



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía

Programa de doctorado en Ciencias de la Educación

“Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida”

TESIS DOCTORAL

Presentada por

Miguel Ángel Bailón Ballesteros

Directores

Dr. D. Julián Jesús Luengo Navas

Dr. D. José Manuel Martos Ortega

Granada, noviembre de 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Miguel Ángel Bailón Ballesteros
ISBN: 978-84-9163-114-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44933>

Agradecimientos:

*In Memoriam, a mis padres, Clotilde y Paquito, por sus ejemplos de vida
A mi prima Amparo por su misión*

*A Inma, mi mujer y a mis hijos Miguel Ángel, Clara y Eloy, por su apoyo y
comprensión durante este tiempo de estudio*

*A mis directores de tesis, Julián y José Manuel
por compartir su ciencia y su tiempo en este proceso de investigación*

A mi familia, amigos y amigas

ÍNDICE

Agradecimientos	III
Índice general	V
Índice de gráficos, tablas, figuras y fotografías	XIII
Introducción	1
Justificación	7
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	17
Capítulo 1. Conceptos nucleares: Principio pedagógico, maestro, escuela pública e historia de vida	19
1.1. La necesidad de reflexionar sobre la escuela actual en una sociedad compleja	21
1.1.1. La influencia de los cambios sociales, culturales y económicos en la educación	22
1.2. La agenda educativa neoliberal	23
1.2.1. El acoso neoliberal sobre el profesorado	26
1.2.2. Las políticas de desprofesionalización del profesorado. De PISA al Programa de Calidad y de la LOMCE A LA LEA	29
1.2.3. Las organizaciones postburocráticas y el nuevo rol del profesorado	35
1.3. Los principios pedagógicos, profesionalismo y redefinición de la tarea docente	36
1.3.1. La resistencia y el juicio profesional	40
1.3.2. Hacia un nuevo profesional <i>basado en principios</i>	41
1.4. Principios pedagógicos, profesionalismo, narrativa e investigación	43
1.4.1. La narratividad como fenómeno. La identidad, el lenguaje, el yo, el otro y los otros	44
1.4.1.1. Narratividad e identidad	45
1.4.1.2. Narratividad y lenguaje	46
1.4.1.3. El otro y los otros	47
1.4.2. La narrativa como método de investigación	47
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	49
Capítulo 2. La narrativa-biográfica en las Ciencias Sociales. Enfoque, diseño y metodología de la investigación	51
2.1. Marco general del proceso de la investigación	51
2.2. El enfoque de investigación. La investigación cualitativa	54
2.3. Los presupuestos o cosmovisiones filosóficas	56
2.3.1. Subjetivismo	56

2.3.2. Interpretativismo	57
2.3.2.1. La fenomenología	57
2.3.2.2. Hermenéutica	59
2.3.2.3. El interaccionismo simbólico	61
2.4. El diseño de la investigación	61
2.4.1. Teoría Fundamentada	62
2.4.2. Estudio de caso	63
2.4.3. La memoria y el recuerdo en la investigación histórica de la educación	63
2.4.4. Las estrategias biográfico-narrativas	64
2.4.5. Narrativa, responsabilización y empoderamiento	68
Capítulo 3. Proceso de la investigación. Recogida, análisis e interpretación de los datos	69
3.1. Fase 1: Recogida de datos	71
3.2. Recogida de datos biográficos	72
3.3. Recogida de otras fuentes de información	78
3.4. Análisis narrativo	79
3.5. Análisis interpretativo	80
Capítulo 4. Entre bastidores: el proceso de elaboración de la tesis	83
4.1. Comienzos de la investigación	85
4.2. Giro metodológico del estudio	86
4.2.1. Un cambio de rumbo fundamental en el proceso de la tesis	87
4.2.2. Una nueva orientación metodológica	87
4.3. Entramos en la teoría fundamentada	88
4.4. Otros frutos del proceso de investigación	89
4.5. Sentido del proceso de investigación	90
TERCERA PARTE: HISTORIA DE VIDA DE MIGUEL ÁNGEL	91
Capítulo 5. Mi biograma de vida	93
5.1. Mi familia como primer aprendizaje	97
5.2. Mis actividades escolares, deportivas y sociales en mi pueblo	102
5.3. Mis estudios en Granada y la búsqueda de un rumbo para mi vida.	104
5.4. Año 1990: El “milagro” de aprobar las oposiciones para trabajar en la escuela y el comienzo de mis viajes misioneros	106
5.5. Inma y yo nos casamos y comenzamos con un proyecto de vida compartido	107

5.6. Nacieron nuestros hijos e Inma comenzó a trabajar como maestra	109
5.7. Mueren mi prima Amparo, mi madre y mi padre.	110
Capítulo 6. Mi infancia: “con mi madre a la escuela de Peseta”	113
6.1. Mis primeros pasos en la escuela	115
6.2. Comencé a ser alumno y compañero	118
6.3. La confianza entre la familia el niño y la escuela	121
6.4. También “aprendíamos en otras escuelas”	123
Capítulo 7. Mi Adolescencia: en un mundo nuevo y con mi padre en la panadería	127
7.1. Salí del pueblo, como un “volantón”, para ir a estudiar al instituto	129
7.2. Una palabra llamada “economía”	131
7.3. El giro que dio mi vida en tercero de Bachiller me abrió a nuevos ideales	132
Capítulo 8. En mi juventud fui a la Escuela Normal de Magisterio para hacerme maestro	137
8.1. Un panadero que quería ser periodista y que estudia magisterio	139
8.2. Estudié “Pedagogía” en la Normal de la Gran Vía	139
8.3. Mi vocación de maestro como semilla	142
Capítulo 9. Mis primeros colegios como maestro de la escuela pública	145
9.1. ¡Un maestro de escuela en la familia!	147
9.2. El estreno de un maestro	148
9.3. Aprendí a “ser claustro” y a “ser colegio”	149
9.4. Experiencias educativas: Aprender de la realidad de la pobreza	150
9.5. Un tiempo escolar amable	152
9.6. Llegué a Guadahortuna en el verano de 1992	153
9.7. Echar raíces en el pueblo	154
9.8. Buscar la atención a la diversidad	156
9.9. De la calle a la escuela y de la escuela a la calle	158
9.10. Ser maestro de pueblo	158
Capítulo 10. Un Proyecto Educativo en el Colegio Público “Antonio Marín Ocete” de Alfacar	161
10.1. Estampa del pueblo y presentación del Colegio.	163
10.2. Mi llegada al Colegio	164
10.3. Miguel Ángel, Tutor	166
10.4. Miguel Ángel, Director	168
10.5. Mi trabajo puesto en una balanza	171
10.6. La Comunidad en el pueblo y el pueblo en la comunidad	175

10.7. El colegio cambia	182
10.8. Vale la pena compartir la vida y la profesión	184
10.9. ¡Comencemos!	185
Capítulo 11: Una experiencia como Director en el Colegio Público “Eugenia de Montijo” de Granada	189
11.1. Llegué desde un “colegio de montaña” a “un colegio en el valle”: El valor de la acogida.	191
11.2. Escalera de jubilaciones	193
11.3. Una Comunidad Educativa que vive en sintonía entre sí y con su entorno	195
11.4. Transformación del Centro	196
11.5. Me siento a reflexionar. Un nuevo camino de ciencia y de ilusión	202
CUARTA PARTE: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	205
Capítulo 12 Presentación de resultado: principios pedagógicos	207
12.1 . Principio de educación como tarea inacabada e innovadora	209
12.1.1. Innovación y compromiso	209
12.1.2. Formación, renovación e innovación pedagógica	210
12.1.2.1. Renovación profunda de los procesos	210
12.1.2.2. Compromiso formativo	212
12.1.3. Propuestas de innovación educativa	214
12.1.3.1. Innovación en la comunidad educativa	214
12.1.3.2. Pedagogía del optimismo	214
12.2. Principio de la escuela centrada en la persona	215
12.2.1. Escuela y persona	215
12.2.2. Fundamentos de la práctica educativa	219
12.2.2.1. El alumno en el centro de la escuela	219
12.2.2.2. Aprendizajes para la vida	219
12.2.2.3. Proyecto vital: búsqueda de la felicidad	220
12.2.2.4. Atención a la diversidad	221
12.3. Principio de escuela como servicio a la comunidad educativa	223
12.3.1. El servicio como experiencia y trayectoria de vida	223
12.3.2. El servicio como valor educativo	225
12.3.3. Una forma de sentir y de actuar desinteresada que surge de sí mismo	226
12.3.4. Es disponibilidad, entrega, compromiso, responsabilidad, colaboración	226
12.3.5. Una escuela que busca el bien común y la justicia social	227

12.4. Principio de escuela en relación con la familia	227
12.4.1. La familia y escuela, agentes en la educación de la persona	227
12.4.2. Medidas educativas para relacionar la escuela y la familia	229
12.4.2.1. Construir un modelo de escuela cercano a las familias	229
12.4.2.2. Proyectos educativos de apertura a las familias	231
12.4.2.3. Una formación en el seno de la comunidad educativa para favorecer la participación de las familias	232
12.4.3. Construir un modelo de centro corresponsable	233
12.5. Principio de escuela participativa y corresponsable	233
12.5.1. Partir de la singularidad de las personas. Proyectos educativos	234
12.5.2. Conocer la realidad social y cultural para hacerse uno más	235
12.5.3. Liderazgo dialógico y responsabilización	235
12.5.4. Empoderar las relaciones sociales. El diálogo con las familias	236
12.6. Principio de escuela abierta al entorno social, cultural y natural	238
12.6.1. El centro educativo en su entorno	238
12.6.2. Medidas educativas para abrir la escuela al entorno	240
12.6.2.1. Actuaciones pedagógicas.	240
12.6.2.2. Escenarios de aprendizaje.	241
12.6.2.3. Conexión y relaciones de apertura	242
12.6.3. Proyección de escuela conectada y abierta al entorno	243
12.7. Principio pedagógico de escuela como génesis de equidad social	244
12.7.1. La escuela ante la desigualdad social	244
12.7.1.1. Escuela de principios	245
12.7.1.2. Diferentes realidades en un mismo centro	245
12.7.2. Proyectos educativos orientados hacia la equidad	247
12.7.2.1. Proyectos, compromiso y realidades	248
12.7.2.2. Equidad: Principio y fin	249

Capítulo 13. Discusión de los resultados y proyección	253
13.1. Discusión	255
13.2. Proyección	258
Referencias bibliográficas	261
Anexos	279
Anexo I. Tabla de fuentes documentales	281
Anexo II. Citas de comunidades de aprendizaje	287
Anexo III. Citas de “documentos del Colegio “A.M.O.” de Alfacar	289
Anexo IV. Citas de “documentos del Colegio “Eugenia de Montijo”	291
Anexo V. Intuiciones al hilo	293
Anexo VI. Microrrelatos	295
Anexo VII. Citas de “Relatos Autobiográficos”	297
Anexo VIII. Citas de “Reflexiones”	307
Anexo IX. Citas de “Relatos familiares”	309
Anexo X. Testimonios de personas relevantes	313
Anexo XI. Citas de “Tertulias Café”	326
Anexo XII. Narrativas	327

Índice de figuras, gráficos, tablas, y fotografías (Por orden de aparición en el texto de la tesis)

<i>Figura n°1.</i> Los tres componentes del profesionalismo actual en el marco de las organizaciones postburocráticas (Fuente. Elaboración propia a partir de Tenti Fanfani, 2009; Hargreaves, 2000)	29
<i>Figura n°2.</i> Las formas de resistencia. Desde la <i>vigilancia crítica</i> del profesorado hacia acciones cada vez más colectivos como las <i>nuevas alianzas</i> , para lograr fines más progresistas (Tomado y adaptado de Anderson y Cohen, 2015, p. 9)	41
<i>Gráfico n°1.</i> El proceso de investigación. El enfoque, los presupuestos filosóficos, el diseño y el método. (Adaptado de Creswell, 2014)	54
<i>Gráfico n° 2.</i> Estructura del proceso de investigación	71
<i>Gráfico n° 3:</i> Proceso de recogida de datos	72
<i>Tabla n° 1.</i> Narrativas (N)	73
<i>Tabla n° 2:</i> Intuiciones al hilo (IH)	74
<i>Tabla n° 3:</i> Relatos familiares (RF)	74
<i>Tabla n°4:</i> Testimonio personales y profesionales de personas relevantes	75
<i>Tabla n° 5:</i> Microrrelatos (MC)	76
<i>Tabla n° 6:</i> Reflexiones (R)	76
<i>Tablas n° 7:</i> Tertulias café	77
<i>Tabla n° 8:</i> Fotografías	77
<i>Tabla n° 9:</i> Proyecto de comunidades de aprendizaje	78
<i>Tabla n° 10:</i> Tabla de documentos de Alfacar	78
<i>Tabla n° 11:</i> Tabla de documentos del Colegio “Eugenia de Montijo”	78
<i>Tabla n° 12:</i> Tabla de relatos autobiográficos	80
<i>Tabla n° 13. Relación de categorías</i>	81
<i>Fotografía n° 1:</i> M.A.B.B. Casa de Julián, 2016. Una madrugada, compartiendo un desayuno, al comienzo de nuestro trabajo	87
<i>Figura n° 3.</i> Mapas conceptuales, coloquialmente denominadas “sábanas”	88

<i>Fotografía n° 2:</i> Publicación del artículo “Caserías y pozos de Peligros” en la revista del IES Clara Campoamor de Peligros, realizado por mi hija, después de una entrevista a mi padre sobre la historia del pueblo	90
<i>Fotografía n° 3:</i> M.A.B.B. Casa del doctorando, 2016. Realizando una entrevista a mi padre	90
<i>Gráfico n° 4. Biograma de vida</i>	96
<i>Fotografía n° 4:</i> M.A.B.B. Mi padre, sentado en una parada del autobús, en Melegís (Granada) en la primavera de 2016. Siempre tiene una sonrisa que invita a la conversación	97
<i>Fotografía n° 5:</i> M.A.B.B. (En la panadería de mis padres. 1998) Mi madre en la panadería, con su “ropa de faena”, junto a un C.R.M., un trabajador	98
<i>Fotografía n° 6. M.A.B.B.</i> En casa de mis padres, 1999. Mi madre en la cocina de la casa haciendo pestiños	98
<i>Fotografía n° 7.</i> (En la panadería de mis padres. 1983). Pan recién salido del horno de leña	99
<i>Fotografía n° 8.</i> En el huerto de la casa, sembrado de alfalfa, con la leñera al fondo y la casa al fondo	100
<i>Fotografía n° 9.</i> M.A.B.B. En la casa de mis padres, 2005. Reunión en la que estamos los cuatro hijos con nuestros padres, cuando cumplieron sus “bodas de oro” de casados	101
<i>Fotografía n° 10.</i> M.A.B.B. (Colegio oficializado San Rafael. San Cristóbal. R.D. 1999). Sor Nieves y Sor Antonia (mi prima Amparo) a la derecha, Mercedarias de la Caridad, misioneras en República Dominicana	102
<i>Fotografía n° 11.</i> (Peligros. Memoria gráfica del siglo XX. Años 80). Carretera de entrada al pueblo de peligros, por la “Casería de Vélez”. En la actualidad esta entrada está muy cambiada.	103
<i>Fotografía n° 12.</i> (Peligros. Memoria gráfica del siglo XX. Año 1979). Colegio Público Manuel de Falla de Peligros, acabado de construir en el año 1979	103
<i>Fotografía n° 13.</i> A.S.M. (Campo de fútbol de Peligros. 1976) el equipo de infantiles del pueblo. Yo soy el cuarto comenzando por la izquierda, de la fila de los que están agachados	104
<i>Fotografía N° 14.</i> J.M.B.R. (Escuela Universitaria de Magisterio de Granada. 1986). En la Escuela Normal de Magisterio, aprendiendo a hacer marionetas	106
<i>Fotografía n° 15:</i> M.A.B.B. Escuela de Engong, Akonibe, (Guinea Ecuatorial). 1991. En una mañana en la que yo estaba allí “de maestro”	107
<i>Fotografía n° 16:</i> M.A.B.B. (Montevideo. 1994). Colaborando en la puesta en marcha del Colegio Federico Onanam, en un barrio a las afueras de la Capital	107
<i>Fotografía n° 17:</i> M.A.B.B. (En casa de mi hermano Paco. 1997) Reunión familiar, de izquierda a derecha mi tío Mariano, Serafín, un cura amigo de mi padre, mi tío Antonio y mi padre	108
<i>Fotografía n° 18:</i> M.A.B.B. (República Dominicana, 1999). En actividades misioneras	108
<i>Fotografía n° 19:</i> M.A.B.B. (Laderas de Chillón, Lima. 1998). Imagen tomada del comedor, de la panadería y la casa cuna.	109
<i>Fotografía n° 20.</i> Mis hijos en una tarde de invierno en la casa	110
<i>Fotografía n° 21.</i> M.A.B.B. (Sierra de Huétor. 2014). De excursión familiar por la Alfaguara	11
<i>Fotografía n° 22.</i> (Retratos C.F. 1965). Con mi madre en el patio de mi casa	115
<i>Fotografía n° 23.</i> M.A.B.B. (Escuela de peseta. C/ Pintor Velázquez. Peligros 2015) Imagen actual de la fachada de la “escuela de peseta”	116

<i>Fotografía nº24.</i> Notas de primero de EGB	118
<i>Fotografía Nº 25.</i> M.A.B.B. (En la panadería. 1985). Mi padre en una noche de trabajo, encargado de la cochura en el horno de leña	134
<i>Fotografía nº 26.</i> M.A.B.B. (Panadería de mis padres. 1982). Equipo de panaderos que formamos, junto con mis padres. Amasábamos, cocíamos y repartíamos el pan	136
<i>Fotografía nº 27.</i> M.A.B.B. (Colegio Virgen de la Cabeza de Motril. 1990 y 1991, en la pista polideportiva	149
<i>Fotografía nº 28.</i> M.A.B.B. Engong, Akonibe. Guinea Ecuatorial. 1991). Compartiendo los juegos con los niños del poblado. En este caso con <i>una bicicleta del país.</i>	151
<i>Fotografía nº 29.</i> M.A.B.B. (1991). Niño con las zapatillas rotas. Curso 1991/1992.	152
<i>Fotografía nº 30.</i> M.A.B.B. . (Patio de Educación Infantil. El Molinillo. 2012), Las maestras de Educación Infantil en un día de celebración: <i>“una maestra con gracia es una gracia y un regalo para el Colegio”</i>	175
<i>Fotografía nº 31.</i> M.A.B.B. (Biblioteca en familia en le Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar	177
<i>Fotografía nº32.</i> I.S.V. (2015) Cartel de Comunidades de Aprendizaje del Colegio Eugenia de Montijo	201
<i>Fotografía nº 33</i> (Pablo Trenor) Voluntario en el huerto escolar en el Colegio Eugenia de Montijo de Granada.	202

INTRODUCCIÓN

Introducción

Miguel Ángel Bailón Ballesteros es un “*maestro de escuela*”. Actualmente trabaja en el Colegio Público “Eugenia de Montijo” de Granada capital. Siempre ha pertenecido a la educación pública, desde sus primeros años de vida, en sus etapas educativas de *EGB, BUP, COU*, en la universidad y después como profesional, desde el año 1990.

Esta tesis pretende ser una pequeña contribución al ancho mundo del saber sobre la vida de los maestros y de la escuela, en este tiempo complejo por el que atraviesa la sociedad actual.

Esta investigación es de naturaleza cualitativa. En un ejercicio de realismo y de profundización a través del diálogo entre el investigador y sus directores de tesis, hemos indagado sobre la génesis de los principios pedagógicos *de un maestro de la escuela pública*, desde su infancia hasta la actualidad con el fin de responder a la pregunta de *¿adónde va la educación?*

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en cuatro partes bien diferenciadas cada una de ellos con su capitulado correspondiente.

En primera parte nos centramos en un capítulo amplio dedicado al marco teórico. En la primera parte con el capítulo primero fundamentamos ampliamente los conceptos principales, que aparecen reflejados en el propio título de la tesis y el enfoque narrativo-biográfico en las ciencias sociales, llevando a cabo una discusión profunda con la teoría de autores que han ido abriendo camino en esta vertiente científica y que aportan solidez a este tipo de estudio.

La segunda parte, centrada en el marco metodológico, se une estrechamente a la anterior y nos han servido para armonizar y para ahondar en el objeto de nuestra investigación, gracias a la interrelación de sus diferentes capítulos. En esta parte el capítulo 2, nos sitúa en el estudio de la narrativa-biográfica dentro de las Ciencias Sociales y nos ofrece una visión del diseño y de la metodología de este tipo de investigaciones. El capítulo 3 nos sirve para comprender el proceso de investigación desde la teoría fundamentada y cómo ha sido la recogida, el análisis y la interpretación de los datos. Un cuarto capítulo en esta parte nos “dibuja” cómo ha transcurrido este tiempo de investigación a través de un relato.

En la tercera parte de nuestra investigación, nos detenemos ampliamente en la historia de vida de Miguel Ángel desde su niñez hasta la actualidad, a través de siete capítulos que se refieren a las distintas etapas desde su nacimiento hasta nuestros días. El capítulo cinco, nos ofrece un “biograma”, de la vida del sujeto de investigación, recogiendo aquellos incidentes críticos que han marcado la trayectoria de su vida. Los restantes capítulos se “recrean” y profundizan, en las diferentes etapas de la vida de Miguel Ángel, a través de relatos autobiográficos, enriquecidos con otras fuentes documentales, obtenidos a través de un proceso dialógico con sus tutores de tesis. Esta tercera parte es el yacimiento en el que encontramos y profundizamos sobre realidades educativas principalmente que darán como frutos unos principios educativos.

En esta tercera parte, los tres primeros capítulos (5, 6 y 7), referidos a la infancia, a la adolescencia y a la juventud respectivamente, nos han servido principalmente para profundizar en la génesis de los principios pedagógicos, mientras que siguientes capítulos (7,8,9,1, y 11) referidos a los cinco colegios en los que ha desarrollado su labor, en sus veintiséis años de vida laborar. Los doce primeros cursos los vivió en tres colegios diferentes. El primer curso en el Colegio “Virgen de la Cabeza” de Motril, el segundo curso en el Colegio “Montes Orientales” de Iznalloz, con destino provisional. Su primer destino definitivo en el que estuvo destinado durante diez cursos consecutivos, fue en el Colegio “Virgen de Loreto” de Guadahortuna, en el que vivió experiencias pedagógicas de más calado educativo y social. En este Centro ejerció como jefe de estudios los últimos cuatro cursos, antes de marcharse al siguiente colegio. Un capítulo amplio se dedica a su paso por el Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar, durante doce cursos, prestando su servicio como director los últimos nueve cursos. Por último, dedicamos otro capítulo al destino definitivo de Miguel Ángel en el Colegio “Eugenia de Montijo” ubicado en el barrio de la Chana, de Granada capital, en el que trabaja actualmente, desarrollando el servicio de director.

En estos capítulos en los que se pone de relieve el desarrollo profesional de este maestro, hemos recogido relatos sobre acontecimientos y experiencias laborales, acompañándolos de documentación, testimonios, fotografías, etc., siempre en busca de “manantiales” de principios, en la vida personal y profesional del “maestro”.

La cuarta parte de nuestra investigación, nos lleva al “*corazón de la tesis*”, a los resultados, a la discusión y a la proyección de la misma, al descubrir, identificar y describir de *los siete principios pedagógicos, de manera interrelacionada*, que han ido apareciendo a lo largo del presente estudio

Las referencias bibliográficas se ciñen a todos los textos que hemos leído, para fundamentar nuestros estudios.

Los únicos anexos que presentamos vienen recogidos en una “*tabla de fuentes*”, al haberse ido incluyendo a lo largo de los diferentes textos en el desarrollo del estudio. Cualquier documento que presentamos responde a escenarios reales, a través de diálogos, relatos, narrativas, reflexiones, testimonios, fotografías, etc., del ámbito familiar, laboral o social de la vida del maestro, sujeto de nuestra investigación. Todos ellos van orientados a la búsqueda de principios pedagógicos en la vida del maestro, como eje principal y verdadero sentido de esta tesis, en los contextos en los que ha crecido y ha realizado su labor educativa.

La aportación de testimonios de personas pertenecientes a distintos sectores de las comunidades educativas en las que ha trabajado el maestro y otros documentos de naturaleza relevante, aportan de citas y pasajes muy sustanciales a lo largo de los textos.

Registros idiomáticos

El estilo de escritura en la comunicación de este estudio ha servido para recrear imágenes con las que el sujeto ha ido refrescando “*su memoria*” por medio de sensaciones, emociones, intuiciones y razones. Esta retahíla de “*trozos de historia*” nos sumerge en una lectura en la que abundan datos de índole cultural y social, aterrizando en escenas cotidianas que el maestro ha vivido, llegando al convencimiento de que somos “*aquello que relatamos*”.

Podemos encontrar registros idiomáticos variables en el desarrollo del estudio, dependiendo de la naturaleza de cada capítulo, que recibe un tratamiento muy diferente.

Hemos empleado el género masculino que nos servirá para nombrar y para incluir también al género femenino, por razones de economía en el lenguaje y de estilo académico, aunque a veces sí resulta expresamente necesario el doble uso de género.

La redacción de esta tesis va en consonancia con el espíritu de los principios dialógicos, empleando un lenguaje creativo, metafórico a veces, aunque siempre con una aproximación científica de fondo. Podríamos afirmar que este trabajo está polinizado por un lenguaje muy cercano con la práctica escolar, considerando que esta inmersión lingüística, “*tan a ras de suelo*”, “*con tanto olor a tiza y a cuaderno*”, nos hará disfrutar, eliminando o reduciendo la frontera entre los dos mundos, el escolar y el académico.

La fuente de los principios la hemos ido descubriendo gracias a “*la vía de dos raíles*”, que hemos establecido, otorgándole al estudio un carácter plenamente “dialógico”, en el triángulo que hemos establecido entre los dos directores de tesis y el doctorando, gracias a las entrevistas de profundización y a las entrevistas semiestructuradas entre Miguel Ángel y Julián, uno de sus directores de tesis, en muchas ocasiones trianguladas con José Manuel, así mismo director de la misma.

Hilo conductor desde la profundidad y desde el respeto

Esta historia de vida, supone para el autor una “*confesión*” y un análisis de acontecimientos vitales profundos a través de un *retrato interior*, desde la conciencia profunda y desde respeto consigo mismo con la comunidad a la que ha pertenecido y a la que pertenece. La singularidad de este trabajo se abre también a personas que en la biografía del autor han sido y son esenciales, sin llegar a entrar en todo el universo de relaciones que han configurado su vida, motivada por criterios de concreción.

Esta tesis doctoral nos ha ayudado a reconocer que cada vida es inédita en la aventura de ser uno mismo, cuando afirmó Lévinas, que cada persona llevamos la biografía reflejada en el propio rostro.

Estamos convencidos de que desde esta concepción humanista de la educación, frente a lo neoliberal y a lo mecánico, la búsqueda de principios pedagógicos y la discusión de la propia tesis, se ha gestado con autenticidad, con la certeza de que cada persona “*puede llegar a ella misma*”, si se detiene y contempla la riqueza que reside en su ser.

El desarrollo de esta tesis doctoral ha ido sirviendo para realizar una reconstrucción de la propia vida del investigador, “*hundiendo las piernas en las raíces más profundas*”, en los verdaderos orígenes, que se remontan a *esa memoria que vuela más allá de nuestras propias circunstancias*, llegando a la historia y a las raíces de nuestros antepasados.

Confiamos en que esta investigación sirva para descubrir nuevas oportunidades de cambio personal y profesional en cada *comunidad escolar*, asumiendo el servicio educativo que la sociedad nos encarga. ¡Comencemos!

JUSTIFICACIÓN

Justificación

La vida en grupo ha sido un tema de honda preocupación para el ser humano. Desde el neolítico la sociedad se ha estructurado en comunidad y sin vida comunitaria el ser humano no podría alcanzar un adecuado crecimiento personal, porque necesita de las otras personas para su propio desarrollo y para su maduración. El contexto educativo es un ejemplo claro de esta realidad.

El anhelo principal que me ha conducido a la realización de este trabajo es la búsqueda de unos valores educativos comunes y un acceso universal a una educación centrada en la persona.

Para alcanzar esta meta es necesario que toda la comunidad educativa en su conjunto y que la sociedad, asuma unos principios pedagógicos comunes e indispensables. Es necesaria una implicación radical con la educación, desde todos los sectores, en busca del bien común, comenzando por la política, creando redes solidarias y dialógicas.

El camino para alcanzar ese equilibrio es convertir todos los contextos sociales, culturales, naturales, familiares, etc, en contextos plenamente educativos, con el fin primordial de crear igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas y para sus familias, promoviendo profundas mejoras educativas.

Con este trabajo queremos reconocer el esfuerzo profesional de personas concretas que se entregan a la práctica educativa, desde una perspectiva comunitaria y desde un compromiso social. Esta visión de la realidad nos lleva a proponer cambios sociales, desde abajo y desde dentro, desde la cercanía y desde un crecimiento propio y profundo, en un camino de madurez personal, familiar y social.

Establecer lazos entre crecimiento personal y entorno profesional, genera una enorme sinergia transformadora en el mismo contexto en el que se desenvuelve el educador, tomando conciencia de la cercanía real que pueda existir entre ambos.

Al bucear en mi historia y en mi cultura personal, en este camino de la pedagogía, he descubierto una dimensión comunitaria de gran valor y al mismo tiempo me he identificado con muchas personas. En cualquier travesía educativa la vela principal es *el amor*, palabra poco habitual en el mundo educativo, en el que nos movemos.

Una aspiración profunda que siempre he albergado es llegar al centro más auténtico de *mi ser educador* y desde allí servir a los demás, porque es únicamente desde esa motivación honda y auténtica, donde reside el verdadero motor, como diría el poeta Federico García Lorca, "*desde las últimas habitaciones de la sangre*". Desde ahí se educa realmente, porque sólo hay bondad y madurez, acompañando a esta premisa personal indispensable, otras dimensiones como la formación, la voluntad y la inteligencia común, necesaria para ilusionarse con un mundo mejor, a través de la educación compartida.

Soy una persona interesada en conocer el modo de vida de las familias y de la comunidad educativa y creo que la relación entre la familia y la escuela, desde una búsqueda limpia y llena de admiración mutua, pueden encontrar una llave educativa imprescindible.

Siempre he albergado en mi magisterio los principios de querer colaborar, ayudar y "servir" en la escuela, con el firme propósito de acompañar con las mejores garantías y con la mayor motivación posible los procesos de formación en este tiempo de crecimiento personal tan importante.

Mantengo viva la esperanza de seguir cuidando el auténtico significado de “ser maestro de la escuela pública”, entendida como un servicio en busca del bien de todas las personas. Soy consciente de que en la actualidad existen voces, causas e intereses externos e incluso internos a la misma, que han generado una imagen injustamente denostada de la misma.

La sociedad actual está transformándose aceleradamente como consecuencia de procesos económicos y de globalización, de la irrupción de las tecnologías del conocimiento y de la información y del nuevo capitalismo neoliberal. Los cambios se están produciendo en todos los ámbitos de la vida, en la economía, en la cultura, en la sociedad y también han llegado a la educación.

Desde mi experiencia, como maestro que se interesa por la escuela preocupada por alcanzar el fin de atender a todos los sujetos, teniendo en cuenta sus diferencias y sus peculiaridades, percibo en la actualidad un debilitamiento sostenido de este tipo de metas, de objetivos y de valores.

Este debilitamiento viene orquestado y procede de maniobras de “altas instancias”. Aunque no se define claramente en lo cotidiano, va calando y extendiéndose como una mancha de aceite, cada vez más, dando de lado a cuestiones básicas, de “primera necesidad”, principalmente para personas más desfavorecidas, por sus condicionamientos sociales y económicos.

Cuando se nos habla de evaluaciones externas y de reválidas, se nos pide que toda nuestra tarea educadora se limite a conseguir “resultados” que se puedan medir, contrastar y comparar. En la práctica, si esto fuera únicamente así, la educación pasaría entonces a ser una mera instrucción de contenidos descontextualizados, con los que todos los alumnos, con independencia de sus necesidades, deberían de lograr unas metas comunes. Así, de este modo se aniquilan los planteamientos basados en la diversidad, dejando al margen iniciativas de tipo organizativo y curricular. De esta forma, todos los alumnos deben aprender lo mismo, igualando condiciones en el esfuerzo, en la competitividad, en el compromiso, en la motivación, etc.

Si continuamos por este camino aumentaremos los estanques de despersonalización que tanto desastre provocan a nivel mundial, debido al manejo de la voluntad, de la libertad e incluso de la inteligencia de las multitudes de personas que no encuentran la madurez suficiente, sencillamente porque se les niega esa búsqueda. Nos estamos refiriendo a una pandemia social que está acarreando consecuencias nefastas, creando bolsas de exclusión y de desmotivación hacia cualquier atisbo de educación, entendida ésta como “búsqueda del bien común”, en su esencia participativa.

Creo que bajo este paradigma, la educación pública, abierta al interés general de la población, con la predisposición permanente para atender la diversidad de necesidades sociales y educativas del medio en el que está inserta, está perdiendo su sentido, para convertirse en una institución que obedece a unos intereses menos solidarios, más volcada con el mundo de la empresa y de la economía, debido principalmente a la insistencia en recrear la competitividad, el resultado académico “puro y duro”, y en la idea de llegar a “ser el mejor”, pero tal vez sin sentido, porque no habrá verdadera felicidad personal, si no se promueve la felicidad universal, en cualquier contexto, por muy minúsculo que éste sea.

Este bosquejo de aproximación sobre mi manera de percibir el funcionamiento de la escuela en la que cada día trabajo como maestro, forma parte de mi preocupación por una escuela más amable y más cercana para toda su población. No podremos nombrar la palabra “educación”, cuando se dan unas actuaciones que no promueven avances para toda

la población, porque este sesgo, crea células e islas educativas, que no se mantendrán por mucho tiempo, en una sociedad de “sálvese quien pueda”. Podemos afirmar que es una irrealidad educativa procurar el bien particular para determinados sectores, o simplemente procurar una educación diferenciada, lejos de cualquier dimensión educativa encargada de salir al rescate de los últimos, de los más empobrecidos y de las personas con menos oportunidades sociales y económicas.

En este escenario, me preocupa el trabajo del maestro, su práctica, qué ocurre con su pensamiento, con los referentes teóricos y profesionales en los que se sustenta su quehacer diario en una escuela pública. Al reflexionar sobre las líneas directrices que vienen desde “arriba”, comprendo que están afectando profundamente la forma de concebir la tarea de educar. Se nos pide que respondamos por igual a los estándares externos, a las evaluaciones que “otros” diseñan para que “todos” las realicen con éxito. A nosotros no se nos tiene en cuenta, es como si trabajásemos para “terceros”, a los que ni tan siquiera conocemos. Perdemos el “norte” y la orientación de nuestra tarea y no nos sentimos “implicados” como parte del proyecto educativo global, debido a que la decisión final, el fin último del avance en los aprendizajes y en la meta educativa general la toman en consideración agentes “foráneos”.

De esta forma los maestros nos convertimos en cierto modo en autómatas de la instrucción, a veces preparando exclusivamente para salvar la prueba final o el examen. Con este planteamiento que llega del exterior, considero que se elimina de un plumazo el verdadero sentido de la educación, que se encuentra en el propio proceso, en el camino hacia la mejora, en el acompañamiento humano cercano y comprometido.

Con este panorama, sobreviene un sentir general de sentirse “vacíos”, porque poco a poco el núcleo fuerte que es dar respuesta a toda la población infantil, se ve interrumpido por un cortocircuito producido por la calidad, en un intento continuo de selección intelectual, generando nidos de olvido y de desfase, realidades de exclusión. Esta idea genera mucha polémica, tal vez innecesaria, pues no se trata de negar los diferentes tipos de inteligencia, ni los diferentes tipos de esfuerzo, sino de respetar los avances según capacidades y competencias, sin renunciar a la inclusión, a la participación y a la búsqueda de oportunidades educativas atendiendo a los diferentes tipos de inteligencia, desplegando al máximo las competencias clave, sin renunciar jamás a llevar a cabo procesos de personalización y de individualización, creando relaciones humanas en toda la comunidad, en un espacio educativo lleno de altas expectativas, lejos de etiquetas y de resultados preestablecidos, promoviendo una sana convivencia.

Aquí, nos referimos a toda la población escolar en general, de todos los tipos de escuela, despreciando en todo caso, los reajustes intencionados de separar al alumnado según procedencia, clase social o por algún tipo de discriminación, con fines desigualitarios.

Desde nuestra experiencia, somos conscientes de los diferentes idearios educativos y de los proyectos educativos que sustentan el compromiso social y cómo se actúa en consecuencia.

Ante esta situación de desasosiego respecto a la escuela pública y a sus maestros, me he cuestionado sobre las líneas básicas, los principales núcleos de actuación que regulan mi actividad diaria como maestro, en la diversidad de situaciones que se dan en el día a día en una comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, voluntariado, administración,...).

Al hablar de educación pública, entendida ésta como socialización común, integradora de toda la ciudadanía, nos referimos al origen de proyecto común de escuela pública que surgió en el siglo XIX, sustentado en un ideal cívico compartido. Esta base principal, se ve tambaleada con insistencia en la actualidad, como consecuencia de los intereses mercantilizadores que propone la economía global, bajo los planteamientos ideológicos del neoliberalismo, que pretende hacer de la educación un asunto privado, que se adquiere como un bien de consumo más, dentro del mercado educativo.

Cuando nos referimos a lo público, a lo que es de interés general para todos, lo que siempre hemos entendido como “el bien común”, se está “fulminando” en medio de este contexto de privatización escolar, apoyándose en el principio de “libertad”, con el propósito de “elegir” la educación que más convenga, desde una opción particular.

Nuestra posición respecto a la “escuela pública”, parte del supuesto de que fue una institución creada para el fomento de una identidad vinculada al contexto social, cultural y político, procurando cierta homogeneización y cohesión de la población en torno a unos “ideales” comunes, auspiciados por el Estado.

En la actualidad este propósito se ha modificado debido al nuevo papel que juega el Estado en los asuntos de la educación. Ahora, el Estado, bajo mandatos de las organizaciones internacionales y supranacionales queda en una situación de dependencia, sometido a “sus políticas”. De ahí, que habrá que prestar máxima atención a los aprendizajes como “resultados”, perdiéndose el interés por todo aquello que tiene que ver con los demás, con la cooperación, con la ayuda, con los objetivos compartidos por el grupo como colectivo social, . . . , que proyecta la formación de un ciudadano insertado y comprometido con la pluralidad social, con la comunidad, con lo que va más allá del “yo”, de “mis calificaciones”, de “mis resultados”, etc.

Pensamos que el interés de la agenda política, como hemos comentado antes, es, que la educación ha dejado de ser un bien social, un bien en el que todos participan, defendible por la comunidad; y se ha convertido en un bien de consumo más.

A través de todas estas consideraciones llegamos a plantearnos qué significa ser ciudadano en nuestra sociedad actual, porque más que una forma de estar, es una meta social. La ciudadanía es un proyecto constante y dinámico, en permanente construcción. Para ello se requieren unas condiciones mínimas que deben asegurarse en la educación obligatoria. Ésta debe procurar que todos los niños, al término de su etapa escolar obligatoria, hayan adquirido los conocimientos, las estrategias, los requisitos, los instrumentos, . . . de índole académico, social y cultural, que le permitan insertarse en la sociedad, reuniendo condiciones equivalentes para continuar creciendo toda la vida en el plano personal, social y laboral.

Cuando la escuela pública no consigue estos “mínimos sociales”, que se manifiestan en el alto grado de escolares que no logran “la formación básica” (abandono, repetición, “fracaso escolar” en la educación secundaria obligatoria), . . . estamos ante un síntoma evidente de que lo “esencial” se está descuidando, debido a que el interés de la agenda política en educación es otro.

Habermas (2003), advierte que la educación basada en la idea de la ciudadanía no pretende homogeneizar social, cultural, política o incluso biológicamente a un colectivo, sino buscar el fomento de unos derechos democráticos de participación y de comunicación que comparte una comunidad. El acento entonces, no debe ponerse únicamente en los derechos individuales (auspiciados por la herencia social), sino más bien en aquellos que

comprometen al individuo como ciudadano, con la sociedad más cercana a los que denomina “estructura social de la democracia” (Bolívar, 1999, p.12).

Las corrientes neoliberales, que sustentan la economía global de mercado, señalan que los sistemas educativos financiados con fondos públicos no son eficientes y eficaces porque no funcionan como los mercados, que están regidos por la ley de la oferta y de la demanda y no admiten la regulación por parte del Estado. Ball y Youdell (2008) realizaron un informe para presentar los resultados de una amplia y extensa investigación de los procesos de privatización realizados en distintas zonas geográficas del planeta, resaltando las distintas manifestaciones que la privatización de los sistemas educativos puede adoptar. La gestación de los cuasi mercados que provocan el desmantelamiento progresivo de la protección del Estado, fuerza la aparición de la competitividad entre los centros, la obsesión por los resultados cuantitativos, la prioridad a elegir por parte del usuario usando la libertad como principio rector, provocando diversas situaciones de desigualdad y de inequidad social y escolar. Siguiendo la lógica mercantilista, a los directores escolares se les exige una conducta más profesionalizada, conforme a los dictados de la empresa. El carácter democrático, colegiado, consultivo o consensuado de su modo de proceder se considera anticuado y poco efectivo para los requerimientos del “mercado educativo”. Ahora se necesita un director dotado de “poder” decisorio, que tenga las cosas claras y tome decisiones firmes y contundentes. Se trata de “ser los mejores”, de “generar el mejor producto”, de “venderlo en un mercado cada vez más exigente”.

La nueva gestión pública debe importar mecanismos empresariales para sus “líderes educativos”. Ante este panorama, todo lo que pensamos sobre “lo público”, la escuela democrática o el interés por lo común, no tiene cabida.

Para los que pensamos en sintonía con ello y apoyamos nuestra profesión en esos ideales, debemos ser conscientes de que corren tiempos difíciles para la escuela pública. Es desde esta reflexión y posición, en la que me he apoyado para realizar estas afirmaciones. Según (Enguita, 2016), la educación pública juega con desventaja por cuestiones organizativas, entre otras razones por la atomización de los claustros y porque parte del funcionariado puede desentenderse, lo que cada vez dará más ventaja a la educación privada, y propone un giro que atienda más a las relaciones que se establecen entre las personas, con el entorno, con la organización flexible de los tiempos y de los espacios que a los propios contenidos, proponiendo un camino educativo que genere “más escuela y menos aula”.

También me he preguntado por mí mismo como maestro, acerca de qué pienso sobre estas cuestiones y lo más importante, qué es lo que hago, cómo actúo en clase con mis alumnos, cómo afronto las situaciones en el día a día con mis compañeros, con las familias, con el voluntariado, con la administración, etc.

Este interés por saber más sobre mí mismo se hacía cada vez más necesario, porque quería indagar sobre el núcleo central de mi pensamiento, en lo que creo. En consecuencia aportar consistencia a lo que hago, en la mayoría de las veces intuitivo, y al que quería ponerle más luz.

Pretendo presentar desde mi conciencia todos estos planteamientos, para entender todo el bagaje teórico y práctico que funciona, cuando preparo una actividad en el aula, cuando debato con los compañeros de ciclo sobre la pertinencia de una determinada metodología y cuando “negocio” con la administración asuntos relacionados con la gestión del centro.

Quería darle luz a la teoría de mi práctica, al alma de lo que pienso y de lo que hago como maestro, que se ha consolidado, labrado, definido y pulido a lo largo del tiempo, en diversos contextos (escolar, familiar, social, cultural, religioso, etc.), la arquitectura de mis acciones, lo que voy eligiendo, lo que valoro como necesario, moral y ético, desde unos principios que voy asumiendo y que me van comprometiendo poco a poco.

Cuando debatía estos asuntos preliminares con Julián Luengo, mi director de tesis, no sabíamos muy bien cómo denominar el foco principal de nuestra investigación.

Hemos revisado la literatura relacionada con las teorías implícitas, los valores, paradigmas, etc., del profesor, pero hemos optado por utilizar el constructo “principio pedagógico”, porque aglutina y da respuesta a las cuestiones que nos íbamos planteando.

Para dar respuesta a mis interrogantes hemos debatido ampliamente sobre la metodología que debíamos utilizar. Desde el comienzo, teníamos muy claro que debía de tener un carácter eminentemente cualitativo. Conforme iba avanzando la investigación, las conversaciones entre los directores y yo, se iban orientando y hacia un carácter más centrados en mis vivencias personales y profesionales.

La respuesta que pretendemos dar desde este “suelo educativo”, es caminar en busca de modelos de ciudadanía válidos, limpios socialmente hablando, que sirvan como referentes educativos para toda la población.

No se trata de proponer procesos de uniformidad educativa, sino procesos de justicia social a través de la educación, creando compromisos formales, llenos de sentido, caminos hacia la madurez personal y social, independientemente de cualquier significado de edad o de condición social o cultural. Y esta meta se alcanza con esfuerzo personal y común, con la idea de romper barreras y escalones sociales, desterrando equiparaciones entre niveles educativos y niveles socioeconómicos, y por supuesto, destruyendo el círculo que invita a formarse en la enseñanza privada para convertirse después en clase dirigente desde el montículo de lo público.

Una inquietud principal que me ha motivado a adentrarme en este estudio ha sido la necesidad de que exista una revolución personal, interior y al mismo tiempo socialmente positiva, llena de formación y de trabajo en equipo. Parto de esta premisa porque creo que la hélice social no está bien ajustada, ya que el motor de cualquier acción educativa, actualmente se mueve al servicio de un rumbo preestablecido en el que importa muy poco la educación personalizada.

En mi ánimo está, servir como incentivo para luchar por un ‘buena educación’, partiendo de mí mismo, en palabras de Gandhi, *“en buscar siempre lo mejor para todos”*

Objetivos de la investigación

El título de nuestra investigación, *“los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida”*, comprende y orienta la búsqueda de la razón esencial de nuestra inquietud investigadora.

Desde nuestra experiencia profesional, unida a nuestra historia personal y familiar, nos encaminamos, indefectiblemente, a adentrarnos en los principios que me movilizan como un maestro que trabaja en el sistema público de educación. Nuestra mirada pedagógica no se detiene en una mera aproximación, sino que pretende alcanzar una comprensión por medio de un compromiso educativo real, cotidiano y compartido, *“desde dentro y desde abajo”*

Desde esta perspectiva, nuestro estudio, se recrea en la historia de un maestro de la escuela pública que durante más de veinticinco años de carrera profesional, nos sirve para comprender cómo todo el caudal de experiencias sedimentadas en su servicio como maestro, tienen coherencia con sus primeros años de vida y al mismo tiempo se reflejan en la actualidad en su contexto personal, social, familiar y escolar en el que se desenvuelve y se proyecta hacia el futuro.

Existe una razón primordial para la realización de este estudio, enraizada en una conciencia social profunda, basada en la búsqueda de principios y de valores personales y pedagógicos presentes en un docente, como sujeto de estudio autobiográfico.

El principal objetivo que presentamos para la realización de la presente tesis es conocer los principios pedagógicos que definen la profesionalidad de un maestro de la escuela pública, teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales que afectan a la educación en la actualidad

Los objetivos más específicos que nos planteamos se orientan a:

Detectar las implicaciones de las reformas educativas recientes, conociendo los principios pedagógicos como fuente principal del desarrollo profesional del sujeto de la investigación

Organizar dichos principios conforme a un esquema conceptual para que les dé consistencia y capacidad integradora y comprensiva.

Ahondar en la vida de las personas y encontrar vías de comprensión desde su experiencia educativa en su contexto vital.

Reconocer, asumir y respetar estos u otros principios pedagógicos, como canal educativo en busca del crecimiento personal y del bien común.

Junto a estos objetivos, metas, razones, “esperanzas” de nuestra investigación, optamos por una metodología cualitativa, al compás de modos subjetivos e interpretativos para llegar a comprender las realidades personales y relacionales, de un maestro, en nuestro caso.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Conceptos nucleares:

Principio pedagógico, maestro, escuela pública e historia de vida

Capítulo 1

Conceptos nucleares: Principio pedagógico, maestro, escuela pública e historia de vida

Comenzamos en este primer capítulo haciendo con un análisis detenido sobre los conceptos fundamentales que van a estar presentes a lo largo de todo nuestro estudio. Este capítulo ofrece una visión las bases teóricas y conceptuales de la investigación.

1.1. La necesidad de reflexionar sobre la escuela actual en una sociedad compleja

Mi experiencia como maestro en la escuela pública andaluza se inició hace veintiséis años. Coincidió con la promulgación por parte del gobierno socialista de la LOGSE (1990), un modelo comprensivo de educación que pretendía, entre otras cuestiones, equiparar el sistema educativo con el de los países del entorno europeo y con una fuerte implicación por las cuestiones vinculadas con la igualdad de oportunidades.

La reforma de los noventa introdujo intensos cambios en la forma de entender el trabajo del profesorado, auspiciado por los planteamientos neoliberales que estaban nutriendo las políticas educativas en el contexto anglosajón (Troman, 2008).

En el contexto español, tras varios cambios en el gobierno, en la actualidad el sistema educativo está regulado por la LOMCE (2013) que atiende a parámetros conservadores y neoliberales, los cuales alientan la privatización de la educación (Tiana, 2002; Viñao, 1998).

Me adentro en el conocimiento de estas cuestiones porque me preocupa el rumbo que ha tomado la educación y la escuela, prioritariamente en los aspectos que se vinculan con las metas y los objetivos generales de la misma y que tanto influyen en la tarea de los maestros.

Y porque percibimos, percibo, que paulatinamente nos estamos convirtiendo en "técnicos eficaces" al dictado de directrices *foráneas* que desprofesionalizan y despolitizan la educación, la escuela y nuestro trabajo. Siento que hemos "perdido el norte", que no sabemos hacia dónde caminamos y por ello necesito "pararme" a reflexionar sobre mi práctica y la escuela en la que creo, sobre los valores e ideales en los que se apoya, en los proyectos a medio y a largo plazo que la dinamizan, en las decisiones que puedo adoptar en un clima de libertad, etc. Como advierten Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, ello: "... hace referencia a una forma de entender la actuación profesional desde una perspectiva intelectual y ética" (Gimeno y Pérez, 1992, p. 14).

De ahí el interés por saber más sobre mí como docente, como profesional de la educación, que pone en juego sus conocimientos, sus creencias, sus valores, sus ilusiones y proyectos, sus emociones, etc., sobre mis relaciones con los compañeros, sobre mis preocupaciones como ciudadano, en definitiva, sobre *mis principios pedagógicos*.

Pero es necesario realizar un análisis más amplio. Los maestros de a pie creemos, creíamos, que la escuela camina por sí sola y que sus problemas se pueden remediar mediante las soluciones de la norma correspondiente, la mayoría de las veces con un carácter eminentemente técnico. Mi experiencia y mis percepciones, o intuiciones, me "dicen" que hay algo más, que hay que dirigir la atención a otros contextos y realidades

que están "detrás" del "telón" de la escuela y que nos pueden ayudar a descifrar las claves del "funcionamiento" de las instituciones educativas ubicadas en la compleja sociedad actual.

Las transformaciones actuales inciden con tanta intensidad en los contextos educativos que exige a los maestros "... pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos" Esteve (2009, p. 24). La rutina escolar, las tareas incesantes, cada vez más burocráticas, hacen que muchos de nosotros no nos paremos a reflexionar sobre quiénes somos como maestros o el tipo de educación al que aspiramos. Por ello, cobra mucha importancia realizar este ejercicio de *introspección pedagógica* que permita reconocer y fraguar un modelo claro de educación que tutele lo que se busca, poner en acción estrategias para su logro, y en diversas ocasiones " (...) defender(nos) (...) ante las críticas externas" (Esteve, 2009, p. 24).

1.1.1. La influencia de los cambios sociales, culturales y económicos en la educación

Aunque la tarea que hemos comentado es compleja, es necesario abordarla sin dilación. Nos ocuparemos en primer lugar de la complejidad de la sociedad actual debido a las múltiples transformaciones que se están produciendo en las esferas económica, política, cultural, tecnológica, etc.

Analistas consolidados como Bauman (2000) habla de la *Modernidad líquida* para indicar la falta de solidez y permanencia de las elecciones individuales y de las acciones colectivas, así como la desregulación, flexibilización y liberalización de todos los mercados que hace que *lo público* se disuelva haciendo recaer toda la responsabilidad sobre el individuo. Giddens (2000) analizaba los efectos de la globalización en las distintas esferas sociales y culturales con el sugerente título de su ensayo: *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Hace tiempo Castells (1998) avanzaba sobre las modificaciones que estaban introduciendo los medios de comunicación electrónicos en nuestra forma de relacionarnos y de conocer el mundo, y las poderosas posibilidades de intercambio de mercancías a nivel global que tanto interesa al nuevo capitalismo. Lyotard (1984) en la obra *La condición posmoderna*, hablaba de la pérdida en la fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo o metarrelatos (progreso, racionalidad, etc.), introduciendo la idea de la *posmodernidad* para dar sentido a dicha situación.

Una de las consecuencias de la globalización neoliberal sobre la escuela pública, concebida a partir de los principios de la modernidad racional ilustrada (Bolívar, 2009), ha sido la sustitución de éstos por los de la *posmodernidad*.

Estos cambios se inician a finales de la década de los setenta del siglo anterior, al imponerse un modelo de gestión de la administración pública de talante neoliberal y gerencialista, que se exporta también a la administración educativa. Con el inicio del siglo actual se hacen más patentes los modos de proceder de la denominada Nueva Gestión Pública (NPM, por sus siglas en inglés) que se expande a través de: a) la consideración del ciudadano como cliente y consumidor; b) la eficacia y la obtención de buenos resultados académicos; c) la descentralización administrativa y cesión de responsabilidad, y d) el control en la distancia (Venegas, 2012).

Como hemos comentado antes, las reformas gerencialistas globalizadas se han exportado a la escuela entendida como una institución organizada. Para comprender cabalmente el trabajo de los docentes en la actualidad, y la redefinición a la que se están sometiendo, es necesario enmarcarlo en el contexto de los cambios que se han introducido

en las organizaciones escolares. El análisis lo realizamos atendiendo a las modificaciones que se han llevado a cabo en el sistema educativo, o en las instituciones educativas, en su totalidad, y por otra parte, a los que se refieren a las dinámicas internas de las propias instituciones escolares, prestando atención a las relaciones y a los individuos.

1.2. La agenda educativa neoliberal

Estas ideas conectan con el hecho de que en las postrimerías del siglo anterior, en la mayoría de los países de economías avanzadas, se constató una tendencia a reformar los sistemas educativos nacionales o regionales a partir de agendas globales promovidas por políticas neoliberales y la creación de mercados escolares (Levin, 1998; Sahlberg, 2007).

Esta oleada reformista obedece a que la crisis del petróleo de 1973, junto a la severa transformación del Estado de bienestar keynesiano, eliminaron los principios sociales de la educación imperantes en muchos países occidentales. Como consecuencia, emergió un Estado competitivo con capacidad de crear mercado, (Jessop, 2002) en el que la educación, más que una solución se convierte en un problema, debido al reconocimiento de su escasa influencia para redimir a la sociedad (Hargreave, 2000).

En este contexto de cambio, los gobiernos dejaron de invertir en la educación y vincularon sus sistemas educativos con el mundo de la empresa y de la tecnología. Los profesores se convirtieron en el chivo expiatorio de los males de la sociedad al recibir una gran presión sobre su actividad docente, provocando el resentimiento de su profesionalidad, debido a las nuevas reglas que se imponían a su trabajo.

Insuficiente apoyo de la administración, salario escaso, relaciones profesionales competitivas, más trabajo -alumnado, horas, materias-, estandarización de las tareas, etc., son algunos de los efectos de estas políticas de *desprofesionalización* del profesorado (Hargreaves, 2000). Estos amplios movimientos reformistas han centrado la atención de numerosos analistas procedentes de diversos campos de las ciencias sociales¹.

El neoliberalismo, como ideología, forma de gobierno o conjunto de medidas para resolver determinadas situaciones (Steger y Roy, 2010) se ha instalado en las agendas educativas firmemente a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado, auspiciado por los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher que apostaron por políticas netamente mercantilistas, herederas del economicismo liberal y conservador que arremetió con fuerza contra el Estado de bienestar, entendido como un modelo de capitalismo regulado que surgió de la unificación de la socialdemocracia y el keynesianismo.

El neoliberalismo se manifiesta mediante medidas de privatización de los servicios básicos del Estado y el descrédito de éste por su incapacidad para gestionarlos y mantenerlos económicamente. Se concreta en la desautorización de las políticas keynesianas que se pusieron en marcha tras la segunda guerra mundial bajo la denominación de Estado de bienestar. Más recientemente, el neoliberalismo muta hacia posiciones mejor conectadas con la globalización económica, mediante políticas que defienden a ultranza la libertad empresarial, de mercado y el libre comercio y la propiedad privada (Harvey, 2005).

¹ Se pueden consultar: Bolívar, 1999; Apple, 2002; Escudero, 2003; Ball, 2003; Ball and Youdell, 2008; Díez, 2007; Rizvi & Lingard, 2009; Torres, 2001; Viñao, 2007, 2012; Olmedo y Santa Cruz, (2010); Alegre, 2010; Calero y Choi, 2012; Luengo y Saura, 2012.

El neoliberalismo, una vez instalado y colonizado el espacio social, económico y cultural, opera y se manifiesta en cualquier actividad de las instituciones o de los sujetos. Traigo las palabras del cineasta inglés Ken Loach (2016)² que se interesa por las situaciones cotidianas que este tipo de políticas provoca en las personas corrientes.

Yo, Daniel Blake es la historia de un hombre bueno abandonado por un sistema malo. Un trabajador honrado sufre un ataque al corazón que le condena al reposo. Sin ingresos, solicita apoyo del Estado y se ve enredado en una cruel espiral burocrática. Esperas absurdas al teléfono, entrevistas humillantes, formularios estúpidos, funcionarios a los que el sistema ha desprovisto de empatía. Kafka en los años de la austeridad.

Pregunta. ¿Cómo hemos llegado a la situación que describe su película?

Respuesta. Es un proceso inevitable, es la forma en que se ha desarrollado el capitalismo. Las grandes corporaciones dominan la economía y eso crea una gran bolsa de gente pobre. El Estado debe apoyarlos, pero no quiere o no tiene recursos. Por eso crea la ilusión de que si eres pobre es tu culpa. Porque no has rellenado tu currículum correctamente o has llegado tarde a una entrevista. Montan un sistema burocrático que te castiga por ser pobre. La humillación es un elemento clave en la pobreza. Te roba la dignidad y la autoestima. Y el estado contribuye a la humillación con toda esa burocracia estúpida.

P. ¿Abandonar a los más desfavorecidos es una elección política?

R. Es una elección política nacida de las demandas del capital. Si los pobres no aceptasen que la pobreza es su culpa, podría haber un movimiento que desafíe el sistema económico. Los medios hablan de gente vaga, de adictos, de personas que tienen demasiados hijos, que compran televisores grandes... Siempre encuentran historias para culpar a los pobres o a los migrantes. Es una forma de demonizar la pobreza. Este invierno muchas familias tendrán que elegir entre comer y calentarse. Hay una determinación de la derecha para no hablar de ello y es asombroso que lo toleremos.

La plasmación del neoliberalismo en el ámbito de la educación se concreta básicamente en la apertura al sector privado de los bienes públicos educativos, por una parte, y en la asimilación por las propias instituciones educativas de mecanismos y prácticas propias del mercado, por otra, con indudables repercusiones en la financiación y en la provisión de la educación (Bolívar, 1999; Torres, 2001; Olmedo y Santa Cruz, 2010; Viñao, 2012a).

Nos interesamos por este tipo de análisis porque es necesario conocer dónde está situada la escuela y sus profesores en la actualidad. Nosotros somos "prácticos", estamos en el "tajo", ahí abajo, volando a ras de suelo. Nuestras preocupaciones y reflexiones buscan resolver las situaciones cotidianas y "mundanas" del día a día que no nos permiten "ver el bosque".

Por eso, cuando me propuse realizar esta investigación, sentí la necesidad de conocer la escuela desde perspectivas más amplias, que me situaran en el complejo mundo de las instituciones educativas, y que me proporcionaran un conocimiento más cabal y profundo de lo que implica ser un maestro en una escuela pública en la actualidad.

Máxime cuando los docentes estamos atrapados en un gran dilema (Hargreaves, 2000) porque se nos pide permanentemente que demos solución a todos los problemas que aquejan a la sociedad, al tiempo que somos las primeras víctimas de ella al no confiar en el ejercicio de nuestra profesión, lo que se traduce en situaciones problemáticas y complejas a la hora de entender qué es ser un maestro en nuestros días.

Así pues, nos adentramos en estos análisis, tan alejados del saber que nutre mi práctica, con la intención de conocer cómo las políticas de las agendas neoliberales está

² Ken Loach : "Todas las historias humanas son políticas". Entrevista realizada por Pablo Guimón en Londres el 27 de octubre de 2016.
http://cultura.elpais.com/cultura/2016/10/22/actualidad/1477145409_049665.html

produciendo profundos cambios y transformaciones en las escuelas, en la práctica que realizamos y en nuestra forma de pensar como docentes. Pero intuimos que estas cuestiones van más allá de lo meramente técnico porque entran en juego diversos actores con la intención de controlar nuestro trabajo.

Para analizar³ estos procesos de cambio vamos a emplear la propuesta de Ball & Youdell (2008) sobre las reformas empleadas para privatizar la educación pública. Las han caracterizado como procesos de *privatización encubierta o endógena* y las definen como: “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa” (Ball & Youdell, 2008, p. 8).

Estos autores analizaron las reformas educativas que se implantaron con motivo de la crisis del Estado nacional moderno que impone un nuevo modelo de organización burocrática característica de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno y que ya no responden a los patrones clásicos de la burocratización y que son transferidos al funcionamiento del sistema educativo.

Bolívar (2009) se refiere a ello como una "gobernanza" del trabajo docente característica de la posmodernidad que Maroy (2009) denominan postburocrática de la educación y del trabajo docente, que se caracteriza porque el control no se lleva a cabo por presión externa (*input*) sino por la regulación a la que está sometido el profesorado por el logro de resultados (*output*) y el *buen nombre* de la institución escolar.

Deleuze (1990) analizó la transformación de las sociedades disciplinarias tradicionales a las de control posmodernas, en las que la dominación emerge en el interior del sujeto, como un elemento motivador que vela y se preocupa por la institución.

Reconocemos la complejidad de este discurso y, al mismo tiempo, la necesidad de su aprehensión para captar que en este nuevo contexto, las reformas educativas ya no se implementan "desde arriba", porque han entrado en juego nuevos actores políticos que compiten, y negocian, con el Estado aspectos nucleares de las políticas educativas, desde su interés por lo privado.

Aunque es complejo definir el término "neoliberalismo" debido a las amplias perspectivas de análisis, desde las cuales se ha pretendido captar su significado y a su utilización generalizada, como base ideológica de los cambios sociales y económicos actuales (Clarke, 2008), traemos la definición de Harvey (2005) porque sitúa muy bien lo que queremos decir:

el neoliberalismo es una] teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio. (Harvey, 2005, p. 6)

³ Sobre neoliberalismo y privatización de la educación en España podemos citar las una primera oleada hasta finales de siglo XX: Álvarez-Uría, 1998; Bolívar; 1999; Calero, 1998; Gómez-Llorente; 1998; Puelles, 2002; Torres, 2001; Villarroya, 2000; Viñao, 1998). Y posteriormente: Bernal y Lorenzo, 2013; Díez, 2007; Williams & Engel, 2013; Luengo y Saura, 2012; Olmedo, 2013, 2014; Olmedo & Santa Cruz, 2010; Verger and Curran, 2014).

1.2.1. El acoso neoliberal sobre el profesorado

Retomamos la propuesta de Ball y Youdell (2008), que parten de la caracterización de Hatcher (2001), de las reformas neoliberales en educación como dinámicas de privatización endógenas y exógenas.

Como advertimos, nuestra investigación se instala en el cuerpo conceptual de la *privatización endógena* o en la educación, que se interesa por la importación de ideas y prácticas del sector privado dentro de lo público. Estos procesos incorporan tres dinámicas o estrategias para transformar el sector público: la cultura de la performatividad, las prácticas de mercado *cuasimercados* y la NPM (Ball, 2007).

La otra modalidad, la *exógena* o de la educación, se refiere a aspectos que no son tratados en esta investigación, aunque no dejan de ser interesantes. Contemplan modos de liberalizar el sector público para que la iniciativa privada pueda intervenir desde su interés económico y comercial (Ball & Youdell, 2008; Olmedo y Santa Cruz, 2012).

Esta tesis doctoral se ocupa del maestro como sujeto que no sólo actúa en el aula como transmisor de conocimientos, sino que piensa, siente, se implica o emociona en un contexto educativo cada vez más complejo. Por ello nos interesamos por uno de los mecanismos de privatización endógena⁴ que propuso Ball (2003), la *cultura de la performatividad*, que la definió así:

(...) una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso. (pp.89-90)

La *performatividad* no pretende solo modificar la práctica del docente. Sus propósitos son más hondos y sagaces porque apuntan a aspectos nucleares de la educación, como el valor que se otorga al trabajo, los modos de interacción personal y profesional, etc.

Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares, constituyen la mecánica de la performatividad”. (Ball, 2003, p. 93)

Hemos utilizado estas reflexiones porque queremos conectarlas con una cuestión esencial para nuestra investigación: ¿qué significa hoy ser maestro en la escuela pública? ¿Cuáles han sido los cambios que han introducido las reformas en el sistema educativo en los últimos veinticinco años desde nuestro centro de interés? Existe una extensa bibliografía en el contexto anglosajón debido a que las reformas educativas privatizadoras comenzaron con el inicio de la década de los ochenta del siglo anterior en este espacio geográfico.

Ball (2003) ha realizado numerosos análisis sobre el modo de actuar, pensar y sentir de los maestros antes de la llegada de las reformas gerencialistas en Inglaterra con el gobierno conservador de Margaret Thatcher, al que denomina *profesionalismo auténtico*, *pre-reformista* o, simplemente, *práctica profesional*.

El *profesionalismo* se fundamenta teóricamente en el *razonamiento* o *reflexión moral* que realiza el maestro cuando toma decisiones personales y profesionales en un

⁴ Recientemente han aparecido estudios sobre estas temáticas en el contexto español, de los que podemos citar: Olmedo y Santa Cruz, 2010; Bernal y Lorenzo, 2013; Luengo y Saura, 2012b; Prieto y Villamor, 2012, Saura, 2015)

marco de *indecisión*. Se trata de buscar el juicio correcto en un contexto *indefinido*, *ambiguo*, que deja espacio para la *incertidumbre* y que *responsabiliza* al sujeto que actúa bajo estas circunstancias.

¿Qué ocurre cuándo las políticas de performatividad y el gerencialismo horadan las posibilidades de *reflexión* y de *diálogo* de los maestros? Ball (2003, pp. 88-89) dice que el profesionalismo es erradicado bajo los ideales del "orden, la transparencia y la clasificación", y ahora cabe hablar de *post-profesionalismo*, que se caracteriza: a) "por el cumplimiento de reglas generales de manera exógena", y b) "el profesionalismo se convierte en una forma de desempeño y cumplimiento de requisitos fijos, impuestos desde fuera".

Goodson (2000, p. 202-203), ha estudiado la conversión del maestro como profesional basado en la responsabilidad "como parte del oficio moral de enseñar, del verdadero saber y de la autonomía profesional", hacia una idea de la enseñanza "reducida a habilidades, a asistir a reuniones de planificación, a supervisar a otros, a preparar las clases y estudiar el currículum", con el propósito capital de "despolitizar la enseñanza y convertir al profesor en un trabajador de la educación".

La orientación de las políticas basadas en la ideología de mercado sobre la elección, la competencia y la autogestión, valoran el cometido del maestro desde la certeza, las producciones que se pueden mostrar y medir, su desempeño visible. No hay lugar para la opción, la reflexión, la alternativa, que se estiman como síntomas de debilidad, de escasa pericia profesional e incluso de desobediencia administrativa.

Al maestro solo le queda realizar muy bien lo que debe hacer, pero sin participar en lo que hace. Se convierte en un autómata dirigido desde fuera, que interpreta un papel de una obra de la que no ha escrito ni una sola palabra.

Uno de los lemas de la NPM consiste en conseguir los máximos resultados con el menor gasto. Como se ha comentado, estas políticas se han preocupado más por el cambio de los agentes educativos (en los que destaca el profesorado), que por la estructura del propio sistema, incrustando mecanismos que inciden preferentemente en la propia subjetividad de los maestros. Estas políticas inciden en la desprofesionalización del profesorado y en su consecuente redefinición, hacia tareas cada vez más técnicas que inciden en su descualificación.

En este ambiente de reformas gerencialistas, enmarcadas en principios economicistas, que buscan el desplome del sistema público de educación, las administraciones proponen reformas estructurales como la devaluación de los conocimientos específicos para la formación de los maestros, permitiendo así la contratación de profesionales con menor cualificación para realizar tareas similares a la de los profesores. Edwards (2014, p. 409) refiere el hecho de que los para-profesionales y *amateurs* que trabajan junto a los profesionales en los servicios públicos forma parte de "una estrategia para socavar la remuneración y las condiciones de los profesionales... por su menor coste al Estado".

Otro factor que podemos señalar tiene que ver con el aumento de la ratio en las aulas, la falta de especialistas (idiomas, educación física, logopedia, multiculturalidad, etc.), etc., en una visión centrada en la escolarización y socialización, como si de políticas asistenciales se tratara, olvidándose de que la educación, en los estados democráticos, es un derecho fundamental, y en España, de carácter social. Estas, y otras situaciones similares, provocan que los docentes tengan que desempeñar tareas para las cuales no fueron

formados, sintiéndose en muchas ocasiones como "asistentes sociales", configurando una situación que debilita la profesionalidad del profesorado.

O el "miedo social" que infunde el propio poder público cuando difunde la noticia que las malas calificaciones tienen un impacto económico negativo en las zonas donde se ubican los colegios con menos rendimiento, forzando a las familias a aceptar las políticas de mercantilistas y privatizadoras, como las reválidas o la libre elección de colegio.

La profesión docente tiene una larga historia que se remonta a la génesis de los sistemas educativos públicos a mediados del siglo XIX al amparo de la modernidad. La profesionalización de los docentes ha sido controlada por diversos intereses, agentes e instituciones, entre los cuales se destaca el Estado o la Iglesia. Desde una apreciación por la vocación en sus inicios, valorándose aspectos innatos, el desinterés o la gratitud, las cualidades morales o el servicio a la sociedad (Tenti Fanfani, 2009), el profesional actual se instala en la posesión, tras una decisión libremente adoptada, de conocimientos reflexivos especializados propios de la tarea docente, que le otorgan la capacidad de ejercer dicho ejercicio profesional con autonomía.

Para esclarecer la profesionalidad del docente, en tiempos de acelerados cambios, es interesante identificar las dimensiones centrales en torno a las cuales se fundamenta la formación y posterior quehacer del profesor, teniendo presente que siempre habrá diversos actores (sociales, políticos, económicos) que lucharán por su control.

Tenti Fanfani (2009) propone tres elementos esenciales que intervienen en la configuración del profesor en la actualidad. El primero se identifica con el componente *cognitivo*, objetivo, que se refiere a los "saberes" específicos propios de la profesión que le permiten actuar, o resolver, con éxito en situaciones propias del campo profesional educativo inéditas o complejas, en un ambiente que permita la libertad de elección de propuestas porque la docencia no es una actividad individual, técnica y, por tanto, neutra, cuestión que tanto molesta a la burocracia gerencialista.

El segundo tiene que ver con los elementos afectivos, subjetivos, no racionales que tanto importaban en la idea de la vieja *vocación* y que ahora se echan en falta ante la excesiva racionalización tecnificada que se ha instalado en las aulas por motivo del gerencialismo escolar. Debemos anotar el hecho de que en las profesiones que atienden a las personas, este componente tiene una alta estima, debido a que la presencia del compromiso, el respeto, el cuidado, o las emociones o sentimientos, son entendidas como un *plus ético* que se vincula con el *trabajo bien hecho* o con la excelencia. Por último, el componente *político*, el que se interesa por las problemáticas sociales para buscar soluciones que afectan a todos. Actuaciones docentes que persiguen el bien común, lo que preocupa al colectivo social, en pos de una sociedad más justa y equitativa.

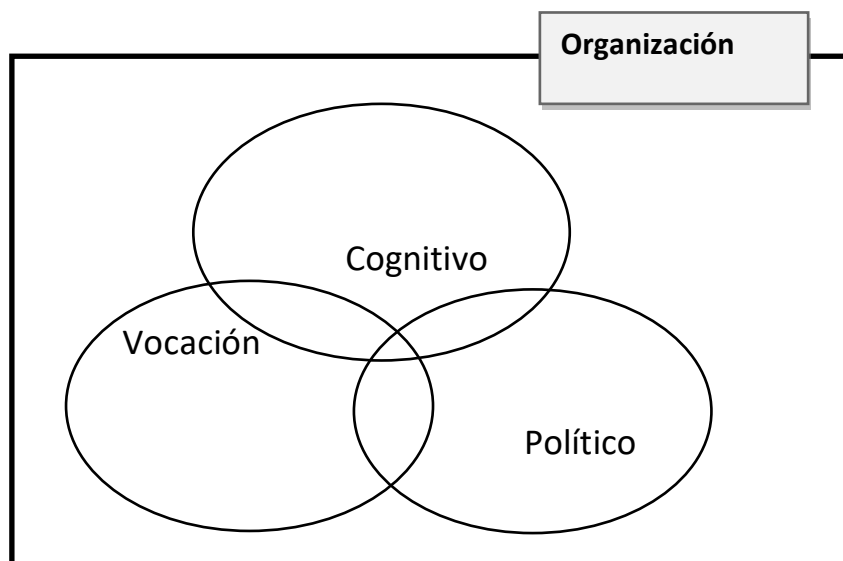


Figura nº. 1. Los tres componentes del profesionalismo actual en el marco de las organizaciones postburocráticas (Fuente. Elaboración propia a partir de Tenti Fanfani, 2009; Hargreaves, 2000).

1.2.2. Las políticas de desprofesionalización del profesorado. De PISA al Programa de Calidad y de la LOMCE A LA LEA

Las pruebas de evaluación estandarizadas forman parte del paquete de medidas que las políticas gerencialistas ponen en juego, entendiendo la educación como un ejercicio de responsabilidad que recae exclusivamente en el individuo y que se comprueba a través de las producciones escolares.

Las evaluaciones estandarizadas han alcanzado un gran protagonismo a escala global, pudiéndose destacar a nivel internacional las pruebas PISA (Programme for international Student Assessment) o las PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). La administración educativa andaluza, siguiendo estas tendencias de estandarización, implantó en todos los centros de la red pública las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED) en 4º de educación primaria y en 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y las Pruebas de Evaluación Escala (PEE) en 2º de educación primaria.

Son diversas las connotaciones sobre la privatización educativa que se derivan de este tipo de políticas de evaluación externa. Desde la imposición de una "verdad única" basada en la hegemonía de determinadas disciplinas -lengua, matemáticas y ciencias- (Apple, 2009); el predominio de los aprendizajes técnicos o pautas de reproducción social - al no tener en cuenta los condicionamientos económicos y culturales hasta procesos de exclusión social y educativa (Tezanos, 1999; Luengo, 2005).

Una vez analizado el marco estructural y general en el que se instala una parte importante de la agenda política de la educación pública en Andalucía, contexto en el que desempeño mi tarea como maestro en la escuela pública desde hace veinticinco años, pretendemos indagar cómo las políticas de privatización encubierta (Ball & Youdell, 2008), a través de la cultura de la *performatividad*, están modificando las prácticas educativas y la *profesionalidad* de los maestros (Ball, 2003; Perold, Oswald y Swart, 2012; Youdell, 2011).

Para ello vamos a apoyarnos en el “Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Educativos de Andalucía”⁵ que la administración educativa andaluza puso en marcha en el curso 2008/2009 y que posteriormente fue derogado. Lo consideramos una medida que implementa la cultura de la *performatividad* en la escuela pública al tratarse de:

a) pruebas de evaluaciones externas y estandarizadas que califican al alumnado y sirven como puntuación numérica para generar la valía del profesorado; b) sistemas de incentivos económicos en los docentes, y c) nuevas formas de gestión empresarial que se tienen que desarrollar desde la dirección escolar.” (Luengo y Saura, 2013a, p. 142)

Los cambios que han introducido el Programa de Calidad en los principios pedagógicos del profesorado han sido estudiados por Luengo y Saura (2012) y han advertido que los valores que los inspiran son, fundamentalmente, la competencia, la eficacia y la productividad. Se trata de implementar *tecnologías de control* con el objeto de configurar un nuevo modo de entender la educación. Un maestro mensurable, pragmático y vacío, un *docente performativo*, que es necesario para que funcione el engranaje del “Programa de Calidad”.

Como los desempeños escolares están ideados por intereses ajenos a los principios que sustentan la profesionalidad de los maestros, éstos perciben su trabajo como un toro que gira sin fin, en una constante búsqueda de una mejoría de resultados que nunca se logra.

En este nuevo contexto, el profesor debe afanarse en ser el mejor y demostrar que lo es. Encadenado a un “yo triunfante” (Ball, 2003), busca la eficiencia sobre la ética y el orden sobre la posibilidad de elegir y de pensar (Lyotard (1991), de tal forma que el *alma docente* es aniquilada, precisamente lo que da vida a la educación.

Por otra parte, la lógica de los números se han convertido en uno de los principales medios de gestión de la política educativa andaluza. La base de datos SÉNECA⁶ almacena toda la información de la *vida* de los centros andaluces y es tutelada por la AGAEVE⁷, una agencia externa a los propios colegios, que depende de la propia administración central andaluza y que evalúa a los docentes, a los programas y las actividades escolares. A través de los múltiples informes que exigen estas agencias, los maestros estamos en permanente vigilancia, en constante competencia con el compañero por el mejor logro, instalándose en muchos de nosotros un estado psicológico de inseguridad y de incertidumbre permanentes porque no sabemos si lo que hacemos, es lo suficiente y lo correcto.

Cuando “no se da la talla”, aparecen pensamientos de reproche y de falta de valía profesional, como respuesta a dilemas morales: ¿lo estoy haciendo bien?, ¿mi esfuerzo es adecuado?, ¿soy un buen profesor?, etc., que generan y controlan “otros”.

Podemos entender estos procesos como mecanismos que buscan la erosión silenciosa del profesionalismo y de la ética de los docentes, al negarles la capacidad para decidir sobre sus cuestiones profesionales esenciales, dado que la *nueva gestión pública*, pieza clave de la mercantilización de la educación, asume estas decisiones. Como comenta Viñao (2016), es como si las respuestas a las cuestiones políticas de la educación estuvieran resueltas en torno al *cómo* mejorar las prácticas y el funcionamiento de los

⁵ Orden de 26 de septiembre de 2011 (BOJA núm. 192), por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/192/d/updf/d3.pdf>

⁶ Programa informático de gestión educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

⁷ Agencia Andaluza de Evaluación Educativa

establecimientos escolares, descartando los posicionamientos y las prácticas democráticas y el interés por lo común.

Podemos afirmar que estas reformas de la escuela pública andaluza está ocasionando profundas modificaciones en la profesionalidad de los maestros, de tal forma que sus principios pedagógicos se orientan prioritariamente hacia una instrucción académica que busca resultados medibles y comparables, dejando de lado lo mejor de los valores de los *maestros antiguos* (Goodson, 2000) o del *preprofesionalismo* (Ball, 2003), esto es, la formación integral, el carácter social y situado del aprendizaje, la crítica social y la implicación de la educación con el bien de todos.

Muchos países y/o regiones están inmersos en procesos de reformas y contrarreformas de sus sistemas escolares, que parten de agendas políticas globales que traspasan las esferas nacionales (Levin, 1998).

Ello está produciendo profundas transformaciones y debates en la política educativa (Ball & Youdell, 2008; Burch, 2009; Levin, 1998; Rizvi & Lingard, 2009; Robertson, Bonal & Dale, 2002; Apple, 2010), para comprender cuáles son las lógicas ideológicas de las políticas globales que poseen la capacidad para reestructurar los sistemas educativos, quiénes son los nuevos actores políticos que controlan la educación, cuáles son las nuevas formas de privatizar la educación, quiénes se benefician en estos cambios, etc.

A este debate Sahlberg (2011) lo ha denominado “Global Education Reform Movement” y como un área de investigación específica con identidad propia. De forma general, las reformas educativas globalizadas utilizan indistintamente principios de mercado y decisiones gerencialistas para dar solución a los problemas educativos.

El papel de los organismos internacionales, como Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es fundamental en esta labor de ingeniería ideológica y política y de reestructuración de los Estados, mediante la imposición de “paquetes de medidas económicas” (Ong, 2007; Rizvi & Lingard, 2009; Robertson, Bonal & Dale, 2009; Steger and Roy, 2010).

A través de las pruebas PISA⁸, la OCDE legitima sus relaciones de poder y control mediante el diagnóstico, el enjuiciamiento y el asesoramiento a los Estados, influyendo así en la creación de nuevas políticas escolares y convirtiéndose en el dirigente principal de la gobernanza⁹ educativa global. Todo este proceso ha provocado la extensión del régimen de la estandarización en la mayoría de regiones.

Se trata de un proyecto ideológico que modifica profundamente las formas de actuar del Estado a modo de maquinaria capitalista (Ong, 2007), para lograr una mayor acumulación de capital (Jessop, 2008), en la órbita de las “políticas de la globalización” (Bourdieu, 2003), que consideran al neoliberalismo como un dogma planetario (Beck, 2006), como un “movimiento de reformas globales (Sahlberg, 2007, 2011), que prescinde de las políticas sociales vinculadas con el Estado de bienestar.

⁸ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

⁹ Se trata de una de las estrategias propias del “liberalismo avanzado” que actúan para “gobernar desde la distancia” (Rose, O’Malley and Valverde, 2006).

El Estado no desaparece, ni es "mínimo", es dinámico y busca permanentes alianzas con nuevos actores, más privados que públicos, para favorecer y potenciar el mercado, en un proceso de reestructuración constante (Jessop, 2008).

Como se ha comentado, estos procesos reformistas neoliberales se caracterizan por el renovado papel que se le asigna al Estado y la presencia de nuevos actores y agentes en el diseño y la negociación de las políticas públicas (Ball, 2007; Olmedo & Santa Cruz, 2012; Ball & Olmedo, 2013).

Este nuevo rol, y función, que adopta el Estado competitivo se basa en que "lo público", "el interés común", "lo que interesa a todos", y que tanto me preocupa como maestro, director escolar y ciudadano, es reprobado por las directrices neoliberales. Los planteamientos ideológicos que se consensuaron al término de la segunda guerra mundial en torno al Estado de bienestar, se han sometiendo a un profundo proceso de redefinición, de tal forma que los límites entre lo público y lo privado se han debilitado hasta el punto que se confunden. La idea de Estado-nación se está agotando como estructura político-administrativa que agrupa a una determinada población en un contexto espacial concreto y, como hemos comentado, el Estado de bienestar ha perdido su capacidad para atender las necesidades básicas de los ciudadanos en cuestiones de educación, salud y protección social.

Es indudable que la idea de "cosa pública" y de Estado, tal como se ha entendido desde mediados del siglo XX, está permutando debido al auge de la globalización y a la implementación de políticas neoliberales desde la década de los setenta del anterior siglo en muchos países de economías avanzadas.

Bajo estos planteamientos ideológicos y pretensiones de globalización de las políticas educativas, los sistemas educativos han estado implicados en procesos de reforma y contrarreforma a partir de los años ochenta del anterior siglo. Se plantean como una necesidad que debe llevarse a cabo para adaptarse a "los tiempos que corren" en la que la etapa escolar reformada, se estima como un medio estratégico para la mejora económica y la lucha competitiva entre regiones (Williams & Engel, 2013).

Una vez armado todo este conglomerado de ideas, planteamiento y políticas, a nivel conceptual, que es necesario conocer para identificar los vectores que guían el camino que debe tomar la enseñanza en un contexto global y concienciarnos de sus pretensiones para "no caminar a ciegas", hacemos un análisis somero de cómo estas políticas han calado y se han implementado el contexto educativo nacional y local.

Iniciamos el análisis con la LOMCE (2013), la ley educativa que regula el sistema educativo español en la actualidad. Se caracteriza por una mezcla de principios neoconservadores (defensa de valores tradicionales o valores de siempre, Apple, 2002, y la estratificación social) y neoliberales (individualismo, libertad de elección y competitividad), que plasma la tendencia de los partidos conservadores desde la década de los ochenta (Fairclough, 1993), como sustrato ideológico de la Nueva Derecha y del Nuevo Orden Global (Viñao, 2012b; Puelles, 2005).

La estandarización, con una fuerte vinculación con la performatividad, es una de las estrategias principales que pone en juego la LOMCE para el logro de sus propósitos, que queda definida en la propia ley así: "Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo" (Boletín Oficial del Estado, 2013, p. 97863).

En sintonía con *estandarización* de los procesos educativos, la LOMCE introduce mecanismos para debilitar la profesionalidad de los profesores en una clara operación de *desprofesionalización* del colectivo de los docentes. Podemos traer las palabras del exministro de educación, con las que se refiere a una evaluación externa del profesorado, del alumnado y de los centros, en clave de desautorización y de desconfianza sobre la evaluación que realizan los profesores conduciéndolos a ser “evaluadores evaluados” para identificar la introducción de estrategias de control a los empleados públicos desde la lógica de la *estandarización* como elemento clave para la privatización de la educación y el consecuente desprestigio y devaluación de la profesión docente (Saura y Luengo, 2015).

Pasando ahora a contexto más cercanos, la comunidad autónoma de Andalucía está gobernada desde la instauración de la democracia por el partido socialista, aunque en las últimas legislaturas ha necesitado el apoyo de otras formaciones políticas para garantizar la gobernabilidad. La orientación socialdemócrata del partido socialista pudiera indicarnos el rechazo a las políticas de privatización de la educación que venimos señalando, por su intensa vinculación con el liberalismo conservador. Pero el análisis de las iniciativas educativas llevadas a cabo por la administración andaluza nos muestran que las reformas privatizadoras han calado también en las escuelas andaluzas.

Tomando en consideración la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007¹⁰), cuyo fin prioritario es adecuar las directrices normativas de la administración educativa central a las peculiaridades y realidad de la sociedad andaluza, detectamos en el contenido de la LEA propuestas que se orientan hacia el mundo de la empresa que revelan indicios de mercantilización y privatización de la educación. Así se plasma:

Asimismo, nace con la firme voluntad de contribuir a la creación de empleo y al desarrollo económico de Andalucía, en el marco de consenso de los acuerdos de concertación social suscritos por la Junta de Andalucía con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en la Comunidad Autónoma. (BOJA. 252, p. 6.)

Se observa la intención de vincular estrechamente la lógica de funcionamiento del mundo de la empresa con la educación desde la perspectiva del *capital humano*, orientándose el sistema educativo andaluz a la formación de trabajadores que contribuyan al desarrollo económico de la región¹¹. Así se recoge en un documento consensuado por la administración educativa y el colectivo empresarial:

El capital humano es un recurso de importancia primordial para el crecimiento económico y el desarrollo de Andalucía. De la cualificación de sus recursos humanos depende el mantenimiento y el aumento de sus niveles de productividad y, por tanto, su competitividad a largo plazo en la economía globalizada. (Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013, p. 87)

Esta lógica economicista global se instala en el discurso educativo a través del denominado Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora¹² en los centros escolares para inculcar la cultura empresarial en los jóvenes:

¹⁰ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1202125608028_boja252_26dic07.pdf

¹¹ Estrategia para la competitividad de Andalucía 2007-2013.

http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Eca_1.pdf

¹² ACUERDO de 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/189/d/updf/d1.pdf>

El plan que formula este Acuerdo tiene por objeto definir, estructurar e incorporar, en el marco del Sistema Educativo Público de Andalucía, un conjunto de competencias, actitudes, aptitudes y prácticas, para desarrollar la cultura y la actividad emprendedora en las enseñanzas de educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y de las Universidades públicas de Andalucía, con respeto al principio de autonomía universitaria, y con el fin de aumentar a medio plazo la actividad emprendedora y empresarial en el conjunto de la sociedad andaluza. (BOJA 189, de 27/09/2010, p. 7)

Esta maraña de buenos deseos y de intenciones encubiertas, que abrazan los dirigentes políticos de cualquier vinculación ideológica, como si la *nueva* economía fuese la solución a los problemas que aquejan a la sociedad, olvidan que las instituciones, y el Estado, tienen algo que aportar a la formación de los jóvenes y que su responsabilidad no se puede dejar en manos de la empresa, a menos que se busque *hacer negocio* con estos acuerdos. También descuidan que este tipo de estrategias favorecen a los que mejor posición social tienen, participando así de la idea de que el mercado lo "regula" todo -la mano invisible del mercado-, al más puro estilo liberal.

Pareciera como si la doctrina mercantil hubiese contaminado y envenenado los valores de la escuela democrática, equitativa y justa socialmente. Es como si hubiese pasado de moda y ya no fuese científico o, como ahora se dice, correctamente político, hablar de ella.

Ello me anima a referirme a un texto reciente escrito por filósofos ilustres, en defensa de las instituciones educativas libres, como parte esencial de los principios profesionales de los docentes que abogan por una educación más cercana a las necesidades personales y sociales, y que ilustra las pretensiones veladas de la agenda política del gobierno conservador. Se pone la mirada en el papel que se le están atribuyendo a las universidades, en un proceso de degradación y de descalificación de los estudiantes y de los profesores en una simetría formativa con el mercado laboral que les espera, que infravalora la formación científica y humanística para la empleabilidad (Savater et al., 2016).

Y como este estudio se realiza en la tierra de Federico García Lorca, recordamos las palabras que, en diciembre de 1931, dirigió el malogrado poeta y dramaturgo granadino a los vecinos del pueblo en donde nació, cuando la segunda república española daba sus primeros pasos,

García Lorca F. (1994):

No solo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan, sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las culturales, que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio del Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social. (p.382)

Desde el Estado a las comunidades autónomas, desde las ideologías más progresistas hasta las más conservadoras, desde la universidad hasta la escuela primaria, son espacios, ámbitos, agentes, agencias, instituciones, etc., que están implicadas en el debate sobre la mercantilización de la educación.

Tendríamos que abordar el discurso de la globalización del pensamiento para entender este entramado de ideas, ideales, intereses, mecanismos, etc., que en parte hemos

tratado de esclarecer, pero que queda lejos de las pretensiones y de los objetivos de esta tesis

Nos interesamos ahora por las propuestas concretas que las administración educativa andaluza ha llevado a cabo y que se vinculan estrechamente con las ideas de la erosión de la profesionalidad y la gestión comercial de la educación.

1.2.3. Las organizaciones postburocráticas y el nuevo rol del profesorado

Abordamos con detenimiento las cuestiones más generales, o estructurales, de carácter organizacional, al entender que la enseñanza y el aprendizaje escolar es consecuencia de una relación que se gesta en una organización burocrática. Introducimos esta consideración porque, como indica Tenti Fanfani (2009), la posmodernidad y el capitalismo moderno traen consigo una nueva forma de concebir las organizaciones burocráticas, siendo necesario situar en este contexto el sentido que adquiere la profesión docente en la actualidad.

Por ello creemos conveniente indagar sobre los modos de funcionamiento de las organizaciones en la modernidad tardía y el rol que se asigna a los profesionales que actúan en su seno.

Tenti Fanfani (2009) se refiere a las organizaciones postburocráticas como aquellas que ya no responden a los patrones clásicos de las organizaciones fordistas o burocracias profesionales de los sistemas educativos de masas que se desarrollaron en las décadas de los sesenta y sesenta del siglo anterior. En el modelo emergente postburocrático, los productores (así se denominan a los maestros en este espacio escolar-empresarial), no forman parte de cuadros fijos que obedecen a órdenes jerárquicas, sino que llevan a cabo sus tareas organizados por equipos de trabajo autónomos, en base a proyectos comunes de los que emana una responsabilidad individual y grupal. Se persigue que los individuos se apropien del sentido del trabajo porque de ello dependerá la calidad de su trabajo y su recompensa individual.

Hargreaves (2000, p.189) se refiere a estos espacios organizativos como un "escenario post-profesional", que se despoja de los viejos valores ilustrados característicos de la década de los setenta del anterior siglo. Surge en el contexto de la crisis del modelo de Estado-nacional decimonónico, impulsado por las nuevas formas de organización globalizada de las economías nacionales, que orientan las políticas locales a los mercados y a una competitividad frenética, y también, de la revolución electrónica y digital que ha propiciado una aceleración exponencial en las comunicaciones que permiten la conexión instantánea y global.

Como consecuencia de las orientaciones neoliberales, el gobierno y el mercado, ya aliados, introducen políticas que arremeten contra el sistema público de provisión y financiación de servicios, erosionando la confianza social y el desprestigio profesional de los trabajadores públicos, bajo la lógica de la eficiencia económica.

Anderson y Cohen (2015) advierten que estas prácticas de control dan lugar a un *profesional empresarial* que se rige por valores gerencialistas, la rendición de cuentas de un trabajo basado en procedimientos estandarizados que se controla desde la distancia (gobernabilidad) y la presión por competir, que cercenan la libertad y la autonomía a la hora de tomar decisiones profesionales.

En este escenario, el trabajo de los docentes se ha vuelto más complejo porque el profesor debe adoptar "roles" adicionales, vincularse con mayores expectativas de trabajo

"fuera" del aula o aliarse con otros agentes (familias, comunidad, etc.), que demandan niveles más altos de responsabilidad (Anderson y Cohen, 2015).

Comprobamos pues que la profesión de los docentes se está reconfigurando severamente debido a las orientaciones neoliberales y al gerencialismo¹³ o NPM.

El modo de pensar y de hacer que se demanda a los maestros en la actualidad está estrechamente relacionado con las bases teóricas e ideológicas del neoliberalismo, por lo que partiremos de ellas para identificar y reconocer las pretensiones de dichos requerimientos a los profesionales de la educación.

En este sentido, Anderson y Cohen (2015, p.6) resaltan el potencial del neoliberalismo para "normalizarnos en un nuevo sentido común", y por ello recomiendan un análisis más profundo de las prácticas que se sitúan en la esfera conceptual del gerencialismo.

La *governabilidad* es una estrategia propia de las sociedades de control, que busca disciplinar a la población mediante dispositivos de subjetivación, desechando la imposición y la opresión características de las sociedades disciplinarias (Deleuze, 1990)¹⁴. Se pretende que el individuo participe y se implique con toda su personalidad en las nuevas organizaciones de producción. El *poder disciplinario* difunde intensamente discursos para que se conviertan en códigos de pensamiento hegemónicos, produciendo así subjetividades individuales. Las tecnologías de vigilancia (medición cuantitativa externa del rendimiento, competencia escolar, la publicación de los "buenos" colegios en los periódicos...) son aliados preferentes para lograr esta nueva forma de actuar.

1.3. Los principios pedagógicos, profesionalismo y redefinición de la tarea docente

Etimológicamente¹⁵ *principio* es lo que se toma en primer lugar y debe seguirse para lograr lo que se ha propuesto. Por ello se conecta con los ideales y reglas que están en la base de la acción o del pensamiento.

He empleado el término de "principio" porque sentía la necesidad conocer el núcleo central de mi pensamiento, el origen y la luz de mi quehacer como maestro y como persona. Lo que goza de permanencia y estabilidad y es difícil de modificar porque no es el resultado de una moda pasajera. La "teoría" que alimenta mi "práctica" que se ha construido, y definido, a lo largo del espacio y del tiempo. La arquitectura y pautas de acción que emanan de lo que se aspira porque está dotado de valor.

¹³ El gerencialismo consiste en la creencia generalizada de que las organizaciones solo pueden funcionar correctamente si las decisiones son tomadas de manera centralizada y jerarquizada. Por tanto, no se trata solo de un conjunto de prácticas. "Juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos".

¹⁴ Gilles Deleuze publicó "Posdata sobre las sociedades de control" en 1990, en el número 21 de la revista argentina *Babel*. Más tarde, en 1995, se publicó: Conversaciones. Valencia, Editorial Pretextos.

¹⁵ Principio. Del latín principium 'comienzo, primera parte' a su vez derivado de prim- 'primero, en primer lugar' y cap. (i)- 'tomar, coger, agarrar', por lo que literalmente principium es 'lo que se toma en primer lugar'. Se le puede llamar principio a los valores morales de una persona o grupo. (Bustamante, N. 2012. Locuciones latinas en materia jurídica. Biblioteca Congreso EEUU. p. 332.

<https://books.google.es/books?id=vK9soJHgYL4C&pg>

Por eso es relevante y adquiere consideración, porque se erige el algo deseable, en un ideal que es posible alcanzar. Determina lo que "está bien", lo que pretendo, en lo que pongo empeño por conseguir. Para ayudarme en esta reflexión, hago más las palabras de Freire: "No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello" (Freire, 2002, p. 94).

De ahí la intensa connotación del *principio pedagógico* con las normas y el conocimiento moral, porque fundamenta las decisiones que se pueden adoptar en situaciones en las que hay que decidir.

Hemos detectado una escasa presencia en las investigaciones educativas sobre el concepto de *principio pedagógico* desde el sentido que le hemos dado en esta tesis.

Cuando me informo sobre estos aspectos me doy cuenta de que, en principio, soy un maestro *antiguo y nostálgico* porque varios de mis principios son modernos, no son *postmodernos*, vinculados a la noción de *vocación*, lo que hace que tenga dificultad para entender "lo que pasa" en la escuela. Mi idea de maestro la interpreto consistente y unitaria (Bolívar, 2009) donde se precisa la conexión entre la vida personal y la profesional de los *maestros de antes* y en las que en cierta medida me siento reflejado:

La identidad personal y profesional pueden estar estrechamente relacionadas con lo que, en sus propios términos, "llegan a ser" los profesores: ... Muchos profesores invierten, parte o toda de sus vidas en el trabajo, su sentido personal de identidad en su trabajo. (pp. 224-245)

Concibo la escuela, no sólo como un medio de sustento económico, sino también como una actividad muy importante de mi vida que contribuye a realizarme como persona. Y esto parece que no está de moda en los tiempos que corren. Mi interés por los *principios pedagógicos* no casan con la *posmodernidad* que opta por lo líquido, por lo variable y no permanente, por la adaptación constante a las circunstancias y contextos nuevos, a la vicisitud (Castells, 1998; Giddens, 1995; Gergen, 1992).

Pero he querido mantener le denominación de *principio pedagógico* porque se ajusta al maestro que creo que soy y que conecta con las ideas de Anderson y Cohen (2015), de que es posible hacer frente a los cambios sociales y escolares desde un profesionalismo arraigado en la comunidad educativa y en el activismo pedagógico.

Ha sido la escritura y lectura reflexiva continuadas sobre el relato de mi experiencia personal y profesional, y el diálogo y el debate continuado con mis tutores de tesis, y otros *compañeros* de viaje, sobre los tópicos que han ido surgiendo conforme avanzábamos en la tesis (posmodernidad, búsqueda del yo, neoliberalismo como ideología dominante, el nuevo papel del Estado como gestor, la pugna ideológica por el control de los enfoques de investigación, la escuela como mercado, el control de la subjetividad del profesorado, etc.), lo que ha provocado en mí un cambio profundo de *mirada* hacia la escuela y hacia mí mismo.

Una parte de este cambio hay que concederla al empleo de la narración como elemento principal del proceso de investigación, ya que la función *representacional* de la misma "puede transformar la identidad del narrador al describirse a sí mismo como un caso particular de persona" (Solari, 2015, p.68).

Mi mirada es distinta, más segura y madura, y me posiciona para entender los retos de la situación escolar que crean las agendas políticas gerencialistas. Como indican Hernández, Sancho y Creus (2011) la investigación biográfico-narrativa a partir de historias de vida brinda, a los que participan en ella, un tipo de experiencia que "propicia la reconstrucción de sus propias interpretaciones a la luz de la revisión reflexiva sobre sus

vivencias; una experiencia a partir de la cual pueden reposicionarse ante la labor educativa" (p. 53-55). Ya que en este tipo de investigaciones comprensivas, más que explicativas, "uno no debe salir indemne, sino todo lo contrario: tocado por el contacto y la relación..." (Sierra, 2013, p. 89)

Cuestiones que antes no podía pensar. Un maestro que se *ve* como un buen profesional, que lo da todo en la escuela, que piensa constantemente en la equidad y en el bien común como principio. Sí, como principio. Que se implica con el alumnado, con la gestión escolar, con la administración educativa, con las madres y los padres, con la comunidad educativa, etc. Una profesión que ocupa toda *mi* vida, mis preocupaciones y hasta mis sueños.

Cuando pongo en el tapete todo ello junto a lo que estoy descubriendo con esta investigación, surge cierta desazón y sospecho que somos meros *hacedores* de lo que otros deciden. Hacer y no pensar. Nada queda de la *investigación-acción, del maestro reflexivo*, en definitiva, de la concepción del profesor como intelectual con capacidad para discernir, crear o inventar, que con tanto bombo nos propusieron con la reforma del noventa.

Es posible que mi ideal como docente esté desenfocado, en consonancia con lo que señalan Dubet y Duru-Bellat (2000): "existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad". (p. 19)

Y hay analistas, entre ellos Bolívar (2009), que han estudiado estas cuestiones en profundidad, que proponen que me tengo que "reinventar", hacerme de nuevo para adaptarme a los nuevos tiempos y a las nuevas demandas escolares y sociales, y así no caer en la *crisis de identidad* profesional tan extendida, en el malestar docente o en la solicitud de la jubilación anticipada.

Se puede decir que la "identidad" se ha convertido ahora en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea. Las cuestiones establecidas del análisis social se están redefiniendo y renovando para ajustarse al discurso que ahora gira en torno al eje de la identidad. (Bauman, 2000, p. 161).

Quizás por eso he vivido con tanta desazón mi profesión en los últimos años, por las incesantes llamadas veladas hacía los resultados, la gerencia, la competición, la responsabilidad difusa, la autonomía impuesta, etc., que con tanta fuerza introducen desconfianza en mi forma de entender la educación.

Indagando en el campo de las bases conceptuales, profesionales y éticas en las que se apoyan las decisiones y las acciones del profesorado, hemos detectado que los escritos sobre *profesionalidad, profesionalismo y profesionalización* acogen aspectos que son de nuestro interés para fundamentar lo que queremos indicar con la idea de *principios pedagógicos*. También se vinculan los estudios sobre lo que se ha denominado "pensamiento del profesor", con una larga trayectoria que tomó cuerpo en los años setenta (Clark y Peterson, 1990) y que ha aportado información relevante sobre los procesos que utiliza el profesorado para dar sentido a su práctica educativa en torno a enfoques relacionados con el pensamiento, teorías implícitas, identidad del profesor, etc., Contreras, 1985; Calderhead, 1988; Marcelo, 1987; Marrero, 1988; Montero, 2001; Imbernón, 2002; Sandín, 2003).

Para el análisis de la profesionalidad se han seguido dos tipos de perspectivas según Kelchtermans (2004): la prescriptiva y la descriptiva. La *prescriptiva* se centra en las propuestas que planifican la formación del profesorado a través de programas establecidos

que buscan generar cambios en las prácticas del profesorado. Como venimos mencionando en nuestro análisis, esta sería la pretensión de las reformas educativas neoliberales actuales. Sin embargo, la postura *descriptiva* se centra en el carácter contextualizado y biográfico del desarrollo profesional, en el que el aprendizaje y los factores que influyen en el mismo ocupan un lugar destacado para su comprensión.

Los estudios de Kelchtermans (2004), Vaillant (2014), Anderson y Cohen (2015), Hargreaves (2000) o Goodson (2000), se sitúan en esta postura de análisis de la profesionalidad del profesorado enmarcada en los nuevos contextos sociales y culturales definidos por el posmodernismo, la globalización y el neoliberalismo.

Goodson (2000) se ocupa de los asuntos del profesorado que a nosotros nos interesan desde la perspectiva de la *profesionalidad* y los caracteriza como: "la definición que los docentes dan de [sus] prácticas (...) su mejor manera de seguir el arte y oficio de la enseñanza (...) la definición y el carácter, en este caso, la práctica y la profesión de la enseñanza". (p.198)

En un recorrido histórico sobre las fases o etapas de la profesionalidad, el autor destaca al *profesional práctico* que identifica su dignidad y reconocimiento social (status) a través de los conocimientos prácticos que posee y del juicio que tiene sobre el trabajo que desempeña en el ámbito laboral. Para el *profesional práctico* la experiencia, el conocimiento que procede del día a día, es muy importante y constituye la principal fuente de teoría para diseñar la práctica.

Ahora bien, no todo el conocimiento práctico que manejan los profesores es igualmente útil o valioso desde el punto de vista educativo, porque se puede utilizar la idea, como conocimiento práctico, y por ello, introducir programas escolares diferenciados en función de determinados factores. Se hace necesario pues, tener en cuenta criterios pedagógicos contrastados que den crédito a dichas posiciones apriorísticas, como el contexto en el que utiliza, el apoyo científico del que goza el conocimiento, la finalidad con la que se utiliza y la reflexión y pertenencia sobre el mismo.

Para ir más allá de estas prácticas profesionales que proceden, a veces, de apoyos teóricos muy débiles, e incluso interesados, se hace necesario que entre en juego la *reflexión* del profesor. Ya Dewey (1989, 1991) reclamaba la conveniencia de implicar la práctica con la reflexión para contrastar las "teorías" del profesor, y así conectar y adecuar su actuación docente a las necesidades sociales y culturales.

Schön (1998), ha desarrollado esta línea de trabajo bajo la denominación de "racionalidad práctica y reflexiva", a la que se han adherido otros autores que se inscriben en posiciones teóricas críticas que persiguen el fortalecimiento de la consideración social de los docentes como sujeto reflexivo que decide sobre cuestiones de valor educativo (Zeichner, 1993, 2010; Blázquez, 1989; Perrenoud, 2002; Marcelo, 2009a; Hargreaves, 1996; Rivas et al., 2000).

Desde esta consideración teórica, el docente no se limita a hacer, a implementar, no es un mero espectador de la enseñanza, sino que piensa y reflexiona sobre aspectos nucleares de su práctica. Son prácticas profesionales éticas porque están basadas en juicios emitidos en situaciones de incertidumbre en las que es posible el dilema o la dilucidación, que nada tienen que ver con la imposición de medidas técnicas, cerradas y estandarizadas.

La reflexión social y crítica trasciende, va más allá, las cuestiones programáticas de la práctica escolar, al deliberar, por ejemplo, sobre las condiciones y las consecuencias sociales de la propia acción educativa en asuntos que tienen que ver con la equidad, la

justicia, la ciudadanía, los derechos sociales, etc. (Clandinin y Connelly, 1987; Marrero, 1992).

El profesor se instala en una esfera de razonamiento amplia, compartida y liberada técnicamente, en un clima de responsabilidad moral que le permite tomar decisiones sobre la idoneidad de los saberes del currículum en un contexto adecuado. De tal forma que, desde esta perspectiva de análisis, el *maestro se siente maestro*, un *profesional* de la educación, cuando la reflexión sobre las implicaciones sociales y educativas de su acción constituye una parte fundamental de su quehacer docente.

Como se advierte, la educación requiere contextos de no dominación, en los que se tenga la seguridad de que no se interfiera arbitrariamente en los asuntos y en las elecciones de los actores sociales que necesariamente han de ser autónomos, libres y no vulnerable (Mayordomo, 2008).

1.3.1. La resistencia y el juicio profesional

¿Cómo actúan los maestros para hacer frente a las políticas que debilitan su profesionalidad? Iniciamos el debate con la idea de Foucault (1990)¹⁶: "donde hay poder hay resistencia" porque nos da esperanza para *poder hacer algo*. Anderson y Cohen (2015) reclama del profesorado una postura de *vigilancia crítica* (Critical Vigilance) que desnaturalice los discursos dominantes que se han convertido en verdades naturales, en un esfuerzo reflexivo por reconocernos como maestros, identificando los *principios pedagógicos* que orientan nuestro pensamiento y acciones como profesionales. Se trata, como indican Ball y Olmedo (2013), de *alternativas éticas* que ponen en juego los profesores, con un *coste* personal, pero que son indispensables para contener el debilitamiento de su profesionalidad.

El maestro, desde una planteamiento crítico y reflexivo, debe adoptar, y explicitar, una filosofía del mundo y un modelo de escuela, encarnados en unos valores educativos principales que, en nuestro caso, hemos denominado *principios educativos*. Desde esta posición intelectual, se analizan y discuten las políticas educativas, entendidas como flujos de discursos que circulan y gobiernan las instituciones educativas, para formular y difundir *contra-discursos* (Counter-discourses) (Anderson y Cohen, 2015), con el objeto de contener las amenazas de desprofesionalización gerencialista. Se trata de empoderar al maestro como *responsable político* que tienen la capacidad de negociar y debatir las normas y reglamentos en el ámbito de aplicación, en vez de asumirlas acríticamente.

En una esfera social que se amplía gradualmente, conviene que el discurso modificado de la educación pública se haga visible, se expanda y alcance el espacio público de opinión. Se trata de generar un armazón de redes de trabajo colectivo (Diani, 2015, 2012) mediante acuerdos y alianzas, con otros agentes educativos implicados que generen oportunidades políticas (Diani, 2011), y nexos entre profesorado, familias, comunidad, sindicatos, representantes políticos... que canalicen las energías colectivas en torno a problemáticas comunes y que alteren las redes de poder establecidas. A estas

¹⁶ Esta idea aparece en las obras de Michel Foucault: *Vigilar y castigar en Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Es un periodo que se denomina genealógico. La resistencia se entiende como una cuestión que no es reactiva ni negativa sino un proceso de creación y de transformación permanente que está presentes en la red de poder. (Giraldo, R. 2006. Poder y resistencia en Michael Foucault. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.4: 103-122, enero-junio de 2006. ISSN 1794-2489, p. 105.)

tácticas Anderson y Cohen (2015, p. 8), las denominan *contra-conducta* (Counter-conduct).

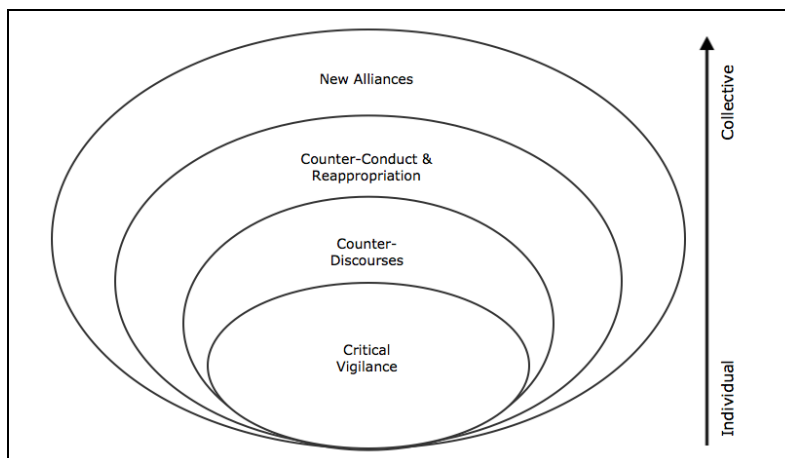


Figura nº. 2. Las formas de resistencia. Desde la *vigilancia crítica* del profesorado hacia acciones cada vez más colectivos como las *nuevas alianzas*, para lograr fines más progresistas (Tomado y adaptado de Anderson y Cohen, 2015, p. 9).

1.3.2. Hacia un nuevo profesional *basado en principios*

El debate en torno a la reestructuración de la profesionalidad del profesor con motivo de las agendas políticas globales de mercantilización de la educación, incitan a la reflexión desde posiciones teóricas e ideológicas que valoran el compromiso social de la escuela pública y los propósitos comunes de la escuela

La racionalidad neoliberal despliega un arsenal de medios para erigirse en ideología hegemónica a través de discursos influyentes, textos en medios de prestigio académico, agendas políticas de gobierno, la conquista de la identidad del profesorado, etc., ante lo cual, los maestros de a pie nos encontramos indefensos.

Desde esta reflexión, el maestro necesita de libertad profesional para ofrecer alternativas pedagógicas al contexto social y cultural que acoge la escuela en la que desempeña su tarea como docente. Podemos atisbar en esta pretensión el carácter político de la educación que, en términos freirianos, se refleja como "compromiso ideológico, ético y político" (Carreño, 2000).

(Troman, 1996) recoge en un estudio cómo los *maestros antiguos* ejercen un control colectivo en el trabajo y se oponen a la injerencia de la razón instrumentalizada de la administración educativa que provoca el "desvanecimiento de los horizontes morales" (Taylor, 1991, p. 1).

La definición de la profesión docente en la actual sociedad de cambio se vincula con la resistencia como proyecto social y comunitario a largo plazo que se basa, por un lado, en la búsqueda e identificación de los *principios pedagógicos* por los que se guía el profesorado y, por otro, en la definición de lo que significa la *escuela pública* en los tiempos que corren.

Por ello, es necesario redefinir lo que significa ser un maestro hoy día. Existe una tendencia a recuperar al "viejo maestro" de la era *pre-profesional* (Ball, 2003), pero hay que reconocer que muchas de sus prácticas no sintonizaban con las demandas multiculturales, insensible en muchas ocasiones con la diversidad individual y demasiado

orientadas a cuestiones técnicas que invalidaban el compromiso político. Además de que la enseñanza se ha caracterizado tradicionalmente por su marcado carácter conservador como reflejo de su origen ideológico liberal.

Siguiendo a Anderson y Cohen (2015) el nuevo profesional que se opone a las políticas gerencialistas de la NPM tiene que fundamentarse en la *resistencia basada en principios*, que se concreten en los siguientes ámbitos:

-Concepciones de alta calidad sobre la enseñanza y el profesionalismo, ampliamente compartidas. Formación rigurosa en base a conocimientos contrastados (Hargreaves, 2000).

- Profesionales reflexivos que ajustan sus enseñanzas a las necesidades de la diversidad de sus estudiantes.

- Altas expectativas de enseñanza.

- Crear comunidades de aprendizaje entre sus estudiantes.

- Generar diálogos autocríticos sobre la práctica escolar con los colegas

- Poseer un conocimiento especializado

- Emplear amplios repertorios (metodologías) de enseñanza

Goodson (2000) remata el análisis sobre el profesionalismo en tiempos posmodernos y de incertidumbre, con la propuesta de la *profesionalidad regida por principios* y estaría definida por siete componentes, los cuales resumimos:

a) Compromiso con la finalidad y el valor moral y social de lo que los docentes enseñan.

b) Más oportunidades y responsabilidades para ejercer un juicio discrecional con respecto a los temas de la enseñanza.

c) Compromiso para trabajar con colegas en una cultura de colaboración, ayuda y apoyo, como un medio para utilizar los conocimientos compartidos con el fin de solucionar los problemas permanentes de la práctica profesional.

d) Un heterónimo profesional, en lugar de una autonomía autoprotectora, donde los profesores trabajan con autoridad y, sin embargo, abiertamente y en colaboración con otros interesados en la comunidad más amplia.

e) Un compromiso para mostrar un afecto activo y no un servicio anodino para los alumnos. La profesionalidad debe reconocer y acoger las dimensiones emocionales y cognitivas de la enseñanza.

f) Una búsqueda en favor de la formación permanente relacionada con nuestros propios conocimientos y normas en la práctica.

g) La creación y el reconocimiento de una complejidad de alta función, con niveles de status y recompensas apropiadas a dicha complejidad. (p. 204)

Se trata de recobrar el sentido de la educación desde una profesionalidad basada en "principios morales claramente consensuados" Goodson (2000, p. 204), dado que el trabajo de los profesores y sus dilemas profesionales están instalados en el corazón de la educación (Esteve, 1997; Marcelo, 2009b).

Por ello, reclamamos un maestro dotado de una autonomía fundamentada en la posibilidad de poder elegir lo más valioso, lo mejor o lo más justo para el alumnado,

partiendo de la valoración propia y la de la comunidad (colegas, familias, instituciones, asociaciones, etc.). No podemos olvidar que "lo no previsto es por naturaleza lo educativo", esto es, lo incierto, lo imprevisible, lo posible" (Sierra, 2013, p. 97) y hacia ello debemos caminar para encontrar sentido a nuestro quehacer como docentes.

Como venimos argumentando, el contexto de la globalización, la ideología neoliberal y la posmodernidad, definen un escenario nuevo, y muy complejo, que redefine la esencia de lo que significa *ser maestro* (Anderson y Cohen, 2015). El docente que reclama este *nuevo profesionalismo*, debe adoptar un rol redefinido y enfocado hacia el aprendizaje, a la concepción generalista de la educación, y al logro de resultados. Un docente que deja de lado la profesión como algo sustancial de su vida y que lucha por encontrarse a sí mismo, en una búsqueda del yo. La dualidad persona-profesión de antaño se ha diluido, quedando la defensa o la búsqueda de lo personal, porque la profesión se siente ahora como un medio de subsistencia, un mero trabajo.

El profesionalismo ya no se identifica con rasgos permanentes y consistentes en el tiempo. Como se insinúa en Bolívar (2009,) "(...) uno puede ser cualquier cosa en cualquier momento, cuando sólo es preciso disponer cómodamente de los roles, vestuario y escenografía adecuados"(p.6).

Abundando en la obsolescencia de la escuela tradicional (división de materias, unidades de tiempo fijas, secuenciación por grados, exámenes), Fink y Stoll (1997) comentaban que el mundo necesita un tipo de escuela diferente, más flexible y con capacidad de adaptación a las estructuras sociales en continuo movimiento.

1.4. Principios pedagógicos, profesionalismo, narrativa e investigación

Como hemos analizado, en la actualidad las tareas del profesorado están sometidas a una intensa regulación por múltiples agentes e instituciones. Las agendas políticas gerencialistas y numerosos actores intermedios controlan el trabajo del profesorado, lo que ha dado lugar a su *desprofesionalización* (Ball, 2003). Su experiencia y saber acumulado ha sido devaluado y etiquetado como "conocimiento vulgar" (Cochram-Smith & Lytle, 2002) y ya no es operativo para lograr los resultados que se demandan con insistencia desde de las prescripciones técnicas (Knowles, 2004; Zeichner & Grant, 1981).

Las directrices economicistas y mercantilistas de la educación están, entre otros efectos, reconstruyendo y redefiniendo al profesorado como profesional de la educación. Con un trabajo cada vez más dependiente de iniciativas externas, pérdida de autonomía personal, trabajo sobrecargado, que hace que tenga que interpretar diversos roles, lo cual provoca situaciones de insatisfacción y de malestar psicológico.

Estos preceptos que automatizan y cercenan la creatividad y la libertad del docente, forman parte del entramado de la "narrativa oficial" neoliberal (Rivas-Flores, 2014; Luengo y Saura, 2013b; Saura, 2016), que pretende hacer de la educación un escenario en el que luzcan los números, la performatividad y la competitividad.

En este escenario postmoderno, el interés por lo social, por lo común, por lo que interesa a todos y a todos nos implica, se desvanece para que sean los individuos los principales protagonistas de la *sociedad*. Se trata de un *individualismo institucionalizado* (Bolívar, 2009) que fuerza a los individuos a dotarse de identidad mediante procesos de individualización porque las fuentes sociales de antes, las instituciones, ya no cumplen esa función. Cada cual tiene que reconocerse como persona o como profesional a través de su propia construcción biográfico-narrativa.

Creemos que la narrativa como estrategia de investigación es una adecuada opción para investigar sobre los *principios pedagógicos*, ya que se ubican en el centro del debate sobre la profesionalidad postburocrática, el neoliberalismo y la performatividad, la posmodernidad y la construcción de la biografía personal, la fluidez de la sociedad y la necesaria y constante adaptación a los contextos, etc.

Ahora bien, estas consideraciones que identifican el trabajo de los docentes como un *técnico eficiente*, olvidan que lo que piensa y hace el profesorado en las aulas, se ha gestado a lo largo del tiempo y del espacio. Que está adherido a situaciones, procesos, vivencias y experiencias acumuladas en ámbitos institucionales, culturales y personales (Rivas-Flores, 2014), y que Hargreaves (1998, p. 9) lo corrobora así: "la forma como los profesores enseñan está arraigada en sus antecedentes, en sus biografías...".

Para investigar estos aspectos, en la órbita de la modernidad tardía, abundan los estudios que ceden la voz a los maestros y maestras para que relaten sus experiencias educativas, pero, como advierten Denzin (1983), Hargreaves (1996), But, Raymond y Yamagishi (1988), se debe tener en cuenta las implicaciones del sistema social y cultural en el que están, y han estado, inscritos los sujetos. De ahí la conveniencia de conocer las experiencias del pasado del profesorado al estar colmadas de influencias, intuiciones, sentimientos, emociones, etc., que ofrecen abundantes indicios para conocer y comprender el significado de sus prácticas profesionales y sociales. De lo contrario se hurtaría al conocimiento generado mediante esta modalidad de investigación de su capacidad para contribuir a modificar y mejorar los contextos sociales implicados, admitiéndose que la investigación social no puede prescindir del estudio de las atribuciones de significados, si pretende ocuparse de las realidades sociales para contribuir a su cambio (Flick, 2004), lo que representa un reto para las ciencias sociales *tradicionales*.

Desde esta perspectiva, Bruner (1997) ha enfatizado la importancia de indagar en las experiencias, en la historia de vida del profesorado, para tener una visión íntegra de su quehacer como docente. Connelly y Clandinin (1995, 2000) estudian el conocimiento del profesorado en términos de narrativa y lo conciben como un territorio de espacio, tiempo, personas, relaciones, emociones, sentimientos, etc., en el que se apropian de las experiencias clave para constituirse como persona y como profesor.

Así pues, desde la recuperación de los episodios del pasado, del saber "acumulado y experienciado", la narrativa se convierte en un dispositivo central de indagación sobre las prácticas actuales de los docentes y de su proyección en el futuro.

Se trata, como indica Gil (1997) de que el buceo en la memoria recobrada, contribuya a reconocer y a resituar lo que el sujeto ha sido y lo que pretende ser. Y desde ese sustrato vivencial significado, idear proyectos educativos más personales y reconocidos, que sondeen propuestas de mejora y de justicia social.

1.4.1. La narratividad como fenómeno. La identidad, el lenguaje, el yo, el otro y los otros

Vivimos tiempos de intensos y profundos cambios en la sociedad y de incertidumbre en las personas, lo que ha provocado el cuestionamiento de las grandes narrativas surgidas en la modernidad. La necesidad de hablar de uno mismo surge con fuerza para dar cuenta de las experiencia personales y luchar contra el "hábitat de silencio" que lleva a suprimir del discurso público temas con raíces fundamentales de la vida humana (Gil, 1997), tradicionalmente silenciados desde la hegemonía de la razón científica e instrumental.

Clandinin (2013) asevera que vivimos lo que relatamos, que vivimos por medio del relato que hacemos de nuestra vida y que por tanto nuestra existencia depende del relato que construimos. De hecho, afirma Zabalza (1994), "la narrativa se constituye reflexionando" (p. 95).

En última instancia, la experiencia, como relato de lo vivido, es lo que constituye nuestra vida, y accedemos a nuestras vivencias gracias a la reconstrucción que realizamos de ellas, de tal forma que no existen si no las contemos a los demás o a nosotros mismos (Rivas 2012; Schütze, 2007). Por ello la memoria es la base de la construcción de la imagen que el sujeto tiene de sí mismo Meksenas (2002).

Desde una perspectiva reivindicativa, Martins (2008) considera que estos procesos de rescate del olvido son muy importantes para "la subsistencia tanto del grupo como de su ética".

1.4.1.1. Narratividad e identidad

Paul Ricoeur (2001) ha sido uno de los intelectuales que más se ha preocupado por la comprensión de un ser humano que busca constantemente facultar de sentido a su existencia, de ahí su gran interés por el estudio de la normatividad social y su fundamentación fenomenológica y hermenéutica (Lafuente, 1998).

En esta línea de pensamiento, Connelly y Clandinin (1995) señalan que la investigación en ciencias sociales se justifica teniendo en cuenta el hecho de que los seres humanos nos caracterizamos por ser "organismo contadores de historias" (p. 11) y somos lo que somos porque nuestras vidas son, en definitiva, vidas relatadas.

El pensamiento narrativo consiste en relatar historias a los demás, y a nosotros mismos, para comprender la realidad en la que las personas interactúan en los contextos cultural, social e histórico. A la narrativa no le interesa producir conocimiento, sino comprender a los sujetos que están implicados en una trama social. Por eso, los relatos no se entienden como manifestaciones externas e independientes del sujeto que los emite, sino como espacios de relación e interrelación entre las experiencias del pasado y del presente.

Piussi (1996) para referirse a lo narrativo comentaba que "es un registro particularmente adecuado para elaborar y hacer decible una experiencia, como la educativa, no comprimible dentro de enunciados uniformantes y esquemas interpretativos externos a la experiencia misma" (p. 26).

En definitiva, la narración que hacemos de la historia a través del diálogo, supone una forma singular de comprender, y por tanto, de reconstruir la realidad en los contextos en los que ésta se manifiesta (Rivas, 2012).

El relato es un discurso narrado que goza de una buena estructura temporal, espacial y argumental, que exhibe subjetividad cuando se expresa en primera persona y sentido y significado al emparentarse con el contexto (Mateos y Núñez, 2011).

El discurso¹⁷ es la fuente principal de la construcción de la identidad (Bamberg, De Fina, y Schiffrin, 2011) y una práctica social o modo de acción que mantiene relaciones dialécticas situadas en ámbitos que se inscriben en lo social y lo histórico. Está

¹⁷ Desde la perspectiva lingüística, los géneros discursivos adquieren formas muy diversas: cuentos, películas, novelas, tiras cómicas, fábulas, noticias periodísticas, etc. Estas formas textuales organizan la información conforme una cronología y utilizan recursos lingüísticos propios de la narración (oraciones temporales, adverbios, conjunciones de tiempo, verbos en pretérito, etc.).

constituido por el *texto* (narrativo) o sucesión de acciones en el tiempo organizadas y estructuradas en torno a la intriga; por la *práctica* discursiva que produce e interpreta el texto; y por el *contexto* del cual forma parte (Fairclough, 2008).

Inciendo en el carácter subjetivo de este tipo de experiencias, Sancho, *et. al.* (2009, p. 1159) en una investigación sobre el aprendizaje de las masculinidades en la escuela, recalcan que las representaciones y los discursos individuales que se plasman en los relatos están íntimamente mediados por prácticas sociales de significación, y sugieren que: "toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición `significantes' ". Por ello se admite que el significado se crea mediante un complejo proceso interpretativo que integra el significado del texto y del contexto.

Como hemos comentado anteriormente, el asentamiento académico que ha logrado la investigación narrativa sobre las historias de vida y las biografías es, entre otras, consecuencia de la situación postmoderna en la que estamos situados, que propone el refugio del *yo* como único resquicio para protegerse y encontrarse a sí mismo en un mundo cada vez más confuso y enmarañado, al que Bauman denominó *Modernidad líquida* y Leyotard¹⁸ *posmodernidad*, como ya se advirtió.

Ello ha avivado la emergencia de otros modos de conocer vinculados con lo local y lo contextual. De ahí la pertinencia de la narrativa y de lo biográfico-narrativo como estrategias de investigación, por su capacidad para representar la experiencia personal y encontrar el sentido a la propia vida en un contexto social desarmado, porque la experiencia "nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que experiencia pasada" (Van Manen, 1994, p.56).

1.4.1.2. Narratividad y lenguaje

Vigotsky (1979) introdujo la idea de que el lenguaje tiene una presencia esencial en el pensamiento, de tal forma que el pensamiento se fundamenta por mediación del lenguaje. La hermenéutica propone que la educación, como fenómeno humano, se instala en un constante proceso de pensar y volver a pensar en una espiral decidida de interpretación. Lo humano y cultural es narración narrada (Rincón, 2006), en la que se privilegia el lenguaje, interviene la experiencia y se elogia la subjetividad (Colom y Mèlich, 2003).

Todos estos elementos: pensamiento, educación, experiencia, subjetividad, interpretación, etc., están *cosidos*, interrelacionados entre sí, de tal forma que, como dice Gadamer (2003): "la lingüisticidad caracteriza en general a toda nuestra experiencia humana del mundo" (p. 547).

Así pues, el enfoque hermenéutico asume que la función del lenguaje es clave para la construcción del sentido y de la subjetividad, porque los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos están mediados semiótica y lingüísticamente y se conforman en el propio discurso (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Por ello, más que la verdad, lo importante es tener presente que es la interpretación la que dota de sentido al lenguaje, a la narración como expresión de lo que podemos llamar realidad (Gil, 2011). De ahí que el significado de un texto pueda adoptar diversos sentidos, dando lugar a un juego de

¹⁸ Lyotard, J.F. (1984). La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Cátedra: Madrid.

interpretaciones o “círculo hermenéutico¹⁹”, en el que se ponen en relación el autor y el lector.

1.4.1.3. El otro y los otros

Para entender y dar sentido a la realidad que nos rodea, los seres humanos empleamos muchas estrategias. La narrativa es una de ellas porque somos "esencialmente escritores de relatos de vida" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 p. 61). El carácter individual de la narrativa estriba en la “posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto” (Ricoeur, 2001, p. 28), de oírse a sí mismo para poder oír al otro. Por eso, la narrativa, desde la perspectiva autobiográfica, supone la construcción de un "conocimiento público" que empodera a los participantes y aporta sentido al texto (Rivas, 2009, p. 20), al tiempo que crea "conciencia de identidad" al utilizar nuestro sentido autobiográfico para saber más sobre quiénes somos (Jessop, 2002, p. 8).

Ante las posturas individualistas que pregona insistentemente la racionalidad liberal y positivista, debemos advertir que nuestras vivencias no proceden solamente del sujeto aislado, sino que forma parte de una construcción social, colectiva e histórica (Rivas-Flores, 2014). De modo que en el encuentro con el otro mediante la narración, se reconstruye *mi realidad* en interacción persistente con mi interlocutor, dando cuenta de la importancia que adquieren las relaciones sociales en la génesis de lo que somos a través de los relatos, haciendo más visibles e inteligibles los *espacios ocultos* de la personalidad. Por eso en la educación "no se puede prescindir de la relación entre diferencias inter e intrasubjetivas" (Gramigna y Righetti, 2006; Gramigna y González, 2014: 164).

La subjetividad participa también en el conocimiento social, dado que el encuentro de subjetividades que acontece en el diálogo biográfico-narrativo, busca dar sentido y significado a las experiencias que se gestan en un ambiente de diálogo comunitario público.

Pensar la educación partiendo de estas ideas empodera el potencial de la narrativa como una forma de pensamiento que se ocupa de comprender, de interpretar el mundo y, en nuestro caso, la educación, alejándose de explicaciones cerradas e impositivas.

1.4.2. La narrativa como método de investigación

Nuestra opción por la narrativa como elemento teórico que fundamenta el diseño de la investigación se refuerza en el hecho de que la investigación narrativa se "ha dotado de una identidad propia en la esfera del paradigma cualitativo, cimentada en sólidas bases filosóficas y epistemológicas" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 53), con un marcado "carácter científico humanizado" (Van Manen, 1994, p. 159).

La investigación biográfica y narrativa ocupa un lugar privilegiado para hacer oír con intensidad la voz de lo cotidiano. En este espacio de interés científico, la narrativa capta y pronuncia aspectos que no son dominio de la razón, como las motivaciones, las emociones, los sentimientos, etc., y que forman parte de la complejidad experiencial humana, frente a la descomposición y atomización típica que realiza la visión positivista y

¹⁹ Para Gadamer el círculo hermenéutico se produce como consecuencia de un vaivén entre las preconcepciones del intérprete o prejuicios y el texto a interpretar. (Medina-Moya, 2014). (Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54.)

formalista. Bruner (1988) lo apostilla diciendo que: "el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas" (p.27).

La narrativa, además de una metodología de investigación (Peneff, 1990; Bertaux, 1997), es también una potente herramienta de formación del profesorado (Nóvoa 2000; Bueno, 2006).

Como consecuencia, la investigación biográfico-narrativa se constituye en una excelente estrategia para conocer el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. Trata de captar la naturaleza compleja y específica de las acciones humanas a partir de sus dimensiones emotiva, relacional y textual, hasta tal punto, como señala Flick (2004), que las narraciones han sustituido a las teorías o que las teorías se leen como narraciones.

Texto y contexto son dos caras de una misma moneda que están presentes en la indagación biográfico-narrativa. Por texto se entiende una estructura abierta que parte del supuesto de que no existen significados "originarios" definitivos y que demanda la búsqueda de indicios para que el texto adquiera coherencia (López, 2001, p. 151-172). El texto es la *base* para recoger (mediante las entrevistas, los diálogos y sus transcripciones) e interpretar los datos y el *medio* para presentar y comunicar los mismos. La investigación biográfico-narrativa sustituye la realidad social por el texto y la comprende mediante la interpretación relacional y dialógica de los mismos. Esta certidumbre ha permitido afirmar que las ciencias sociales se han convertido en una ciencia textual y que los métodos de investigación cualitativa han textualizado el mundo.

Esta modalidad de investigación debe prestar atención a dos ámbitos que están íntimamente relacionados. Por una parte a lo privado, individual o existencial de la vida actual y pasada y, por otra, a lo público, a los contextos en los que se ha gestado la experiencia personal y profesional. De ahí que en el proceso de investigación hemos considerado a personas relevantes y significativas a lo largo de la vida (familia, profesorado, amistades, colegas,...), experiencias o incidentes (enfermedades, ritos de paso, cambio de colegio, traslados, trabajo juvenil,...), círculos sociales (amistades, asociaciones, clubes, iglesia, instituciones,...), etc.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 2
La narrativa-biográfica en las Ciencias Sociales.
Enfoque, diseño y metodología de la investigación

Capítulo 2

La narrativa-biográfica en las Ciencias Sociales. Enfoque, diseño y metodología de la investigación

Como hemos comentado al principio de esta investigación, la intención principal de este estudio es saber más sobre lo que ocurre en la escuela pública en la actualidad, partiendo de mi experiencia profesional y personal, vivenciada en el seno de los colegios en los que he trabajado y en los contextos sociales y culturales que me han albergado. Y un objetivo velado, pero por ello no menos importante, aprender a mejorar como maestro a través de la investigación, entendida ésta como un medio de reflexión permanente.

Más adelante justificaremos epistemológicamente que uno de los principios que me han movido para iniciar y finalizar este extenso trabajo, ha sido la necesidad, casi permanente, de comprender la realidad en la que llevo inmerso la mitad de mi vida. No me interesa dar explicaciones o generar datos generalizables que se ajusten a una norma. Hemos realizado comentarios suficientes sobre los efectos adversos, desde nuestras necesidades de investigación, de este tipo de planteamientos.

Por ello, para dar respuesta a las preguntas que hemos planteado acerca de los principios pedagógicos en los que se asientan mi práctica como maestro, trazamos una distancia con la racionalidad técnica que separa el objeto y el sujeto de la investigación, porque no nos basamos en una colección de suposiciones o hipótesis previas, sino que planteamos una inmersión en mi propia práctica, en mi quehacer como docente y como persona, en mi *yo*, que, acompañado de otro *yo*, trata de comprender, de comprenderse y de comprendernos; de compartir creencias y deseos; de dar significado y sentido a nuestros a nuestros hallazgos y encuentros para hacerlos públicos.

2.1. Marco general del proceso de la investigación

Este momento de la investigación es muy importante y a la vez complicado porque hay que tomar decisiones certeras para que el camino a recorrer sea sistemático y coherente. Las indicaciones de los autores que se han preocupado de estas cuestiones son abundantes y valiosas, pero nosotros hemos creído conveniente seguir marco conceptual sobre el proceso de investigación que propone Creswell (2014) en su obra *Research Desing: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4ª ed. SAGE Publications, Inc) porque aglutina muy bien las incursiones previas que habíamos realizado en torno a los planteamientos epistemológicos y teóricos en los que se debe fundamentar cualquier investigación.

Creswell (2014) propone un esquema que relaciona los elementos más significativos que intervienen en esta fase del estudio y que reproducimos, traduciendo sus palabras. A continuación realizamos proceso de toma de decisiones que se adapta a las características de nuestra investigación. En el *proceso* de investigación intervienen cuatro elementos: el *enfoque*, los *presupuestos filosóficos*, los *métodos* y el *diseño*.

El *enfoque* de investigación es el plan para llevar a cabo la investigación y está caracterizado por las opciones que se tomen en los *presupuestos filosóficos* o "visión del mundo" que se aporta al estudio, en los *diseños* de investigación que se relacionan con esa particular visión y en los *métodos* o procedimiento de investigación específicos.

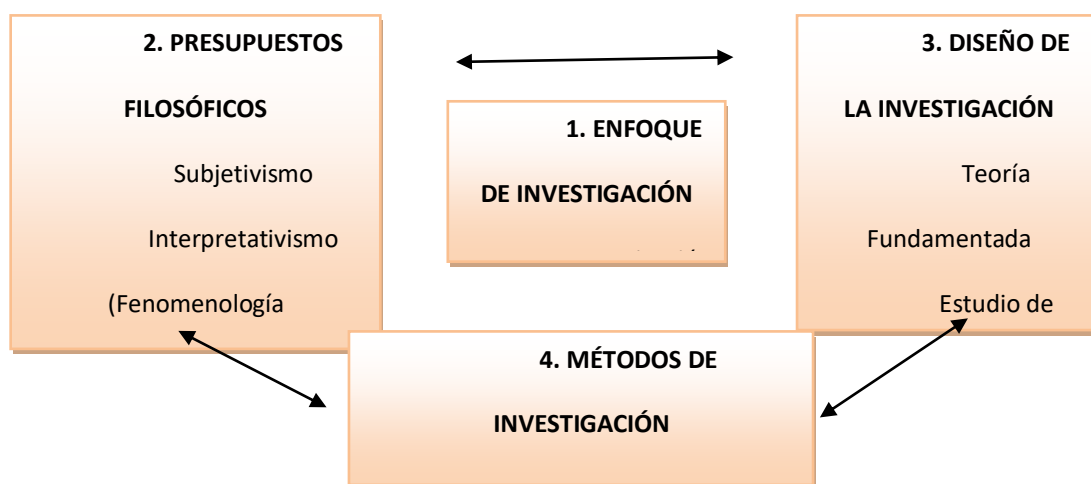


Gráfico n°1. El proceso de investigación. El enfoque, los presupuestos filosóficos, el diseño y el método. (Adaptado de Creswell, 2014)

2.2. El enfoque de investigación. La investigación cualitativa

La investigación que sirve de base a esta tesis se fundamenta en un enfoque cualitativo debido a la naturaleza de su objeto principal: los *principios pedagógicos*, y que hemos desarrollado en el capítulo primero, insistiendo en su carácter procesual y su configuración en base a significados que se asientan en marcos sociales, culturales y profesionales.

El *enfoque* se puede relacionar con el concepto de paradigma, inicialmente propuesto por Kuhn (1962) y que Anguera (1985) lo entiende como forma de comprender e interpretar la realidad que adopta una determinada comunidad científica, empleando para ello una metodología específica para su comprensión.

Strauss y Corbin (1997), los precursores de la Teoría Fundamentada, se refieren a los enfoques cualitativos como:

cualesquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos (...). Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo (p.10).

Como observamos, se insiste en que el principal objetivo del enfoque cualitativo es captar y reconstruir el significado auténtico de los fenómenos sociales mediante observaciones y descripciones particulares del contexto estudiado; Ruiz, 1998; Flick, 2004).

Sandín (2003, p. 123), define la investigación cualitativa como "una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos".

Para Gage (1993, p. 225), esta perspectiva de investigación se interesa prioritariamente por: "... la cultura, entendida como patrones de comportamiento y actitudes, conocimiento, valores, habilidades y creencias compartidas por los miembros de una sociedad, concibiéndose la escuela y el aula también como sociedades".

Basándonos en Taylor (1991); Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez (1996); Tójar, 2006) destacamos algunos de los rasgos básicos del enfoque de investigación cualitativa por su estrecha vinculación con el diseño metodológico de esta tesis doctoral. Se basa en presupuestos *subjetivos* porque la mayor parte de los datos que analiza proceden de la experiencia de los sujetos, de cómo hablan de sí mismos y de su mundo. Es *holista* al plantear una visión gestáltica de los fenómenos, e *inductiva* porque inicia la investigación con la observación de un hecho y no pretende establecer leyes ni regularidades. En el *proceso* analítico no se manejan datos numéricos, sino el registro y la interpretación de lo manifestado por los sujetos. Al participar de la idea de la multiplicidad de la vida humana son necesarios instrumentos y estrategias de análisis que difieren a los mantenidos por la univocidad metodológica positivista (Wiesenfeld, 2000).

Otros autores señalan el carácter eminentemente interpretativo de los planteamientos cualitativos de investigación por su preocupación por la comprensión, y no tanto de la explicación causal o las relaciones entre variables; por la importancia que adquiere el contexto en la configuración de los significados que asignan a sus acciones las personas que intervienen en la investigación; Sandín, 2003; Denzin y Lincoln, 2005; Tójar, 2006).

Creswell (1988) señala que el motivo para considerar una investigación cuantitativa o cualitativa²⁰ tiene que ver con el tipo de datos que se recogen, con las herramientas utilizadas, la forma de organizar los datos y con el tipo de análisis que se realiza. Conviene tener ello presente porque se suele catalogar a las investigaciones como “cualitativas” por el procedimiento seguido para recoger los datos (notas de campo, observación participante, entrevistas, etc.), cuando lo que realmente la hace cualitativa es el tratamiento y la representación de los datos que dan lugar a la “teoría fundamentada”.

Para avanzar desde las posiciones que ponen en duda la utilidad de las propuestas cualitativas de investigación, cabe destacar la tendencia a la cooperación entre ambas posiciones, dando lugar a los enfoques mixtos de investigación. Según Tójar (2006), este nuevo *paradigma para el cambio*, instalado en el **eclecticismo**, ha sido proyectado por la Escuela de Canadá (Morín, 1994, entre otros) y por investigadores australianos vinculados con estudios pedagógicos.

Incluso entre partidarios de la investigación cualitativa, ha aparecido un importante debate, iniciado del que se hace eco Bolívar (2002), que proponen los tipos de análisis *paradigmáticos* que sitúan el énfasis en la generación inductiva de categorías que permitan aportar identidad categorial a los datos a través de núcleos de codificación con el uso de software informático específico. Y los *puristas* que consideran que no es conveniente “tocar” los datos originales y que es mejor mostrarlos *vírgenes*, sin ningún tipo de interpretación, como lo hizo Bourdieu (2003) en su obra *La miseria del mundo*. Creswell (2014, p. 32) es partidario de encontrar un *equilibrio* entre ambas posturas a través de los *Mixed Methods Designs*, ya que “... la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos proporciona una comprensión más completa de un problema de investigación que si se hace desde un solo enfoque”. (Traducción propia).

²⁰ Para un análisis pormenorizado de los dos tipos de enfoque señalados, puede consultarse: Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid; Alvira, F. y Alvia, M.D. (1981): Los dos métodos de las ciencias sociales. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid; Anguera, M. T. (1985): «Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa». En Revista de Investigación Educativa, 3-6, 127).

Así pues, los diseños cualitativos ponen el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos de significado para identificar los datos por grupos de categorías equivalentes.

2.3. Los presupuestos o cosmovisiones filosóficas

Las ideas sobre la vida, la sociedad, la escuela, la religión, la historia, etc., que poseemos, configuran nuestra peculiar forma de entender y, por tanto, proceder en los distintos contextos en los que nos desenvolvemos: en la familia, en el trabajo, con las amistades, etc. Se trata de ideas y creencias a las que les otorgamos valor y que orientan nuestras decisiones y acciones.

La práctica, la *mirada*, la formación teórica y metodológica del investigador, son presupuestos que, máxime en el caso de posiciones cualitativas y en los estudios biográfico-narrativos, están íntimamente relacionada con su forma de concebir la vida y la sociedad lo que condiciona el interés por determinadas cuestiones, y no por otras (Rodríguez et al., 1996), a la hora interactuar y de recoger datos de la realidad (Sandín, 2003) al tiempo que configura "... una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo" (Eisner, 1998, p. 50).

Desde la posición de la subjetividad que se le asigna al enfoque cualitativo, Guba, Lynham y Lincoln (2011), manifiestan que lo importante en la investigación es la manera de concebir e interpretar la realidad en la que se instala el investigador y no tanto el método que se emplea. Son aspectos que muchas veces pasan desapercibidos, pero como ya se advirtió, no tener en cuenta la realidad de la que se parte, y en la que se actúa, implica tomar partido por el poder establecido.

Estos asuntos acarrear situaciones complejas que comprometen la propia investigación y que por lo tanto deben explicitarse, hacerse públicas por su influencia en nuestras decisiones metodológicas y por las implicaciones con los participantes o con la comunidad en la que se lleva a cabo el estudio de investigación (Sandín, 2003).

La elección del enfoque cualitativo que hemos relatado antes tiene que ver con nuestra visión del mundo, pero, ¿cuál es ésta? Siguiendo a Creswell (2014) nos identificamos con las propuestas del *subjetivismo* y del *interpretativismo* porque otorgan entidad epistemológica, teórica y metodológica al enfoque de investigación que hemos propuesto.

Denzin y Lincoln (2000) destacan el interés naturalista y la comprensión interpretativa, constructivista y sociocrítica de la experiencia humana como características fundamentales de la perspectiva cualitativa de investigación, que indaga en contextos nativos, no manipulados, ni contruidos artificialmente. Abordaremos con detalle el subjetivismo y el interpretativismo por su peso teórico en el enfoque de investigación.

2.3.1. Subjetivismo

La naturaleza de los *principios pedagógicos* demanda una visión de la realidad que descansa en el *subjetivismo*, porque damos la máxima prioridad al sujeto que actúa socialmente. Partimos de la consideración de que el conocimiento no se produce a partir de un fenómeno externo objetivado, de lo que hay ahí fuera, del objeto mismo. Más que la

objetividad, nos importa la interacción entre el objeto y el sujeto, que se manifiesta en la *interpretación* que revela el sujeto que conoce.

Por ello, no nos basamos en la existencia de verdades absolutas que hay que identificar y "descubrir", porque entendemos que el conocimiento es producido por un sujeto concreto con unas características específicas, que interactúa en un contexto para interpretarlo desde su propia experiencia.

Siguiendo las aportaciones de Lakoff y Johnson (1980), en esta investigación ocupan un lugar destacado aspectos que se vinculan con las experiencias más íntimas y particulares de las personas, como los sentimientos, las emociones, la sensibilidad estética, la ética social, etc., las cuales son muchas veces olvidadas en la investigación social.

2.3.2. Interpretativismo

Reclama nuestra atención la visión que tienen los sujetos sobre ellos mismos y los significados que los protagonistas otorgan a sus acciones sociales. El interpretativismo insiste en el sentido que cobra la acción humana para el sujeto a través del significado de la que es dotada en un contexto social interpretativo (Erikson, 1993; Lather, 1992).

Como los significados difícilmente se pueden aprehender mediante reducción numérica, no tiene cabida en este planteamiento cognoscitivo el escrutinio de regularidades y propuesta de reglas que tratan de describir y explicar causalmente el comportamiento de las personas en una situación experimental artificial, fragmentada y aislada del contexto (Van Manen, 1994). Por eso nos apoyamos en la propuesta de Wrigth (1980) de que el objeto de la construcción teórica, en el ámbito de investigación que nos ocupa, tiende a la comprensión teleológica antes que la explicación causal.

Nuestro enfoque metodológico, de naturaleza cualitativa, se caracterizan por su vinculación con la naturaleza global, dinámica, interpretativa y simbólica de los sujetos, cuyo medio de expresión esencial es el lenguaje (Wittgenstein, 1988), y por la dimensión cultural e histórica en la que actúan y participan (Giddens, 1984).

Denzin y Lincoln (2000) también participan de esta idea al proponer que:

“ (...) la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan”. (p. 8)

De ahí la necesidad de comprender e interpretar los significados que los sujetos otorgan a la acciones humanas, para generar un conocimiento contextual e hipotético en función de las características individuales, sociales, históricas y ambientales en las que se gestan y ocurren las acciones de las personas (Glaser y Strauss, 1967; Erickson, 1990).

Las corrientes del interpretativismo a las cuales les vamos a prestar atención desde el interés científico de esta tesis, dado que fundamentan el peculiar enfoque cualitativo adoptado y el método de investigación seguido, son: la *fenomenología*, la *hermenéutica* y el *interaccionismo simbólico*.

2.3.2.1. La fenomenología

La fenomenología, considerada la corriente más influyente del siglo XX, emergió a finales del XIX y principios del XX, siendo su precursor Franz Brentano (1838-1917) y su

fundador Edmund Gustav Husserl (1859-1938). Éste denunció en su obra *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1936), la exclusión del interés científico por parte de la denominada "ciencia moderna" - inaugurada por Galileo y Descartes y encarnada en el positivismo -, de lo que denominaba "mundo de la vida", al "hacer abstracción de los sujetos en cuanto personas" (Bolívar, 2002, p. 3).

El máximo apogeo de la investigación de corte cuantitativo, como expresión del positivismo, se identifica con la publicación del libro de Fred Nichols Kerlinger (1964) *Foundations of Behavior Research* (Holt, Rinehart and Winston, New York). (Creswell, 1998)

No obstante, en torno a los años ochenta del anterior siglo, una nueva perspectiva teórica más vinculada a lo subjetivo, a lo dialógico y a lo narrativo se asentó en los estudios de carácter social en torno al denominado *giro interpretativo, lingüístico o narrativo*, que se enmarca en el ámbito del *giro hermenéutico* que acaeció en los años setenta del anterior siglo en el seno de las ciencias sociales (Denzin y Lincoln, 2000; Carr, 2006; Schwandt, 2001; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Como consecuencia, se produjo una crisis de los enfoques experimentales y cuantitativos (funcionalismo, conductismo, estructuralismo, etc.), propiciando la emergencia de perspectivas teóricas de investigación más cercanas a la subjetividad, a la narrativa o a lo autobiográfico (González, 2007; Hernández, 2011; Pérez (1998) señaló que no se trató solamente de una variación en la elección de las metodología, sino llevaba a aparejada nuevas posiciones en la ontología (manera de concebir la realidad), la epistemología (forma de conocimiento lo que nos rodea), la teórica (que da respuesta al tiempo de conocimiento que se considera válido) y la metodológico (que aporta una visión compartida por una determinada posición científica) que supusieron un tránsito hacia la subjetividad, la comprensión y la construcción (constructivismo).

Pensadores como Heidegger (2009) Gadamer (2012) o Ricoeur (2005) se han hecho eco en sus escritos de esta corriente de pensamiento, al igual que Strauss y Corbin (1990), autores de la Teoría Fundamentada, que será utilizada en el análisis de los datos del proceso metodológico de esta tesis.

La fenomenología se preocupa por la superación de la dualidad cartesiana que separa el objeto del sujeto y se interesa por la identificación de la "esencia de las experiencias humanas en un fenómeno tal como la describen los participantes en un estudio"(Creswell, 2014, p. 293). Se trata de fenómenos que son dados a la conciencia, las experiencias de vida que son expresadas por el sujeto mediante el lenguaje tal como son percibidas y que aporta connotaciones históricas, sociales y culturales a este tipo de conocimiento.

Por eso el *texto* es el vehículo que utiliza mi *yo* para *salir de mí*, para relacionarse con los demás a través de la discusión, el debate o el diálogo, haciéndose pública mi subjetividad, "con la pretensión de suscitar el pensar a través del escrito". Consiste en "volver a las cosas mismas", según reza el lema husserliano, al prestarse atención a aquello que se muestra y se expresa en primera persona (Niel, 2009, p. 330- 331). Se trata de "pasaje, puente mediación, traducción entre vivir y pensar" (Contreras y Pérez, 2010, p. 81).

Por ello se aleja de los juicios explicativos apriorísticos, carece de presuposiciones que se someten a la lógica causal o a la frecuencia de comportamientos encerrados en números, propios de las consideraciones positivistas (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996).

La fenomenología se interesa por un método específico que postule la capacidad de aprehender y describir el modo de construir y experimentar del sujeto mediante la interpretación de los significados experienciales (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996). Para referirse a ello, Tesch (1990, p. 48) habla de la "investigación sistemática de la subjetividad", de los significados que los sujetos dan a sus acciones en un ambiente social, cultural e histórico, de tal modo que, entendida así, la subjetividad debe considerarse fuente de validez científica.

De ahí la relevancia que la fenomenología, junto a la hermenéutica, tiene sobre la investigación narrativa, la cual ocupa un papel central en nuestra investigación.

2.3.2.2. Hermenéutica

El precursor de la hermenéutica fue Wilhelm Dilthey²¹ (1833-1911) que concebía al individuo y a sus experiencias esenciales para generar conocimiento social. Por ello propuso que los datos textuales, históricos y biográficos, dotados de sentido, son primordiales para conocer la realidad (Bolívar, 2002). La distinción que realizó entre ciencias *explicativas* y ciencias *comprensivas*, contribuyó a atenuar la hegemonía que el positivismo ostentaba a principios del siglo XX.

El *giro hermenéutico*²² fue propuesto por Gadamer (1998) y ha hecho posible la incorporación a la filosofía y a las ciencias sociales actuales de cuestiones nucleares como la posibilidad de expresarse a través del lenguaje, la explicación narrativa, nuestra forma singular de estar en el mundo, cómo interpretamos, cómo damos sentido a nuestras acciones o cómo compartimos diálogos con los otros. Para este pensador, la hermenéutica se desvincula del comprender relacionado con teorías verosímiles, porque el comprender es la peculiar manera de ser del hombre (Gadamer, 1998, 2003).

Para González y Gramigna (2013, 2014) la hermenéutica se apoya en los supuestos de la investigación cualitativa, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje que se interesa por la interpretación y no tanto por la prescripción. Trata de regular adecuadamente las relaciones entre teoría y práctica con el objeto de superar el objetivo normativo y aplicacionista de las investigaciones positivistas basadas en números y datos (Guyot, 2011), porque la lógica de números se interesa por saber más, que sobre las vivencias de las personas (Mateos y Núñez, 2011).

Se trata pues, la hermenéutica, de una base metodológica para todas las disciplinas centradas en la comprensión de los asuntos del ser humano y postula que el empirismo positivista no es el modo más adecuado para comprender la naturaleza y la estructura de los fenómenos sociales, entre los cuales se encuentra la educación; (Ricoeur, 1981).

Como la comprensión hermenéutica se preocupa de las experiencias personales vividas por cada sujeto, se acentúa la estrecha relación entre hermenéutica y narratividad debido a que lo que se interpreta cuando se investiga es un texto, un relato, entendidos como manifestaciones particulares de organizar las experiencias de vida, en las que entran

²¹ Desde esta perspectiva analítica se preocupó de elevar la categoría científica de los estudios humanísticos o *ciencias del espíritu*, distinguiendo entre ciencias *explicativas* y ciencias *comprensivas*. En sintonía con este proceso, centrado en la comprensión y no tanto en la explicación, Ortega y Gasset, influido por Dilthey, defendía la existencia de una *razón narrativa* frente a la *razón positivista*.

²² Este nuevo modo de conocer ha interesado a disciplinas sociales vinculadas a nuestro objeto de estudio, como la filosofía (Ricoeur, 2005, 2001), la historia o la psicología (Polkinghorne, 1995; Bruner, 2000, 2012), etc. (Blanco, T. y Núñez, L. 2011. Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*. Ediciones Universidad de Salamanca. 23, 2-2011, pp. 115-116.).

a formar parte elementos nucleares como el lenguaje, la experiencia, la interpretación y la subjetividad (Colom y Mèlich, 2003; Flores, Porta y Martín, 2014).

La hermenéutica concibe al sujeto como un animal simbólico y lingüístico, no exclusivamente racional, que vive en un entorno que el mismo inaugura y construye, y que utiliza el lenguaje para comunicar su experiencia.

Como indica Gadamer (2003), la experiencia humana es esencialmente lingüística por lo que la función del lenguaje es fundamental, al dotar al conocimiento de un sentido que proviene del propio discurso, al tiempo que configura la subjetividad del sujeto como construcción social (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El modo narrativo de conocimiento y razonamiento fue habilitado inicialmente por Bruner (1988) al considerar el saber humano construido del modo hermenéutico-narrativo a través de relatos particulares. La propuesta bruneriana se justifica desde el punto de vista epistemológico porque para la hermenéutica no hay datos puros, ni cifras, ni hechos objetivos. Estos son siempre interpretados, ya que la subjetividad, y el peso de la tradición, que se hacen conscientes (prejuicios, estereotipos, lenguaje, biografía, etc.) en el que los interpreta, no pueden quedar al margen de la investigación.

Como seres que dilucidamos, no poseemos una esencia única, inmutable, para siempre. Estamos constantemente instalándonos en un mundo que no hemos elegido y que debemos transformar para comprenderlo. De ahí que nuestra identidad siempre dependa del contexto cultural y social en el que nos situamos y no haya verdades absolutas, sino que el conocimiento humano está abierto, y revisado, constantemente a las situaciones plurales en las que se produce (Pérez, 2011), poniéndose en duda las verdades, o explicaciones de los fenómenos, que se basan en las relaciones causales entre sus elementos.

La hermenéutica reclama la necesidad de ubicar al sujeto en su propia historia, a lo largo del tiempo, a tomar conciencia de sí mismo, a comprender recordando. Porque contar las propias experiencias e interpretarlas desde la hermenéutica, como método, se ha convertido en un modo de conocer y de investigar los asuntos humanos (Pérez, 2011).

Ello arremete contra la deshistorización de otras formas de crear conocimiento, situándose la investigación hermenéutica en un lugar de encuentro que aglutina diferentes perspectivas teóricas y metodológicas en el campo de las ciencias sociales (Bolívar y Domingo, 2006), como venimos desarrollando en esta parte de la tesis doctoral.

Por otra parte, la función mediadora del lenguaje narrativo cobra especial importancia como *modo de pensamiento* que pone de manifiesto nuestras experiencias de vida subjetivas a través de las emociones, los deseos, los sentimientos, las creencias, etc., y como *forma textual*, que recoge el protagonismo de los sujetos a través de las historias y las autobiografías personales.

El pensamiento articulado a través del lenguaje nos avisa de que la educación, como hecho humano, se basa en la interpretación constante (Moreu y Prats, 2010) y por ello es narración narrada (Rincón, 2006).

Es importante destacar desde los propósitos de esta investigación que el comprender está ligado al sujeto que interpreta su vida, mediatizados por el lenguaje y su propia historia (Maliandi, 2004).

De ahí la relevancia que tiene la interrelación entre los participantes, en nuestro caso, entre la persona que escribe este texto y la que conversa conmigo en un acto dialógico de comunicación social y textual, en el que se gestan significados que movilizan

mi forma de sentir y de pensar, al tiempo que se proyectan principios que orientan mi práctica como profesional de la educación (Vega y Durán, 2014).

2.3.2.3. El interaccionismo simbólico

Esta perspectiva teórica se desarrolló a partir de la tradición filosófica del pragmatismo estadounidense (H.W.I. Thomas, R. Park, G.H. Mead y Ch.H. Coley) y una de sus figuras más representativas fue Herbert Blumer. El interaccionismo simbólico ha tenido mucha influencia en Anselm Strauss y Barney Glaser, creadores de la Teoría Fundamentada (1967), que en sus inicios la aplicaron al área de la salud y que será utilizada en esta tesis para el análisis y génesis de conocimiento.

En la década de los sesenta del anterior siglo tuvo un gran auge en la perspectiva metodológica basada en los relatos de vida (Bertaux y Kholi, 1984; González, 2007). No obstante, en la década de los ochenta surgieron planteamientos vinculados al posmodernismo que redefinieron el carácter realista que sostenía el interaccionismo primitivo de Mead y Blumer, con los aportes de Denzin (1983).

El *interaccionismo simbólico*, parte del hecho de que la experiencia humana se construye a partir de las interacciones que ocurren entre los individuos, las cuales dotan de significado subjetivo y simbólico a los contextos sociales en los que se producen dichos encuentros (Crotty, 1998).

Se enmarca en la crítica a la hegemonía de los planteamientos positivistas en las ciencias sociales sobre el significado de lo objetivo y la neutralidad científica de la investigación (Tineo, 2009).

De ahí que para el interaccionismo simbólico el relato no sea sólo diálogo, sino también contexto, o interacción personal, porque otorga el sentido al fenómeno. El contexto no es sólo físico, sino que también participa el tiempo y el espacio en el que ocurre la interacción, configurando un ambiente que acoge al *cuándo* y recompone las experiencias pasadas. Por eso el relato tiene un carácter original y único debido a la variabilidad de los elementos que intervienen y configuran contexto (Peneff, 1990; Demazière y Dubar, 1997).

Se trata de un relación regulada por el lenguaje que actúa como medio simbólico para que se produzca la comunicación y la participación de los actores sociales, permitiendo interpretar los significados a través de las diversas formas de pensar, las actitudes, los sentimientos y emociones, etc., que se manifiestan en el proceso contextual.

Las diferentes formas en que los individuos dotan de significado a sus experiencias, relaciones sociales, etc., constituyen el objeto central para esta perspectiva de investigación. De ahí que, entre otras, se utilicen los documentos personales, cartas, diarios íntimos, historias de vida o narraciones autobiográficas para captar el sentido de las acciones de los sujetos, ubicadas en contextos temporales y locales.

2.4. El diseño de la investigación

En esta fase de la investigación, desde el enfoque cualitativo que orienta esta investigación y teniendo en cuenta los presupuestos filosóficos apuntados en el apartado anterior, tenemos que decidir el procedimiento o el rumbo que va a tomar nuestro estudio. Son los procedimientos o diseños de investigación. Creswell (2014) identifica los siguientes diseños que se enmarcan en el ámbito de los enfoques cualitativos y a sus acreditados investigadores: Clandinin y Connelly (2000) sobre *narrativa*; Moustakas

(1994) sobre la *fenomenología*; Charmaz (2006), y Strauss y Corbin (1990, 1997) sobre *Teoría Fundamentada*; Denzin (1989) en la *biografía*; Fetterman (2010) sobre *etnografía*; Stake (2010) y Yin(2009, 2013) sobre los *estudios de caso*.

En una aproximación similar a este asunto, Sandín (2003) propone los siguientes estrategias de investigación: narrativo-biográfico, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía, investigación-acción, estudio de casos, investigación evaluativa.

Para llevar a cabo el análisis de los *principios pedagógicos*, entendido como constructo teórico sobre el cual se interesa esta investigación, hemos tomado las siguientes decisiones en cuanto al diseño de la investigación: a) el sujeto de la investigación soy yo; b) desempeño dos roles: soy el sujeto de investigación y el sujeto que investiga acompañado de mis directores de tesis; c) atendemos al tiempo, a la biografía personal, al procesos de configuración de los principios pedagógicos; d) atendemos a los espacios como contextos sociales, culturales y profesionales; e) hablo sobre mí, sobre mi experiencia como persona y como maestro, por lo que recorro a la memoria y al recuerdo como elemento que configura mi experiencia; f) converso con mis directores de tesis sobre asuntos de mi persona y de mi profesión; g) buscamos el sentido, el significado de mi experiencia.

Los diseños de investigación en los que nos basamos para contemplar las opciones o alternativas indicadas en el párrafo anterior son: la *Teoría Fundamentada*, el *estudio de caso*, la *memoria en investigación histórica de la educación* y las estrategias *biográfico-narrativas*.

Hacemos mención a estas estrategias de investigación desde el particular interés que vierten sobre nuestro ámbito de estudio, por lo que en los siguientes epígrafes anotaremos aspectos parciales de las mismas.

2.4.1. Teoría Fundamentada

Una de las críticas clásicas a la investigación cualitativa desde las orientaciones tradicionales, ha sido la dificultad para elaborar teorías partiendo del estudio de casos particulares contextualizados mediante el uso de datos ajenos a la cuantificación. Para responder a esta crítica paradigmática, Glaser y Strauss (1967) publicaron la Teoría Fundamentada (*The Discovery of Ground*) con el objeto de proporcionar credibilidad metodológica y racional al proceso de investigación de índole cualitativa, postulando la posibilidad de generar teoría a través del análisis sistemático de datos no numéricos.

La Teoría Fundamentada es una metodología de índole cualitativa cuya base conceptual se sitúa en torno al Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1964), en la que, como se ha indicado antes, el investigador intenta determinar qué significado simbólico tienen las palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros para construir lo que los participantes ven como su realidad social.

Trata de descubrir teorías, conceptos o hipótesis durante la investigación partiendo directamente de los datos, no de marcos teóricos apriorísticos, mediante una continua interpelación entre el análisis y la recogida de información.

Genera *teorías formales* a partir de *teoría sustantivas*. Éstas son explicaciones de la realidad social a partir de entornos muy concretos y singulares (personas, escuelas, hospitales, etc.) mediante la utilización de datos que se van obteniendo de manera dinámica, abierta e inductiva. Se diferencia este proceso del que siguen los procedimientos tradicionales que parten de una realidad estática con el objetivo de obtener regularidades

por procedimientos deductivos. No obstante, la Teoría Fundamentada se convierte en un eslabón intermedio y necesario para generar teorías generales o formales.

Se trabaja con hipótesis emergentes que tratan de comprender transitoriamente el fenómeno social estudiado, mediante un proceso riguroso y específico en la recogida y en el análisis de los datos.

Las fuentes de datos son diversas, destacándose las entrevistas, las observaciones de campo, así como una amplia gama de documentos (diarios, cartas, autobiografías, periódicos y otros materiales audiovisuales), pudiendo utilizar datos cualitativos, cuantitativos o una combinación de ambos, siguiendo la propuesta ecléctica de Morín (1984; Creswell (2014).

El papel del investigador cualitativo que utiliza la Teoría Fundamentada para el tratamiento y el análisis de los datos se ocupa fundamentalmente de interpretar, comprender y confirmar lo que observa, escucha o lee. Para ello trata de identificar relaciones y patrones entre los datos que maneja con el objeto de construir categorías conceptuales, en un proceso que no es lineal, sino recursivo, porque las cuestiones de investigación se pueden modificar conforme el estudio progresa, en lo que se ha denominado *análisis comparativo constante*.

En la parte metodológica de esta tesis se abundará en estos aspectos ya que forman parte del análisis de datos que la fundamentan.

2.4.2. Estudio de caso

Dentro de este enfoque, creemos que el diseño de investigación que mejor nos permitirá abordar el estudio de la configuración de los principios pedagógicos es el estudio de caso (Creswell, 2014; Stake, 2010 ; Yin, 2013).

Pujadas (1992) distingue entre *relato de vida* para referirse a la historia de una vida como la cuenta la persona que la ha vivido, e *historia de vida*, como un *estudio de caso* que contempla el relato de vida junto a otras fuentes de información y documentación con el objeto de reconstruir lo más objetivamente posible las experiencias de vida.

Stake (2007, p. 11) lo define como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Simons (2011, p. 42) entiende el estudio de caso como una investigación en profundidad que puede utilizar diferentes procesos metodológicos con la intención de generar una comprensión exhaustiva de un hecho o problemática determinada para contribuir a su mejor conocimiento.

Se ha optado por esta vía metodológica debido a que la investigación se centra en la comprensión de determinadas cuestiones educativas que afectan a una sola persona. Siguiendo la tipología que propone Valles (2007), hemos optado por la modalidad *biográfica* por su sintonía con las fuentes que hemos utilizado: documentos personales, los relatos de vida y las historias de vida. El interés por el caso elegido obedece a la singularidad de la persona que constituye el sujeto de la investigación, por lo tanto no se trata de una elección instrumental sino que es intrínseca al propio estudio.

2.4.3. La memoria y el recuerdo en la investigación histórica de la educación

Como hemos comentado anteriormente, los asuntos relacionados con lo personal y cotidiano no han formado parte del interés de las investigaciones en el campo de las

ciencias sociales durante un amplio periodo de tiempo debido a la hegemonía de los planteamientos positivistas. No obstante, en las últimas décadas del siglo XX, ha cobrado notabilidad el interés por la persona como objeto de la investigación desde perspectivas biográficas y narrativas.

Se trata, siguiendo a Pazos (2002), de comprender las situaciones sociales de las personas anónimas, de oír sus voces con el objeto de que participen realmente en *su* historia y en *la* historia.

Desde estas consideraciones, se entiende la educación como una reconstrucción de historias personales y sociales, en las que el protagonista, el narrador y el personaje, coinciden en el recuerdo narrado. Adquiere sentido recuperar estas experiencias del pasado para reconocer la implicación que tiene lo temporal en la configuración de los procesos educativos y sociales, evitando así su fragmentación cuando se quieren conocer y comunicar de un modo dialéctico y relacional (Achilli, 2000; Leite, Flores y González, 2012).

Denzin (1989, p. 29) considera que las vidas no son exclusivas de las personas sino que forman parte de las comunidades sociales, ya que “cada vida es una producción moral, política, médica, técnica y económica”, que refleja los acontecimientos del pasado, del presente y del futuro (Leite et al., 2012).

Estas consideraciones, unidas a las maneras de interpretar la realidad de los enfoques cualitativos, han abierto nuevas perspectivas en la investigación histórico-educativa en cuanto a las temáticas de investigación y a la incorporación de las fuentes orales como objeto de estudio y como fuente histórica (Burke, 1994). Tal es así que Eisner (2002, p. 50) señala que una de las características por las que una investigación debe insertarse en el espectro cualitativo es precisamente considerar el “yo como instrumento” principal de investigación.

La historia de vida de los docentes ha sido uno de los ámbitos que más se han utilizado en la investigación histórica desde esta perspectiva de análisis. Por ello, Viñao (2007) apunta que el papel del historiador en el ámbito educativo se debe replantear como consecuencia del giro lingüístico y memorialístico que ha acontecido en la investigación histórica en las últimas décadas.

De ahí que las historias de vida se hayan empleado para rehabilitar la experiencia “de la persona que lo (la) vivió” (Pujadas, 2000; Méndez, 2012) y han estado muy vinculadas al estudio de las profesiones docentes y la construcción social de la enseñanza de Goodson (1991, 1992, 2004), especialmente a la del profesorado (Hernández, Sancho y Creus, 2011).

2.4.4. Las estrategias biográfico-narrativas

La orientación metodológica en torno a la cual gira esta investigación se vincula estrechamente con la estrategia biográfico-narrativo, de ahí la especial consideración que se le otorga en esta parte de la tesis.

Hornillo y Sarrasola (2003) advierten que el interés por la investigación narrativa hay que situarlo en los años treinta del anterior siglo en la Escuela de Chicago y a los estudios sobre el feminismo. Las investigaciones utilizaron en su mayor parte la *historia de vida* como estrategia metodológica cualitativa, muchas veces entendida como estudio de caso.

No obstante, la posición positivista en el campo de las ciencias sociales ha predominado desde mediados de siglo veinte hasta entrados los años ochenta, aunque, como indican Glaser y Strauss (1967), a principios de la década de los sesenta hubo un resurgimiento por el interés de la investigación cualitativa desde posiciones epistemológicas interpretativas que mostraron interés por la comprensión de las acciones y asuntos de las personas en contextos sociales, en contra de la racionalidad técnica y el positivismo predominante que sustentaban la utilización de enfoques metodológicos *duros* y cuantificadores.

Hernández (2013) señala que tras un periodo de silencio, resurgieron con fuerza los planteamientos cualitativos en la década de los ochenta en el contexto anglosajón, europeo y de América Latina²³, con enérgicas críticas filosóficas y metodológicas hacia sus principios básicos positivistas, como la objetividad y la explicación, la evidencia empírica replicable y predictiva o la traducción cuantitativa de los datos bajo patrones de control.

La crisis del positivismo hizo emerger otro tipo de perspectiva de análisis basado en la interpretación y en la comprensión de los asuntos de los humanos en lo que se denominó *giro hermenéutico*, que trata de entender los fenómenos sociales, y los educativos, como texto, acentuándose el protagonismo de la interpretación que los sujetos hacen de sí mismo (Bolívar, 2002).

Siguiendo el análisis que realizan González-Monteagudo y Ochoa-Palomo (2008), se puede afirmar que los inicios del enfoque biográfico-narrativo en educación en España se vinculan con las perspectivas metodológicas cualitativas de investigación incorporadas en las ciencias sociales tras la disolución del entramado ideológico y cultural de la dictadura franquista. González-Monteagudo (2008) señala que en la década de los ochenta, e inicios de los noventa, cuando los enfoques positivistas y funcionalistas perdieron protagonismo, aparecieron estudios de carácter biográfico-narrativo en el ámbito educativo vinculado con la narratividad, el sentido, la memoria, etc. Como aclara el autor, en este periodo influyeron decididamente las investigaciones sobre los relatos de vida realizadas por Bertaux & Singly (1997), las de Bruner (1997) sobre la construcción narrativa de la realidad, y la creación en 1989 de la revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales*.

Entrada la década de los noventa se legitimaron los enfoques biográfico-narrativo en España con el trabajo de Pujadas (2000). Desde distintas disciplinas cabe destacar las contribuciones de: Arnaus, 1993; Alheit y Dausien, 2007; Bolívar, 1999; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001; el grupo Esbrina liderado por Fernando Hernández y Juan María Sancho; González-Monteagudo (2008, 2014). Grupo de profesores de la Universidad de Málaga integrado, entre otros, por José Ignacio Rivas, Analía Leite y Pablo Cortés (González-Monteagudo, Ochoa-Palomo, 2014).

Como se ha comentado, en la actualidad, la investigación de índole cualitativa en ciencias sociales se ha consolidado definitivamente, lo que también ocurre con la metodología biográfico-narrativa, a través de la sistematización y especialización de sus procedimientos. Ello ha acrecentado y delimitado su interés científico, superando en gran medida la desconfianza académica hacia esta forma de comprender la realidad social (Bolívar y Domingo, 2006).

²³ En España el movimiento de crítica al paradigma tecnológico se vincula con procesos de maduración y autonomía de la propia Pedagogía con aportaciones atrevidas y liberalizadoras como las de Fernández Pérez (1971): “El Residuo de Indeterminación Técnica en Educación” o de Gimeno Sacristán (1982): “La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia”.

Así pues, la investigación biográfico narrativa ha supuesto un salto cualitativo al ocuparse de la comprensión de lo singular y particular, de lo cotidiano, de la vida diaria. Por ello, se ha constituido en un enfoque de investigación cualitativo, específico e interdisciplinar, como también reclama el paradigma de la complejidad de Morín (1994).

Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Flick (2004) y Bolívar, Fernández y Molina (2005) ya se referían al desplazamiento definitivo de la relatividad de la investigación interpretativa y a la necesidad de otorgar credibilidad y validez a la investigación cualitativa. La triangulación secuencial de los datos y procesos metodológicos es una de las técnicas que se proponen para ello, aunque cabe señalar que este tipo de investigación, con intensa vinculación con la pedagogía hermenéutica, entiende la validez desde la narratividad, y por eso se apoya en la intersubjetividad y en el diálogo (Flores, Porta y Martín, 2014).

Debemos conectar este debate con el saber posmoderno²⁴, que comenzó su andadura tras la segunda guerra mundial como consecuencia del rechazo a los grandes relatos (positivismo, marxismo, estructuralismo, etc.) que legitimaban la racionalidad, dando paso a las narrativas posmodernas (o de la modernidad tardía), basadas en la incertidumbre y en un pensamiento fragmentario en el seno de la "pluralización de los mundo vitales" (Flick, 2004, p. 15). Con el inicio del nuevo milenio se detecta con más intensidad sus efectos en amplios sectores de la vida social, económica, política, cultural, artística, etc. (Gimeno, 2000).

Los entornos sociales complejos y diversificados, característicos de la posmodernidad, provocan que los acercamientos positivistas, de la mano de los métodos deductivos, no alcancen a captar en su totalidad la complejidad y los entresijos de la cotidianeidad. De ahí que las estrategias metodológicas inductivas, como reacción a la crisis de los metarrelatos, hayan ganado terreno en un amplio campo de la investigación social, entre la que cabe destacar la investigación biográfico-narrativa (Bertaux, 1981).

En este escenario de crisis de identidad, que se inicia en las postrimerías del anterior siglo, aparece el interés por lo personal, por el "yo" como refugio de la verdad y lo auténtico. Y también por la narratividad que habla del yo, de los sujetos que conocen y se expresan textualmente a través del mundo simbólico del lenguaje, del discurso o de la imagen (Hargreaves, 1996)

El ambiente cultural posmoderno deja de lado las estructuras para tomar en consideración a los actores. Los sujetos son ahora los protagonistas de la investigación que presta atención a sus explicaciones narrativas, que contienen elementos privados, profundos y alejados de la racionalidad, como las intenciones, las motivaciones, los propósitos, las emociones, los deseos, los sentimientos, etc., los cuales juegan un papel muy importante la hora de otorgar sentido y significado a sus experiencias.

Así pues, la narrativa está asociada a los sujetos, a sus acciones y a las interacciones, de tal forma que sin sujetos, sin experiencia y sin relaciones, no habría narrativa, porque cuando me cuento me cuento me transformo (Hernández, 2013).

Las ideas y el debate sobre la posmodernidad están presentes continuamente en el entramado epistemológico, teórico y metodológico de esta investigación. Se trata de una temática que vierte mucha luz a las cuestiones que constantemente se plantean en el itinerario de la tesis y que ha centrado mi atención con ardor. No obstante, me ha ayudado a calmar mi pretensión omnicomprendiva del campo de estudio de la tesis, haciéndome ver

²⁴ Fenómeno que hunde sus raíces en Nietzsche y Heidegger y en sus representantes más emblemáticos: Foucault, Derrida, Gadamer, Lyotard, Deleuze, Lypovetsky, Baudrillard, etc.

que: "Un posicionamiento postmoderno nos permite saber «algo» sin reclamar saberlo todo. Tener un conocimiento parcial, local, histórico es también conocimiento" (Romero, 2012, p. 61. Traducción de la autora).

La narrativa consiste en compartir la vida, sus significados y su comprensión en torno a un relato de vida que crea una relación discursiva de co-construcción entre relator e investigador (Souza, 2006), que permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera).

Lejeune (1994) denominó a este escenario como *pacto autobiográfico* en el que se crea una especie de acuerdo o contrato entre las personas implicadas en el relato, que rubrica el carácter veraz y la credibilidad de la vida contada. Esta sintonía de sinceridad desecha la falsedad o la invención, otorgando validez a la investigación.

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el enfoque biográfico narrativo es una forma de investigación social y de construcción de conocimiento que parte de un proceso dialéctico en el que intervienen las subjetividades de los sujetos implicados. Es un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente por las "voces" propias de los participantes y por el cómo expresan sus propias vivencias. Se encuadra, por tanto, en el gran paraguas de lo cualitativo, si bien no niega cualquier otra perspectiva que se interese por el sujeto (Cochram-Smith & Lyttle, 2002).

A modo de síntesis, y siguiendo a Toulmin (1990, p. 190) y a Flick (2004, pp. 26-27), las características de investigación en las ciencias sociales al final de la modernidad se plasman en torno a: lo *oral* (narraciones y lenguaje); lo *particular* (problemas y situaciones específicas); lo *local* (tradiciones, costumbres, maneras de vivir contextualizadas); y la *contingencia* (situaciones enmarcadas en lo espacial e histórico).

Hay que tener en cuenta que en la investigación biográfica y narrativa, el sujeto construye la realidad conforme va sucediendo el relato, en una situación dialéctica de tensión entre investigador y relator, quebrando la postura *naif* del positivismo que propone la objetividad y la independencia en dicha relación (Rivas-Flores, 2014). De ahí que Tobin (1995, p. 251) incidiese en la "referencia al exterior", al contexto biográfico, ya que de no producirse se caería en un "naturalismo rousseauiano".

La tarea del investigador en estos procesos es tan intensa y mediada que no puede limitarse a "tomar nota" de lo que observa (Bolívar, 2002 p.16), ya que está comprometido precisamente con la contextualización de los relatos con las interacciones más relevantes que ha acontecido en el devenir del sujeto, en una dimensión social y cultural más amplia y profunda, que vaya más allá del mero acopio de información inconexa. Y también con la interpretación del sentido del informante, al ser la subjetivación la "que permite al sujeto tener conciencia de dónde está ubicado y descubrir que otros mundos son posibles" (Borja, 2011, p.182). Es la captación de los significados de las experiencias y no la mera cosecha de datos, de lo que se trata, es decir, de la :

captación del sentido de la experiencia y cómo vibra en nosotros, cómo reverbera en su sentido educativo, como nos despierta cuestiones de calado pedagógico necesarias para ampliar la experiencia educativa, para ganar en experiencia (en poso de sabiduría y en potencial de nuestras experiencias) al explorar otras experiencias. Por eso es importante encontrar el tono personal, la disposición que nos abra los poros en esta dirección." (Sierra, 2013, p. 89)

2.4.5. Narrativa, responsabilización y empoderamiento

Hemos hecho hincapié en la conexión del enfoque cualitativo de investigación con el discurso posmoderno. Nos ocupamos ahora de la crítica que hace éste a la metodología biográfico-narrativa, porque dar la voz a los sujetos que casi siempre han estado silenciados pueden convertirse en dispositivos de poder y de dominio de las personas, pudiéndose utilizar de forma interesada la información que se recaba sobre aspectos íntimos de sus vidas (Denzin, 1989)

Son las estrategias de confesión secularizada, o tecnología de individualización, para Beck (2003), del capitalismo tardío o avanzado, que busca crear la ilusión del "mito del individualismo autónomo y libre" (Denzin, 1989, p. 8-9), que hace responsable a los individuos de sus acciones, para transformarlos en sujetos *sujetados* a través una nueva ética de la responsabilización (Bolívar, 2014), que apela a la subjetividad para gobernar a la ciudadanía en conexión con la racionalidad del mercado, la libre elección y la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío.

Beck y Beck-Gernsheim (2003) advierten que nos encontramos en un momento en el que la individualización institucionalizada fuerza a hacerse la propia vida, con el riesgo de no tomar las decisiones acertadas:

No sería exagerado afirmar que la lucha diaria por una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental. Expresa lo que queda de nuestro sentimiento comunal. [...] La ideología del mercado neoliberal pone en práctica la atomización con toda su voluntad política. [...] Vivir la propia vida puede significar que muchos de los conceptos y fórmulas de la primera modernidad se han tornado inadecuados. La biografía normal se convierte, así, en biografía electiva, reflexiva". (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, pp. 69-73)

Para aliviar esta situación de desamparo electivo, Denzin (1989) señala la necesidad de conectar la subjetividad, el relato, el texto, con el contexto, con el substrato social y político, para que adquiera pleno sentido la investigación biográfico-narrativa, ya que de lo contrario nos encontraríamos con una visión vacía (naive) o ingenua de la realidad, que hace poco por cambiar las cosas.

Desde el debate propio de esta tesis doctoral, Bolívar (2014) tomó las palabras de Goodson (1997) para poner de relieve la necesidad de empoderar las historias de vida de los maestros y maestras como respuesta, y resistencia, a la erosión y enajenación de los valores profesionales que promueve ideología neoliberal global. De ahí la importancia que se le otorga a la narrativa como medio de investigación de estos asuntos porque, como advierte Trahar (2010, p. 50), las personas son "expertas de sus propias vidas" y sus problemáticas no tienen que ver con el propio sujeto, sino con la narrativa neoliberal dominante en la que se encuentran inmersos.

Capítulo 3

Proceso de la investigación. Recogida, análisis e interpretación de los datos

Capítulo 3

Proceso de la investigación. Recogida, análisis e interpretación de los datos

El proceso de la investigación se estructura en tres momentos o fases, después de formular las preguntas de investigación, tal y como se representa en el siguiente gráfico.

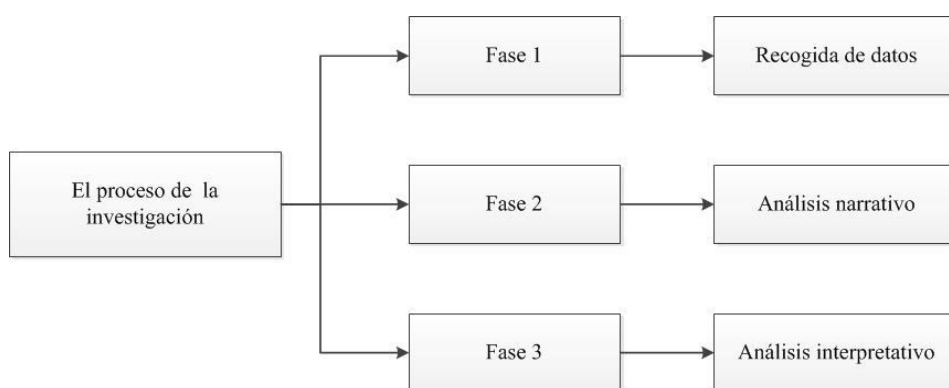


Gráfico nº2. Estructura del proceso de investigación

3.1.- Fase 1: Recogida de datos

En nuestra investigación se han utilizado dos tipos de datos: biográficos y datos no biográficos, vinculados a un proyecto de innovación educativa (Comunidades de Aprendizaje) y a dos centros en los que ha desarrollado su labor docente y directiva (el CEIP “Antonio Marín Ocete” de Alfacar y “Eugenia de Montijo” de Granada). Para su recogida se han utilizado distintos instrumentos.

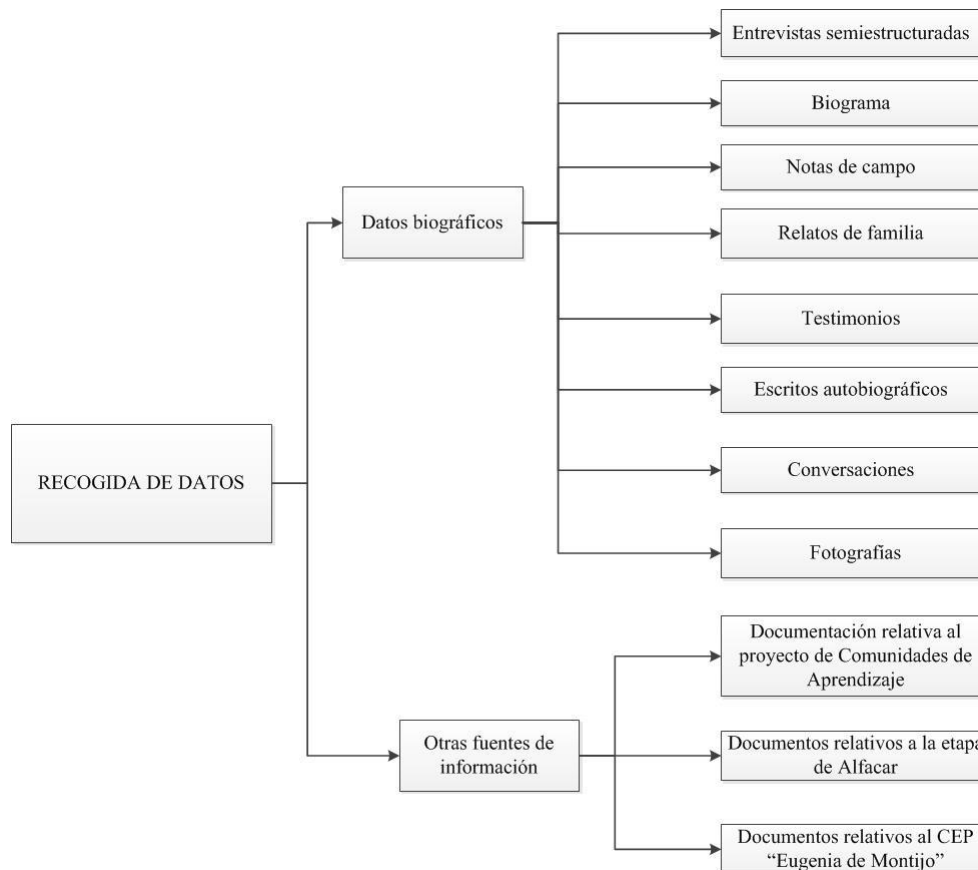


Gráfico nº 3: Proceso de recogida de datos

3.2. Recogida de datos biográficos

Aunque se han utilizado diversos instrumentos para recoger la información biográfica del sujeto, sin embargo, hemos de señalar que han sido las entrevistas semiestructuradas en profundidad la principal fuente de datos, complementada por otros extraídos gracias a diversos instrumentos: diarios de campo, relatos de familia, testimonios, escrito autobiográficos, conversaciones, fotografías y otras fuentes personales.

a) Entrevistas semiestructuradas en profundidad

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos (creencias, actitudes, las opiniones, valores, principios) en relación con el objeto de estudio (Massot, Dorio, Sabariego, 2004).

La entrevista en profundidad, que se enmarca en un horizonte dialógico y conversacional (Alonso, 1995), es una construcción comunicativa y no un simple registro de discursos preexistentes al acto de la entrevista en sí. El discurso, por tanto se genera “como una respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso” (Alonso, 1995, p. 230). Por medio de esta dimensión dialógica se genera una cascada de profundización reflexiva y comprensiva a partir de las temáticas de interés para la investigación.

Debido al cariz biográfico narrativo de la investigación el entrevistador, uno de los directores de la tesis doctoral, induce al entrevistado, el sujeto de la investigación, desde este marco dialógico y constructivo a narrar su vida por etapas, deteniéndose en los aspectos o temáticas relevantes de su trayectoria personal y profesional. Y tal y como señala Bolívar, Domingo y Fernández (2001) por medio de esta dinámica dialógica se produce un proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida y del desarrollo profesional en el que emergen personas importantes, fases y etapas de cambio, información contextual y culturas, relaciones causales, valoraciones críticas, que constituyen momentos epifánicos cargados de sentido.

Las entrevistas se organizaron en dos ciclos. Un primer ciclo exploratorio, de seis entrevistas, en el que se reconstruyen las distintas etapas de la vida y del desarrollo profesional (Infancia, adolescencia, juventud, el paso por los primeros colegios y por los CEIP “Antonio Marín Ocete” de Alfacar y “Eugenia de Montijo” de Granada). Un segundo ciclo de profundización, de tres entrevistas, en el que se inicia una cascada reflexiva focalizada en temáticas relevantes que emergieron en el primer ciclo (familia, persona, escuela y sociedad).

Las entrevistas se transcribieron literalmente dando lugar a siete documentos de texto que se han denominado “narrativas” (en adelante N) o relatos de vida que se estructuran tal y como se refleja en la siguiente tabla.

NARRATIVAS (N)	
Ciclo 1º exploratorio de las distintas etapas de la vida y del desarrollo profesional	
N1.	Infancia
N2.	Adolescencia
N3.	Juventud (magisterio)
N4.	Primeros colegios (Motril, Iznalloz, Guadahortuna)
N5.	Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar
N6.	Colegio “Eugenia de Montijo” de Granada
Ciclo 2º de profundización en temáticas relevantes	
N7.	Familia, persona, escuela, sociedad
N8.	Vida personal
N9.	Proyección

Tabla nº 1. Narrativas (N)

b) Biograma

El biograma es un análisis de un relato de la vida que reconstruye, a modo de un mapa, la trayectoria de una persona en la que se conjugan los acontecimientos y la cronología de la misma. Por medio del mismo se ha representado, siguiendo la línea del tiempo, el encadenamiento de situaciones personales, familiares, educativas y formativas, así como los destinos profesionales, los compromisos institucionales u otros aspectos relevantes, situándolos en su contexto social (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Se ha construido un biograma (en adelante, B)

b) Notas de campo

Notas escritas por el investigador que recogen una selección de ideas, apuntes, frases, observaciones, datos, etc., que se han recopilado durante los años de investigación en una libreta de campo y que son relevantes para el desarrollo de la misma. Se han denominado “Intuiciones al Hilo” (en adelante, IH).

INTUICIONES AL HILO (IH)	
IH1.	Echa raíces donde estés.
IH2.	No puedo condenar a quien fui en el pasado porque hoy soy otra persona.
IH3.	Como dijo el pensador T. Merton <i>“una hora de oscuridad vale más que una semana de luz”</i>
IH4.	Para ser un buen maestro te tienes que reconocer como un niño feliz.
IH5.	Los cambios se generan en el encuentro con las personas, no con las teorías.
IH6.	Somos políticos por naturaleza (Aristóteles)
IH7.	Hay cosas que hay que comenzar a hacer y otras que hay que dejar de hacer.
IH8.	Crear una nueva realidad.
IH9.	Las críticas de las personas que no son libres son alabanzas.
IH10.	Pedagogía del grano de trigo
IH11.	Crear en los demás, creer en las personas
IH12.	Creación de sentido: Resistencias al cambio. ¿Qué hago?
IH13.	La participación es más que la colaboración
IH14.	Admirar a los demás para tratarlos bien
IH15.	Jugar a la gallinita ciega con mi madre y a veo-veo
IH16.	Llamar todos los días a más de cien puertas repartiendo pan
IH17.	Elogio y tarea.
IH18.	Mesetas de igualdad.
IH19.	Valor de lo nuevo y de lo viejo.
IH20.	Pedagogía de la colaboración.
IH21.	Que cada vez que se acerque alguien a mí, se lleve algo bueno.
IH22.	Vivir la vida en plenitud
IH23.	En pedagogía hay que hablar del amor y de la familia.
IH24.	En la escuela hay que ir a lo fundamental.
IH25.	El que no arriesga no vive
IH26.	Vivir la vida en plenitud
IH27.	Nos queda tanto que aprender
IH28.	Las críticas de las personas que no son libres son alabanzas.
IH29.	“Abriendo puertas de entrada”

Tabla n° 2: Intuiciones al hilo (IH)

c) Relatos de familia

Documentos (cartas, dedicatorias, reseñas y escritos variados) rescatados del entorno familiar del sujeto de la investigación que contienen información en torno a personas relevantes y al contexto familiar, social y cultural en el que se desarrolla su vida. Se han denominado “Relatos de familia” (en adelante RF).

RELATOS FAMILIARES (RF):	
RF1.	Carta a la prima Amparo
RF2.	Carta enviada a la República Dominicana
RF3.	Mi madre y la primera estampa escolar
RF4.	Vivencias
RF5.	Mi padre y la panadería
RF6.	Personas relevantes
RF7.	Mis estudios en Granada
RF8.	Mis primeros años de vida
RF9.	Mis primeros años en la escuela del pueblo
RF10.	Mis primeros años en la vida del pueblo
RF11.	Querido personal del Colegio de San Rafael
RF12.	Experiencias de familia

RF13.	Carta agradecimiento Ayuntamiento
RF14.	Carta a Julietta
RF15.	Breve reseña de mi madre
RF16.	En nombre de nuestra madre
RF17.	Carta a Nieves Sala
RF18.	Relato sobre mi madre
RF19.	Breve reseña de Manuel Sánchez Cuesta
RF20.	Manuel (El abuelo de Inma)
RF21.	Despedida a mi padre
RF22.	Misa de San Francisco 07 07 16

Tabla nº 2: Intuiciones al hilo (IH)

d) Testimonios

Selección de testimonios de personas (voluntarios, profesionales del ámbito educativo, alumnos y padres de alumnos) que han compartido alguna etapa de su desarrollo profesional y que narran experiencias compartidas, episodios de su trayectoria o el impacto de su labor docente y directiva en el ámbito personal, profesional y en la comunidad educativa. Estos se recabaron al hilo de la construcción de las Narrativas. Se han denominado “Testimonios” (en adelante T).

TESTIMONIOS (T)	
T1	Testimonio Mª C.F., voluntaria de OFECUM
T2.	Testimonio de F.R. Asesora del CEP
T3.	Testimonio de J.L.S. Asesor del CEP
T4.	Testimonio de J.B.A. Asesor del CEP
T5.	Testimonio de J.B. Director del CEP
T6.	Testimonio de mi padre
T7.	Testimonio de M.J.J. (Maestra)
T8.	Testimonio de Luís Moreno Jiménez (Amigo)
T9.	Testimonio de Luz (Profesora UGR-CCII)
T10.	Testimonio de Mª. A.F. (Maestra)
T11.	Testimonio de S.F. (Presidenta del AMPA)
T12.	Testimonio de A. M. V. (Inspectora)
T13.	Testimonio de N. (Maestro en Prácticas)
T14.	Testimonio de Mª A. P.F. (Profesora UGR-CCPP)
T15.	Testimonio de Ramón Ballesteros R. (Amigo)
T16.	Testimonio de Vicente López S.V. (Profesor UJ)
T17.	Testimonio de A. C. F. (Directora)
T18.	Testimonio E.M.H. (Maestra)
T19.	Testimonio Mª J.G.G. (Maestra)
T20.	Testimonio de C.T.A. (Maestro)
T21.	Testimonio de C.S.V. (Maestra)
T22.	Testimonio de M.J. (Maestra)
T23.	Testimonio de I. S.V. (Secretaria)
T24.	Testimonio de J.Mª.P.D. (Jefe de Estudios)
T25.	Testimonios de alumnos (C. y E.)
T26.	Testimonio de J.A.G.F. (Padre C. Escolar)
T27.	Testimonio de J.F.L.M. (Presidente AMPA)
T28.	Testimonio de Mª. J. y C.M. (Madres y padres)

Tabla nº4: Testimonio personales y profesionales de personas relevantes

e) Escritos autobiográficos

Registros reflexivos en torno a experiencias personales y profesionales que incluyen opiniones, sentimientos, interpretaciones de las vivencias que jalonan una trayectoria. Estos registros se han clasificado en dos bloques: “Microrrelatos” (en adelante MC) y “Reflexiones” (en adelante R).

Los MC son un conjunto de escritos muy breves en los que se plasma interpretaciones, casi instantáneas, de experiencias en el ámbito personal y profesional.

MICRORRELATOS (MC)	
MC1.	Repartiendo pan
MC2.	Apruebo las oposiciones
MC3.	Mi primer partido de fútbol
MC4.	Mi primer viaje misionero
MC5.	Cuando fui a la mili
MC6.	Una enfermedad tropical
MC7.	Participación en el teatro
MC8.	Mis partidos de fútbol en los Cármenes
MC9.	Conocí a Inma
MC10.	Mi primer día de maestro
MC11.	Enfermedades: cuerdas vocales y espalda
MC12.	Los viajes a la escuela
MC13.	Visitas a otros colegios
MC14.	Actividades didácticas en la panadería
MC15.	Charla de empatía
MC16.	Las fiestas de los maestros
MC17.	Nacimiento de mis hijos
MC18.	Muerte de personas queridas
MC19.	El día de mi boda
MC20.	Mi relación con mi abuelo
MC21.	Mis actividades en la naturaleza
MC22.	La reunión con los pandilleros
MC23.	Mi ansiedad tras años de dirección
MC24.	El valor de la biblioteca para mí como maestro
MC25.	Cuando se nos perdió una alumna en el viaje de estudios
MC26.	Cuando se cayó un niño en una acequia, un día de excursión
MC27.	El pilarillo del burro en el pueblo
MC28.	La fiesta de los farolillos de melón en la escuela
MC29.	Cuando fui a por muebles para el colegio
MC30.	Mis viajes a colegios de Finlandia, de Inglaterra y de Turquía

Tabla nº 5: Microrrelatos (MC)

Las R son narrativas de mayor extensión que los MC en los que se plasman reflexiones más extensas al hilo de experiencias personales y profesionales.

REFLEXIONES (R): Documentos elaborados con anterioridad o en el mismo transcurso del estudio de la tesis, abordando diferentes aspectos y en diferentes contextos	
R1.	R1. Pregón de las fiestas de mi pueblo
R2.	R2. Artículo sobre el pan y el agua de la educación
R3.	R3. Reflexión en la plataforma “ <i>colabora</i> ” de la Consejería
R4.	R4. Mi teoría de persona
R5.	R5. Reflexiones sobre el aprendizaje en comunidad
R6.	R6. ¿Qué es para mí educar?
R7.	R7. ¿Qué es persona educada?

Tabla nº 6: Reflexiones (R)

f) Conversaciones

Entrevistas no estructuradas en las que uno de los directores de la tesis doctoral y el sujeto de investigación hablan libre y espontáneamente sobre cuestiones y temas relacionados con el objeto de investigación. Se han denominado “Tertulias de café” (en adelante TC) debido al contexto en el que se desarrollan, el café previo a las sesiones de trabajo.

TERTULIAS CAFÉ (TC)	
TC1.	Diálogo sobre el teléfono
TC2.	Diálogo sobre la escuela
TC3.	Diálogo sobre la tesis
TC4.	Diálogo sobre las implicaciones en la familia
TC5.	Diálogo sobre metodología
TC6.	Diálogo sobre persona y escuela

Tablas n° 7: Tertulias café

g) Fotografías

Conjunto de materiales gráficos que plasman recuerdos de la trayectoria de vida en el ámbito personal y profesional.

Fotografía n° 1	Trabajando en la casa de Julián
Fotografía n° 2	Publicación de un artículo de mi hija en la revista de su Instituto
Fotografía n° 3	Entrevista a mi padre
Fotografía n° 4	Mi padre en la parada del autobús
Fotografía n° 5	Mi madre en la panadería
Fotografía n° 6	Mi madre en la cocina de la casa
Fotografía n° 7	El pan recién salido del horno de mis padres
Fotografía n° 8	Miguel Ángel en el huerto de su casa
Fotografía n° 9	Reunión familiar con mis hermanos y mis padres
Fotografía n° 10	“Mi prima Amparo” Misionera en República Dominicana
Fotografía n° 11	Entrada del pueblo de Peligros
Fotografía n° 12	Colegio Público “Manuel de Falla” de Peligros en el año 1979
Fotografía n° 13	Equipo de fútbol de “infantiles” donde jugaba Miguel Ángel
Fotografía n° 14	En la “Escuela Normal” de magisterio, con compañeros
Fotografía n° 15	Miguel Ángel en una escuela de Guinea Ecuatorial
Fotografía n° 16	En el Colegio Federico Ozanam de Montevideo
Fotografía n° 17	Reunión familiar en casa de su hermano
Fotografía n° 18	Actividad misionera en República Dominicana
Fotografía n° 19	Actividad misionera en Perú
Fotografía n° 20	Los hijos de Miguel Ángel en sus primeros años
Fotografía n° 21	Miguel Ángel, Inma y sus hijos, de excursión
Fotografía n° 22	Miguel Ángel con su madre en el patio de su casa
Fotografía n° 23	Fachada de la “escuela de peseta” en el pueblo de Miguel Ángel
Fotografía n° 24	Boletín de notas de Miguel Ángel con las firmas de su padre
Fotografía n° 25	El padre de Miguel Ángel en la panadería, delante de un horno
Fotografía n° 26	Miguel Ángel con su hermano Antonio y otros panaderos
Fotografía n° 27	Miguel Ángel en el Colegio “Virgen de la Cabeza” de Motril
Fotografía n° 28	Actividad misionera en Guinea Ecuatorial
Fotografía n° 29	Detalle de un niño con las zapatillas rotas
Fotografía n° 31	Maestras de Educación Infantil del Colegio de Alfacar
Fotografía n° 32	Un voluntario en el huerto escolar del Colegio “Eugenia de Montijo”

Tabla n° 8: Fotografías

3.3. Recogida de otras fuentes de información

También se han recabado un conjunto de documentación vinculada a proyectos y centros en los que el sujeto de la investigación ha desarrollado su labor docente y directiva.

a) Documentación relativa al proyecto de Comunidades de Aprendizaje

Conjunto de documentos sobre el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el CEIP “Antonio Marín Ocete” de Alfacar y CEIP el “Eugenia de Montijo” de Granada. Estos documentos se han denominado “Comunidades de Aprendizaje” (en adelante CDA).

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CDA)	
CDA1.	Enfoque sociocomunitario de C. de Aprendizaje
CDA2.	Desarrollo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje
CDA3.	Comunidades de Aprendizaje en Granada
CDA4.	Participación e inclusión en C. de Aprendizaje
CDA5.	Valoración del pilotaje de Comunidades de Aprendizaje

Tabla nº 9: Proyecto de Comunidades de Aprendizaje

b) Documentos relativos a la etapa de Alfacar

Documentos de diversa índole que reflejan el desarrollo del proyecto educativo del CEIP “Antonio Marín Ocete” de Alfacar (Granada). Se han denominado “Documentos Alfacar” (en adelante DA)

DOCUMENTOS ALFACAR (DA):	
DA1.	Cartas familias excursión 07 10 13
DA2.	Agradecimiento biblioteca Miguel Ángel
DA3.	Publicación Ideal buenas prácticas
DA4.	Selección buenas prácticas colegio
DA5.	Mercadillo de valores en general
DA6.	Cronología del Proyecto
DA7.	Proyecto Educativo de Centro

Tabla nº 10: Tabla de documentos de Alfacar

c) Documentos relativos al CEP Eugenia de Montijo

Documentos de diversa índole que reflejan el desarrollo del proyecto educativo del CEIP “Eugenia de Montijo” de Granada. Se han denominado “Documentos Eugenia de Montijo” (en adelante DEM).

DOCUMENTOS EUGENIA DE MONTIJO (DEM)	
DEM1.	Acta 2ª reunión Comunidades de Aprendizaje
DEM2.	Programa de inclusión educativa
DEM3.	Carta a las familias 19/10/2015
DEM4.	Proceso implementación Proyecto Comunidades
DEM5.	Programa de “maestros eméritos”
DEM6.	Programa de “buenos días con alegría”
DEM7.	Desarrollo de la radio escolar
DEM8.	Proyecto Comunidades de Aprendizaje
DEM9.	Constitución comisiones Mixtas

DEM10.	Informe del Centro de Profesores
DEM11.	Informe de Inspección
DEM13.	Homenaje de la Biblioteca
DEM14.	Proyecto Educativo de Centro

Tabla nº 11: Tabla de documentos del Colegio “Eugenia de Montijo”

3.4. Análisis narrativo

Uno de los grandes retos del investigador es dar sentido a los datos biográficos co-construidos dialógicamente o recopilados (narrativas o relatos de vida, intuiciones al hilo, relatos familiares, testimonios, microrrelatos, reflexiones, tertulias de café y fotografías) que se complementarán con el conjunto de documentos vinculados a escenarios o contextos en los que se ha desarrollado su trayectoria profesional.

Desde los albores del proceso, en el primer ciclo de entrevistas que permitieron adentrarse en las distintas etapas de la trayectoria personal y profesional, se inició un proceso de análisis y de profundización sucesiva en el que se conjuga la dimensión temporal y temática de las narrativas, es decir, el análisis holístico y el análisis categorial (Polkinghorne, 1995). El análisis holístico ha permitido abarcar los datos biográficos (N1-6) como un todo, que acontece por etapas, es decir, como el conjunto de experiencias que configuran, construyen y reconstruyen la identidad personal y profesional del sujeto de la investigación (Dubard, 2000; Martos, 2006). En este análisis emergen un conjunto de incidentes críticos, personas, acontecimientos que marcan y reorientan una trayectoria y que confieren sentido a lo vivido. Este análisis holístico va de la mano de un análisis categorial en el que se establecen un conjunto de temáticas centrales que permean las narrativas de un modo transversal y que las reducen a núcleos temáticos aislados sin perder su dimensión temporal.

Para realizar este análisis holístico *versus* categorial se construyeron, en un primer momento, unos mapas conceptuales, denominados “sábanas” a partir de cada una de las narrativas (N1-6). En ellas se recogían los acontecimientos principales, las personas importantes, los momentos de cambio, los impactos y temáticas clave y se establecían una primera aproximación, aún muy incipiente, a las relaciones implícitas en las narrativas y al sentido de las mismas.

En un segundo momento, y a la luz de esta aprehensión inicial, se prosiguió en el análisis, por medio de una cascada de profundización progresiva, asistido por el software de análisis cualitativo NVivo11. Este programa ofrece un conjunto de herramientas de consulta muy útiles: “consulta de frecuencia de palabras”, que permite identificar los términos que se usan con más frecuencia en las narrativas; “consulta de búsqueda de texto” que posibilita identificar términos o frases en las narrativas e identificar los diferentes sentidos que un término reviste en un contexto determinado.

A partir de estos análisis se generan unos nodos para aglutinar las referencias. El concepto de nodo es central en el entorno de trabajo de NVivo11. Un nodo es una colección de referencias sobre un tema, lugares, personas, acontecimientos, experiencias u otros aspectos relevantes de la investigación.

Como resultado de la profundización emergen un conjunto de temáticas relevantes (familia, persona, escuela, sociedad), transversales al análisis holístico, junto a un conjunto de incidentes críticos e ideas fuerza que encierran un conjunto de proyecciones a nivel personal y profesional. Sobre estas temáticas se dialoga en las N7-9, en un segundo ciclo de entrevistas. El proceso de análisis genera nuevas dinámicas dialógicas de profundización como son las “Tertulias de Café” (TC) o dinámicas reflexivas que se plasman en las “Intuiciones al Hilo” (IH), los “Microrrelatos” (MC) o en las “Reflexiones” (R). Por otra parte se recogen los “Relatos de Familia” (RF), los Testimonios (T) y las

“Fotografías”, que ofrecen otra mirada complementaria, y que constituyen una sinfonía de voces que se entretendrán en la historia de vida. Por otra parte se recopilan los documentos de centro (DCA; DA y DEM) que contiene la mirada institucional sin la que no se pueden comprender muchos de las experiencias narradas.

Como fruto de esta cascada de profundización se redactan los Relatos Autobiográficos (RA), en los que, a partir de las narrativas (N) se interpretan los datos en un proceso de reconstrucción y de búsqueda de sentido, enriqueciéndolos con las otras fuentes biográficas que se han utilizado: Intuiciones al Hilo, Relatos familiares, Testimonios, Microrrelatos, Reflexiones, y Tertulias de Café y Fotografías ; así como la documentación relacionada con Comunidades de Aprendizaje y los CEIP de Alfacar y Granada. El resultado son ocho relatos narrativos que se organizan tal y como se refleja en la siguiente tabla

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS (RA):	
RA1.	Infancia
RA2.	Adolescencia
RA3.	Juventud (Magisterio).
RA4.	Colegio “Virgen de la Cabeza” de Motril
RA5.	Colegio “Montes Orientales” de Iznalloz
RA6.	Colegio “Virgen de Loreto” de Guadahortuna
RA7.	Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar
RA8.	Colegio “Eugenia de Montijo” de Granada

Tabla nº 12: Tabla de relatos autobiográficos

3.5. Análisis interpretativo

A partir de las Narrativas (N) y de los Relatos Autobiográficos (RA) se inicia un proceso interpretativo, de la mano de la Teoría Fundamentada, que permitirá de forma sistemática una transformación progresiva de los datos para identificar los principios pedagógicos que inspiran la práctica docente y directiva del sujeto de la investigación.

El muestreo teórico se utiliza para generar teorías a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967; Ruiz Olabuénaga, 1996). Por medio de este proceso inductivo se orienta el análisis hacia los elementos que proporcionen información relevante y puedan ensanchar la interpretación y dar significados a las narrativas objeto de estudio. Strauss y Corbin (1990), por su parte hablan de la *sensibilidad teórica*, como la pericia del investigador para elaborar conceptos y formular teorías, basándose en una articulación creativa del conocimiento académico del investigador y su experiencia profesional.

Con la sensibilidad teórica el analista pone en acción su compendio personal de teoría y práctica para identificar los elementos más significativos que se encuentran en los datos, descubrir las interacciones entre los sujetos, elaborar explicaciones, formular conceptos y categorías con sus propiedades y dimensiones y construir teoría. (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007, pp. 65)

Este proceso se orienta a alcanzar la saturación teórica, momento en el que no emerge más información de los datos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012).

El análisis categorial de las narrativas ha posibilitado identificar un conjunto de temáticas centrales en torno a los conceptos de persona, escuela, familia y sociedad, generando un primer marco de comprensión desde los datos. A partir de aquí, e integrando los Relatos Autobiográficos (RA), la Teoría Fundamentada, como método de comparación

constante (Glaser y Strauss, 1967), ha permitido focalizar la búsqueda y el proceso de codificación.

La codificación abierta, por medio del programa NVivo11, ha permitido realizar un análisis dinámico y fluido para fragmentar los datos y sacar a la luz los pensamientos, ideas y significados que contienen implícita y explícitamente con el fin de desarrollar conceptos (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). Por medio de la codificación abierta se inicia un proceso en el que emergen interrogantes, surgen preguntas que van llevando a construir argumentos cada vez más complejos desde los datos.

Los conceptos que surgen de la categorización abierta se hacen confluír en categorías y subcategorías que “*agrupan conceptos sobre sucesos, objetos y acciones/interacciones que tienen un significado similar o relacionado. Las categorías, al igual que los conceptos, identifican fenómenos, pero con un mayor grado de abstracción conceptual*” (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007, pp. 69)

Strauss (1996) enriquece la Teoría Fundamentada con la codificación axial en la que se relacionan categorías y subcategorías.

Se denomina axial porque el proceso de establecer relaciones se ejecuta en torno a una categoría tomada como eje, formando un conjunto de subcategorías entrecruzadas. Las subcategorías desempeñan una función relevante en el análisis y proporcionan una mayor fuerza explicativa, responden a las preguntas de cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias sucede un fenómeno (Andréu, García-Nieto, Pérez, 2007, p.69).

En esta búsqueda de inferencias y relaciones que se establecen entre categorías y subcategorías e implícitamente con los elementos extraídos de la codificación abierta, ha sido de gran utilidad el *análisis de conglomerados* que permite realizar el programa NVivo11. Los resultados de este tipo de análisis se pueden representar mediante diagramas, concretamente un *dendograma*, en el que los elementos se agrupan por similitud y en unidades de sentido mayores.

Para alcanzar la comprensión de los datos, a la luz de los análisis previos, las categorías se integran en unidades mayores hasta establecer las categorías conceptuales o centrales a partir de las que se redactará la teoría. Estas categorías centrales pueden describir un proceso, una condición, una dimensión o una consecuencia. Como su propio nombre indica, han de ser centrales, y han de estar relacionadas con otras categorías, constituyendo un patrón que se repite frecuentemente en los datos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012, p.33). A partir de ellas se establece el modelo explicativo que posibilita responder a las cuestiones que estaban en el origen de la investigación, es decir, esbozar los principios pedagógicos de la práctica educativa a partir de una historia de vida.

Categorías centrales	Categorías	Subcategorías
Educación tarea inacabada e innovadora	Innovación y compromiso	
	Formación, renovación e innovación	Renovación de procesos
		Compromiso formativo
	Propuestas de innovación educativa	Innovación en la comunidad educativa
Pedagogía del optimismo		

Escuela centrada en la persona	Escuela y persona	
	Práctica educativa	El alumno en el centro de la escuela
		Aprendizajes para la vida
		Proyecto vital: búsqueda de felicidad
		Atención a la diversidad
Escuela y servicio a la comunidad educativa	El servicio como experiencia y trayectoria de vida	Experiencia de servicio
		La trayectoria de servicio
	Servicio y educación	Valor educativo
	Valores	Disponibilidad
		Entrega
		Compromiso
		Responsabilidad
		Colaboración
Escuela para el servicio	Bien común	
	Justicia social	
Escuela en relación a la familia	Agentes de la educación de la persona	Escuela
		Familia
	Medidas educativas	Modelo de escuela cercano a las familias
		Proyecto educativo de apertura a las familias
		Formas para la participación
Corresponsabilidad	Las familias parte del centro	
Escuela participativa y corresponsable	Partir de la singularidad de las personas. Proyectos educativos	Participación
		Inclusión
	Conocer la realidad social y cultural para hacerse uno más	Acuerdo de responsabilidad común
		Liderazgo dialógico
	Liderazgo pedagógico y responsabilización	Prevención
		Comunicación
Empoderar las relaciones sociales. El diálogo con las familias	Abrir espacios	
Escuela abierta al entorno social, cultural y natural	Abrir el centro	Entorno social
		Entorno cultural
		Entorno natural
	Medidas educativas	Actuaciones pedagógicas
		Escenarios de aprendizaje
		Buscar conexiones
Impacto de la apertura	Proyección de la escuela en el entorno	
Escuela como génesis de equidad social	Respuesta ante la desigualdad social	Escuela de principios
		Acoger las distintas realidades de un centro
	Proyectos educativos equitativos	Realidad
		Compromiso

Tabla nº 13. Relación de categorías

Capítulo 4
Entre bastidores: El proceso de elaboración de la tesis

Capítulo 4

Entre bastidores: El proceso de elaboración de la tesis

Vamos a relatar el proceso que hemos seguido desde nuestros comienzos, sacando a la luz toda la “tramoya” que se cierne tras este “escaparate” final.

Hemos nombrado este capítulo con la metáfora “entre bastidores”, porque realmente son muchos momentos, llenos de silencio y de esfuerzo, de compromiso compartido y a la postre de agradecimiento por poder participar en un proceso tan serio y tan edificante a nivel personal, sin olvidar el apoyo mutuo y de otras personas relacionadas con este proceso, principalmente el de nuestras familias, que han desarrollado un ejercicio de comprensión y de paciencia constante.

Hemos considerado importante destacar esta “trastienda” de acuerdo con la metodología cualitativa que hemos ido desarrollando.

4.1. Comienzos de la investigación

El proceso de elaboración de la presente tesis doctoral, se convirtió para mí en un ideal, queriendo llegar a extender mis inquietudes educativas al mayor número de personas desde que comencé con mis estudios universitarios hace treinta años y a lo largo de mi historia profesional y formativa.

Realicé estudios de psicología, de pedagogía, de filología, de orientación y de mediación familiar y me licencié en Psicopedagogía en el año 2001, compaginando mi trabajo como maestro con los estudios de doctorado, consiguiendo el Diploma de Estudios Avanzados en el año 2004.

En los años siguientes, intenté continuar con los estudios de la tesis doctoral, que nunca abandoné, pero mis implicaciones educativas como director del colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar, y otras ocupaciones personales y familiares, no me permitieron centrarme en estos estudios, que requieren tanta dedicación.

Durante estos años he ido recopilando experiencias y materiales encaminados a ir forjando una “historia de vida”; concretamente desde el periodo comprendido entre los años 2004 y 2014.

A finales del año 2014, después de varios intentos por comenzar con el desarrollo de la investigación en años anteriores, inicio con firmeza los estudios de doctorado en el Departamento de Pedagogía, con el director de la tesis, el profesor Julián Jesús Luengo Navas, encaminándonos hacia una educación abierta a la comunidad, con el título “*La participación de la Comunidad en el sistema escolar: relación sine qua non para una verdadera educación social*”.

Me empleé a fondo en la revisión bibliográfica sobre el estudio de la tesis, además de la recopilación de datos, fuentes, testimonios, microrrelatos, charlas educativas, fotografías y *materias primas* en general sobre el desarrollo de la tesis.

Así mismo, profundizamos en el estudio de autores relacionados con el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, valorando su puesta en práctica como maestro y también como director del mismo.

Nos centramos en dos estudios de caso referidos a los dos últimos colegios en los que yo había trabajado, desde mi experiencia profesional. Nos dedicamos de lleno en la elaboración de la tesis sobre el desarrollo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en dichos centros educativos.

4.2. Giro metodológico del estudio

La previsión de entrega, según los planes antiguos de doctorado, estaba prevista para el día 15 de noviembre de 2015. Antes de esta fecha, en plena escritura final de lo que hubiera sido una tesis sobre esta temática, nos surgió con fuerza un giro metodológico en el desarrollo de la investigación.

A partir de ese momento, optamos por el estudio y profundización de mi historia de vida desde la Teoría Fundamentada, apoyándonos en metodologías de corte cualitativo. Este cambio quedó confirmado a partir de una entrevista y un asesoramiento recibido en noviembre de 2015 del profesor Jesús Domingo.

A partir de esa fecha se incorpora como codirector de tesis el doctor José Manuel Martos Ortega, que colabora en la redacción del artículo: *Una educación centrada en la persona. Fundamentos de la práctica educativa de un maestro de la escuela pública a partir de su historia de vida.*

Nuestro trabajo se enfoca a través de diálogos, de transcripciones de los mismos, de análisis, codificaciones y redacción de los diferentes apartados de la tesis, con la incorporación del Programa de análisis de textos NVIVO11.

Nos fuimos orientando hacia el relato autobiográfico de mi vida como maestro, al investigar, sobre mi propia actuación a través del estudio de casos y sobre mi propia historia de su vida. Íbamos poniendo de relieve acontecimientos de mi recorrido personal y profesional, partiendo de mi propia infancia, mis primeras estampas escolares, mis primeros estudios en Granada, en Bachillerato y en la Normal de Magisterio. Vimos la necesidad de profundizar en esta vertiente más personal, alejándonos definitivamente del desarrollo educativo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, recogiénolo únicamente como una práctica en el relato autobiográfico en mi paso por estos dos colegios.

De esta manera fuimos conectando la trayectoria de mi vida, con diferentes visiones educativas, desde una doble perspectiva, por un lado más vivencial e interior y por otro, desde una dimensión más abierta y relacional.

Al ir ahondando en el proceso educativo que yo había vivido, lleno de experiencias dentro y fuera del ámbito escolar, subrayando imágenes escolares del ser alumno y docente, en mis primeros colegios y en otras experiencias educativas vividas fuera de España, en proyectos misioneros y en otros ámbitos profesionales diferentes, llegamos a la conclusión de que *la persona y el ser maestro*, había tomado mucha fuerza y quien realmente iba apareciendo como sujeto de estudio era yo mismo, en medio de mi experiencia pedagógica.

Mientras tanto, teníamos en cuenta toda la práctica profesional que yo iba realizando, incluida mi participación en mi propia formación y también como agente de formación en distintos foros. Gracias al avance en mis estudios cada vez me sentía más motivado para llevar a cabo cambios y transformaciones educativas, siempre tomando como referencia la vida de los alumnos, de las familias y de los maestros que *“han dado su vida por la escuela”*, colocando a la persona en el centro de la educación.

Los planteamientos de investigación que íbamos estableciendo, se iban modificando en una revisión permanente, gracias a un proceso de búsqueda, continuamente inacabada, entre otras razones al ir compaginando los estudios de la tesis con la práctica educativa y al ir poniéndola en común con los directores de tesis. Esta realidad otorgaba autenticidad al proceso, al ir abriendo nuevas vías de análisis, y al ir descubriendo paulatinamente a base de reflexión y de diálogo, nuevos caminos de estudio.

4.2.1. Un cambio de rumbo fundamental en el proceso de la tesis.

Entre ambos fuimos construyendo un diálogo pedagógico cada vez más profundo sobre mi experiencia personal y educativa. Gracias a este diálogo yo iba sintiendo la necesidad de despegar y de ir configurando mi propia teoría, partiendo de mis propias vivencias. Fuimos descubriendo que la investigación estaba mucho más cerca de nuestra realidad educativa de lo que en un primer momento habíamos imaginado.

A lo largo de este análisis sobre el trabajo de investigación realizado hasta entonces, llegamos a la conclusión de continuar con una metodología de corte cualitativo, centrando todos los esfuerzos en indagar sobre mi vida, a partir de mis experiencias fundamentales, incluyendo las experiencias profesionales en los cinco colegios en los que he trabajado. La propuesta era optar por Teoría Fundamentada, como vía metodológica cualitativa principal.

4.2.2. Una nueva orientación metodológica

El proceso de estudio dialógico se intensificó, manteniendo reuniones tres y cuatro tardes a la semana, durante bastantes meses, aprovechando tiempo incluso en fines de semana, en madrugadas para no interferir demasiado en nuestra vida familiar. Cada reunión, en la casa de Julián, la comenzábamos compartiendo una merienda o un desayuno con “*los cafés de Julián*”, que nos servían para intercambiar impresiones y para afinar las horas de estudio, valorando el proceso de la tesis y cotejándolo con nuestras respectivas realidades educativas en la universidad y en la escuela, lo que considerábamos también parte de nuestro estudio.



Fotografía N° 1: M.A.B.B. Casa de Julián, 2016. Una madrugada, compartiendo un desayuno, al comienzo de nuestro trabajo

El proceso se convirtió en una “*vía con dos raíles*”, porque realizábamos grabaciones de cada uno de los diálogos, de los que obteníamos transcripciones, que

analizábamos, dotábamos de sentido y por saturación, íbamos obteniendo incidentes, dimensiones, categorías y conceptos, a través de gráficos que reflejábamos en formato de papel A3, a las que llamábamos “sábanas”, convirtiendo estos materiales en el núcleo de nuestra investigación, llegando a tener más de cincuenta, de las que exponemos algunos ejemplos en este apartado.

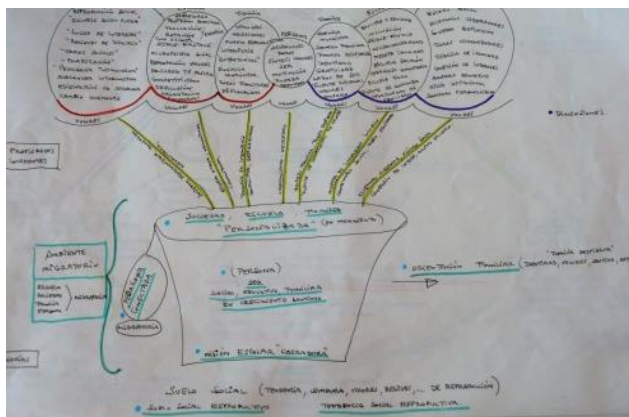


Figura nº 3. Mapas conceptuales, coloquialmente denominadas “sábanas”

4.3. Entramos en la teoría fundamentada

Este proceso “manual” de análisis, que tanto avance nos había generado, en busca de la esencia educativa en los orígenes y en la vida del maestro, tomó un nuevo impulso con la llegada de José Manuel Martos Ortega que comenzó a realizar aportaciones desde su experiencia con el análisis cualitativo de los datos mediante el paquete informático NVIVO11 que opera para dar sentido a la Teoría Fundamentada.

A partir de ese nuevo planteamiento continuamos con los diálogos incorporando las transcripciones acerca de todas las etapas de mi vida como “recurso” en el Programa NVIVO y convirtiéndolos en “nodos de análisis”.

En esta nueva etapa, recogiendo todo el trabajo anterior, establecimos, después de muchas reuniones, valorando y dialogando sobre el proceso de la tesis, la búsqueda de principios pedagógicos a raíz de la exploración sobre mi vida personal y profesional.

Hasta entonces habíamos estado centrados en cómo se había ido gestando la vida del maestro, desde su niñez, y cómo todos sus aprendizajes habían ido desembocando en una manera de ser maestro, en el marco de la enseñanza pública, en la que había crecido, en la que se había formado y en la que prestaba mi servicio. Recogiendo todas las consideraciones, establecimos el que sería el título de la tesis: *“Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida”*.

De cada uno de estos diálogos se realizaron las respectivas transcripciones y su codificación a través del análisis con el Programa NVIVO11. Retomamos el trabajo que habíamos realizado hasta entonces, por medio de la “saturación de contenidos” reflejado en nuestras “sábanas”. Fuimos convirtiendo nuestro análisis en conglomerados y en nodos de análisis que iban desembocando en una estructura cada vez más clara, de cada una de nuestras indagaciones.

Nuestros diálogos a los que hemos llamado “narrativas” han sido un material que se ha llenado de sentido al esquivar y al romper el metarrelato al que estamos acostumbrados, a sabiendas de que este trabajo científico no ha sido una línea recta, sino el recorrido por un paisaje, en el que hemos recogido todos los significados.

La potencia del análisis se ha centrado en estos diálogos, a los que hemos y sobre los relatos autobiográficos, dotándolos de sentido.

A partir de todas las referencias sobre esos textos hemos ido estableciendo interrelaciones gracias a las gráficas y la integración de sus diferentes contenidos, con las herramientas disponibles en este sistema de análisis, hasta alcanzar, de manera pausada, saturando y puliendo dimensiones y categorías, siete principios pedagógicos, como punta de la pirámide de todo nuestro estudio, como veremos más adelante, en los capítulos doce y trece, dedicados “*al corazón de la tesis*” y a los “*informes de su investigación*”.

En ningún momento previo de nuestro estudio habíamos preestablecido qué principios, ni cuántos aparecerían, sino que ha sido una consecuencia plena de todo el trabajo realizado con minuciosidad, con *parsimonia* y profundidad necesarias.

En el desarrollo del proceso de investigación, celebrábamos dos tipos de reuniones, por un lado las de profundización en las que empleábamos una metodología dialógica, y por otra parte de análisis, de búsqueda y de codificación.

En cada una de las reuniones, existía un contacto informal y cercano. En ese desayuno o merienda inicial, comenzábamos nuestros encuentros intercambiando impresiones sobre nuestra vida personal y laboral, antes de comenzar con nuestro estudio compartido. La revisión del trabajo de la tesis en cada reunión, le otorgaba al proceso bastante solidez, aceptando las nuevas dimensiones que iban apareciendo debido al análisis y a la profundidad del propio trabajo y como consecuencia realizábamos las correcciones necesarias.

Esta tesis se ha centrado primordialmente en la persona, un término que aparece recogido ampliamente y que ha encontrado pistas en páginas que promueven los relatos biográficos como “*voces de aprendizaje*”, del doctor José Manuel Martos Ortega, que nos ha servido de modelo, para poner de relieve “*ese sentido epifánico*” que toda criatura alberga y que se va construyendo gracias al aprendizaje formal e informal.

4.4. Otros frutos del proceso de investigación

Para llegar a las raíces de nuestro estudio, en un camino lleno de reflexión, involucrando a las personas más cercanas en mi vida, generando un sentimiento común y una implicación de las personas que me rodean.

El papel de mi familia en este proceso del desarrollo de la tesis, además del apoyo, del compromiso y de la paciencia necesaria en este tiempo de dedicación, ha sido creativo, pues pronto surgieron nuevas iniciativas, creando pequeños relatos, realizando grabaciones y entrevistas y diálogos sobre nuestras propias vidas. Un ejemplo concreto es que por propia iniciativa, mi hija Clara, grabó a mi padre, para indagar sobre la vida antigua del pueblo. Esa transcripción la presentó como trabajo en su Instituto y se la publicaron en la revista del propio centro y que reparte para todo su alumnado y para sus familias.



Fotografía nº 2: Publicación del artículo “Caserías y pozos de Peligros” en la revista del IES Clara Campoamor de Peligros, realizado por mi hija, después de una entrevista a mi padre sobre la historia del pueblo.

Otro ejemplo fueron las grabaciones que yo iba realizando a mi padre para conocer más sobre la vida de mi familia y sobre mi infancia. Estos encuentros, con una finalidad investigadora indiscutible, dieron paso a que en mi familia fuésemos valorando con más intensidad los relatos acerca de nuestras vidas. Incluso mi propio padre comenzó a escribir “el libro de su vida”.



Fotografía Nº 3: M.A.B.B. Casa del doctorando, 2016. Realizando una entrevista a mi padre

4.5. Sentido del proceso de investigación

En este proceso nos hemos orientado, desde la idea principal de que la propia vida es un relato, que vivimos aprendiendo gracias a las “*vidas relatadas*”, que nos conducen en medio de un significado profundo. Saber por ejemplo, que “*mi madre nació en una escuela*”, para mí supuso descubrir que yo pertenecía a un marco cultural, social e histórico, que se ha convertido en fuente de relación y de autoconocimiento.

Esta realidad nos augura que nada de lo que hacemos o decimos en la vida es neutro, y que habitamos en un mundo lleno de “*consecuencias de responsabilidad*”. El diálogo es un ejemplo claro de vida responsable, que llega a ser científico cuando se convierte en método de profundización.

TERCERA PARTE

HISTORIA DE VIDA DE MIGUEL ÁNGEL

Capítulo 5
Mi biograma de vida

Capítulo 5

Mi biograma de vida

Con este biograma de vida (gráfico nº 4), presentado en la página siguiente, ponemos de relieve mi trayectoria personal y profesional en paralelo con los acontecimientos sociales, políticos, culturales y familiares que han sido coincidentes en las diferentes etapas de mi vida, desde mi nacimiento hasta la actualidad.

La finalidad de esta presentación es la realización de un mapa que otorgue sentido a todo el paisaje de “pasos” vitales, que se han ido trenzando en el devenir de mis años y que han tenido influencia en la configuración de mi ser personal y profesional.

Este relato nos conduce por secuencias distribuidas, en lustros y en décadas, desde 1965 hasta 2016, recogiendo e indicando eventos de distinta situación geográfica y de distinta naturaleza.

Destacamos los incidentes críticos más relevantes, en consonancia con los principios pedagógicos que voy desplegando en mi vida de maestro.

Acontecimientos/Cronología	1965-1970	1970-1975	1975-1980	1980-1985	1985-1990	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010	2010-2016
Hitos Internacionales	Mayo 68. "Años hippy"	1973: Crisis del petróleo		1982: Guerra Líbano	1989: Caída muro de Berlín	1990: Guerra Golfo 1992: Inicio Guerra Yugoslavia 1992: Tratado de Maastricht		11 sept. 2001: Atentado Torres Gemelas N. York 2003: Inicio Guerra Irak 25 dic. 2004: Tsunami O. Índico	2010: Terremoto Haití	2015: Terremoto Nepal 2015: Comienzo Guerra Siria
Educación internacional	1966: Informe Coleman	1974: Principios Educación Europa			1989: Carta Derechos Niños	1994: Declaración Salamanca 1994 UNESCO: Educación Inclusiva	1997: Bases Programas Europeos			
Hitos en España		1973: Muerte Carrero Blanco	1975: Muerte Franco. Fin dictadura, inicio transición. Juan Carlos I, Rey 1977 Gobierna UCD 1978: Constitución	23 febrero 1981: Golpe Estado 1983: PSOE gana elecciones	1986: Ingreso España CEE	1996: PP gana elecciones	12 JULIO 1997: Muerte de Miguel Ángel Blanco	2002: Crisis del Prestige 11 marzo 2004: Atentados Madrid	2004: PSOE gana elecciones	2008: PP gana elecciones 2013: Felipe VI. 2015: Elecciones. 2016: Nuevas elecciones
Sociedad, cultura, deporte	1965: Concilio Vaticano II			1982 Mundial de Fútbol España 1982: Visita del Papa a Granada		1992: Exposición Universal Sevilla 1992: Juegos Olímpico Barcelona				15 mayo 2011: Protesta antisistema
Educación en España	1970: LGE		1980: LOECE	1985: LODE		1990: LOGSE 1995: LOPEG		2002: LOCE	2006: LOE	2013: LOMCE
Educación en Andalucía									2007: LEA Decreto 328/2010	8 junio 2012: Orden Comunidades de Aprendizaje
Itinerario Personal			14 mayo 1972: Primera Comunión 1973/74: Fútbol alevín	Mayo 1982: Mi primer partido en los Cármenes		1991: Guinea 1993/94: Uruguay 1995: Primer viaje Rep- Dominicana	1998/99: Perú 1999: República Dominicana			2011: Último viaje Rep. dominicana
Ámbito Familiar	12 abril 1965: Mi nacimiento	Viajes a Málaga	1977: Ingreso en PANIGRA 5 dic. 1978: Muerte de mi abuelo	25 enero 1985: Inicio noviazgo			12 julio 1997: Celebración de mi boda	25 mayo 2001: Fin panadería 22 octubre 2001: Nacimiento hijo Miguel Ángel 2 enero 2003: Nacimiento hija Clara María 2004: Nacimiento hijo Eloy	11 abril 2004: Muerte tío Mariano 4 de noviembre de 2004: muerte de mi tío Antonio	28 junio 2011: muerte prima Amparo 4 nov. 2012: Muerte de mi madre 23 de junio de 2016: Muerte de mi padre
Contexto comunitario						1992: Servicio militar	1998: Inicio Cursos prematrimoniales		2001: Inicio Cursos prematrimoniales San Francisco	9 junio 2011: Comunidad de San Francisco. Julio 2001: Pregón Fiestas.
Mi itinerario de formación	Escuela de peseta	1971: Inicio EGB	1979: Fin EGB Inicio BUP	1983: Fin COU, Selectividad. 1983/86: Magisterio	1986: Inicio Pedagogía		1995/97: Máster Orientación Familiar	2001: Finalizo Psicopedagogía 2002. DEA		2014: Fin Alfacar Sept. 2014: Inicio E.M. Julio 2014. Inicio Estudio Tesis
Desarrollo Profesional			1980: Inicio trabajo Panadería		1990: Apruebo oposiciones. 1991: Funcionario de carrera.	1990/91: Motril 1991/92: Iznalloz Sept. 1992: Inicio Guadahortuna	1998/2002: Jefe Estudios Guadahortuna	2002: Fin Guadahortuna. Inicio Alfacar	2005/2014. Director Alfacar	2015: Secretario e inicio Director E.M.

5.1. Mi familia como primer aprendizaje

Nací en el seno de una familia con una marcada y estrecha relación entre el negocio familiar de la panadería y la vida familiar, y eso me orientó desde mis primeras vivencias. Tanto es así que para los más antiguos del lugar, en el pueblo soy conocido como “*el Migueraángel, el hijo de la Clotilde del Paquito del Horno*” y también como “*Migue el panadero*”. Esta realidad se mantiene, a pesar de que en la actualidad trabaje como maestro.

Mi padre fue para mí un modelo familiar y de relación social, pues aprendí de él su forma de hablar y cómo interactuaba en diferentes contextos. Desde que fui niño lo acompañé en su trabajo de panadero y comencé a ser también “su compañero”, en la panadería. En su vida fue un buen maestro de relaciones sociales, una persona abierta y amable en el pueblo, “*con muchas ganas de reír*”. Fue un trabajador incansable.

He comprobado lo que es trabajar de noche como panadero. *La casa del horno, era muy vieja. Cuando llovía teníamos que poner palanganas para las goteras, que atravesaban el tejado, desde las nubes hasta el suelo. Recuerdo aquel ruido metálico de las gotas cayendo en los calderos de cinc. Al arreciar la lluvia, deseábamos con todas nuestras fuerzas que descampara. También se iba la luz con frecuencia, aunque era menos grave porque amasábamos a mano. Nos apañábamos con velas, que casi siempre había que buscarlas a tientas, lo mismo que las “cajillas de mistos”*²⁵.



Fotografía N° 4: M.A.B.B. Mi padre, sentado en una parada del autobús, en Melegís (Granada) en la primavera de 2016. Siempre tenía una sonrisa que invitaba a la conversación

Mi madre, también fue una mujer entregada a la familia y al trabajo de la panadería. La casa y “el horno” estaban enfrente, en la misma calle, y esta cercanía física, también se convirtió casi en una misma realidad. Mi madre fue una mujer generosa y optimista, “*también le encantaba reír*”, estaba siempre dispuesta para el servicio, abriendo las puertas de par en par, ofreciendo su tiempo y su dedicación para los demás.

²⁵ Cajillas de mistos: Cerillas para encender.



Fotografía n° 5: M.A.B.B. (En la panadería de mis padres. 1998) Mi madre en la panadería, con su “ropa de faena”, junto a un C.R.M, un trabajador “de toda la vida”

La panadería era un lugar de encuentro, en el que las vecinas llegaban a asar pimientos y patatas a cualquier hora. La puerta, que era de madrea, siempre estaba abierta. Se cerraba sujetándola con un cartón. El ambiente en el barrio era tan familiar que las vecinas entraban con toda naturalidad a buscar pan, a por ascuas para el *brasero de picón* o a meter algo en el horno. Muchas tardes las mujeres del barrio y del pueblo se iban a hacer madalenas, roscos, tortas *con* “*las mantecas de sus marranos*” y se sentían como en su casa. Mi casa y la panadería estaban siempre abiertas.



Fotografía n° 6. M.A.B.B. En casa de mis padres, 1999. Mi madre en la cocina de la casa haciendo pestiños

Mis padres vivieron siempre entregados a sus hijos y a las labores propias del trabajo, en el que no existían horas, ni amplios descansos, ni vacaciones, ni posibilidades económicas para soñar con una vida más desahogada. Su objetivo era “*ir viviendo y trabajando para pagar*” y para “*no deberle nada a nadie*”. A mi madre le encantaba cocinar para nosotros y para los demás y disfrutaba viendo la mesa llena de comida y de personas alrededor. Siempre nos decía que su madre le enseñó a guisar.

Desde que era niño he ido a repartir pan por las calles con mi padre, que tenía un carrillo de madera con tres ruedas, *casi siempre flojas*, al que le tenía que ir empujando, después fue comprando furgonetas para el reparto. Yo pensaba que mi padre era fuerte, porque después de estar toda la noche trabajando, era también el motor que le empujaba a aquel carro, lleno de un pan, blanco y casero, buenísimo,²⁶ que servía *para darnos de comer*.



Fotografía n°7. (En la panadería de mis padres. 1983). Pan recién salido del horno de leña

Mi madre y mi padre formaron un buen equipo durante su vida y nos dejaron su ejemplo, intentando mejorar cada día, innovando dentro de sus posibilidades, incluso con las escuelas del pueblo, que visitaban la panadería para que los niños aprendieran a hacer pan.

Vivíamos en una casa grande, en bajo, con los *entabacados de caña y de madera*, con tres dormitorios, con un parral en el patio, en el que había una cocina, un cuarto de aseo y *una pila de lavar*. Además, en unas naves de la casa siempre teníamos gallinas, conejos, marranos e incluso durante unos años llegamos a tener diecisiete vacas, unas eran de leche y otras eran becerros. La casa tenía un portón muy grande de madera, que siempre estaba abierto de día y de noche. Se entraba por un pasillo amplio, bajo un techo, con un nido de golondrinas, que perdura hasta hoy. Al entrar se llegaba a

²⁶ El pan que se hacía en el horno era principalmente de dos tipos, blanco y casero. El pan blanco se hacía con una masa más refinada y más dura, obteniendo una miga con menos agujeros. El pan casero se hacía con una masa más blanda, con más reposo en las tablas y era un pan más ligero de comer. Se hacían muchos panes redondos y roscas. No se tenía mucha costumbre de hacer muchos bollos alargados, en aquellos años.

un patio lleno de “*pilistras*” (*aspidistras*). En el centro había una mesa y sillas para sentarse.

Cuando pasaban las vecinas por la puerta *siempre llegaban* y cuando decían, después de un rato, que se tenían que ir, mi madre siempre les decía “*¿Siéntate otro poquito, adónde vas con tanta bulla?*”

La casa también tenía un huerto, en donde pasábamos el día entero jugando. En el huerto había un almiar de paja, una leñera, un pozo antiguo con un brocal de piedras y de ladrillos, hecho a pico y a pala, *una pradera llena de alfalfa* y árboles frutales, como albaricoques, ciruelos, nísperos, perales, higueras, vides y treinta y nueve cerezos que daban cerezas mitad rojas y mitad blancas y *pegamento* que cogíamos de los troncos y nos servía para pegar las “*estampicas de fútbol y de bambi*”²⁷.

Estas estampicas también representaban “*una apertura al mundo*”, eran “nuestros primeros dibujos animados”.



Fotografía nº 8. En el huerto de la casa, sembrado de alfalfa, con la leñera al fondo y la casa al fondo

Mi padres, nos inculcaron el valor del trabajo y del esfuerzo, de la constancia y de la responsabilidad, desde pequeños a mí y a mis hermanos. Nos repetían siempre la idea de que en la vida siempre hay que dejar cosas, de manera que “*para ganar también hay que perder algo, no pueden ser todo ganancias*”.

Un día, no hace muchos años, mi padre me dijo, que disfrutara de mis hijos porque él no había podido disfrutar mucho de nosotros, cuando éramos niños. Jamás tuvo vacaciones. Mis padres, en sus vidas, siempre han esperado lo mejor de mí y de cada uno de sus cuatro hijos (Paco, Pepita, Miguel Ángel y Antonio Jesús).

²⁷ Eran estampas con muchos colores, que se compraban en paquetillos y se pegaban en un álbum. Bambi era una película de dibujos animados realizada por Walt Disney. Cuenta la historia de un pequeño ciervo, muy tierno y delicado, que vive con su madre en el bosque, con la que aprende a vivir y también iba haciendo amigos. Un día los cazadores matan a su madre y se va a vivir con su padre que era el Príncipe del Bosque, hasta que deja de ser pequeño y se convierte en un ciervo fuerte para luchar por el amor de su vida y contra el hombre que era su principal enemigo.



Fotografía n° 9: M.A.B.B. En la casa de mis padres, 2005. Reunión en la que estamos los cuatro hijos con nuestros padres, cuando cumplieron sus “bodas de oro” de casados

Mi madre y mi padre eran muy comunicativos. Nos daban consejos a sabiendas de que resultarían fundamentales para vivir. Mi madre nos decía *“tratad a los demás como quieres que os traten también a vosotros”* y *“no es más feliz quien más tiene, sino quien menos necesita”*. También nos decía que *“costaba muy poco ser amables en la vida, con los demás”*.

Yo siempre notaba el amor que existía entre ellos y cómo lo cuidaban. Para mí, como hijo, *esa fuente que manaba continuamente*, se convertía en un cofre de confianza y me daba alas para vivir. Mi familia de Francia, los franceses, siempre nos han animado con sus visitas y también hemos disfrutado de los paisajes y de la “hospitalidad de los pirineos”.

Una mañana del verano de 1978, llegaron a mi casa unas monjas vestidas de blanco, y entre ellas venía “la prima Amparo”, misionera en la República Dominicana. Volvió después de diecisiete años, sin haber mantenido ninguna comunicación con ella. Vino de vacaciones a ver a sus familiares, entre los que me encontraba yo. *Con esta persona, mi vida dio un giro*. Siempre supe, con una sonrisa interior, que en aquellos días recibí otra mano, que me acompañó en mi vida y me ayudó tanto. Empecé a ver el mundo en diferentes dimensiones, mucho más ancho, más largo y más profundo, con más hermanos.



Fotografía n° 10: M.A.B.B. (Colegio oficializado San Rafael. San Cristóbal. R.D. 1999). Sor Nieves y Sor Antonia (mi prima Amparo) a la derecha, Mercedarias de la Caridad, misioneras en República Dominicana.

Ha sido una alegría, y un gran aprendizaje para nosotros, que nuestra casa haya estado siempre abierta. Mis padres, años antes de morir, dejaron todos sus bienes, y se los entregaron a sus hijos. Decidieron vivir de un modo sencillo, como siempre habían vivido.

Fueron aceptando el cansancio que les iba llegando, como consecuencia de tantos años de trabajo y se dedicaron a continuar viviendo, dedicando su tiempo a “estar con la familia”, entre los que había once nietos y siete biznietos.

5.2. Mis actividades escolares, deportivas y escolares en mi pueblo

Aprendí en un entorno rural, en el pueblo de Peligros, que está situado a pocos kilómetros de la capital de Granada, en la carretera de Jaén. Su paisaje se extiende entre la vega y el secano, con colinas suaves sembradas de cereal, de olivos y de almendros. Los primeros recuerdos de mi infancia en el pueblo huelen a campo, a “*barranquillo*”, a *celindas* y *cinamomos* en “*el mes de la Virgen*”. Nos conocíamos todas las personas del lugar. En el pregón de las fiestas, que tuve el honor de proclamar en el año 2011, dije que lo que más me gustaba del pueblo eran los saludos entre los vecinos (R1.).

Siendo niño crecí empapándome de todas las tradiciones que se vivían en el pueblo, porque aunque no se hablara de participación, no había otra manera de vivir que no fuera estando presente en todos los acontecimientos cotidianos y especiales que se celebraban, “existía un *compromiso común* del que todos aprendíamos” (R1. p.2.).



Fotografía n° 11: (Peligros. Memoria gráfica del siglo XX. Años 80). Carretera de entrada al pueblo de peligros, por la “Casería de Vélez”. En la actualidad esta entrada está muy cambiada.

Los niños íbamos a las escuelas que estaban repartidas por todo el pueblo, y en el año 1979, construyeron una escuela nueva, que fue un acontecimiento para el pueblo y que se convirtió en un mensaje cargado de cultura, porque íbamos comprendiendo que la educación tenía mucha importancia.



Fotografía n° 12: (Peligros. Memoria gráfica del siglo XX. Año 1979). Colegio Público Manuel de Falla de Peligros, acabado de construir en el año 1979.

En mi pueblo, por las tardes cuando terminábamos de hacer los deberes cogíamos *el pan con chocolate unos días y otros días el pan con aceite y azúcar*, y nos salíamos a jugar a la calle o en los campos de alrededor. Cuando más adelante asfaltaron las calles, *jugábamos al tenis*, poniendo cuerdas entre las ventanas. También nos quedábamos muchas veces en la casa viendo la televisión, con programas y series televisivas de dibujos animados que realmente me dejaron huella y con las que me empapé de los valores que nos presentaban sin yo saberlo. Ahora en la distancia

comprendo que *los gobiernos* se planteaban este medio de comunicación para educar al pueblo.

Cuando yo tenía nueve años, nos ficharon a cinco niños del pueblo para el equipo del Colegio “Cristo de la Yedra” de Granada. Yo jugaba de interior y de extremo derecho. Era el año 1974. El primer día fuimos a pie desde ese Colegio hasta la Chana, y en el campo en el que íbamos a jugar, que luego sería el campo del Granada 74, estaba sembrado de maíz. La solución fue ir andando por la vía del tren, pasando por el Colegio *Eugenia de Montijo*, que ya estaba construido desde 1972 en mitad de la vega, hasta el campo de la Ciudad de los Niños, a unos dos kilómetros, en dirección de la carretera de Málaga. Siempre recordaré aquél día, como el mejor partido de mi vida. Me sentí muy feliz en aquel debut, y cada vez que paso por aquella puerta mi memoria se llena de aire y de recuerdo.



Fotografía n°13 .A.S.M. (Campo de fútbol de Peligros. 1976) el equipo de infantiles del pueblo. Yo soy el cuarto comenzando por la izquierda, de la fila de los que están agachados.

Cuando estudiaba cuarto y quinto de EGB tuve a una maestra, Doña Araceli, que también marcó mi vida, porque nos mostraba una escuela más personalizada y más amable. Cuando yo tenía diez años, el mundo académico comenzó a abrirse con *lecciones más importantes* y con la llegada de las niñas *a mi mundo escolar*, ya que hasta entonces habíamos estado separados. Empezó la escuela mixta en el año 1975 y en aquel curso representamos una obra de teatro, para la semana cultural del pueblo y el personaje que interpreté era de *príncipe*.

5.3. Mis estudios en Granada y la búsqueda de un rumbo para mi vida

Entre 1979 y 1982, estudié BUP²⁸ y COU²⁹ en el Instituto de Cartuja de la zona norte de la Capital, y nos íbamos empapando de todas estas páginas de historia contemporánea, nacional e internacional.

Comencé a compaginar los estudios con el trabajo de la panadería, pues en mi familia se vivían tiempos difíciles económicamente, después de salir de la cooperativa en la que mi padre participó.

²⁸ BUP: Bachillerato Unificado Polivalente

²⁹ COU: Curso de orientación universitaria

En los cursos de primero y de segundo de BUP, no fui un buen estudiante. Estaba muy distraído con mis amistades, con nuestras salidas con “*el vespino*³⁰” y en un ambiente poco estudiantil. El deporte me motivaba mucho y yo veía en el pueblo, que yo era de los pocos que iban a correr casi a diario, en lo que se podría llamar un “*atletismo de pueblo*”. Participé en la primera carrera que hubo en Peligros, con motivo de las fiestas (R1.).

En tercero de BUP, escribí un artículo en un periódico local de la Parroquia de mi pueblo, titulado “*Ser o tener*”, que me sirvió para aclararme sobre aquella doble opción que se nos plantea a las personas a diario y en la vida en general.

Aquel año me eligieron en el Instituto para representar el papel de Don Sacramento para la obra de teatro de “*Tres sombreros de copa*”, de Miguel Mihura. Me fui ilusionando con *las asignaturas de letras* y me apasionaba estudiar literatura, lingüística, latín, griego y filosofía, cuyo profesor me orientó para que la estudiara en la universidad.

Una mañana de mayo de 1982, un grupo de estudiantes, nos fuimos andando hasta el Corral del Carbón en el centro de la Capital, y nos sentamos en el suelo empedrado del patio en el que las parras tenían sus primeras hojas tiernas y escuché atónito, a Rafael Alberti recitando sus propios poemas. Aquella voz potente y convencida de Rafael, resonaban en mí, al escuchar “*El mar, la mar*”, alargando las vocales y llenando el aire con su “*Marinero en Tierra*”. Fue una de las mejores clases de literatura española que yo he recibido en toda mi vida, gracias a atreverme a ir ese día a escuchar a la voz de aquel poeta.

El profesor de Lengua y Literatura, Don José Manuel, nos hizo un regalo, a un grupo de alumnos y de alumnas, que nunca olvidé. En junio de 1982 nos llevó a Málaga, a visitar al poeta Jorge Guillén. Vivía en un noveno piso, con su hija, frente al mar, al lado del puerto de Málaga. Nos recibieron con una sonrisa. Estaba sentado en un sillón, en medio de un salón amplio y luminoso, *desde donde se veían las olas del mediterráneo*. Nos recitó el romance de *Abenámar*, en aquel rato tan tranquilo y agradable.

Estudí magisterio entre los años de 1983 y 1986, en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Granada, por la especialidad de Filología hispánica y francesa. Fui un estudiante muy inquieto en busca de una pedagogía fresca que “*serviera al pueblo*”. Todo lo que yo iba aprendiendo lo relacionaba con llegar a alcanzar un mundo más justo. Fueron años en los que yo andaba buscando la vocación en mi vida. Incluso pensaba que podría convertirme en misionero, porque cada vez me sentía más ilusionado con *la idea de ayudar a buscar un mundo más justo*.

³⁰ Vespino: Ciclomotor de baja cilindrada, muy común en aquella época



Fotografía N° 14. J.M.B.R. (Escuela Universitaria de Magisterio de Granada. 1986). En la Escuela Normal de Magisterio, aprendiendo a hacer marionetas.

Los estudios de magisterio transformaron mi vida y me abrieron una nueva mirada sobre el mundo. Aprendí que educar no era un camino individual, sino que había que andarlo en compañía y en diversidad, en un reto constante.

El día 25 de enero 1985, Inma y yo formalizamos el inicio de nuestro noviazgo, que duraría doce años y medio. Esta realidad personal, estuvo presente en los distintos campos en los que me iba incorporando.

Acabé magisterio en junio de 1986. En aquel verano estuve con los Misioneros Combonianos, porque necesitaba discernir acerca de mi vocación. Las misiones me atraían tanto como la vida matrimonial y por entonces no sabía qué camino elegir.

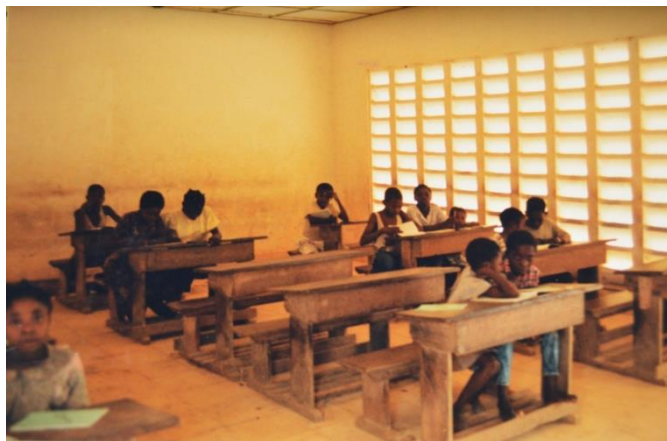
5.4. Año 1990: “El milagro” de aprobar las oposiciones para trabajar en la escuela y el comienzo de mis viajes misioneros.

En el verano de 1990, aprobé las oposiciones de magisterio, por la especialidad de Educación Física, en un tribunal de Granada. Me las preparé en casa de mi mejor amigo, Ramón Ballesteros Rueda, en Albolote. Sus padres nos ponían *leche de cabra con sopas* y con toda la bondad que Dios le ha regalado a esta familia.

Como si se tratara de un designio, también estrené ley educativa. El día 3 de octubre de 1990, se promulgó la LOGSE³¹ que vino a subrayar el principio de igualdad y de calidad educativa para todas las personas. En su Preámbulo, se refería a los valores que ayudan a vivir en sociedad, a los hábitos de convivencia y de respeto mutuo, a la participación responsable en las distintas instancias sociales y de integración de vida comunitaria. Esta Ley, supuso el fin de la LGE de 1970, con la que yo crecí siendo alumno.

En el verano de 1991, viajé a Guinea Ecuatorial, donde *me inserté* en una misión en el distrito de Akonibe, en el interior de la selva. Aquella experiencia me sirvió para llevar a cabo uno de mis sueños. Colaboré en un programa sanitario sobre *letrinas y potabilización de aguas* para el consumo humano. Además fui maestro de educación de adultos y de niños. En aquel país aprendí a decir “*akiba*”, gracias, por la vida que Dios me había regalado.

³¹ Ley Orgánica General del Sistema Educativo



Fotografía n° 15: M.A.B.B. Escuela de Engong, Akonibe, (Guinea Ecuatorial). 1991. En una mañana en la que yo estaba allí “de maestro”

En aquellos años tuve la oportunidad de viajar a Uruguay. El primer año a una zona rural, en el Departamento de Treintatrés, en el pueblo de José Pedro Varela. Otro año en un barrio de la periferia de Montevideo, donde trabajé en una “escuelita” que preparamos aprovechando una fábrica vieja.

Colaboré en la rehabilitación de una nave antigua para reconvertirla en lo que sería la escuela Federico Ozanam. También compartí mis conocimientos en una panadería de un barrio de Montevideo.



Fotografía n° 16: M.A.B.B. (Montevideo. 1994). Colaborando en la puesta en marcha del Colegio Federico Onanam, en un barrio a las afueras de la Capital.

5.5. Inma y yo nos casamos y comenzamos un proyecto de vida compartido

Nos casamos en la Iglesia de San Francisco de Granada, con el apoyo de toda su Comunidad a la que años más tarde perteneceríamos, cuyo principal referente era el fraile franciscano Severino Calderón Martínez, que siempre nos ha ayudado en nuestra vida y que se ha convertido en un referente para nuestra familia.

Nuestro matrimonio significó el comienzo de un nuevo camino, que tuvimos que aprender a recorrer, a base de esfuerzo y de reflexión, con un impulso y una ilusión permanente, no exenta de revisión y de profundización continua.

En mi familia, las reuniones nos mantenían unidos, y nos servían para cultivar ese sentido de pertenencia y de acompañamiento, con personas relevantes que con el paso de los años fueron desapareciendo.



Fotografía n° 17: M.A.B.B. (En casa de mi hermano Paco. 1997) Reunión familiar, de izquierda a derecha mi tío Mariano, Serafín, un cura amigo de mi padre, mi tío Antonio y mi padre

En mi vida personal, siempre he tenido una vocación misionera, marcada por la relación con mi prima Amparo, en República Dominicana. Allí prestamos nuestra colaboración Inma y yo, en el poblado de Nigua y en sus alrededores. Estas experiencias nos ayudaron a adquirir un mayor compromiso social y educativo y a darnos cuenta de la importancia de la participación, del servicio y de la “misión”.



Fotografía n° 18: M.A.B.B. (República Dominicana, 1999). En actividades misioneras

En 1999, pedí un permiso de tres meses que junté con el verano y estuvimos Inma y yo en una misión en Perú, en lo que allí se llama un *asentamiento humano*, en Laderas del río Chillón, construido cerca de lo que había sido un vertedero muy grande,

a veinticuatro kilómetros del centro de Lima, colaborando en un comedor de niños menesterosos, con las familias pobres y con los pandilleros de la calle.



Fotografía n° 19: M.A.B.B. (Laderas de Chillón, Lima. 1998). Imagen tomada del comedor, de la panadería y la casa cuna.

Preparamos una panadería y otras actividades formativas con los niños y principalmente con los jóvenes. Fue una experiencia de la que aprendí el valor del esfuerzo hasta conseguir una meta, de comprender situaciones de injusticia y de entrega personal y comunitaria, como el de *Rosita, una mujer del pueblo*, que lideró lo que se llamaron las “ollas comunes”, que se formaron de manera espontánea para dar de comer a todas las familias, con los pocos recursos con los que contaban. En aquellos meses también colaboré en la redacción de un Proyecto Educativo en un Colegio en un barrio de Lima.

5.6. Nacieron nuestros hijos e Inma comenzó a trabajar como maestra

Acabé finalmente la carrera de psicopedagogía, porque después de tantos cursos estando matriculado en pedagogía, me di cuenta, siendo jefe de estudios en el Colegio de Guadahortuna, de que debería de retomar la formación, convirtiéndose en una prioridad para mí, porque yo quería continuar creciendo para aportar más al mundo de la educación por el que yo había apostado.

En aquel tiempo, cuando terminé la Licenciatura, tomé la opción de salirme de la panadería definitivamente y elegí el magisterio y el mundo educativo como única vía de trabajo y de sustento. Lo hice por opción vocacional y profesional.

Siempre he sentido el apoyo de mi familia para continuar estudiando y creciendo, y me prometí a mí mismo regalarle a mis padres algún día el máximo galardón que puede alcanzar un estudiante, el doctorado, y dedicárselo a ellos, que apenas pudieron ir a la escuela.

El día 22 de octubre de 2001, en el hospital de “Maternidad de Granada”, nació nuestro hijo Miguel Ángel. Fue una alegría inmensa, acompañada de un hondo sentimiento de justicia social, que me sirvió para preguntarme y para responderme que

todas las criaturas que llegan a este mundo tendrían que tener todo ese conjunto de cuidados y de atenciones al nacer, junto con sus madres.

El día 2 de enero de 2003, también en el hospital de “Maternidad”, nace nuestra hija Clara María. Todo fue muy sencillo, añadiendo una nueva alegría y dando gracias a Dios por este nuevo acontecimiento que nos llenaba de gozo.

El día 30 de junio de 2004, en el hospital de “Maternidad” de Granada nace nuestro hijo Eloy. Este nuevo motivo de alegría profunda nos convertía en una familia numerosa, con tres hijos, que gracias a Dios nacieron y crecieron con salud.

Mi vida familiar, en aquellos “años de crianza” estaban centrados entre la escuela y la casa, con estampas familiares en las que aparecían nuestros padres, disfrutando de sus nietos. Recibíamos mucha ayuda de *los abuelos*.



Fotografía n° 20: Mis hijos en una tarde de invierno en la casa

Inma, en medio de aquella actividad plenamente centrada en la crianza de nuestros hijos dejó su trabajo en *una tienda de telas* que había mantenido durante diecisiete años consecutivos. Decidió seguir estudiando y realizó los estudios de Educación Infantil y después se preparó las oposiciones, con la sorpresa de que salieron aquel año muchas plazas y aprobó gracias “*al milagro de las oposiciones*”, en un tiempo de estudio intenso y lleno de ilusión.

Aquella nueva realidad, nos cambió el planteamiento de vida, creando una nueva dinámica “escolar” en nuestra familia, compaginada con nuestra historia personal y familiar.

5.7. Mueren mi prima Amparo, mi madre y mi padre

El día 28 de junio muere en Santo domingo, en la capital de la República Dominicana “mi prima Amparo”. Días antes estuve visitándola y acompañándola en sus *últimos momentos*, que me sirvió de resumen de todo lo que para mí fueron unas

lecciones sencillas y profundas de su legado espiritual y familiar, que nunca olvidaré. Sus últimas palabras me hablaron de que sentía un *desprendimiento total con la confianza de que sólo quedaba Dios en su vida*.

El día 9 de junio de 2011, Inma y yo entramos a formar parte de la Comunidad de San Francisco, que conocíamos desde 1990. En la Comunidad, llevamos acompañando a parejas en los *cursillos prematrimoniales*, desde el año 2001, junto con Vicente López, su mujer, Mariam Torres. y los hermanos franciscanos Jesús Berrueta y Seve Calderón.

Mi madre murió el día cuatro de noviembre de 2012, y el pueblo le brindó una gran despedida en la misa de su funeral. En su lápida está escrito: “*Clotilde Ballesteros García, creyente, alegre, sencilla, siempre con amor. Gracias por tu vida llena de generosidad. ¡Andad con Dios!* Era su manera habitual de decir adiós, de bendecir cada momento, cada envío.

Mi madre ha sido una mujer humilde y sencilla, alegre y servicial. En su vida siempre ha tenido un reloj lleno de sonrisas, a tiempo, en el presente, para cada uno. Nunca ha dejado nada bueno para después. Ha disfrutado de una disponibilidad permanente y de una amabilidad intensa en todo momento, en todo lugar, con todas las personas. (...) Ha sido una buena madre, una buena vecina y en mi pueblo, en Peligros, (...) la han querido mucho. Ahora, recuerdo cada instante del álbum de la vida, y cada imagen que está llena de cariño, de dulzura y de sabiduría (RF.15.).

Mi familia está inmersa en un proceso continuo de formación y de compromiso social y educativo. Nuestros hijos crecen bien en sus estudios y nuestro matrimonio perdura lleno de esperanza en medio de *turbulencias propias de vuelos* de largo recorrido. El estudio de esta tesis les ha supuesto a ellos un gran esfuerzo.

Nuestros trabajos nos afectan y nos implican, sin perder la calma y la pasión suficiente que exige nuestro servicio. Inma ha sido jefa de estudios en su colegio y yo Director en el mío, lo que exige determinado esfuerzo. Además nos mantenemos firmes en otros servicios familiares y comunitarios, que nos dan alas, como nuestra pertenencia a la Comunidad de San Francisco de Granada.

En medio del cansancio somos felices como familia y dedicamos tiempo para encontrarnos.



Fotografía nº 21: M.A.B.B. (Sierra de Huétor. 2014). De excursión familiar por la Alfaguara

Gracias al desarrollo de este estudio, voy visitando los lugares donde nacieron mis antepasados, gracias al interés constante por buscar “*mis principios*”.

Mientras tanto mi padre en este último año, comienza también a escribir sus propios relatos de vida, en sus libretas. Compartimos diálogos que quedan recogidos en audiciones y estas reflexiones van formando parte del final de su vida.

Plenamente consciente y después de vivir algunos días de enfermedad, murió el día veintitrés del presente año de 2016, de una forma sencilla, recibiendo la despedida de toda su familia. A su “entierro” acudió mucha gente del pueblo, porque era una persona muy querida, muy sociable y siempre dispuesta al diálogo. Ha gozado siempre de buen humor y su risa ha sido permanente.

Las últimas palabras que le oí nombrar fueron “*las manos*”, precisamente en las que tanto me había fijado cuando amasaba, heñía, cocía el pan y las juntaba cuando comenzaba una conversación más profunda. Esas últimas *palabras en sus manos*, con las que tanto había trabajado, nos indicaban el camino lleno de esfuerzo, que teníamos que recorrer para vivir. Su vida quedará escrita para siempre en nuestro corazón, con la palabra *gracias*.

Capítulo 6

Mi infancia: “con mi madre a la escuela de peseta”

Capítulo 6.

Mi infancia: “con mi madre a la escuela de peseta”

Relato autobiográfico, desarrollado a partir de la narrativa de la infancia (N1), enriquecido con otras fuentes documentales (Intuiciones al Hilo, Relatos familiares, Testimonios, Microrrelatos, Reflexiones, y Tertulias de Café y Fotografías).

A medida que vamos despejando el brocal del pozo de nuestra historia nos vamos reflejando en el agua que hay en el fondo. Cuando dejamos quieto el espejo de la prisa y de la rutina y nos detenemos en nuestro interior, o compartimos ese diálogo profundo con alguien que nos ayuda a mirar a lo más profundo de nuestro ser, entonces nos encontramos con el principal misterio que albergamos y descubrimos; ese es, el verdadero surtidor de nuestra vida, que comienza en nuestra infancia, y que vamos a relatar.

6.1. Mis primeros pasos en la escuela

El tiempo de mi infancia fue un tiempo de felicidad. El lenguaje del tiempo nos lleva desde el brote más tierno de la infancia hasta nuestra actualidad, en un sendero de imágenes y de sentimientos que se anudan en nuestro interior y que vamos comprendiendo gracias a lo que oímos y a lo que decimos de nosotros mismos en un diálogo con otras personas y en un encuentro con uno mismo.



Fotografía n° 22. (Retratos C.F. 1965). Con mi madre en el patio de mi casa

Los valores que respiré en mi familia en aquellos primeros años de mi vida, se abrieron a una realidad escolar llena de sentido y de confianza. Lo comprendí desde los primeros días en los que salí de mi casa para incorporarme a esta nueva realidad social, representada en la que por entonces se llamaba “la escuela de peseta”, que era la única escuela de parvulario que había en mi pueblo.

Mi madre me levantó con la misma alegría de siempre y más temprano que nunca. Me peinó sujetándome la mejilla con una mano, para que me estuviera quieto y con la otra me pasaba el

peine, me echaba agua, me secaba con la toalla y me decía que todavía no había acabado de peinarme. (...) Aquella primera mañana después del tazón de leche de vaca con sopas de pan y al ver la pequeña silla de anea, comprendí que íbamos a la escuela de peseta con la señora Dolorcitas. Me ilusioné y mi madre se puso muy contenta al comprobar tanta facilidad en mi primer día de colegio. La escuela se encontraba por la calle abajo, en una casa con un portón de madera y una aldaba de hierro y con un patio interior con el suelo de piedras y parras de uvas que subían por las paredes. (RF.3.p.1)

Mi primer día de escuela fue un paso hacia un mundo completamente desconocido. Esta “entrega a la vida” la sentí con miedo a perder el fuerte cordón umbilical que me unía con mi madre. Cuando iba por la calle abajo, camino de la escuela, mi madre llevaba una pequeña silla de anea en una mano y con la otra mano sujetaba la mía. Al llegar a la escuela, que era una casa antigua con un portón de madera, entré con mi madre hasta el patio.



Fotografía n° 23. M.A.B.B. (Escuela de peseta. C/ Pintor Velázquez. Peligros 2015) Imagen actual de la fachada de la “escuela de peseta”

Allí mi madre habló con la maestra de una manera muy amable y yo observaba aquella escena desde la pequeña distancia que nos separaba, con una sensación de abandono que no pude soportar porque sabía que estaban hablando de mí. En ese instante me escapé de la escuela y eché a correr por la calle arriba recorriendo unos treinta metros hasta llegar a la bodega en la que trabajaba mi tío Mariano, hermano de mi madre, buscando refugio y amparo emocional (RF3.p.1).

Salí huyendo de un lugar en el que me sentí abandonado en aquel momento en busca de mi principal vínculo que era mi madre y mi familia, mi casa y mi contexto cotidiano. Quería dejar atrás lo desconocido en busca de las manos de mi madre para que me dieran todo lo que yo necesitaba en aquel momento, que era sencillamente, que no me soltaran nunca, nunca más.

Aquel primer día de escuela significó el relevo de una vida tierna y confortable a un mundo lejano y hostil. En mi casa convivía con mi hermano pequeño y con mi abuelo Mariano, que andaba desmemoriado porque ya era muy mayor y con el que disfrutábamos muchos momentos de risa. Algunos días no me conocía, se creía que yo era de otra familia y me decía que me fuera a mi casa, *que aquella no era mi casa*. Aquella estampa aumentó mi miedo a quedarme desamparado cuando por primera vez,

salí “oficialmente” de mi casa para quedarme en otro lugar, al que le decían “escuela de peseta”.

El lazo que me unía a mi madre se convirtió en un triángulo en el que ya aparecía la figura de la maestra. De pronto, ese hilo entre mi madre y yo, se convirtió en un espacio más abierto. Apareció un nuevo vértice que yo no conocía, ni amaba y que suponía para mí un nuevo espacio lleno de abandono, de inseguridad, de vacío y de soledad.

Mi madre habló con otras madres que también iban a llevar a sus hijos a la escuela y aquella misma tarde mi madre, para convencerme de que la escuela era un lugar seguro, me dijo que allí iban muchos niños que yo también conocía. Tuve la certeza de que mi madre era la que velaba por aquel nuevo escenario. Fueron los primeros instantes de mi llegada a un universo más amplio.

La maestra se mostraba con una sonrisa amable, una mirada atenta y sincera, simpática, dinámica y sociable, extrovertida, a la que acepté inmediatamente por consejo de mi madre, aunque a lo largo del tiempo, muchos años después, cuando yo la veía por el pueblo y a pesar del cariño que sentía hacia ella, siempre fluían en mí imágenes del dolor que yo viví aquel primer día. A veces me viene una sonrisa cuando me paro en este “dolorcillo”, recordando que aquella buena persona se llamaba Dolorcitas.

Esta maestra siempre estuvo muy bien considerada por todo el pueblo, era una persona relevante, a pesar de no ser una maestra oficial, pero disponía del mejor título, el que le concedía el pueblo y sus familias, gracias a su bondad.

Cuando iban llegando nuevos niños a la escuela, a los que éramos los mayorcillos nos encargaba pequeñas tareas, para ayudar a los más pequeños. Fueron las primeras semillas de responsabilidad social, de autonomía y de libertad, en aquella escuela unitaria en miniatura.

En mis primeros días viví con una confianza básica y recíproca gracias a la relación que hubo entre mi familia y mi escuela. La escuela era una institución sólida y sencilla al mismo tiempo, a la que las familias le otorgaban plenas garantías y suponía una vía imprescindible de avance y una verdadera tabla de salvación para sus hijos.

Esta visión optimista y positiva de las familias sobre la escuela, considerándola un bien común y social necesario y perfectamente engranado en la sociedad, era un valor indiscutiblemente generalizado.

Incluso, en los meses de verano previos al ingreso en el primer curso de la EGB, en Peligros, un maestro antiguo ofrecía en su casa, que estaba en el piso superior de la escuela, la posibilidad para que las familias que así lo eligieran, comenzar con la lectura. Los encargados de aquellas lecciones eran los propios hijos del maestro que, a cambio de una pequeña remuneración económica, enseñaban a leer y a escribir a los niños, invitando a que las familias compraran una cartilla.

Aprendí a leer en una cartilla nueva, con un olor a recién salida de la imprenta, de color rosa y con forma de elefante. Ese olor de cartilla recién estrenada es un olor que se ha repetido siempre que he disfrutado de un libro, de una goma, de un lápiz o de una libreta nueva. Gracias a aquella cartilla la lectura es para mí de color rosa y la escuela también me huele a lectura nueva. La escuela y la lectura han sido para mí como

una madre y una hija siempre con un vestido nuevo y con un perfume a libertad, a la libertad que mana de cualquier fuente que dona su esencia, que deja salir su agua en busca de un nuevo espacio al aire libre. Estas sensaciones me han llevado a leer la vida siempre con ojos nuevos, fijándome en las formas, en los colores y en los olores de cada palabra, de cada gesto, en cada persona. Cuando aprendí a leer me hice príncipe y comprendí que podría llegar muy lejos, en un viaje lleno de *hadas de oportunidad*.

Cuando recuerdo el sonido del paso de las hojas de aquella cartilla, me gustaría tenerla entre mis dedos, para darle las gracias y devolverle todas las imágenes y tanto olor a nuevo que he ido disfrutando en cada página de mi vida. Aquella primera sensación de libertad que comprendí al saber que yo podría leer por mí mismo me convirtió en *un niño de letras*.

Las primeras semillas de lectura que recibí, fueron de mi madre cuando me leía y me contaba cuentos en la cocina, en el patio de mi casa y cuando nos rezaba al acostarnos. Aún cierro los ojos y veo a *Caperucita* y a *Pulgarcito*.

NOTA—Son calificaciones positivas: Sobresaliente, Notable, Bien, y Satisficente.
10-9 8-7 6 5

Son calificaciones negativas: Deficiente y Muy Deficiente.
4-3 2-0

AREAS	SESIONES DE EVALUACION					Calificación final
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
	Fecha <i>Sept 7</i>	Fecha <i>Oct 10</i>	Fecha <i>Nov 9</i>	Fecha <i>Dic 10</i>	Fecha <i>Jan 10</i>	Fecha
A. Esperiencia						
LINGUAJE	<i>Sobalib 7</i>	<i>Sobalib 10</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Sobalib 10</i>	<i>Sobalib</i>	<i>Calificación</i>
MATEMATICAS	<i>" 8</i>	<i>Notab 8</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Sobalib 10</i>	<i>Sobalib</i>	<i>Global del</i>
PLASTICA	<i>" 7</i>	<i>Notab 8</i>	<i>Notab 8</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Notab</i>	<i>Curso 8º</i>
DINAMICA	<i>"</i>	<i>Notab 8</i>	<i>Notab 8</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Sobalib</i>	<i>Punto No 1</i>
A. Social						
A. SOCIAL	<i>Bien 6</i>	<i>Bien 6</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Sobalib 10</i>	<i>Notab</i>	
NATURALEZA	<i>Sobalib 8</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Sobalib 9</i>	<i>Sobalib</i>	
FORMACION R.	<i>Bien 6</i>	<i>Notab 7</i>	<i>Notab 7</i>	<i>Sobalib 8</i>	<i>Sobalib</i>	
El Maestro	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>
Firmas del padre	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>

Fotografía n°24. Notas de primero de EGB

6.2. Comencé a ser alumno y compañero

Cuando yo llegué a segundo, el primer día, nos sentaron en los pupitres de madera de dos en dos. Un niño levantó la mano y le dijo al maestro que no se quería sentar con otro niño, "*porque tenía piojos*". El maestro se dirigió hasta él y le dijo que no lo iba a separar. En ese momento el maestro le preguntó al niño el motivo de aquella solicitud y el niño respondió que le había dicho su padre que no se sentara con los niños gitanos. Sentí lástima por aquel niño rechazado, que estaba tan limpio como los demás. Años más tarde este niño, que nunca tuvo piojos, se vistió con mi traje de primera comunión. En los años de su juventud murió como consecuencia de consumir las drogas que llegaron a nuestro pueblo. El que pidió no sentarse con ellos hoy desempeña un alto

cargo en una empresa. Aquel día, la respuesta del maestro fue muy buena, aunque a lo largo de la vida, la escuela, la sociedad y la familia no supieran ofrecer un mismo pupitre de igualdad para aquellas dos personas.

Las expectativas escolares tempranas que se albergaban en el seno de cada familia, venían determinadas por el ambiente y por los recursos económicos, sociales y culturales propios de cada una de ellas. Las distintas realidades familiares desembocaban en una diferenciación social que se instalaba en el seno de la escuela. Era como si las perchas y los pupitres de cada alumno que entraba por las puertas de la escuela ya tuvieran una etiqueta de éxito o de fracaso, apuntando en una doble dirección, dibujando una doble vertiente que guiaba al alumno, al maestro y a la familia desde los primeros compases, orientando desde los primeros renglones académicos hacia el trabajo o hacia el estudio, en un claro determinismo escolar preñado desde su origen, que se hacía vigente en cada detalle y en cada postal concreta, en la ropa, en el aseo, en los materiales escolares y finalmente en la procedencia de cada sujeto. Era como si de la cuna de cada niño y de cada niña salieran diferentes caminos, incluyendo calzadas y cunetas, hacia diferentes destinos.

Precisamente con este maestro, en segundo curso, fuimos una tarde de excursión al campo de fútbol. Me tocó de pareja con un niño al que le sudaba mucho la mano y de vez en cuando me soltaba para limpiarme el sudor en mis pantalones y el maestro me pilló “suelto de manos”. En un arranque de enfado me dijo que para el día siguiente le trajera escritas cien *planas*. Una plana es una muestra escrita en una página de un libreta rellena completamente con la misma oración que sería “nunca me soltaré de la mano”.

Recuerdo el miedo que me ocasionó aquel castigo. Hacer las cien planas fue lo de menos, lo peor fue que me pillaran haciendo algo indebido. Yo cumplí con mi castigo con la ayuda de mi familia. Yo era un niño muy obediente y me daba miedo no serlo. Era mi manera de responder al mundo (N1.p.3).

En tercero, íbamos a las “escuelas del hogar”, que estaban en el primer piso de una casa de unos vecinos, enfrente de las escuelas de Don Antonio. Nos tocó un maestro que se llamaba Don Miguel. Este maestro se quedaba dormido en clase. Algunos decían que le había picado la mosca tse-tsé. Luego nos explicaron que tenía una enfermedad que le causaba sueño, un sueño espontáneo y profundo. Este hombre fumaba dentro de la clase y se quedaba dormido con el cigarro en la boca. Cuando se dormía, los niños aprovechaban para alborotarse y cuando se despertaba él, intentaba poner remedio enfadándose, usando ese recurso inmediato para superar aquella dificultad. Don Miguel me puso a mí de encargado y la tarea principal que me daba era la de poner las notas. Yo me sentía muy responsable y también presionado por mis iguales, ya que algunos me pedían que les pusiera más nota. Este maestro me despertaba compasión y siempre lo he llevado en mi pensamiento, porque me hubiera gustado hablar con él para compartir lo que sentíamos, él como maestro y yo siendo alumno.

Comprendí, que había diferentes maneras de enseñar y de tratar al alumnado en un mismo recinto escolar y en misma mañana. Y desde entonces fui aprendiendo que existía diversidad en el alumnado y en el profesorado. Recuerdo que, en aquellos cursos, aprendí a comportarme en la escuela adaptándome a la figura y a las exigencias de cada uno de mis maestros y maestras, a los que humildemente creo que no defraudé. (RF3. p.5)

Una tarde *vomitó las habichuelas que había almorzado*, estando en esa misma escuela, y el maestro me mandó a mi casa. Cuando iba por la calle arriba las mujeres me

preguntaban que *qué me había pasado* y a todas les repetía lo mismo, “*que había devuelto*”. Aquella escena me costó mucho tiempo superarla pues pasé mucha vergüenza y sobretodo pensé la molestia que había ocasionado, interrumpiendo aquella tarde la actividad normal. Tenía un sentido de la responsabilidad grande y me daba miedo molestar y que me regañaran.

Otra anécdota es que una tarde en la escuela, estando yo en tercero vomité las habichuelas que me había comido. Antes había escuela por la tarde, de tres a cinco. El maestro me mandó a mi casa. Ya no volvería a comer habichuelas hasta que no volví de la mili. (N1.p.4).

Un cambio profundo fue el comienzo de la escuela mixta cuando comencé el quinto curso, que supuso la llegada de la coeducación a una edad temprana. Esta medida enriqueció nuestras experiencias cotidianas en el ámbito escolar.

Un día estando en clase de francés *me volví y le di una pequeña bofetada a una niña*. Ella se quedó mirándome muy quieta, sorprendida y en silencio. No me dijo nada y rápidamente le pedí perdón. Me avergoncé de aquello. Fue una reacción única con la que me sentí ridículo a pesar de que aquello ocurrió delante de la maestra y de todo el grupo y sin ningún motivo. Siempre estaba atento a lo que estaba bien y a lo que estaba mal, de manera que siempre veía dos caminos moralmente diferentes y cuando elegía el que yo no quería, siempre quería darme la vuelta.

Por otra parte siempre he sido muy sensible a aquellos alumnos con bajas expectativas, que mostraban menos interés por las tareas escolares y me preguntaba acerca de los motivos que tendrían para elegir ese camino. Las respuestas que yo mismo me proporcionaba en aquel tiempo eran variadas, analizando el ambiente familiar, las bajas expectativas de los maestros hacia ellos, el bajo rendimiento continuado.

Las notas regulaban e indicaban un doble camino hacia el mundo académico y hacia el mundo laboral. Me fijaba en que cuando un alumno no agradaba al maestro o no obtenía los resultados esperados, se alejaba del *graduado escolar*³² y lo conducía al *certificado de estudios primarios*³³. A veces me sorprendía cuando un maestro lo invitaba a retomar sus estudios y a volver a intentarlo y aquel gesto me llenaba de alegría.

Desde muy pequeño yo siempre pensaba muy bien de mí mismo. Había sido un niño con éxito escolar, dispuesto a aprender, motivado, bien orientado, con la certeza de que la levadura de mi existencia me llevaría muy lejos, incluso a la Universidad. Ya desde entonces yo comprendía que la universidad comienza en la escuela y en la casa, y yo me sentía *un universitario en la escuela*, con las luces propias de mi edad, aunque a veces mis notas no fuesen sobresalientes. Siempre estaba pendiente de las dos vertientes, de los dos mundos, representados por el esfuerzo y por sus frutos correspondientes, yo veía que mis notas y mis resultados escolares estaban bajando en una tendencia continuada, pero a pesar de todo, *yo me veía en el grupo A*³⁴, en el grupo de los que saldrían a flote, de los niños y de las niñas bien orientadas.

³² Graduado escolar: Título que se obtenía al aprobar el curso de octavo de EGB.

³³ Certificado que se proporcionaba para indicar que el alumno había estado escolarizado pero que no había superado el octavo curso de EGB.

³⁴ El grupo A era normalmente el grupo de los más niños más estudiosos.

Cuando íbamos al ciclo superior, en sexto, séptimo y octavo, había niños que se juntaban para hacer *rabona*³⁵, sobre todo por las tardes y más aún si coincidía con las frutas de la temporada, para ir a buscar cerezas, membrillos, majoletas, acerolas, ciruelas, espárragos, collejas o a *buscar nidos*. Yo nunca me apunté a ir a hacer rabona aunque siempre intentaban convencernos, diciéndonos que no pasaba nada. Yo veía que aquellos niños estaban cogiendo un camino para alejarse de la escuela, orientados tal vez hacia el trabajo cuando acabaran la escuela obligatoria. “Había gente que estaba orientada. Los ambientes familiares decían mucho. Había niños que sabían que se iban a dedicar a trabajar y otros que sabían que se iban a dedicar a estudiar. La universidad empieza en la escuela” (N1p.7).

Una mañana de exámenes finales, me di cuenta de que un amigo mío no llegaba a tiempo. Le dije a mi maestra que me dejara ir a su casa a llamarlo porque seguramente se habría quedado dormido. Cuando llegué a su casa y me abrió la puerta, no puede convencerlo para que se viniera conmigo a hacer el examen y me dijo que le daba igual si suspendía. Aquello significaba que se estaba olvidando para siempre del graduado escolar porque ya era repetidor. Me respondió que se conformaba con el certificado de estudios primarios. Sentía mucha pena por la gente que se iba quedando en el camino sin merecerlo o quizá también por falta de apoyo y de motivación personal, familiar e incluso escolar.

Yo veía que faltaban lazos en aquel triángulo de comunicación entre el alumnado, la escuela y la familia, que cuando no funcionaba desembocaba en realidades de desigualdad y de abandono escolar.

6.3. La confianza entre la familia, en el niño y en la escuela

Estando yo en segundo, el día catorce de mayo de 1972, mi maestro vino a mi primera comunión. Recuerdo la alegría que me dio cuando lo vi en la puerta de la iglesia. Al principio pensé que había venido únicamente a la mía, pero enseguida me di cuenta de que había venido a la celebración de todos los niños de su tutoría. De pronto descubrí, en una lección de igualdad, que “yo no era más que nadie”, y lo acepté con rapidez, con la misma rapidez que aprendí que mis compañeros de comunión eran tan importantes como yo.

Este hecho supuso para mí un reconocimiento de la escuela hacia mi familia. Luego comprendí que también vino a estar presente con las familias de los otros niños. El maestro era una autoridad social claramente destacada y este acercamiento y este interés por este acontecimiento, supuso para mí un descubrimiento determinante en el establecimiento de lazos entre la familia y la escuela. Este gesto de amabilidad social sirvió para enlazar y para reforzar aún más la importancia de los maestros en la vida de los niños.

Esta confianza, que siendo niño viví, nos mostraba el apoyo social hacia la labor del maestro, sin fisura alguna. Indicaba una solidez y un control amplio de la situación escolar, en un ambiente organizativo más rudimentario y mucho menos complejo que en la actualidad.

³⁵ Hacer rabona es sinónimo de hacer novillos, es decir faltar a clase por voluntad propia del alumno sin que a priori tenga conocimiento ni la familia ni el centro educativo.

Existía un apoyo social pleno de la familia hacia la escuela. Era normal escuchar de un padre o de una madre hacia su hijo: “*que no me entere yo que el maestro te tiene que regañar*”.

Para mí la escuela llegó a ser como otra habitación de mi casa y la calle era el pasillo que unía a las dos. Todo ello gracias a las experiencias tan positivas que vivía escolarmente. Los maestros siempre confiaban en mí, algo que me esperaba, pues yo siempre intentaba actuar con responsabilidad.

Para mí las labores de la escuela eran muy sencillas, gracias entre otras razones a mi motivación constante por los aprendizajes. Siempre intentaba ser un buen alumno, a sabiendas de que cada persona que allí se reunía daba lo mejor de sí misma.

Yo nunca más vi a mi madre en la escuela, ni tampoco en el Instituto. El único día de mi vida, que mi madre vino conmigo a la escuela, fue aquel primer día, y ya nunca más, simplemente porque antes, como se decía en mi pueblo, no se estilaba otra cosa. (RF3.p.2)

Un objetivo que siempre me ha guiado en mis estudios ha sido llevar buenos resultados a mis padres, como señal de agradecimiento y como respuesta a la vida de esfuerzo que ellos llevaban.

Siempre sentía compasión por los maestros.

La mirada de los maestros, sus silencios, sus habilidades sociales que cambiaban de un día para otro, incluso sus durezas, sus distancias y sus seguridades, generaban en mí un sentimiento de acogida y de valoración por el esfuerzo que realizaban.

A veces, los veía empecinados, tal vez por el cansancio y por la rutina, o tal vez por la fidelidad a los temarios llenos de contenidos. Otras veces me sorprendía a mí mismo deshojando los minutos para que terminara alguna escena de desigualdad con algún alumno y tal vez conmigo también. La obediencia, el pupitre y el silencio formaban una alianza inquebrantable y cuando el niño por algún motivo rompía esa regla, se arriesgaba a que le llamaran la atención para que volviera rápidamente a su puesto. Casi todas las clases las comenzábamos corrigiendo los deberes del día anterior y saliendo a la pizarra, lo que dibujaba escenas de nerviosismo por aquella *rendición diaria de cuentas* con la que estábamos directamente comprometidos. Había muchos tipos de maestros, unos más serios y otros más cercanos,...

Veía que había muchos tipos de maestros, había maestros que no eran felices, otros que eran muy felices, otros que vivían sin serlo, sin sentido, había maestros sin sentido, veía cómo se juntaban los maestros y siendo niño observaba el panorama del magisterio. Había maestros más blandos, más duros. Había maestros que siendo duros eran espetados y otros que no siendo duros no eran respetados. A los maestros que se les ponían motes eran los menos respetados. (N1. p.12)

Una responsabilidad que vivíamos y aprendíamos en el transcurrir cotidiano era la de irnos solos a la escuela, convirtiéndonos en chiquillos cada vez más autónomos. Todas las mañanas muy temprano, me dirigía a la escuela por la calle abajo, con la certeza de llegar a tiempo para subir un poco por la calle de La Cruz a comprar algunos días, churros, “*a ca Pepe el de los tejeringos*”. Un día, después de comprar los churros, estando yo en el primer curso, un perro me estuvo persiguiendo mucho rato, casi hasta llegar a la escuela, para quitármelos. Me escondí detrás de un portón y finalmente para librarme de él, se los eché para que no me atacara a mí y salí corriendo para la escuela. Me llené de miedo y de inseguridad, me sentí desprotegido.

En un ejemplo más, que viví estando en el segundo curso, un día el maestro me mandó al bar que había cerca de la casa en la que se encontraba la escuela, para traerle un café y se me cayó la mitad del mismo en medio del camino. Sinceramente se lo dije al maestro y me dijo que no me preocupara. Los encargos de los maestros a los niños, eran muy habituales. Estos encargos animaban al alumnado a agradecer al maestro, en un entrenamiento social para la asunción de nuevas responsabilidades. Hoy persisten estos modos de socialización, actualizados, a través de tareas de responsabilidad, que el alumnado asume con diligencia y en un tono completamente educativo.

En una obra de teatro mi maestra me dio el papel de príncipe y al año siguiente el papel de “Señor Don Tiempo”.

Aquellos dos papeles vinieron a ordenar y a orientar mi vida. El tiempo siempre ha sido para mí un valor sencillo, mi mejor juego, con el que he aprendido a descubrir el orden, los deberes, la ayuda, la responsabilidad y el respeto. El valor del tiempo me ha unido a mis compañeros, ha sido un dedo índice, un mapa que me ha servido para viajar con acierto, para vivir atento.

Mi vida se ha llenado de tiempo, un tiempo en tren, rápido; otras veces en tranvía, lento, itinerante, sin estación fija, siempre venidera.

6.4. También “aprendíamos en otras escuelas”

A mi madre le gustaba mucho dibujar y me apuntó a unas clases de pintura que daba “*la Carmencita*”, una vecina, en el patio de su casa. Eran pinturas al óleo con lienzos de verdad. Esta mujer siempre me decía que yo tenía más pintura en el babero que en el cuadro, y a mí me gustaba que me lo dijera porque había confianza y yo estaba muy contento con mis cuadros. En aquellos días de escuela en blanco y negro las clases de pintura se convertían para mí en una escuela de luz y de color. Nunca olvidaré aquellos paisajes que pinté (N1.p.4).

Mi padre me apuntó a dar clases de música con el Director del Colegio. Una tarde me llevó a la cuesta Gomérez de Granada, a comprarme una guitarra para apuntarme a la rondalla del Colegio. Como las guitarras eran muy grandes y yo todavía era pequeño, me compró una bandurria.

En cuarto y en quinto de EGB la maestra me eligió para hacer teatro, y disfruté muchísimo en los ensayos, con los trajes y con lo contentos que se ponían mis padres al verme.

Con nueve años, me fichó un equipo de Granada del Colegio “Cristo de la Yedra”. Íbamos los sábados en el autobús.

Quando yo tenía nueve años, nos ficharon a cinco niños del pueblo, para el equipo del Colegio Cristo de la Yedra. Yo jugaba de interior y de extremo derecho. Era el año 1974. El primer día fuimos desde ese Colegio, hasta la Chana a jugar, y en el campo en el que íbamos, que luego sería el campo del Granada 74, estaba sembrado de maíz. La solución fue ir andando por la vía del tren, pasando por el Colegio Eugenia de Montijo, en mitad de la vega, hasta el campo de la Ciudad de los Niños, a uno o dos kilómetros por la carretera de Málaga. Siempre recordaré aquel día, como el mejor partido de mi vida, me sentí muy importante y cada vez que paso por la puerta mi memoria se llena de aire y de recuerdo. Todos los sábados al volver de los partidos mientras esperábamos el autobús para volver a Peligros, nos comprábamos un bollo de pan en la panadería de la Gracia de Dios, que nos costaba nueve pesetas, y estaba caliente, y bebíamos agua en la fuente de San Isidro.(RF5. p.2)

Pintura, teatro, música y deporte. Que mis padres me apuntaran a estas actividades me hizo muy feliz, porque disfruté de una educación diferente, abierta y divertida.

Las canicas, los trompos, la lima y muchos más juegos nos hacían felices durante horas enteras

M.A. Estaba el trompín, la trompa y el trompo. Había bolas de china.

J: Las pitinas.

M.A: Había cuatro tipos de bola, las de china, que eran las mejores, ¿dónde están esas bolas?, las de cristal, las de caucho y las de hierro.

J: En mi época teníamos las de cristal y las pitinas, que eran las de china, las auténticas, porque pesaban más. ¿Te acuerdas cuando le dabas a la bola, el placer que...?

M.A: Las bolas de china, ellas solas tenía puntería. El juego consistía en “primeras, pie, matute y hoyo”.

J: Cuando le dabas a la primera era fácil, ahora el pie tenías que ajustarla muy bien. Cuando le dabas al matute,... Y cuando la bola entraba en el hoyo.

M.A. Había hoyos muy bien hechos. Jugábamos a muchos tipos de juegos con las canicas, al matute pero al revés. Teníamos técnicas para alejar. (N1. p.11)

Los juegos eran una fuente de socialización y a mí me sirvieron para aprender a ganar y a perder, sobre todo a perder, porque yo me sentía el mejor en todo, hasta que a fuerza de ir perdiendo una y otra vez, me iba dando cuenta de que había niños que jugaban también muy bien y muchas veces mejor que yo. Me iba fijando en que las facultades estaban muy repartidas entre todos.

Aprovechábamos todos los espacios, jugábamos en los recreos en el Colegio, en las plazas y en los campos cercanos al pueblo. Mi calle la asfaltaron el día cinco de diciembre de mil novecientos setenta y ocho, lo que nos servía para jugar al tenis, uniendo una cuerda entre las ventanas y pintando las rayas con trozos de cal en el suelo.

La panadería muy pronto se entremezcló con mis días de escuela. Primero porque de vez en cuando mis padres me mandaban que le llevara a los maestros en cajas de cartón, de la levadura, tortas y pan de aceite, como obsequio. Cuando yo estaba en sexto conseguí mi primer cliente que no era ni más ni menos que llevar las tortas para el recreo.

Estando en sexto curso, los maestros me dieron el encargo de ir todos los recreos junto con otros compañeros a la panadería de mi familia a recoger las tortas, calientes, recién salidas del horno, que vendían los niños para sacar dinero para el viaje de estudios. Siempre íbamos y veníamos corriendo atravesando el callejón de Hilario y de la droguería. (RF3. p.5)

La panadería era para mí una escuela social, y gracias a ella aprendí a esforzarme, a relacionare, a llamar a las puertas para vender el pan cada día desde que era un niño, a mirar el trabajo que cuesta conseguir el dinero de manera honrada. Aprendí a tratar igual a los ricos que pagaban el pan y que cuando se abrían las puertas de sus casa olían a limpieza y a orden y a los más pobres que a veces no podían pagar el pan diariamente y que vivían en otro barrio, *más cerca del campo*. El mismo agradecimiento sentía por unas familias que por otras. Aprendí que el trato personal, no tiene nada que ver con el dinero, ni con la ideología, ni con la clase social, sino que el buen trato es el pan tierno de cada día.

Me enseñaron a salir de mi casa, a encontrarme con los demás desde el respeto y disfrutando del agrado y de la alegría común, que siempre surge cuando hay confianza y buena voluntad.

Me sentía parte de un sistema más amplio que era el pueblo, un pueblo en el que yo me relacionaba. Para mí, el pueblo de Peligros era un pueblo obediente, con orden y con buena voluntad. Con aquellas primeras luces, al andar por las calles, me daba mucha alegría ver cómo las mujeres barrían las puertas, fregaban las aceras, baldeaban las calles, que muchas eran de tierra, limpiaban las fachadas y conversaban. Aquellas imágenes me daban pistas para pensar que el pueblo funcionaba bien, entre otras razones porque se cuidaban las relaciones personales, los saludos, y la participación más cotidiana.

Lo que a mí más me gusta de Peligros son las personas y los saludos. Las personas somos lo más importante de un pueblo. A mí siempre me ha gustado pararme con la gente a hablar y he aprendido mucho de la vida de los demás, sobre todo de las personas mayores, por todo lo que han tenido que luchar en sus vidas, y todo lo que tienen que enseñarnos de su experiencia. (R1. p.2)

La escuela, la familia y la sociedad, eran para mí una trenza de amabilidad, unida por un ambiente de confianza mutua. Cuando todo el alumnado del pueblo fuimos a estrenar el nuevo Colegio, todos los niños de las distintas unidades íbamos por las calles llevando las sillas en lo alto de la cabeza y las mesas, por parejas. Este traslado de mobiliario nos indicaba la existencia de un sistema cooperativo asumido por todas las partes, que no ponía el foco en las dificultades sino en las ventajas de unir esfuerzos y de hacerse pueblo.

Capítulo 7

Mi adolescencia: En un mundo nuevo y con mi padre en la panadería

Capítulo 7

Mi adolescencia: En un mundo nuevo y con mi padre en la panadería

Este relato autobiográfico se deriva de la narrativa sobre la adolescencia (N2), y alcanza sentido con la incorporación con la incorporación de distintas fuentes documentales que se han ido recopilando en el proceso de investigación (Intuiciones al Hilo, Relatos familiares, Testimonios, Microrrelatos, Reflexiones, y Tertulias de Café y Fotografías), que ayudan a ir descubriendo los diferentes principios pedagógicos.

7.1. Salí del pueblo, como un “volantón”, para ir a estudiar al instituto

Un día de verano al acabar octavo, me encontraba yo arrancando patatas en el huerto de mi casa y llegó mi tío Manolo, un hermano de mi padre con mis primos, para invitarme a irme con ellos a Motril, donde él trabajaba de albañil, para pasar una temporada en la playa. Aquello coincidió con que en aquel tiempo no teníamos panadería porque mi padre se asoció en una cooperativa de panaderos, llamada “PANIGRA” (*Panificadora Granada*). Yo me sentía ligero y feliz por aquel acontecimiento.

En Motril, disfruté de unas vacaciones inolvidables, conocí a los amigos y a las amigas de mis primos, me iba con mi prima a la playa y me paseaba yo solo por aquellas carreteras junto al puerto, con una bicicleta vieja que tenía solo un pedal. Allí viví mi primer quince de septiembre sin tener que ir a la escuela, y mis primos me convencieron para que *me afeitara* por primera vez.

Aquellos días significaron para mí un mundo nuevo, lleno de libertad, porque ya no tendría que ir más a la panadería y sentía que en mi familia todo sería más fácil, con una vida más descargada. Aquel quince de septiembre de mil novecientos setenta y nueve, escuché a los niños yendo a la escuela y tuve la intuición, de que algún día yo volvería a Motril para ir allí, a trabajar, pero cómo podría imaginar que de maestro.

Al volver de aquellas vacaciones de cadete, me enfrenté a la realidad de tener que ir al Instituto, que era nuevo. Estaba en el barrio de Cartuja de Granada, y de ahí viene su nombre. Hasta entonces todos los estudiantes de Peligros habían ido al centro de la Capital, y ese año comenzaron a repartir a los estudiantes según las zonas de residencia, y nos tocó allí a los alumnos de los pueblos de alrededor.

Siete kilómetros separaban el pueblo de Peligros de Granada. Con el paso del tiempo las distancias se fueron acortando. El autobús nos dejaba en la carretera de Jaén. Después íbamos andando hasta el Instituto, que está en la carretera de Alfacar, atravesando los descampados del polígono de Cartuja. Los primeros días nos metíamos los dineros en los calcetines, porque nos dijeron que *era una zona peligrosa*. Las familias hablaron con la empresa de autobuses y desde casi los comienzos nos llevaban y nos recogían en la puerta del Instituto. Los viajes en autobús eran muy divertidos en todo el trayecto entre Peligros y Cartuja. Teníamos que sacar cuatro billetes porque había clases por las tardes y veníamos a comer a nuestras casas y luego volvíamos.

La primera tarea a la que me enfrenté fue la de formalizar todos los documentos que nos hacían falta. Aquellos primeros días de experiencia me hicieron fuerte, porque

yo iba gestionando los trámites necesarios para matricularme y para comenzar mis estudios de Bachillerato. Los padres de otros niños los acompañaban y yo gestioné mis papeles solo, porque comprendía que mis padres no podían estar en esos trámites debido a la dependencia y las ataduras tan exigentes de sus actividades en la casa y en el trabajo de la panadería.

Me veía a mí mismo con pocas posibilidades de éxito y en *una intemperie* que era propicia al fracaso, o al menos, a un riesgo considerable. De manera que me sentía solo, en peligro e inferior a mis compañeros porque ellos tenían una vida más fácil en sus familias, o al menos desde fuera, era lo que yo veía.

En medio de aquel polígono de soledad, y en un nuevo sistema de enseñanza tan rígido, tan frío y tan distante, me agarré a lo más sencillo, que era cumplir con mis horarios. Era fiel a mi asistencia diaria, imitando las conductas que yo consideraba más acertadas y siendo obediente a las normas establecidas en aquel marco lleno de *inseguridad*, dentro y fuera del recinto escolar.

Al salir de mi círculo vital primario y encontrarme con otras personas, con otros profesores y alumnos nuevos, comparaba esta nueva realidad con mi realidad de procedencia y me preguntaba una y otra vez ¿quién soy yo?, ¿qué debo hacer?, ¿adónde voy?, ¿con quién me junto?, ¿cómo aprobaré?, y cientos de preguntas más. Fue un tiempo de preguntas, que la vida iría respondiéndome más adelante.

Un día el jefe de estudios nos pilló dentro de la clase jugando a “*churro, pico o terna al uno*”³⁶. Apuntó los nombres en un paquete de tabaco que llevaba en la mano, y nos asustamos muchísimo.

Por entonces yo era un buen deportista, y en segundo de BUP, hicimos un equipo para los recreos, y como no había portero, yo me ofrecí porque nadie quería *ponérsela*. Ese año me llevé el premio al portero menos goleado, ganamos el campeonato y en los años siguientes también. Los profesores me incluyeron en la selección para jugar contra ellos.

Me mantuve en el deporte, principalmente en el fútbol de mi pueblo aunque hacía otros deportes. Corría por el campo, cuando en mi pueblo no había esa costumbre, jugaba a futbito en el Instituto y salía con la bicicleta. Siendo mozuelo, con quince años me apunté a la primera carrera de mi vida que coincidió con la primera carrera de atletismo que se organizó en Peligros. En el pregón de las fiestas que di en mi pueblo en julio de 2011, lo recogí de esta manera:

Me acuerdo que nos apuntamos muy pocos. Yo estuve aquella noche en el horno, y me fui a la carrera sin dormir. Fui a mi casa a buscar una camiseta y como no encontré ninguna, porque antes las camisetas no se estilaban mucho, me puse una camisa con botones y mis pantalones cortos y me fui a correr a la carrera de las fiestas. Cuando iba por mitad de los secanos me dijo uno con muy buena voluntad, que iba en un vespino: ¡Súbete ahora que no te ve nadie! Y yo le dije que eso no podía ser, aunque yo iba con la boca seca y me quedé con todas las ganas. Cuando llegamos a las calles del pueblo y yo iba corriendo por la calle abajo, me dijo una mujer: ¿Qué te pasa que vas tan corriendo? Creo que fue la primera carrera de las fiestas y por supuesto mi primera carrera, que nunca olvidaré. Llegamos cinco al final y yo me quedé el tercero.
(R1.p.4)

³⁶ Juego tradicional que se hacía entre dos grupos. Unos se agachaban y otros saltaban sobre los agachados. Así hasta que se adivinaba lo de churro, pico terna.

Cuando estaba en segundo de BUP, una tarde, cuando fuimos al entierro de la madre de una compañera, al salir de la iglesia, nos dijeron que nos fuéramos pronto a nuestra casa porque habían dado un golpe de estado en España, era el día veintitrés de febrero de 1981 y nos generó miedo aquella noticia, añadiéndolo a la angustia que todos teníamos al comprobar cómo la muerte llega de pronto, con un ataque al corazón, en una persona joven, un día cualquiera.

7.2. Una palabra llamada “economía”.

Mi padre trabajaba en una cooperativa de panaderos, por las noches haciendo pan casero y por las mañanas, contando pan a los repartidores.

Mi madre estaba en mi casa, pendiente de todas las labores, y en aquel tiempo, en el que todo me parecía fácil, vivíamos con una economía muy escasa porque a mi padre no le pagaban en la cooperativa, *porque no había dineros*.

En los primeros días de curso, cuando nos dieron la lista de material, el profesor de dibujo nos mandó que nos compráramos en una librería cercana tres rotuladores especiales, de distinto grosor, para el dibujo lineal, que se llamaban “Rotring” y que costaban muy caros. Era la primera vez en mi vida que yo generaba un gasto tan extraordinario, porque aquello alcanzaba las mil pesetas y yo nunca fui a mi casa con una propuesta de gasto tan elevada. Se lo dije a mi madre y me dijo que no teníamos dinero para tanto. Fueron pasando los días y todos mis compañeros, o la mayoría, ya tenían los rotuladores y sentí miedo por si me suspendían. Al insistir, mi madre realizaría un esfuerzo más y me dio la cantidad justa para comprarlos.

Por aquellos días mi madre comenzó a vender nuevamente pan en mi casa para que pudiéramos subsistir. Mi familia buscaba el pan con dignidad. Vivimos unos años de escasez, con paciencia y con esperanza, poniendo manteles limpios, tan limpios como el alma de mi madre, que enjugaba con su lucha por salir adelante con un dolor lleno de sonrisa y de simpatía.

Como no nos pagaban, en el patio de mi casa, mi madre ponía todos los días un mantel en la mesa del patio y le traían un canasto de pan que se lo vendía a las vecinas y con eso vivíamos. Mi padre tuvo que vender un trozo de huerto, que es justamente donde yo vivo ahora. Vivíamos con una economía muy estrecha. (N2. p.3)

Comencé con un pobre rendimiento académico, que ya fue muy bajo en octavo de EGB, y que duraría hasta segundo de BUP. Los motivos los relacioné con la ruptura del vínculo de mi familia con la panadería, porque ya estaba funcionando la cooperativa de panaderos a la que mi padre se asoció.

Fueron tres años de desajuste y de desequilibrio, que coincidieron en el tiempo en el que mi padre perteneció a la cooperativa. La panadería que estaba enfrente de mi casa ya estaba cerrada. Aquella cooperativa produjo en mí una serie de emociones muy intensas, comenzando por el miedo cuando a mi padre le ofrecieron pertenecer a aquel negocio. Un miedo que iba acompañado por unas pesadillas recurrentes que le llegué a contar a mi padre. Después viví la ilusión de comenzar una vida nueva con la que supuestamente mi familia comenzaría a vivir una vida más sencilla, tranquila y ordenada. También vivía una desorientación, pues hasta entonces en mi infancia había aprendido a vivir *entre mi casa y el horno*, y perdí esa referencia que significaba también un mundo lleno de relaciones y de actividad social, porque con la panadería mi

familia era una familia abierta, viva, relacionada, sorprendente, sufrida pero llena de vitalidad.

Mi situación familiar era un retrato de preocupación. Mis hermanos mayores ya estaban ausentes porque abandonaron el núcleo familiar al casarse muy jóvenes. Fueron tres años difíciles para mí porque comencé a sentir el frío de lo desconocido y de andar suelto, sin referentes al comienzo, en un escenario escolar tan distinto, hasta que los buenos resultados en los estudios y mis nuevas amistades me fueran abriendo un hueco.

Me sentía responsable de mi hermano menor, dos años más pequeño que yo. Al mismo tiempo vivía según los intereses propios de mi pandilla de amigos.

En lo más hondo de mi ser me veía con fuerzas para salir de aquel laberinto de incertidumbre, aunque también temía seriamente que llegara a derrumbarme y a tener que abandonar los estudios. Anhelaba continuar con mis estudios, en un sueño que tenía sus raíces desde que yo era niño. Luché por continuar estudiando durante toda mi vida, sin una meta definida, pero con un camino claro, que tenía el origen en un sentimiento muy profundo que mis padres compartían a cada instante con nosotros, al repetirnos constantemente que estudiáramos para que *fuésemos libres en la vida*, para que *“nunca fuéramos esclavos de nada ni de nadie en este mundo”*.

Sí. La palabra esclavo siempre aparecía. Que nunca seáis esclavos de nada ni de nadie. Vosotros estudiar, sacad vuestras carreras para que podáis vivir libres el día de mañana. Entonces yo tenía siempre desde que yo estaba en la escuela tenía el compromiso de llevar cosas buenas a mi casa. Tenía que portarme bien. (N2. p.8)

Un día en clase de Ciencias Naturales, teníamos un examen, y aquel día no estudié, porque tuve que estar en la panadería, y con toda la sinceridad se lo dije al Profesor, J.P., que me miró los zapatos, vio que efectivamente, tenían restos de harina todavía, y con mucho cariño me dijo, que no me preocupara, que otro día me lo haría a mí. Me sentí aliviado y comprendí que los profesores eran flexibles también, porque con el profesor de matemáticas vivíamos encogidos, *“al ser tan amigo de los ceros”*.

7.3. El giro de mi vida en tercero de Bachiller me abrió a nuevos ideales

En una mañana de verano estando yo en el huerto, llegaron a mi casa unas monjas vestidas de blanco, eran hermanas Mercedarias de la Caridad, entre ellas venía “la prima Amparo”, misionera en la República Dominicana durante cincuenta y siete años. Con esta persona, mi vida dio un giro. Siempre supe, con una sonrisa interior, que en aquellos días recibí otra mano, que me acompañó en mi vida y me ayudó tanto.

Venían vestidas de blanco. Veía en aquella mujer, con la que he tenido una relación especialísima, que luego ha sido una persona fundamental, fundante en mi vida. Hay personas que Dios me ha puesto en mi camino y ella ha sido una de ellas. Cuando yo la miré la primera vez algo me pasó, supe que iba a ser muy importante en mi vida. (...). Nos sentamos a comer y empezaron a bendecir la mesa. Yo aquello no lo había visto nunca. Les pusieron vino y le echaron un poco de agua al vino, para ser más recatadas. Vi una finura, una elegancia comiendo. Yo no conocía aquel refinamiento. Fue una lección capital en mi vida. Comprendí que había otro mundo. (N2. p.6)

Empecé a ver el mundo en tres dimensiones, mucho más ancho, más largo y más profundo, con más hermanos. Aquella experiencia me abrió un camino de confianza que me ilusionó y me hizo soñar.

Otro día, estando en misa, como cada domingo, otra monja, Hermana de las Misioneras Hijas del Corazón de Jesús se dirigió a mí y me dijo que subiera a cantar al

coro y que hiciera una lectura. Con aquel episodio, comencé a participar en unas reuniones en la parroquia de mi pueblo y gracias a ello entré *en un nuevo orden*, en una nueva disciplina. A estas reuniones empezaron a asistir también los Misioneros Combonianos que comenzaron a hablarnos de las misiones en África.

Dejé las salidas en moto a los pueblos de alrededor con mis amigos y comencé a estudiar con firmeza y con motivación. Mejoró considerablemente mi rendimiento académico y mejoraron mis expedientes de notas de tercero de BUP y de COU, convirtiéndose en una nueva tendencia.

Empezaron a interesarme estas nuevas oportunidades y descubrí una nueva realidad. Mi vida dio un giro.

Un día estaba yo en misa y me dijo una monja. –Tú, rubillo, ven para acá, que vas a cantar” y yo le respondí que nunca había cantado. Me puse a cantar y me metí en el grupo de la parroquia, y eran casi todo niñas formales y buenas estudiantes. Por ahí me pilló Dios.

En tercero de BUP mejoré notablemente las notas. Me metí en el ambiente de estudio a raíz de mi entrada en el grupo parroquial.

J. Descríbeme ese ambiente de estudio.

M.A. Yo empecé a ir a las reuniones de la parroquia. Yo empecé a cambiar. (...). Y hubo un hecho fundamental que fue que mi padre se salió de la cooperativa. (N2. p.3)

Junto al Instituto, organizaron una carrera dando varias vueltas alrededor del INEF (Instituto Nacional de Educación Física) y del propio Instituto. Me quedé segundo, entrando tras un compañero que era un atleta de nombre reconocido. Me dieron un bocadillo de premio, pero lo mejor fue descubrir que yo podía hacer cosas importantes. Después de la carrera, todavía recuerdo que no podía ni moverme.

En aquel curso aprendí muchas cosas más. No fuimos de viaje de estudios porque se perdió el dinero, ya que los alumnos encargados se lo iban gastando en otras cosas. Fue cuando escuché por primera vez lo de la droga y me asusté muchísimo, poniéndome a salvo en todo momento.

Aquel año me eligieron para representar el papel de Don Sacramento para la representación de teatro de la obra “Tres sombreros de copa”, de Miguel Mihura. Fue muy especial, aunque me topé con un problema que no me esperaba. El día de la primera representación de la obra, en mayo, coincidía con mi primer partido de fútbol en los Cármenes, con el equipo de mi pueblo, el Vandalia, en un campeonato de juveniles para buscar jugadores para la cantera del Granada. Aquello me quitó la paz porque quería ir al partido y al teatro no podía faltar. Los carteles de los dos acontecimientos estaban publicados y aquella situación tenía poca solución. De pronto todo se resolvió, porque el protagonista de la obra, “Dionisio” se quebró una pierna, precisamente en un partidillo de fútbol en el Instituto, y a mí me vino de maravilla, porque la presentación de la obra se aplazó y yo debuté en el campo de fútbol, en el que yo siempre había soñado jugar. Son pequeños milagros que van ocurriendo en nuestra vida. Ese partido fue muy especial y todos los siguientes, hasta que llegamos a la final. Con el equipo de fútbol de mi pueblo, encontré otra posibilidad para consolidar mi crecimiento. Estaba muy ilusionado.

En mayo, cuando yo estaba en 3º de BUP, jugamos con los Juveniles del Vandalia nuestro primer partido en el Estadio de Los Cármenes, en el antiguo. Al entrar en los vestuarios, me sentí importante y al saltar al campo, con aquel olor a hierba recién cortada, sentí que había cumplido un sueño. Cuando era niño vi jugar allí a la Selección Española, al Granada y a un montón de

jugadores de los que todavía guardaba las estampicas. Después volvía a jugar muchas más partidos, pero el primero fue un sueño. Por cierto me compré unas botas negras de la marca Dolon, con los tacos de caucho y me las dejé allí. Esas botas fueron mágicas. (MC1.16.)

Los entrenamientos me ayudaban a mantener firme mi voluntad, me llenaba de fantasía y de equilibrio físico y mental. Las noches de lluvia y de frío, cuando yo iba a entrenar curtieron mi voluntad, aprendí a no rendirme, a prepararme para jugar el domingo y a confiar en mí para ir superándome día a día.

En aquel curso descubrí asignaturas que me apasionaron, como el latín, el griego y la filosofía, cuyo profesor me orientó a que me animara a estudiarla.

A un amigo y a mí, nos eligieron también los profesores para organizar la fiesta de inicio de curso, y elegimos las canciones de Miguel Ríos “El blues del autobús” y “Bienvenidos al concierto”. Fue muy emotiva y cambió mis relaciones sociales en el Instituto.

Buscaba un ideal que era salir de mi tierra. Encontré la motivación de las misiones, del deporte y de “encontré *un amor platónico* que también iluminó mis días y me alejó de otros entretenimientos “(MC.1.29.).

Tenía los pies en “el horno”³⁷, y la cabeza “*en una luna llena, grande*” en la que siempre veía dibujada una cara preciosa, que me indicaba otros mundos, otros amores y otras posibilidades para mi vida.



Fotografía N° 25. M.A.B.B. (En la panadería. 1985). Mi padre en una noche de trabajo, encargado de la cochura en el horno de leña

Me convertí en un descubridor de “mis propias américas”, y aquellas ilusiones me liberaban y me invitaban a seguir soñando cada día.

En el grupo parroquial conocí a la que más adelante sería mi novia, mi mujer y la madre de nuestros hijos.

Yo conocía a Inma de ir a su casa a repartir el pan y en la parroquia, pero un día, después de hacer la confirmación, nos dieron una foto, y al verla, me di cuenta que Inma, era la muchacha

³⁷ Antiguamente en mi pueblo no se decía ir a la panadería, sino ir al horno. Lo de la panadería fue un término que llegaría años más tarde, sustituyendo a la palabra “horno”, aunque los más antiguos lo siguen refiriendo así.

que más me gustaba. Fue curioso, cómo me brotó aquella emoción al contemplar aquella foto que aún conservo (MC1.17).

Muchas personas me han servido para guiar mi vida, que me han ayudado a no perderme. Una pequeña luz que siempre me ha acompañado ha sido la de conseguir continuamente llevar cosas buenas a mi casa, la de volver ofreciendo algo bueno, como si yo siempre saliera en busca de algo para las demás personas que comparten mi techo. Siempre ha sido como una promesa profunda, que me ha animado a portarme bien en la calle, en mi trabajo, en mis viajes y cada vez que salía de mi hogar.

Cuando atravesé aquellos años de adolescencia llenos de confusión y de búsqueda y *al volver al redil de lo importante*, me sentí como el hijo pródigo, con la confianza puesta en la misericordia y en el perdón de quien habita la casa, la casa de mis padres y mi propia casa interior.

En el Instituto había tenido unos años (...) y me ocurrió como al hijo pródigo. Volví al redil y mi misión con la familia era hacer un equipo (...) Hicimos un equipo mi hermano menor y mis padres. Él cocía pan muy bien y yo era relaciones públicas. Mi hermano era más tímido. (N2.p.8)

Mi padre abandonó la cooperativa y volvió a abrir nuestra panadería con la ayuda de la familia. Con aquel acontecimiento recuperamos el espíritu con el que mi familia había aprendido a identificarse con el pueblo, y más importante todavía, con el que nuestra familia había aprendido a relacionarse consigo misma. Familia y panadería, significaban lo mismo. “J. Esta realidad te ha transmitido el sentido de la responsabilidad. La familia y la panadería es como si estuviesen cosidas” (N2. p.17).

Al recuperar ese equilibrio y al volver a luchar por un objetivo común en la familia, todo volvió a tener sentido, aunque conquistar una economía saneada, levantar los embargos que pesaban sobre las pocas propiedades que tenían mis padres y disfrutar de una vida libre de dificultades costaría muchos años de esfuerzo, muchas noches sin dormir y muchos desvelos. Mi trabajo en la panadería duró desde mil novecientos ochenta y uno, hasta el día veinticinco de mayo de dos mil uno, cuando la panadería cambió de dueño, quedándose mi hermano mayor al frente de la misma.

La panadería siempre ha sido una fuente de deudas y de sufrimiento. Y de enriquecimiento. Como dice el cuento, si eliges un plato grande de servicio, (...), el plato también será grande de sufrimiento, de trigos nuevos, las harinas, las levaduras, la casa tan vieja que cuando llovía no nos daba tiempo a poner palanganas para las goteras, el frío, y el calor, las rachas a las furgonetas, las furgonetas viejas,...y cuando comprabas una nuevas se ponía vieja al poco tiempo. (N2.p.9)



Fotografía n° 26. M.A.B.B. (Panadería de mis padres. 1982). Equipo de panaderos que formamos (Vicente, Cristóbal, Antonio Jesús y yo) junto con mis padres. Amasábamos, cocíamos y repartíamos el pan.

Mi tiempo estaba medido entre los estudios, el deporte, los amigos, la parroquia y la panadería. Fue un tiempo de superación, porque reinaba la buena voluntad en todo lo que hacíamos. Nos sentíamos realmente un mismo equipo.

En aquellas dos caras de la panadería, *de miga y de corteza, de calor y de frío*, fui aprendiendo a servir día tras día, encontrando siempre tiempo para los demás, llegando a tiempo a cada lugar para atender bien a mis clientes. Más adelante “*esos clientes*” serían los niños y las niñas y sus familiares, en cada una de las escuelas en las que yo iría a trabajar, a las que llegaría con mi mochila llena de horas de horno, de calle, de pan y de sueños.

Capítulo 8

En mi juventud fui a la Escuela Normal de Magisterio para hacerme maestro

Capítulo 8

En mi juventud fui a la Escuela Normal de Magisterio para hacerme maestro

La etapa de la juventud coincide con los estudios de magisterio, y se recoge en la entrevista semiestructurada realizada en la narrativa (N3.), dotándola de sentido y argumentándola con otras fuentes documentales (Intuiciones al Hilo, Relatos familiares, Testimonios, Microrrelatos, Reflexiones, y Tertulias de Café y Fotografías).

8.1. Un panadero que quería ser periodista y que estudia magisterio

Acabé COU con la ilusión de estudiar la carrera de periodismo. Tenía que ser en Madrid porque en Granada no se ofrecía esa carrera. Solicité una beca para la Universidad Complutense de Madrid y me concedieron *cien mil pesetas* y la matrícula gratuita.

Yo no estaba preparado para tomar esa decisión de salir de mi pueblo y empezar a vivir tan lejos. Mis padres no me podían proporcionar ese apoyo familiar suficiente, porque eran conscientes de que con nuestra economía no era posible. Ellos querían para mí que estudiara *una carrera más sencilla*, que me permitiera estar en la casa y en la panadería. Yo también me veía como un apoyo esencial para el sostenimiento familiar.

Mis hermanos mayores se independizaron y comenzaron una vida nueva siendo muy jóvenes. Ellos sabían que nosotros estábamos ahí, velando día y noche para que el negocio familiar funcionara. Mi hermano menor y yo estuvimos muchos años centrando los esfuerzos en luchar por mantener y por ayudar a nuestros padres. *De la ruina que nos dejó aquella cooperativa de panaderos*, pasamos a enderezar el negocio y mis padres empezaron a respirar económicamente. Una ventaja fundamental para el negocio también fue que realizábamos nuestro trabajo para *el bien común*.

Yo comprendí que no podía irme también del lado de mis padres. Por debajo tenía un hermano menor al que tenía que apoyar. La panadería era nuestro único sustento y a mis padres los veía cansados.

Yo sin embargo me veía con nuevas ideas para el negocio y con un empuje que canalicé con mi presencia y con mi trabajo diario. Me debía a ese pequeño núcleo familiar que ahora formaba con mis padres y con mi hermano menor.

8.2. Estudié “pedagogía” en la Normal de la Gran Vía.

Estudié magisterio por las tardes porque por las mañana tenía que ir a repartir pan con una furgoneta que me compró mi padre cuando me saqué el carnet, después de cumplir dieciocho años, el día diez de octubre de 1983.

Con mis estudios de magisterio no me sumergí en un ambiente plenamente universitario. Compartía la prioridad de los estudios con mi trabajo y con otras ocupaciones como los entrenamientos de fútbol.

Pasé por el magisterio sin ser un universitario al uso, sin ni siquiera haber compartido *un tiempo* fuera de la Normal, con nadie. Únicamente compartía tiempos en la cafetería y como muy lejos iba al patio, donde aparcaba la furgoneta con la que muchos días iba a estudiar y adonde mis compañeros por las tardes iban a buscar tortas en los canastos, por si habían sobrado del reparto del día.

El autobús también me servía para hablar con los que estudiaban magisterio y eran de Peligros. Otros días me iba en bicicleta (N3.p.6.).

Nunca perdía la esperanza de ser maestro aunque me parecía una quimera llegar a serlo, tal vez porque el remolino de mi actividad me alejaba de las ventajas de ser estudiante.

Siempre me ha valido creer en mí y me he apoyado en lo que yo sentía. Me ayudaba mucho que me animaran. Mi *ser social* y mi participación era muy sincera. Disfrutaba mucho con mis compañeros. Muchos profesores descubrieron en mí que podría llegar a ser un buen maestro e incluso me ofrecieron su apoyo y su ayuda.

Ser estudiante de magisterio lo disfrutaba en la calle, repartiendo pan, en mis contextos naturales en los que yo me desenvolvía, más incluso que en la Normal.

Pronto me ilusioné con las bondades de la pedagogía, una ciencia con la que a la postre me haría maestro, pero que al principio me entusiasmó porque la veía muy cercana a la filosofía, por la que sentía tanta atracción.

Los primeros compendios de pedagogía y de didáctica que leí, me ofrecieron una escuela nueva. Cada idea que leía me llegaba al ser. Aquellas lecturas respondían a mis planteamientos más profundos, *sentía que las habían escrito para mí*.

Desde niño, siempre me consideré una persona de letras, llamada a realizarme socialmente a través de la escritura, de la lectura y del lenguaje. Mejorar mi comunicación era mi sueño, aprendiendo también idiomas.

Me interesaba la pedagogía fundamental, la didáctica general, las didácticas de la lengua y de la literatura y de todas las áreas que conllevaran comunicación, como la lengua, el francés y el dibujo. También me apasionó la sintaxis española.

Los libros que descubrí a través de mis compañeros de magisterio y que compraba en aquella "*Librería Popular*", fueron siempre una bocanada de aire fresco. Al ir leyendo libros de aquellos, me iba entusiasmando con una línea pedagógica que se identificaba mucho con mi manera de ver el mundo y la escuela. Textos como "Por una escuela del pueblo" de Celestín Freinet, "Summerhill" de Neil A.S., "Pedagogía del oprimido" de Paulo Freire, entre otros libros, pertenecientes a una corriente que había intentado reformar los planteamientos escolares clasistas y memorísticos que perduraban aún desde el siglo XIX.

Las maestras de Educación Infantil de mi pueblo, cuando nos pedían colaboración para enseñarles a los niños cómo se hacía el pan, me dieron la oportunidad de descubrir otro tipo de hacer escuela y otras formas de llegar a los aprendizajes, más relacionados con la vida. Estaban muy conectadas con la nueva pedagogía de la Escuela Nueva, que promulgaba el paidocentrismo. Descubrí unas nuevas maneras de sentir y de imaginarme la escuela. Las veía muy seguras de lo que defendían.

El estudio de las programaciones tenía mucha importancia por las lecciones que recibíamos, aunque siempre me imaginé que supondría un encorsetamiento en detrimento de una escuela más viva y espontánea, a pesar de su necesidad.

Las prácticas de magisterio en mi pueblo me dieron mucha confianza y descubrí la Educación Física. La relación con el Director fue clave, pues compartíamos conversaciones interesantes. Intuí que algún día podría llegar a ser maestro.

M.A. En el Colegio de Peligros no había Educación Física y yo preparé clases de Educación Física para este alumnado. Preparé unos campeonatos en los recreos con muchos niños. Tengo fotos, donde se ve el patio del colegio lleno de niños en los campeonatos y mi padre que iba de panadero no vendía ni una salaiilla. Yo les decía a los maestros que los niños tenían que comer y salían un poco antes.

J. ¿Cuál fue el aprendizaje principal de las prácticas?

M.A. El contacto con el Claustro, yo olía a magisterio, yo ya empecé a saber que podría ser maestro. (N3. p.4)

En magisterio no había un ambiente crítico en consonancia con la efervescencia social a la que asistía el país en aquella transición política. “M.A. En aquellos años (...) En el año 1982 ganó el PSOE sus primeras elecciones, vino el Papa Juan Pablo II a Granada, fue el Mundial de Fútbol, (...) y creo que fue un tiempo de abanico” (N3.p.5). No compartíamos temas sociales, sino que nuestras charlas estaban centradas en la escuela y en el desarrollo de las didácticas; se ceñían a una pedagogía obediente, aireada únicamente por las novedades de algunos autores que nos presentaban nuestros profesores.

Eran unos estudios de papel y de lápiz. Disfrutábamos mucho con nuestras conversaciones, y nuestros diálogos en clase, pero eran conversaciones en torno a la pizarra. Es como si nuestra única aspiración fuese la de ocupar un día una escuela y llegar a ser maestros de un sistema lleno de renglones. Era un magisterio en blanco y negro, marrón tal vez, y de vez en cuando aparecían los colores de algunas novedades didácticas como libros que nos ayudaban y nos sorprendían como “La gramática de la fantasía” de Gianni Rodari.

Aprendía cada día de los profesores, a los que admiraba. Me parecían muy buenos en sus materias y siempre me hacían descubrir herramientas que tal vez algún día utilizaría. Con mis profesores mantenía una relación de horizontalidad y de respeto, en un ambiente de cordialidad. De todos ellos aprendí la importancia de ser muy formal en el magisterio y al mismo tiempo muy creativo, a estar cerca de los intereses del niño, y a colocar en el centro de toda nuestra acción educativa a la persona.

Mi formación como maestro me hablaba una y otra vez de educar para liberar a la persona, proyectándole a un mundo mejor, cuidando los contextos familiares y culturales, creando mesetas de igualdad, y considerando al maestro como una persona abierta a los demás que se atreviera a pensar por sí mismo en busca de un bien común y de la participación, en sintonía con las novedades pedagógicas que fuesen surgiendo.

De todas formas la Normal era muy tranquila, mirándose a sí misma, preparando a futuros maestros para que ejercieran el magisterio de siempre, dejando al libre albedrío el ser maestro, una vez que éste se enfrentara a la práctica.

Yo descubrí que había dos maneras de vivir la escuela, por encima de todo el orden pedagógico y didáctico que nos presentaba el programa de estudios.

M.A. Totalmente. Luego llegué a enterarme de que había dos corrientes. Descubrí desde el principio que en el magisterio siempre hay dos corrientes.

J. ¿Cuáles son?

M.A. La corriente conservadora y la corriente alternativa, por decirlo así a bote pronto.

J. Una corriente reproductora del sistema y una corriente más igualitaria, más social.

M.A. Me apunté a la corriente renovadora. (N3.p.8)

8.3. Mi vocación de maestro como semilla

El sustrato de mi vocación tal vez tenga mucho que ver con dos imágenes que siempre han estado presentes en mi familia. Una de ellas es que mi madre naciera en una escuela. Aquella realidad le confirió una señal de identidad, que seguramente respiró desde sus primeros pasos, tal vez impregnados de un aire escolar, que nunca llegaría a desaparecer del todo y que una persona siendo niña percibe, inundando su existencia y su imaginación, que más adelante siendo madre transmite en un universo de gestos y de idealizaciones, siempre sublimes, a sus propios hijos.

Otra imagen que tal vez haya sido una fuente en mis aspiraciones como maestro, sin yo saberlo, haya sido la vida de un primo de mi padre, Natalio, hermano de mi querida prima Amparo. *El primo Natalio* ya era maestro en 1936 cuando comenzó la Guerra Civil Española. Era un joven muy apuesto y culto, tocaba el violín, y tenía un carácter muy sociable. Era un maestro, con ideas socialistas en aquella época y lo invitaban a hablar en público, según me han contado los más antiguos. Murió fusilado a causa de la Guerra, por expresar sus ideas. Siempre he oído hablar de él, y según nos contaron personas antiguas del lugar, yace en las fosas comunes que existen entre Vízcar y Alfacar.

Siempre, en un diálogo conmigo mismo, cargado de un lenguaje de intuición, no paraba de imaginarme como maestro. Algo en mí me recordaba que llegaría a serlo, aun teniendo muy pocas posibilidades reales para alcanzarlo. Cuando pensaba en esta realidad futurible, sentía que si no llegara a trabajar en una escuela, el magisterio me serviría como herramienta para emprender otro tipo de servicio a la sociedad.

Yo era *una persona en movimiento* y mis inquietudes sociales convertían la imagen que yo tenía de los estudios de magisterio en un puente que me permitiría abrirme al mundo.

Un ideal que siempre me guiaba era el de vivir el magisterio como un servicio en defensa de los últimos, de las personas que tienen menos recursos. Para mí era como una herramienta de justicia social, muy cerca de lo que vivían los misioneros y misioneras a las que yo tanto admiraba y que me servían de modelo.

En aquel tiempo, realizábamos muchas actividades en la casa de mis padres y les organizábamos juegos en las fiestas para mis sobrinos y para sus amigos. Aquellas actividades me conectaban con el mundo educativo.

El sentido verdadero que yo le encontraba al magisterio era la felicidad que podría encontrar trabajando en la escuela. Pensaba que para alcanzar este sueño, habría que partir del compromiso y de la bondad del maestro. En los principios que han guiado mi vocación de maestro, he tenido claro que el camino para conseguir una buena escuela, sería a través de una organización escolar firme, preparada, con un maestro

bien formado y al mismo tiempo abierta a la sociedad, abierta a lo nuevo. Esto nos llevaba a soñar a Inma y a mí con la posibilidad de prestar un servicio educativo en nuestra sociedad o en tierras de misión.

Inma, mi mujer, acabó magisterio en 1987, a falta de una asignatura que aprobaría años más tarde, cuando ya trabajaba en su tienda de ropa. También estudió en la Normal. Obtuvo plaza de maestra en 2008. Yo, terminé magisterio en 1986. Obtuve plaza de maestro en 1990, cuando trabajaba de panadero. Hoy compartimos profesión, en Colegios diferentes.

Al acabar magisterio me incliné por continuar estudiando, tal vez porque veía improbable que yo alcanzara una plaza en unas oposiciones y continuar haciendo el curso puente en pedagogía y en filología hispánica me abriera nuevas oportunidades.

Aquellos años en la Facultad de Filosofía y Letras y de Pedagogía, me ofrecieron un mundo lleno de apertura intelectual.

Conocí a estudiantes que se apasionaban claramente por la carrera que estudiaban y la vivían como una opción en sus vidas. Matricularme en aquellas carreras supuso para mí considerarme una persona intelectual, a pesar de que seguía manteniendo mi trabajo como panadero y que me preocupaba que fuera pasando el tiempo sin estudiarme las oposiciones de magisterio, que era la única manera de cambiar de trabajo que tenía en aquel momento.

Entretanto, todos los estudios que yo realizaba los veía muy útiles para un futuro, aunque sin saber de qué futuro se trataría. En todo caso tenía la certeza de que eran un soporte imprescindible para desenvolverme en la sociedad y para llegar al mundo de la educación, sin aspirar todavía a una salida profesional, entre otras razones porque me resultaba muy lejana (RF3. p.7).

Mis amistades me ayudaban a ir clarificando y guiando mi camino.

En aquellos años, en el magisterio existía la posibilidad de que te contrataran de forma totalmente particular. Por medio de un maestro conocido, me ofrecieron la posibilidad de realizar una sustitución en el Colegio “La Gaviota” de La Herradura, en la provincia de Granada. Para realizar aquella experiencia que duró una semana, tuve que pedir el favor de que mi trabajo de panadero me lo hicieran a mí también.

Recién acabado magisterio, podías realizar sustituciones acordándolo con el propio maestro. Tuve una experiencia en el pueblo de La Herradura gracias a ese sistema particular. Allí estuve una semana. En aquella semana hubo una huelga y me apunté a la huelga. Total, que me pagaron tres días y me regalaron unos calcetines y una caja de chirimoyos. (N3. p.5)

Esta experiencia fue importante para mí, porque sentí el apoyo de mi familia para que intentara ser maestro. Aquellos días descubrí, que podría alcanzar mi sueño y recibí un buen impulso que me llenó de ánimo.

En el año 1990, al cuarto año, aprobé las oposiciones. Me tocó examinarme en la Escuela de Magisterio de la Inmaculada, en el Albaicín (N3. p.12).

Capítulo 9

Mis primeros colegios como maestro de la escuela pública

Capítulo 9.

Mis primeros colegios como maestro de la escuela pública

El relato autobiográfico referido a mi ejercicio profesional en los colegios “Virgen de la Cabeza” de Motril, “Montes Orientales” de Iznalloz” y “Virgen de Loreto” de Guadahortuna, todos ellos en la provincia de Granada, corresponden a la narrativa sobre “mis primeros colegios (N.4.), correspondientes a mis primeros destinos. Al crearle sentido incorporamos otras fuentes que hemos obtenido en el proceso de estudio (Intuiciones al Hilo, Relatos familiares, Testimonios, Microrrelatos, Reflexiones, y Tertulias de Café y Fotografías).

9.1. ¡Un maestro de escuela en la familia!

Cuando aprobé las oposiciones en el año 1990, se cumplió un sueño para todos. Sentí que me alegré más por mis padres y por Inma que por mí mismo. Su llanto de alegría me llegó al alma. ¡Tenemos un maestro en la familia! Me enteré en la Delegación en la calle Duquesa y nunca lo olvidaré. Fui corriendo a contárselo a Inma, que entonces trabajaba en una tienda de ropa. El día que aprobé las oposiciones prometí estar siempre contento (MC. 1.6.).

Qué alegría sentía, creo que se alegró mucha gente en el pueblo, porque yo por entonces estaba muy relacionado por mi trabajo, por la parroquia, porque jugaba al fútbol y porque participaba en muchas actividades en el pueblo.

M.A. El mero hecho de haber aprobado las oposiciones fue una alegría en mi pueblo. Se enteró todo el pueblo. Recuerdo que todo el mundo me felicitaba. Yo sentí el calor y el agradecimiento que me brotó de saber que la gente se alegraba de que yo hubiese aprobado las oposiciones, porque el pueblo era muy pequeño y todo el mundo me conocía. (N4. p.1)

Cuando llegó la hora de despedirme de mis padres, me emocioné cuando mi madre me dijo *que me portara bien con todo el mundo*. Idea que me repitió durante toda mi vida cuando salía de mi casa para ir a la escuela, al instituto o a la universidad. Asentí con un gesto de aprobación y de convencimiento interior muy profundo. Por todo ello me prometí ser un buen maestro.

Fui panadero hasta el día anterior de irme de maestro y seguí siéndolo hasta el día veinticinco de mayo de 2001 cuando mi padre vendió la panadería.

Disfruté mucho con la camisa blanca que me planchó mi madre para mi primer día de colegio. Desde entonces, cada primero de septiembre voy al colegio con una camisa blanca, en señal de homenaje a mi madre y de ilusión renovada.

Yo me fui en un coche Seat con matrícula de Granada con el número mil novecientos noventa y uno y con la letra N, de Navarra. Era un coche blanco, con radio. Mi madre me dijo aquel día, que me portara bien, como me decía todos los días que yo iba a la escuela siendo niño y que tratara muy bien a todo el mundo. Cuando me monté en el coche y también después de despedirme de Inma, empecé a llorar de emoción. Me sentía muy importante y caí en la cuenta de que el día de antes había sido panadero y que en ese momento me iba de maestro. Lógicamente yo llevaba una camisa blanca, que mi madre me planchó con todo el cariño, y unos pantalones azul marino. (N4. p.2)

Ese día diecisiete de septiembre de 1990, bajé, muy temprano a Motril, con el Seat Málaga de mi padre. En la puerta de mi casa y de la panadería, que está enfrente, me

despidieron con emoción y algo de nerviosismo. Me propuse ser responsable y dar siempre lo mejor de mí mismo para corresponder a aquella alegría e iniciar el sueño de mis padres. Me marché lleno de ilusión y con alguna lágrima, por la calle abajo, consciente de aquella emancipación y con un profundo agradecimiento.

Llegué a Motril, al antiguo edificio del Colegio Virgen de la Cabeza, en la Avenida de Salobreña, junto al cuartel de la Guardia Civil. Al entrar, estaba el suelo levantado y todo estaba lleno de polvo. Subí las escaleras y saludé a la directora, M.C., quien me dijo que tardaríamos algunos días en comenzar con las clases, ya que el nuevo recinto no estaba terminado. Aquella situación me indicaba que dejaba atrás mis experiencias escolares de niño para comenzar una nueva etapa como maestro. Mientras tanto a los maestros recién llegados nos pusieron a ordenar expedientes y libros de escolaridad. A los pocos días comenzaron las clases que duraban desde las diez de la mañana hasta la una de mediodía y de tres a cinco de la tarde. Los grupos eran muy numerosos, de unos cuarenta niños y niñas más o menos. Sobre todo eran niñas, porque el colegio comenzó a ser de enseñanza mixta hacía poco tiempo y antes era un colegio sólo de niñas. Estrenamos un colegio completamente nuevo.

Recuerdo que me sentí importante, pero no referido al estatus social, sino a la oportunidad de ofrecer servicio, desde el *abajamiento*. Pensé que el maestro vive instalado en un escaparate permanente que tienen que dar ejemplo dentro y fuera del colegio, con o sin lecciones, cada minuto, por dentro y por fuera.

Comenzar de maestro supuso el descubrimiento de un mundo nuevo. Todo era nuevo, el Colegio, los compañeros, el alumnado, padres y madres, la búsqueda de una vivienda para alojarme, etc. Por ello, tuve que decidir en esos primeros días con quién viviría, adónde, y con qué frecuencia regresaría a mi pueblo. Decidí ir a vivir con mi hermano y su familia que estaba de enfermero en Almuñécar, un pueblo a veinte kilómetros de Motril.

M.A. Aquello fue una primera decisión que tuve que tomar. Fue mi primera experiencia de emancipación. Ofrecían muchos pisos de alquiler junto al Colegio. Yo tenía un hermano que vivía en Almuñécar y me fui a vivir con él. Nos apuntamos a fútbol sala por las tardes. Todos los días iba a Motril desde Almuñécar, porque venir a Granada todos los días era complicado. (N4. p.3)

9.2. El estreno de un maestro.

Cuando el Consejero de Educación vino a inaugurar el centro en aquellos días, yo le expuse que no comprendía por qué no equiparon al colegio con un gimnasio cubierto al igual que en los institutos. Realicé una pregunta por primera vez a una autoridad educativa. (N4. p.5).

Yo por aquellos años seguía siendo un buen deportista. Llegaba al Colegio más temprano y salía más tarde para realizar competiciones y actividades fuera del horario escolar. En aquel tiempo no existían las actividades extraescolares regladas.

Recuerdo con especial cariño a todo el alumnado que fue excepcionalmente bueno conmigo.



Fotografía n° 27. M.A.B.B. (Colegio Virgen de la Cabeza de Motril. 1990 y 1991, en la pista polideportiva)

Al comenzar con mis clases de educación física me apoyé en los principios de participación e igualdad para dar oportunidades educativas a todos los alumnos en un área curricular que estaba implantándose en aquellos años.

El colegio era completamente nuevo, los materiales a estrenar y sin embargo yo no disponía de pista polideportiva, con lo que en cada sesión tenía que salir del recinto escolar para desarrollar las clases en una instalación municipal contigua conocida como la pista del río Ebro. La dicotomía entre lo nuevo y lo viejo también está muy presente en nuestra profesión, no únicamente referido a lo material, sino al establecimiento de rutinas y de hábitos que se consolidan como costumbres y que a veces impiden el avance y la renovación de nuestras metodologías y experiencias.

Mi primer colegio recibía una población de un nivel social y cultural medio alto. No tuve ningún problema de convivencia durante el curso y la afabilidad era habitual entre toda la comunidad educativa. “Entré en un magisterio de cuentos de hadas. Todos los niños eran muy obedientes, y manifestaban mucho cariño, mucho respeto,... me deshice de las listas, mucho después. Fui maestro de grupos numerosísimos” (N4.p.3.).

En este primer año como maestro tuve problemas de salud. Un esguince de tobillo bajando las escaleras del colegio me apartó de las clases durante tres semanas. La enfermera que me atendió era amiga y le pedí que no me pusiera una escayola para poder seguir trabajando, a lo que me respondió que me tenía que curar con “el yeso puesto” y con el reposo.

Por mi trabajo a la intemperie, sufrí una caiditis en un labio y una fotosensibilización en las pupilas, por el efecto de los rayos del sol. Eran los inicios de la generalización de la educación física escolar y no tomaba las precauciones necesarias. (N4. p.5)

9.2. Aprendí a ”ser claustro” y a “ser colegio”

Una preocupación que yo tenía al llegar al colegio era la de integrarme en el claustro de profesores porque venía de un ámbito profesional ajeno y ello me provocaba cierta inseguridad. En los primeros días me dirigía a las maestras empleando el usted. A

ellas les extrañaba mucho y me pedían que las tuteara como compañeros que éramos, pero me costaba porque me evocaba la imagen de mis maestras de Peligros.

Todos los días al mediodía nos reuníamos en un pequeño restaurante, para almorzar maestros de distintos centros educativos. Aprovechábamos para compartir nuestras experiencias. En las conversaciones aparecían relatos de los distintos colegios de Motril que me ayudaban a comprender mejor el mundo de la educación.

Los compañeros mostraban las estrategias didácticas que ellos empleaban en sus clases y que a mi tanto me interesaban (N4. p.3).

Fue un año lleno de ilusión y de aprendizajes, en el que comencé a sentir cómo sería mi trabajo en un futuro, la importancia de las relaciones personales y sociales y también de los sinsabores. Descubrí la necesidad del contacto con el entorno natural. Estudiamos el cultivo del aguacate, realizamos excursiones al campo y a la playa, etc. Organicé con entusiasmo el viaje de estudios de los alumnos de octavo de EGB, pero al regreso, no recibimos el reconocimiento de la mayoría de las familias, tras la asunción de un alto grado de responsabilidad en una experiencia educativa de este tipo. Aprendí de golpe a no esperar nada a cambio y a vivir escenas de ingratitud más o menos esperadas en nuestro quehacer educativo. (N4.pp.6-7)

Como respuesta a aquella experiencia de falta de valoración, tuve la suerte de que varios alumnos que fueron al viaje de estudios vinieran a mi pueblo a visitarme. Los invité a merendar en la casa de mis padres. Agradecí mucho aquel gesto y aprendí que en el ámbito educativo el principio de agradecimiento elimina barreras y moviliza la buena voluntad de la mayoría de las personas.

M.A. Tuvimos un año muy bueno, con mucha sintonía, con el alumnado y con las familias. Una tarde, al cabo de los años, se presentaron varios antiguos alumnos de Motril en mi casa, a merendar y a recordar aquel año de escuela. Estuvimos tomando un chocolate, con mis padres en mi casa. Fue muy entrañable. (N4. p.7)

9.4. Experiencias educativas: Aprender de la realidad de la pobreza

En ese verano estuve realizando una experiencia como misionero seglar en Guinea Ecuatorial. En ese país trabajé en un pequeño poblado, en Engong, en el distrito de Akonibe, con la tarea de ayudar en el programa de las letrinas, de la potabilización del agua y de *dar escuela* a los adultos, hombres y mujeres.

En estos viajes me sentí dichoso. Fueron buenas oportunidades para darle gracias a Dios, por conocer a tanta gente, por descubrir otras culturas y por participar en tareas misioneras. Afiancé mi vocación de servicio a los más necesitados y comprendí que estando con los últimos de la tierra, con los más pobres se encuentra un camino seguro para la felicidad. (MC1.10)

La escuela comenzaba a partir de las cinco o seis de la mañana para los mayores y para los niños desde las ocho.

Los únicos materiales que teníamos eran libretas y lápices. Atendía a una clase con más de noventa niños y niñas y *todos me escuchaban*.

Al llegar a la escuela tocaba la campana con un palo en una llanta de coche que había colgada en un árbol. *Ese era el timbre de entrada*.

Con aquella experiencia aprendí a valorar tantas ventajas materiales que disfrutamos en nuestro mundo, y valorar que darle a un botón para tener luz y media vuelta a un grifo para tener agua, es algo ciertamente increíble.

Aprendí a preguntarme por la igualdad social y por la justicia en este mundo y reconocí el valor de lo pequeño y a ser agradecido con todo lo que día a día la vida nos regala.



Fotografía n° 28. M.A.B.B. Engong, Akonibe. Guinea Ecuatorial. 1991). Compartiendo los juegos con los niños del poblado. En este caso con una bicicleta del país.

Realizamos una evaluación de nuestro trabajo realizado, referido a la educación, a la reparación de los manantiales, al arreglo de letrinas, a estar con la gente como tarea social y a la evangelización acompañando al catequista, Lucas.

En septiembre de 1991 llegué al Colegio Montes Orientales de Iznalloz, como maestro de Educación Física. Este Colegio era más pequeño, con un claustro más familiar, muy acogedor, de mesa de camilla. Lo mismo ocurría con el alumnado y con las familias, que se conocían todos.

La realidad social de este Colegio y de este pueblo, era muy diferente a la del Colegio Virgen de la Cabeza de Motril. La población escolar era muy diversa, con alumnado de diferente procedencia social y cultural.

Al llegar a Iznalloz, me encontré con ejemplos concretos de pobreza que se reflejaba en la infancia. Inmediatamente aquello me despertó un fuerte sentimiento de compromiso.

Al hilo de estas sensaciones conecté con el Párroco del pueblo, Elías A.M., con quien compartí esta inquietud y pude acercarme mejor a estas realidades, fuera del horario escolar, implicándome en algún programa de ayuda. Aprendí a prestar atención a los más necesitados.

Una tarde, cuando volví a *contemplar la pobreza*, en el calzado de unos hermanos, sentí la obligación moral de ayudarle y me fui andando con ellos, desde el Colegio a una zapatería de la calle principal del pueblo y le compré a cada uno unas zapatillas. No puede soportar que fueran todos los días con *las alpargatas rotas*. No sabía en ese momento si lo estaba haciendo bien o mal. La mujer de la zapatería se quedó muy extrañada con aquella situación y yo me sentí muy libre, sin detenerme en pensar las consecuencias que pudiera provocar aquel gesto.



Fotografía N° 29. M.A.B.B. (1991). Niño con las zapatillas rotas. Curso 1991/1992

9.5. Un tiempo escolar amable

La jornada escolar era por la mañana y por la tarde. Los almuerzos los compartíamos casi todo el claustro en un restaurante que había junto al colegio. Cada día viajábamos compartiendo coche entre distintos maestros. Estos viajes nos servían para aclarar el ánimo cada mañana y para templar el desgaste diario, a la vuelta por las tardes. Muchos días parábamos en el camino para desayunar o a para merendar tranquilamente.

Compartir estos ratos diariamente nos servía para confraternizar y para conocernos más, desde el principio de que *se ama lo que se conoce*. Estos escenarios informales de convivencia se convertían en un motor para la vida pedagógica del colegio, gracias al clima de diálogo que íbamos creando en común.

La Directora M.C.F., con firmeza y con dulzura nos iba conduciendo por un magisterio tranquilo, amable y confiado.

Era una escuela de relaciones humanas. Disfrutamos de jornadas llenas de buen humor, yendo a desayunar chocolate con churros muy temprano, buscando *majoletas* y *acerolas*, saliendo de excursión a Sierra Arana, jugando al quema en los recreos, haciendo disfraces, reuniéndonos los fines de semana con nuestras familias.

Durante aquel curso viví con una gran preocupación porque llegué desde África con una enfermedad producida por algún parásito. No era contagiosa, solamente se me hinchaba la cara de pronto, en pocos minutos. Aquello me duraba unas horas y luego desaparecía lentamente (MC1.12).

En aquellos años las enfermedades tropicales no se trataban en Granada y el único remedio era esperar a que se fuera curando sola o viajar a Barcelona en donde las atendían. Algunos días me ocurría en el colegio y me tenía que ir a mi casa o esperarme sentado a que se me pasara. Compartí esta situación con mis compañeros, quienes me comprendieron y me respetaron. Esta experiencia también sirvió para sentirme más unido al grupo.

En febrero de 1992 se cumplieron mis prórrogas y tuve que irme a la mili. Me despidieron en el colegio como si en vez de que fuese un recluta, fuese ya un capitán. Me despidieron muy emotivamente e incluso me hicieron regalos.

Al mes y veintiocho días me libré de la mili por una enfermedad que tenía en la vista debida a unos paludismos que sufrí en mi tiempo en las misiones.

Me enviaron al hospital militar de Sevilla como responsable de un grupo de once soldados. Una doctora militar, al realizarme unas pruebas me detectó un problema de salud en el fondo de las retinas. Aquella mañana me comentó que era mejor que yo realizara otro

tipo de servicios a la sociedad. El tribunal militar me declaró exento total. Únicamente me vestí de soldado el día de la jura de bandera, con un traje que me prestaron y que me estaba bien.

Fui a la Delegación de Educación a llevar los papeles de haberme licenciado de la mili y el Jefe de Personal me dijo que tenía que volver a Iznalloz. En aquel momento, con toda sinceridad, le pedí a este funcionario que me enviara a otro destino. Al preguntarme por el motivo de aquella petición, le respondí que después de la despedida tan entrañable que me brindaron al irme, me daba vergüenza volver. Extrañado, me indicó, que mi destino seguía estando en Iznalloz y que me incorporara al día siguiente (MC.5).

Aquel episodio en la Delegación de Educación en la calle Duquesa, me sirvió para expresar a la administración *lo que yo sentía a nivel personal*. Mi idea era la de ofrecer mi disponibilidad a las necesidades de la administración educativa sin ningún tipo de reparos.

Para mí, Iznalloz fue una escuela al aire libre, llena de juegos y de alegría.

Recuerdo que los niños venían a buscarme en los recreos para que me saliera al patio a jugar con ellos. Como si yo fuese un alumno más, los recreos se me hacían muy cortos, porque prefería seguir jugando en el patio, cuando tocaba la sirena.

Viví experiencias sencillas de escuela inclusiva, *sin aspavientos* y sin proyectos oficiales que avalaran planteamientos pedagógicos que eran naturales y personalizados.

Yo veía que los niños estaban muy motivados con su Colegio y al mismo tiempo me veía a mí mismo también muy motivado. Aproveché lo que ellos aprendieron con sus maestros anteriores. Me di cuenta de que la escuela es un camino lleno de inteligencia bien repartida, que hay que fomentar. *Me convertí en un maestro que aprende*.

Realicé muchas actividades extraescolares con mis alumnos. Íbamos de excursión a Sierra Arana, cerca del pueblo, y entramos en una cueva subterránea en la que había muchos murciélagos. En las hogueras de San Antón, que se celebran en el mes de enero me invitaron las familias a compartir aquella tradición.

En el colegio de Iznalloz establecí relaciones sanas con los compañeros y con las familias, que me llenaron de entusiasmo y me transmitieron la alegría de ser maestro.

9.6. Llegué a Guadahortuna en el verano de 1992

En septiembre de 1992, llegué al Colegio Virgen de Loreto de Guadahortuna para disfrutar de mi primer destino definitivo como maestro.

Desde antes de su fundación, que según cuentan acaeció el día 9 de marzo de 1503, fue un lugar de paso entre Andalucía y Castilla. De ahí nació la tradición de arreglar los carruajes, debido al tránsito de mercancías en aquella Edad Moderna.

Ha sido un pueblo eminentemente agrícola, gracias a su vega y a sus montes. La iglesia de Santa María La Mayor del siglo XVI, está declarada como monumento nacional. Sobre el río Guadahortuna, camino de Alamedilla, se eleva el puente de hierro más largo de España, diseñado en el estudio de Gustav Eiffel, al que denominan “Puente del Hacho”, de interés en el mundo de la ingeniería ferroviaria y considerado patrimonio industrial.

Desde el primer momento supe que no llegué de paso, sino para quedarme un tiempo largo. Y así fue. Allí comencé a comprometerme con el pueblo de Guadahortuna.

Quise conocer el contexto, los caminos, las veredas, las fuentes, los parajes con praderas y con sombras para hacer excursiones con los niños. El paisaje del pueblo es muy

abierto, *casi castellano* y siempre te invita a pasear en su horizonte lleno de campos de cereal.

Invité a conocer el pueblo a mi familia y a mis amigos, antes de que comenzara el curso escolar y años después para que participaran del escenario en el que yo desarrollaba mi magisterio.

Mis vivencias en este tiempo me ayudaron a configurarme como persona y como maestro, gracias a la relación establecida con mis compañeros que me acogieron como si llevara allí toda la vida.

El día uno de septiembre, al primer maestro que conocí en el Colegio fue al Jefe de Estudios que le dije de usted, de manera espontánea. Hoy es amigo mío. Yo tenía destino definitivo, pero aún sentía un respeto grande por los maestros mayores que yo. Recuerdo que en Motril empecé a tratar a las maestras mayores de usted, y me decían, que éramos compañeros y me costó trabajo acostumbrarme. (N4. p.6)

En este Colegio encontré buenas personas con las que aprendí lecciones de gentileza y de lealtad, cuya amistad perdura hasta hoy. Un maestro, Juan María P.D., me invitó a compartir coche, y desde aquel primer día aprendí de esta persona a valorar el magisterio y la vida, convirtiéndose para mí en un modelo y en una referencia de sencillez y de honradez.

Cada año, a principio de curso alquilaba una casa junto con otros compañeros. Vivir allí varios días a la semana, durante tantos años, fue una ventaja para mi desarrollo profesional y me ayudó a ser *maestro de pueblo*, ideal con el que yo tanto había soñado.

Entablamos amistad con los párrocos del pueblo. En los días de mucho frío nos invitaban a dormir en la casa parroquial en la que instalaron calefacción de gasoil. Nosotros vivíamos en una casa muy fría y algunos días en invierno no salía agua de los grifos porque se congelaban las tuberías.

Eran años en los que aún no había llegado la autovía al cruce de Iznalloz, por lo que muchos maestros vivíamos en el pueblo, ya que la carretera se hacía muy larga para recorrerla diariamente en viajes de ida y vuelta a Granada.

9.7. Echar raíces en el pueblo

Al llegar al Colegio me asignaron una tutoría de séptimo de EGB que la continuaría en octavo. Además era el maestro de Educación Física.

Las metodologías empleadas en la planificación del Centro eran tradicionales, se centraban en el libro de texto, en los exámenes, en la disciplina, en el protagonismo del profesor, aunque se vislumbraba una cierta apertura hacia metodologías más actualizadas, iniciadas en años anteriores, vinculadas con los movimientos de renovación pedagógica.

Me encontré en la práctica con las lecturas que yo realicé cuando estudiaba magisterio, sobre Freinet, Freire, Neil, etc, y aquí se hicieron evidentes.

Aquella primera misión como tutor me ilusionó. Desde el primer día me planteé cómo podría atender de una forma acertada al grupo, que era poco numeroso, pero muy diverso.

El trabajo cooperativo con los compañeros de la segunda etapa, que sintonizaban con las metodologías renovadoras, me facilitó enormemente aquella tarea.

En aquel mes de septiembre de 1992 llegamos al Colegio un grupo de nuevos maestros con destino definitivo. Existió una buena sintonía entre nosotros y nos

dispusimos a prestar nuestro servicio con una actitud muy positiva, integrándonos en la dinámica general del Centro, de una manera muy favorable, gracias entre otras razones a la acogida del equipo directivo, del claustro y de las familias.

Ante el reto que estábamos comenzando, sentimos la necesidad de participar en las actividades de formación del Centro de Profesorado de Guadix. Teníamos la ventaja de que en el propio Colegio, había ubicada un Aula de Extensión de dicho Centro.

Cuando la autovía de Jaén llegó al cruce de Iznalloz, bastantes maestros comenzaron a viajar todos los días a Granada, rompiendo ese clima tan familiar de compañerismo cotidiano. La carretera cambió la dinámica de las escuelas de pueblo. No obstante algunos seguíamos viviendo en Guadahortuna.

Aquellos grupos de trabajo fueron desapareciendo y la formación se trasladó a los centros de profesorado de Guadix, para los que vivíamos en el pueblo y de Granada para los que viajaban a la Capital diariamente.

Una decisión, que me costó cierto disgusto estando de director en funciones, por baja por enfermedad de la directora, fue la de eliminar la entrega de notas el último día del trimestre, con el argumento de que era día lectivo y los niños tenían que estar atendidos en el colegio. Aquella medida rompía con la costumbre de entregar las notas el último día de cada trimestre y se generó una situación de enfado general en el claustro, a la que no cedí, porque estaba seguro de que aquella decisión era la acertada.

A los pocos años, aquella medida se adoptó de forma obligatoria, impuesta por la Delegación de Educación, para todos los centros educativos.

En el Colegio se respiraba diversidad por doquier. El alumnado se dividía en dos grandes grupos, denominado en el pueblo “*payos o castellanos y gitanos*” (N4. p.7)

J. Explicame lo de los dos mundos, ¿qué se hacía allí con esos dos mundos?

M.A. Digamos que el mundo de los gitanos era el mundo de la libreta, del lápiz, de la goma, del sacapuntas, de leer, de escribir y de hacer cuentas. Llegaron por entonces las primeras multcopistas y se empezaron hacer fichas específicas para ellos. (N4.p.7.)

Además, dentro de estos dos grandes grupos existían diferentes matices, referidos al rendimiento del alumnado, al apoyo social que presentaban y al ambiente cultural de su familia (N4. p.1).

A pesar de esta variedad social y cultural, existían lazos comunes entre todo el alumnado. El sentido de pertenencia al Colegio, el carácter abierto del pueblo y la disponibilidad para colaborar de las familias eran unas señas de identidad propias que había que aprovechar.

En aquellos años viví muchas experiencias, algunas muy tristes como la muerte de dos alumnas, una pequeñita de cinco y otra más grande de unos trece o catorce años, que murió una tarde de 23 de abril, en su casa debido a los gases de un calentador mal situado en el baño. Aquello nos marcó para siempre.

Una buena parte de la población escolar alcanzaba éxito en la EGB y continuaba con los estudios de grado medio y de grado superior, yendo a estudiar a Huelma y después a Granada.

A lo largo de aquellos años salieron buenas remesas de estudiantes, completando sus estudios, muchos de ellos con titulación universitaria. Sin embargo otro número elevado de alumnado no terminaba la EGB y no continuaba estudiando, debido a su escasa motivación para lo académico en general. El origen de este fracaso se encontraba en las

bajas expectativas de éxito escolar que albergaban muchas familias, principalmente pertenecientes a la etnia gitana, aunque también se extendía a nivel general.

Todos los esfuerzos de integración que se iban realizando en el Colegio, sumando la ayuda que se recibía del exterior, iba aumentando paulatinamente la participación de los niños y de sus familiares en las actividades generales del Colegio. El Ayuntamiento a través de programas sociales y culturales, el Centro de Salud y la Guardia Civil, también colaboraban.

La colaboración con la Asociación de Madres y de Padres fue muy constructiva, con una comunicación muy positiva, organizando muchas actividades en el Colegio, las semanas culturales y los viajes de estudios a Palma de Mallorca, adonde fui seis años consecutivos. Un curso conseguimos el reto de que un niño gitano, viniera al viaje de estudios. Después, cuando llegó la Educación Primaria comenzamos a ir a Cazorla.

9.8. Buscar la atención a la diversidad

Fuimos creando una nueva línea pedagógica en el colegio. La mayoría de los apoyos y de los refuerzos educativos los realizábamos dentro del aula. Comenzamos a implementar talleres intergrupales mezclando al alumnado de todos los niveles.

Cualquier pretexto era válido para llevar a cabo una celebración, con el fin de que todos los niños del colegio jugaran juntos. Organizábamos gymkhanas, campeonatos deportivos, talleres y salidas al entorno.

En aquel tiempo comenzó a no haber clases por las tardes, paulatinamente, porque en un principio tuvimos tres tardes, dos de ellas con clases normales y una tercera tarde ofrecíamos talleres, los miércoles, que realizábamos un maestro y yo un taller de fotografía. (N4.p. 9)

Cuando la EGB se acabó y comenzó la Educación Secundaria y la Educación Primaria el Inspector me dijo que yo pertenecería a Educación Secundaria y que a lo largo de la semana completaría mi horario dando clases en Educación Primaria. Es como si estuviera perteneciendo a dos centros a la vez en aquella transición educativa, con la llegada de la nueva Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

Una de las asignaturas que impartí fue tecnología, en sus inicios. Con mis escasos conocimientos, afronté aquella materia adaptándola todo lo posible al currículum establecido. Para hacer la asignatura más atractiva realizábamos tareas que fueran motivadoras y que de camino me servían como estrategia integradora. Entre otras experiencias, hacíamos dulces y figuras de chocolate, aprovechando un pequeño horno que me regalaron unos amigos. Un día, con un grupo, hicimos unas “migas tecnológicas” y nos quedamos a comer en el Colegio todos juntos, con el permiso previo de las familias. Fue un buen ejemplo de integración.

Yo pensaba cómo motivar al alumnado para la escuela, pero principalmente pensaba en motivarlo para la vida.

En las clases de educación física tuve el propósito de que todos los niños del Colegio recorrieran las calles del barrio en el que vivían. A pesar de ser un pueblo pequeño, había niños que nunca habían visitado otros barrios y que posiblemente pocas veces más los visitarían en sus vidas.

Un maestro que era padre de un alumno del Centro me planteó que su hijo no le diera la mano a los niños gitanos en las clases de educación física, lo que vino a corroborar “la distancia” que existía por parte de algunas personas, que no comprendían las ventajas de la integración y de la inclusión. Continué desarrollando mis clases en el patio con todos

los agrupamientos posibles. Esta asignatura era una ocasión especial para que todos los niños y todas las niñas jugaran en común y convivieran de un modo natural y espontáneo.

Aprovechábamos cualquier ocasión para beneficiar la integración en el colegio. Un día hablé con un líder de una iglesia evangélica, que le decían la “*iglesia de los alehuyas*”, para que animara en sus reuniones con objeto de que los niños no faltaran a la escuela.

Había dos tipos de absentismo escolar. Uno de ellos referido al que no tenía ningún tipo de justificación, simplemente por desinterés. Otro tipo de absentismo relacionado con los trabajos de temporada de las familias que se desplazaban a otros lugares para recoger frutas y verduras. A este tipo de absentismo se le llamaba “absentismo de familias temporeras”, que eran las que iban a las campañas de recogida del melocotón, de la ciruela, de la uva, de la aceituna, etc.

Gracias a los servicios sociales se consiguió un avance para facilitar que los niños y las niñas de las familias gitanas vinieran a la escuela. La medida consistió en que unas monitoras contratadas por un programa de erradicación del absentismo, acompañaban todas las mañanas al alumnado con estas características, asegurando el desayuno y la escolarización de todos los niños.

Yo reflexionaba sobre las respuestas que daba la escuela a estos niños que tanto desfase escolar iban acumulando y que no se motivaban. Creía que si la escuela ofreciera una propuesta pedagógica motivadora para este alumnado no tendrían que venir acompañados, ni habría absentismo. Pero también creía que la realidad era mucho más compleja porque se trataba de una necesidad más profunda de educación social y familiar, y que requería una transformación mucho más amplia. Me resistía a pensar que los grandes cambios sociales, necesitaran grandes espacios de tiempo para llevarse a cabo.

Un ejemplo de esta baja motivación hacia las tareas escolares lo encontré en un niño gitano que estudiaba en octavo. Era un niño muy despabilado, con un dominio muy alto del lenguaje y que recibía apoyo en matemáticas. Comenzaba todas las mañanas muy concentrado en la realización de las actividades, pero a partir de un determinado tiempo se cansaba y mostraba su aburrimiento, repitiendo todos los días la misma frase: “*¡yo me voy!*”. Esta expresión de “*yo me voy*”, me dio mucho que pensar, pues este niño, nos estaba diciendo a todos los maestros que lo atendíamos, que la escuela no le ofrecía lo que él necesitaba. Esta realidad creaba una doble visión educativa y nos planteaba la siguiente cuestión que siempre debatíamos: “*¿La escuela se debería de adaptar al niño o el niño se debería de adaptar a la escuela?*”

Para las fiestas hacíamos limonada, que nombré como *limonada lorquiana*, en alusión a la limonada que preparaban en las giras veraniegas de la compañía de teatro de la Barraca de Federico García Lorca. La hacíamos en *una lechera grande*, una cántara de cuarenta litros en donde se conservaba muy fresquita. Aquel gesto tuvo mucho significado porque la preparaban los alumnos con la ayuda de algunas familias y toda la comunidad escolar *bebía de la misma fuente*, convirtiéndose en una “limonada inclusiva”.

Invitábamos a las familias a colaborar con el colegio para preparar celebraciones, ayudar en excursiones y en otras actividades programadas.

Dimos un paso más y preparamos un concurso de poesía para las familias, que se tituló “Luna lunera”. La meta era que la casa también se convirtiera en un espacio de lectura y de escritura cotidiana.

Siempre recordaré a un alumno muy especial que tuve en la escuela. Era un joven con síndrome de Down, A.L., con el que entablé una relación muy especial. Se venía

muchos días conmigo a la escuela. Todas las familias del pueblo y la Dirección del mismo lo entendían perfectamente. Aquella actuación se consideraba como un enriquecimiento para el Colegio. Era una buena estampa y un ejemplo de escuela “social” inclusiva. Su familia estaba muy agradecida, porque su hijo se sentía feliz.

9.9. De la calle a la escuela y de la escuela a la calle

Por las mañanas, muy temprano, venían muchos gitanos al Colegio, casi siempre en grupo y alguna vez con los burros hasta la puerta. Se ponían a tomar el sol en el patio del Colegio. En los recreos las niñas cantaban y bailaban, señal de que estaban contentas.

Fuera del Colegio los “niños payos y gitanos” no se juntaban casi nunca, lo que hacía más difícil la integración dentro del Colegio.

Yo me subía todas las mañanas y algunas tardes a la ermita de la Virgen de Loreto desde donde se veía todo el pueblo. En aquellos ratos de meditación, yo buscaba la manera de contribuir, para crear vías de participación de toda la comunidad.

Me rondaba la idea de crear actividades entre la escuela y la calle. En una asignatura de sociología que estudié en la carrera de pedagogía inicié un estudio de campo sobre la integración de las familias gitanas en el pueblo. Para ello, me iba al barrio en el que vivían y realizaba entrevistas y mantenía conversaciones con estas familias, con la ilusión de establecer puentes.

Por las tardes me hice catequista, llevando hasta tres grupos en la Parroquia. Además realizábamos excursiones, jugábamos un rato en mi calle, adonde venían los niños, íbamos a jugar campeonatos a otros pueblos, salíamos con la bicicleta, hacíamos campeonatos en la pista del Colegio con los niños y con los padres, ensayábamos para la semana cultural, etc.

Personas con un fuerte liderazgo dinamizaban distintos sectores de la comunidad en el pueblo, ya que pertenecían a las asociaciones que por entonces existían, como la Asociación de madres y de padres, la Asociación de Mujeres y la Parroquia. Pero a pesar de todos estos esfuerzos que se realizaban, un grupo de población, principalmente de etnia gitana, no accedía a estos canales de participación. Esta realidad social se trasladaba también al Colegio.

En los primeros años, el único medio de comunicación del Colegio era el teléfono y las cartas, con la ayuda de una máquina de escribir. No había informática, ni teléfonos móviles y para que hubiera comunicación, las personas teníamos que generar encuentros. Era una escuela con mucho contacto con el pueblo a través de sus asociaciones y con la mayoría de las familias.

9.10. Ser maestro de pueblo

Los lunes a mediodía, como se quedaban todos los maestros en el pueblo, para después cumplir con las horas de la jornada exclusiva, nos íbamos a comer juntos a algún restaurante del pueblo o de algún pueblo cercano.

Nos encantaba sentarnos juntos, a compartir el tiempo de descanso, en otro contexto, fuera de la escuela. Estos encuentros estaban llenos de buen humor y nos servían para conocernos entre todos.

Algunos días por la mañana temprano íbamos a desayunar chocolate con churros y también nos servía de convivencia.

A veces, algunas familias nos invitaban a compartir comidas tradicionales como por ejemplo los “andrajos”, o cualquier otro plato. También en el tiempo de “*las matanzas de los marranos*” disfrutábamos de *la mesa*. Sobre todo, al cura, le regalaban viandas propias de aquella costumbre, entre las que destacaban las morcillas, los chorizos y las longanizas. El párroco, nos convidaba a los maestros que nos quedábamos en el pueblo.

Los lunes a última hora de la tarde, que nombrábamos como “*los lunes culturales*” nos reuníamos, en algún bar normalmente o en alguna casa y cenábamos. Nos servía para realizar tertulias sobre la escuela y sobre nuestra vida. Estos momentos nos ayudaban para reflexionar en voz alta y para valorar muchos aspectos que nos preocupaban o que nos alegraban de nuestro trabajo. De ahí salían muchas ideas pedagógicas que después las proponíamos para llevarlas a la práctica.

Disfruté siendo maestro de pueblo, teniendo tiempo, trabajando tranquilo en la escuela y realizando actividades por las tardes.

Me sentía muy comprometido con la educación en el colegio y en el pueblo. A los cinco años de estar allí, me llamaron un día desde la Delegación para comunicarme que mi plaza quedaba suprimida. Fue un domingo siete de julio de 1997, por la mañana, justo una semana antes de mi boda. Yo pensaba que era una broma. Solicité permanecer en este puesto a lo que el Jefe de Personal de la Delegación me respondió que podría estar unos años en un destino al lado de mi casa sin tener que viajar, pero mi motivación por continuar desarrollando mi vida profesional en este pueblo y en este Colegio fue mayor, y continué otros cinco años más.

Mis últimos cuatro años en el pueblo, trabajé como jefe de estudio con A.S.F. como directora. Cuando nació mi primer hijo, M.A., tuve que concursar para conciliar mi vida familiar y laboral, porque mi mujer también trabajaba, en una tienda en el pueblo de Peligros.

A partir de ese momento ya no podría realizar el mismo tipo de escuela, con la misma implicación por las tardes.

Este tiempo vivido se llenó para mí de oportunidades de aprendizaje. En la balanza de estos diez años de mi vida profesional y también personal solamente cabe agradecimiento.

El último día de escuela que viví allí, en el Consejo Escolar, me llevé la sorpresa de la visita del Alcalde, y de la Presidenta del AMPA, para entregarme una placa de agradecimiento, que estará expuesta en mi casa, para siempre.

Mi paso por Guadahortuna, lo he conectado con un acontecimiento vital. A veces he pensado, que mi paso por este pueblo fue una compensación y un intercambio de servicio con M.F., un sacerdote muy comprometido con los pobres, que marcó mi adolescencia en Peligros, y que era natural de Guadahortuna, un pueblo de grandes personas, con el que siempre estaré muy agradecido.

Capítulo 10

Un Proyecto Educativo en el Colegio Público “Antonio Marín Ocete” de Alfacar

Capítulo 10

Un Proyecto Educativo en el Colegio Público “Antonio Marín Ocete” de Alfacar

El relato autobiográfico que desarrolla mis años de servicio educativo en el Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar, está basado en la narrativa (N5), elaborada de forma dialógica a través de entrevistas semiestructuradas con sus correspondientes transcripciones. Con el fin de crear un relato con sentido, se enriquece el texto con otras fuentes documentales (Intuiciones al Hilo, Relatos familiares, Testimonios, Microrrelatos, Reflexiones, y Tertulias de Café y Fotografías, documentación relacionada con Comunidades de Aprendizaje y con otros documentos propios del Centro).

10. 1. Estampa del pueblo y presentación del Colegio.

El Colegio “Antonio Marín Ocete”, pertenece al pueblo de Alfacar, que se encuentra situado en el nordeste de Granada capital, a una distancia aproximada de siete kilómetros de la misma.

Lo que más destaca al llegar al pueblo es la Iglesia de la Asunción construida en el siglo XVI con un tipo de piedra porosa propia del lugar, que sirvió también para construir la catedral de Granada. Esta iglesia tiene un precioso artesonado mudéjar en su interior, una puerta principal de gran valor, un rosetón con una Inmaculada tallada en piedra y un curioso reloj solar, en la esquina, entre sus dos puertas.

Alfacar se sitúa al pie de la Sierra de la Alfaguara, con sabor y con olor a pueblo todavía. Por las mañanas huele a pan recién salido del horno. Esta localidad vive principalmente del pan, ya que actualmente existen más de cincuenta panaderías, muchas de ellas tradicionales, que amasan con levaduras de masa madre, reposando el pan en tablas con *maseras*³⁸ y cociendo con hornos de leña y con pala.

Este lugar ha sido elegido desde la época zirí y hasta la actualidad para el descanso, porque reúne muchas condiciones favorables, con temperaturas muy agradables en verano, sobre todo durante la noche debido a su altitud y al aire fresco que baja de su preciosa Sierra, también por su cercanía a la Ciudad, por su tierras cultivables principalmente con huertos, olivos y cereal, y por su gran riqueza en aguas subterráneas con fuentes famosas y con pilarillos verdaderamente típicos, repartidos por el pueblo, que le dan fama a Alfacar por su agua, junto con su pan.

El Colegio dispone de dos recintos escolares, uno de Educación Infantil, conocido como el Molinillo, con un patio precioso, con árboles, un pequeño huerto, un jardín y un espacio con suelo de cemento en el que se dibujó un circuito de educación vial. Este recinto data de 1957 y está situado en el centro del pueblo, cerca de la iglesia. El otro recinto escolar, llamado de las Encinas, data de los años setenta, construido gracias a los pactos de la Moncloa, en donde se ubica Educación Primaria y las dependencias administrativas del Colegio.

³⁸ Telas o “tendidos” que se colocan sobre las tablas para que el pan tenga reposo durante la fermentación.

Al poco tiempo de entrar como Director presenté un Proyecto de reunificación de las dos etapas educativas del Colegio en el recinto escolar de El Molinillo que está situado en el centro del pueblo. Consideré aquella gestión como una quimera, pero pensaba que era lo más conveniente ya que con esta nueva edificación, se hubiera ganado en vitalizar el centro del pueblo, invitando a la peatonalización y a soñar con *ir y volver andando a la escuela*, creando un estilo de vida social, participativa y más saludable. Además hubiéramos ofrecido la posibilidad de contar con un comedor escolar. Después de mantener varias reuniones con el jefe de planificación de la Delegación de Educación, a las que fui acompañado por varias familias, por el concejal de educación y por la arquitecta que había realizado el boceto, de manera altruista, no se consideró viable esta propuesta.

El Ayuntamiento cedió entonces gran parte de los terrenos del campo de fútbol que hay contiguo al Colegio, para la construcción de un edificio de Educación Infantil y se orientó la reunificación de otra forma, aprobándose así en el Consejo Escolar. Gracias a estas gestiones, actualmente existe un proyecto de obra, con dotación de presupuesto, para la construcción de un módulo de Educación Infantil, en los terrenos aledaños al recinto escolar de “Las Encinas”. La Comunidad Educativa siempre comprendió el esfuerzo que yo iba realizando como Director en este itinerario de mejora de las infraestructuras y de la oferta educativa. Comprendí la escasa influencia que tenemos en las decisiones, los que estamos al frente de una institución escolar pública. Fui aprendiendo poco a poco que el bien común y el sentido común van de la mano.

10.2. Mi llegada al Colegio

Reflexioné sobre el significado que tenía para mí salir de un colegio después de tantos años de experiencia y de entrega, tras conocer a tantas personas con las que creí que iba a compartir toda mi vida profesional. También medité sobre lo que significaba llegar y encontrar un lugar en la vida de un nuevo colegio. Salir y llegar de un colegio a otro, fueron para mí experiencias difíciles, porque sientes dolor a arrancar “*el árbol que ha crecido*” y también un poco de miedo por la tierra que espera tus nuevas raíces.

Llegué al Colegio en septiembre de 2002. Los primeros días de ese mes estuve en el pueblo de Alhendín, cerca de Granada, con destino definitivo en el Colegio Público “Sagrado Corazón de Jesús”. Estando allí, sentado en una reunión, me llamó por teléfono una maestra del Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar, para ofrecerme una permuta provisional, porque se enteró de que yo vivía en Peligros y ella *en la otra punta de Granada*, cerca del Parque de las Ciencias, y nos vendría bien el cambio a los dos, por motivos de cercanía. Fuimos a la Delegación de Educación en la calle Duquesa de Granada para firmar el acuerdo y nos incorporamos a nuestros nuevos centros, de forma provisional, por un periodo de dos cursos, hasta que no se hiciera efectiva la permuta definitiva.

La primera sensación que tuve al llegar al Colegio de Alfacar fue la de sentirme solo y pensé que sería debido a la fuerte identificación que yo traía del Colegio “Virgen de Loreto” de Guadahortuna. Cuando llegué, estaban reunidos en un claustro. *Llamé a la puerta, pedí permiso, saludé, me presenté y me senté*. Una maestra que estaba sentada a mi lado, me ofreció un caramelo, como señal de acogida. Agradecí aquel gesto tan sencillo y las palabras de bienvenida del director del Colegio, quien a la mañana siguiente, tuvo la deferencia de decirme que me sentara para hablar con él, en un sofá

viejo de color beige que había en el despacho de dirección. Fue una conversación amable, que tuvo el verdadero propósito de recibirme como nuevo compañero. Aquel gesto tan inteligente y tan sociable lo agradecí lo mismo que cuando te ofrecen un vaso de agua cuando tienes sed.

M.A. Los primeros días me encuentro con una sensación de haber abandonado un colegio con el que yo me sentía identificado (...). Me encontré solo. El Director (...) me acogió bien. Sentí que comenzaba una etapa nueva y que yo mismo me tenía que buscar la vida.

J: ¿No te sentiste acogido?

M.A. (...) el Director que me dijo que me sentara en un sofá y fue muy hábil y comenzamos a hablar. Esos fueron los primeros días. La maestra que iba a ser mi paralela, comenzó a hablar conmigo. (N5. p.1)

El resto del equipo directivo estaba atareado, pintando un ventanal, a modo de vidriera. Yo me ofrecí a pintar también. Comprendí en los primeros compases, que en aquel equipo directivo había dos formas diferentes de enfocar el magisterio. “Y veía que entre el Director y los otros dos cargos no había mucha conexión porque representaban dos estilos diferentes de entender la escuela. Efectivamente descubrí que había dos mundos o dos maneras de entender el Colegio” (N5. p.2).

Intentaba colaborar en todo y sobretodo ser muy obediente y trabajar en pro de mi nuevo Colegio. Venía del Colegio de Guadahortuna con mucha inercia y muy motivado por todo lo que había descubierto como maestro. Quería agradar e introducirme en la dinámica del Centro cuanto antes (N5. p.3).

Para ello proponía todas las ideas y experiencias que a mí me habían funcionado en mi colegio anterior.

De pronto me encontré en una escuela muy establecida, cumplidora, reproductora y prefijada. Yo venía de una escuela mucho más espontánea y más abierta. Rápidamente noté la diferencia entre una y otra.

Comencé a dialogar con los maestros más antiguos para ver cómo respiraba el Colegio y me interesé por el contexto, por la cultura de Alfacar y por sus familias.

Pude comprobar en aquellos primeros días que la escuela estaba muy cerrada al pueblo. Las familias que más acudían al Centro eran las que más interés tenían por la educación. La participación se realizaba a través de las tutorías únicamente (N5.p.3.).

En los primeros meses de mi trabajo en el Colegio comprendí que las familias tendrían que entrar en el Colegio para cambiar aquella situación. En un testimonio entregado por el que fuera Presidente del AMPA durante muchos años, J.F. L.M., lo expresaba así:

En los primeros años de trabajo en la asociación encontrábamos padres y madres una traba, la distancia y la cerrazón de algunos docentes, el frío trato de algún director.

Ir como padre a la escuela, suponía ir a un lugar “extraño”, ajeno, donde no te sentías cómodo, parecía que eras del equipo contrario....”el de los padres y madres”.

Vi claro un objetivo: romper barreras entre padres y maestros. (T27. p.2)

Había un grupo de maestros antiguos con un espíritu más abierto, ya que habían estado en la Alpujarra trabajando un tipo de escuela nueva, participativa, y sin embargo en este Colegio todo se convertía en una escuela tradicional.

10.2. Miguel Ángel, Tutor

En estos primeros cursos a través de mi tutoría y de la educación física comencé a crear una corriente más participativa en mi trabajo, en consonancia con la inercia que yo traía de mi anterior colegio y que no armonizaba con el ritmo más lento y acomodado de este centro.

En los recreos me iba casi siempre a jugar con los niños y de esta forma conectaba con los alumnos más complicados, de una forma más relajada.

En la tutoría de sexto curso que me asignaron al llegar al Colegio, había niños con problemas graves de conducta. Me planteé crear interacciones entre ellos, creando grupos cooperativos. La maestra que en el curso anterior había sido su tutora y que les daba matemáticas, al llegar un día a clase mostró su disconformidad, delante de los niños, con la manera en la que yo había colocado las mesas, en pequeños grupos..

Llamé a una entrevista de la tutoría a una familia para hablar del comportamiento de su hijo. Vinieron el padre y la madre. El padre no quiso entrar en la clase y se quedó sentado en el banco del pasillo. Aquella experiencia me dejó muy frustrado porque yo quería atajar de raíz aquellos problemas de conducta de ese alumno, junto con los padres. A partir de entonces únicamente vendría la madre. Unos cursos después vino ese padre para abordar otro tema de convivencia de otro hijo. Esta vez entró en el despacho de dirección, junto con su mujer, para entrevistarse conmigo. Aquello lo consideré como un logro importante. Con aquella lección aprendí el valor de la perseverancia en la educación y también aprendí que a menor distancia entre la familia y la escuela, existen mayores posibilidades de avance escolar.

Vi claro desde mis primeros días en el magisterio que la escuela es de todos. Esta idea la repetía una y otra vez invitando siempre a realizar todos los esfuerzos posibles para posibilitar este acercamiento.

M.A. (...), llamé varias veces a los padres y solamente venía la madre y la primera vez que vino el padre se quedó en la puerta del aula, esperando. Aquello fue muy duro porque decía que aquello era cosa de mujeres. El marido no entró en el aula a la entrevista, (...) que él no tenía nada que hablar con el maestro. Hasta que yo con este hombre me salí al pasillo y los acompañé a la salida del Colegio. Yo quería hacerles ver a las familias que el Colegio era también de ellos. Yo siempre repetía la frase- “la escuela es de todos y de todas”. (N5. p. 2)

La principal estrategia pedagógica que quería aplicar con estos alumnos para mejorar la convivencia y los rendimientos, consistía en mezclarlos de manera heterogénea dentro del aula, en grupos cooperativos, con el fin de que fuesen modulando sus conductas y aprendiendo unos de otros. “Yo quería conectar los dos mundos de los niños que iban mejor y de los niños que iban peor y mezclarlos en grupos heterogéneos. Creo que fue bien porque empezaron a disminuir las conductas contrarias a la convivencia” (N5.p.2).

Empecé a darme cuenta de que en el Colegio *para alcanzar éxito* habría que ceñirse a los patrones, que tenían establecidos, de escuela tradicional.

En la trastienda de aquel “*cierre*” que yo vivía al tomar iniciativas, existía una manera de dirigir, que no me permitía abrirme a un tipo de escuela singular en la que yo creía y por la yo siempre había luchado.

Una de las medidas que consideré fundamental fue conectar el Colegio con el pueblo. Desde mi tutoría decidí realizar salidas al entorno para desarrollar aspectos del Curriculum.

M.A: En aquel primer trimestre me costó bastante, y concluyó con la promesa que les hice de que si se portaban bien iríamos a pedir el aguinaldo. Fuimos a pedir el aguinaldo, cada niño con su instrumento por las calles de Alfacar, cantando villancicos. Íbamos visitando casas, por las panaderías y las mujeres decían que aquello era como antiguamente.

J: Cantando villancicos por mitad de la calle, ¿Se aprende o no se aprende? Bajo mi punto de vista muchísimo. (N5.p.3)

La formación que yo había recibido en esos doce años que llevaba como maestro me hacían ver la escuela con una perspectiva muy participativa y sobre todo más cercana al pueblo, tal y como yo la había vivido en mis colegios anteriores.

M.A. Yo veía que iban a tutoría las familias con más interés por la educación de sus hijos. La participación se realizaba a través de las tutorías. Fue cuando empecé a darme cuenta de que las familias tenían que entrar en el Colegio para cambiar aquella realidad. (N5.pp2-3.).

Como yo tenía el destino definitivo en el Colegio “Sagrado Corazón de Jesús” de Alhendín, y estaba en el Colegio en comisión de servicio durante dos cursos antes de decidir hacer efectiva definitivamente aquella permuta, pensaba una y otra vez que lo mejor sería irme del Colegio, porque allí no podría vivir la escuela en la que yo tanto creía, *una escuela sin corsé* (N5. p.3.).

Me sentía atrapado y a veces *ninguneado* por el marcaje absurdo lleno gestos y de tonos de desaprobación *e incluso de desprecio que yo percibía* por parte de algunas maestras. Aquella realidad me quitaba las fuerzas. Algunos compañeros, me decían “*que no me preocupara, que eran así*”.

Mientras tanto en todo momento fui amable y colaborador, comenzando de nuevas cada día. Me propuse disponer de toda la paciencia posible y que no me afectara. Normalmente llegaba muy motivado al Colegio y mis relaciones con la comunidad educativa eran positivas.

Yo no abandoné nunca aquel convencimiento de que las familias participaran en la vida del Colegio, porque no entendía una escuela sin ese ingrediente principal.

Ese equipo directivo era provisional durante tres cursos. Cuando yo llevaba dos años en el Colegio, los más antiguos hablaron conmigo para que yo presentara proyecto de dirección. (N5.pp.4-5). Respondí que no podría porque tenía dos hijos y uno que llegaba de camino y que no sería posible asumir esta carga para mi vida personal. Tras mantener varias reuniones, acepté aquella aventura, que al fin y al cabo sería determinante para mi vida.

El día treinta de junio de 2004 presenté mi candidatura para presentarme a ser director del Colegio. Justo ese día fue cuando nació mi hijo, a las ocho y cinco de la mañana (N5 .p.8). Llamé al Colegio y hablé con el Director diciendo que no podría presentar los papeles y me respondió que él se encargaría de realizar todos los trámites. Aquel día había encontrado una oportunidad para renunciar a presentarme para tal desempeño, pero dudé y al final decidí atreverme (N5. p.7).

En aquel momento comenzaría en mi vida un mundo lleno de desafíos educativos y personales, atravesando días llenos de sentido y otros llenos de sufrimiento a los que también le busqué significado. Me dijeron que me iban a apoyar en todo. En ese año

tuve que prepararme para ser director, pensar en mi equipo directivo y en el proyecto que quería. (N5. p.4).

A partir de entonces, estaría nueve años en la dirección del Colegio, en un aprendizaje permanente, consiguiendo logros en la transformación del Colegio, pero también *dejándome la piel* en muchos momentos y privando a mi familia de la paz necesaria.

10.3. Miguel Ángel, Director

En el verano de 2005, cuando me nombraron nuevo Director del Colegio, la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento, me invitó a escribir un pequeño artículo para el periódico del pueblo, y lo titulé “*El pan y el agua de la educación*”. Con esa oportunidad pude mostrar un esbozo de la nueva dirección en la que caminaría el Colegio, y también aproveché para realizar una breve presentación personal.

(...)Yo me he criado en una panadería y siento un calor especial por este trabajo. Admiro a los panaderos, porque mi madre y mi padre han sido panaderos durante sus vidas. También comprendo el trabajo de los maestros/as desde que yo era niño, porque siempre soñé con llegar a ser maestro. Escuela y panadería, dos vocaciones y dos trabajos que admiro y que respeto. Me cuenta mi madre, que siempre le repetía mi abuela Serafina, a quien que no tuve la oportunidad de conocer: “niña, que seáis educados, que la educación no se compra con dinero” (R.2. p.1).

En el curso académico 2005/2006, comencé con un Proyecto de Dirección para el Colegio, con el título, “*Creer, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida*”. Este nombre llevaba implícita la finalidad de abrir el Colegio a las familias y a toda la comunidad educativa, para la educación de sus alumnos, en un ambiente de confianza, de creatividad y de aprendizaje innovador.

Como se recoge en el preámbulo de la Convención de los Derechos de la Infancia (1989), “*el niño para el pleno desarrollo de su personalidad debe crecer en el seno de una familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión*”. Esta ha sido una de las estrellas polares que me han guiado durante nueve cursos escolares en el desempeño de este cargo, en esta comunidad educativa. Las personas que hemos tenido la oportunidad de compartirlo, hemos disfrutado estos años, vividos con entusiasmo, desde una confianza básica. Un padre del Colegio dio su testimonio:

Gracias a la inestimable labor de este director se empezó a conseguir un “cambio de clima” en el colegio. Siempre coincidimos en una visión de la escuela plural y participativa, en la que la familia, no solo era parte importante, sino vital, primordial: la escuela sin la familia no tiene razón de ser. (T27.p.2).

Con este Proyecto nos hemos mirado en el espejo de las familias, acogiendo sus aportaciones, haciendo realidad la utopía de caminar unidos y de construir una escuela consensuada entre todos, convirtiéndola “*en una segunda casa*”.

J: ¿En qué se basa el Proyecto? Cuáles son sus líneas fundamentales?

M.A. La participación de la familia en la escuela. El Proyecto se llamaba “*Creer, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida*”. Era un proyecto competencial para preparar a los niños para la vida y que las familias entraran al Colegio para hacer un derribo de barreras, eliminar barreras. Estrategias concretas para mejorar rendimientos, mejorar la convivencia. (N5. p.8).

Repetíamos en voz alta y escribíamos siempre que “*la escuela es de todos*”. Gracias a esta idea principal, las familias comprendieron, respetaron y valoraron la doble función que realizan los maestros; por un lado su función docente, centrada en el

proceso didáctico del aprendizaje y por otro su función educadora, más amplia y abierta a toda la comunidad. Dos piezas que acabarían engarzadas formando un mismo puzle, junto con la labor educativa de las familias y de toda la comunidad. Un testimonio de un padre, J.A.G.F., lo recoge de esta manera:

La Administración, en este caso la Consejería de Educación debería activar los mecanismos necesarios para tener un grupo de profesionales de la Educación, bien formados en este asunto, con la pasión necesaria para creer en el Proyecto y poder así transmitir todo lo positivo a los directores, equipos directivos, claustros, consejos escolares y resto de miembros de la comunidad.

¿Por qué digo esto? Mi experiencia en este asunto viene de la mano de Miguel Ángel Bailón, que en su etapa de Director del Centro ya mencionado, se empeñó (en el mejor sentido de la palabra) en implantar este sistema en el A. Marín Ocete. (T27.p.1.)

Siempre han existido posibilidades para establecer lazos con el entorno. Lo hemos tenido muy fácil, gracias a una predisposición positiva generalizada, creando sinergias de participación y de inclusión. También ponemos en la balanza las dificultades que hemos encontrado, enraizadas en semillas de desconfianza, lejos de cualquier principio pedagógico.

En los meses de junio y de julio de 2005 cuando tuvo lugar el relevo en la dirección del Centro, el anterior director se encontraba en un tribunal de oposiciones y la jefa de estudios y la secretaria, estaban a cargo del Colegio.

El último día de junio de 2005, cuando comencé como nuevo director me entregaron las llaves del Centro, en una escena llena de acedía. En los días previos yo había valorado calurosamente en los órganos correspondientes y de manera individual el trabajo realizado por estas personas.

A partir de ese momento cuando me quedé solo en el Colegio, sujetando las llaves que había recibido, empecé a comprender, en ese mismo instante, que no sería un camino fácil. Viví en esos momentos una sensación intensa de soledad y de desamparo.

Pero a pesar de todo, una tónica que siempre ha estado presente en mi vida ha sido la renovación constante y el espíritu de recuperación, como si se tratara de una terapia breve y permanente, diaria.

En aquellos días, concretamente el día 3 de julio, con la ayuda de mi sobrina Cynthia, que tenía titulación universitaria en *ingeniería de caminos*, realicé un estudio acerca de las necesidades prioritarias para acondicionar los espacios del Colegio, para presentarlo en el Ayuntamiento del pueblo y en la Delegación Provincial de Educación.

Presenté la propuesta del nuevo Equipo Directivo, contando con el apoyo de una maestra provisional, que residía en el pueblo, para comprometerse como nueva jefa de estudios y sin embargo la delegación de educación, a mediados del mes de julio, concretamente el día 19 de julio, me comunica la imposibilidad de esa propuesta, argumentando que el equipo directivo debería estar formado por maestros definitivos. Me reuní con la Inspectora de Referencia, A.M.T.B., que me mostró un trato cordial y comprensivo y me ayudó a tener en consideración el ambiente de desconfianza que había respirado en estos primeros compases de mi nuevo cargo.

Además yo conocía el agravio comparativo de que en otros Colegios sí se permitiera la presencia de maestros provisionales en los equipos directivos. Después de reflexionar sobre aquella realidad, presenté la dimisión, el día 21 de julio.

No obstante en aquellos primeros veintiún días de dirección, conseguí, además de la propuesta del arreglo de los espacios exteriores, reunir todas las estanterías de libros, que había diseminadas por todo el Colegio, gracias a la ayuda de los operarios y de las limpiadoras del Ayuntamiento. En aquellas mañanas de verano, logré la primera biblioteca del Colegio, con muebles antiguos, pero una biblioteca con un espacio diáfano para el uso de toda la comunidad. Aquel cambio, sirvió también para que se despejaran zonas comunes, y el Colegio cogiera otro aire. Este nuevo planteamiento se notó reflejado en la sala de profesores, que quedó adecentada, la sala de secretaría despejada, el despacho del equipo directivo y el aula de informática más operativas. Siempre he agradecido la ayuda que me brindaron aquellas personas.

Esta primera misión de “hacer una biblioteca” fue clave porque supuso un impacto considerable, a pesar de recibir resistencias por aquellos cambios. Creamos una sensibilización de lo que sería el nuevo rumbo participativo e inclusivo, ya que ese espacio iría acompañado por un programa de lectura en familia, para invitar a las familias a participar, y qué mejor manera que entrando por la puerta de la biblioteca. Fue un sueño, que se haría realidad muy pronto.

El día uno de septiembre, informé al Claustro de que no tenía equipo directivo y que además presenté la dimisión el día veintiuno de julio pasado, por esta misma circunstancia. Se hizo un silencio, entre algunas muecas impregnadas de inquietud y otros gestos impasibles. Ante aquella situación, informé de que iría a la Delegación en busca del inspector y al día siguiente informaría. El inspector jefe me informó, de que aún no había un inspector de referencia nombrado para mi Colegio, y me indicó que al día siguiente asignara las tutorías y que comenzara a funcionar yo solo, hasta que recibiera la visita del nuevo inspector. Cuando llegó el nuevo inspector, A.L.R., el día siete de septiembre, ya venía informado, y dijo que a lo largo de aquella mañana tendría que salir elegido un nuevo equipo directivo de aquel claustro. Para ello, lo primero que me preguntó, fue a qué maestros le había ofrecido la posibilidad de pertenecer al equipo, y respondí que a ocho de ellas, entendiéndolo que reunían el perfil para desempeñar estos cargos. Le comuniqué que a pesar de mis esfuerzos no había obtenido respuesta favorable de ninguna de ellas, salvo de la maestra provisional, que ya se encontraba con destino en otro centro de la provincia de Almería. Se generó mucha tensión porque el inspector iba llamando de una en una a las personas indicadas, al despacho de dirección que estaba contiguo. Al final se formó un nuevo equipo directivo y en el claustro agradecí y pedí perdón por la situación creada, pero fue inevitable a todas luces.

La nueva jefa de estudios, I.S.I. era maestra de educación infantil y el secretario, J.L.R.Y., que fue el antiguo director. Sendas personas fueron las únicas que se ofrecieron finalmente para estos cargos directivos. El equipo comenzó a trabajar y en el colegio se comenzó a respirar un buen ambiente de colaboración, de participación y de apertura, en consonancia con el nuevo proyecto de dirección.

Tras este comienzo complicado, todo comenzó a rodar con la ayuda del claustro, centrado esencialmente en la tarea educativa, sin detenerse en dinámicas de índole personal referidas a subgrupos, salvo alguna excepción, sino en armonía con el sentir del centro y de las familias.

En aquellos primeros días de septiembre, me reuní con el presidente de la asociación de madres y de padres, durante varias tardes en la guardería del pueblo, para solicitarle a esta empresa que se hiciera cargo del aula matinal y de las actividades

extraescolares, firmando los contratos pertinentes, de manera que estos servicios comenzaran a funcionar en el comienzo del curso escolar. Caí en la cuenta de que mis primeras reuniones como director de un colegio las celebramos sentados en unas sillas pequeñas de guardería. Entonces me acordé de la “*sillilla de anea*” con la que empecé a ir a la escuela, muchos años antes.

Me di cuenta, de que a pesar de haber realizado en años anteriores un curso de ochenta horas para el ejercicio de la dirección, necesitaba comenzar cuanto antes a formarme. Nos prepararon un curso para la función directiva en el Centro de Profesores de Granada. Allí entré en conexión con otros centros educativos y aprendí bastante. Me preparé con entusiasmo para llevar a cabo una tarea a la que entregaría todos mis esfuerzos durante nueve cursos escolares, renovando el proyecto de dirección en tres ocasiones.

10.5. Mi trabajo puesto en una balanza

Nos ayudó el apoyo de los inspectores, siendo positivo para el desarrollo de nuestro trabajo. Recibimos un buen impulso a partir de una actuación prioritaria que la inspección educativa realizó en el curso 2009/2010. Este proceso nos sirvió para relanzar aspectos pedagógicos y organizativos de manera más realista. Agradecemos el asesoramiento realizado por la inspectora A.M.V., quien nos ayudó en estos avances, implicándose, en la mejora del centro.

Las diferentes valoraciones de esta inspección de educación de la actuación de Miguel Ángel como director del centro a lo largo de estos cursos escolares, que fue siempre muy positiva, incluso desde el comienzo de su andadura cuando ya se afirmaba en 2010:

- El Director elaboró un programa de dirección muy comprometido con la mejora del centro.
- El Equipo Directivo se reúne con frecuencia, recogiendo en acta sus decisiones.
- Existe un buen nivel de coordinación entre los componentes del equipo directivo.
- El Director ejerce un buen liderazgo, promueve la innovación educativa e impulsa el desarrollo de diferentes programas y proyectos para el logro de los objetivos establecidos en el Plan de Centro y la mejora del mismo en general
- El equipo Directivo favorece la convivencia en el centro impulsando el desarrollo de valores, a través del Plan de Convivencia, especialmente con carácter preventivo. “
- La participación en el “Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares” con resultados satisfactorios.
- La participación en el Programa Escuela Espacio de Paz, con resultados muy buenos y la concesión de centro de Convivencia positiva. (T12. p.1)

Nos alentaba hacer balance propio de nuestra tarea educativa. La valoración recogida en una memoria de dirección elaborada en abril de 2013, que entregamos en la Delegación de Educación, en la que recogimos los cambios, los logros y las dificultades de mi cargo de dirección hasta ese momento. Aquella cosecha me dio alas y me conectó nuevamente con “*la pedagogía del optimismo*”, que había perdido durante años.

Entre aquellos logros destaca el fomento de la lectura dentro y fuera del aula, y la propuesta de llegar al aprendizaje, a través de tareas y de proyectos, con la unificación del modelo de unidad didáctica y los refuerzos dentro del aula. Participamos en un programa de formación para el desarrollo de las competencias clave (PICBA), de la Consejería de Educación.

Nos preocupaba mucho cumplir con nuestros horarios, siendo conscientes de que en el magisterio hay dos variables que hay manejar con mucha diligencia, como son el

tiempo y el espacio. Hemos potenciado las reuniones dando garantía a un diálogo pedagógico y organizativo en los distintos equipos y órganos del Centro. Al mismo tiempo siempre ha existido plena disponibilidad para atender a cualquier miembro de la comunidad educativa.

Las familias del pueblo han confiado en el Colegio. A pesar de que no dispone de servicio de comedor escolar, cuenta con dos aulas matinales, en sendas Etapas Educativas, la matrícula del Centro aumentó en estos años, casi en ochenta puestos escolares, gracias al respaldo y a la confianza que depositaron en el trabajo desempeñado. “Otro de los logros es el aumento de matrícula en el colegio. La tendencia era llevarse a los niños a Granada y se ha revertido la matrícula” (N5. p.7.).

Los distintos planes, proyectos y programas del Centro han abierto muchos horizontes, incluso hemos viajado más allá de nuestras fronteras. Hemos promovido constantemente la igualdad entre hombres y mujeres, entre niños y niñas, observándose en todo momento respeto mutuo. El Colegio ha avanzado en nuevas tecnologías con la incorporación de pizarras digitales prácticamente en todo el Centro, con la implementación de una radio escolar³⁹ integrando a las familias y a todo el alumnado. Se han cuidado también los programas de acogida, para el ingreso de tres años, entre E. Infantil y E. Primaria, y de tránsito entre las etapas de educación primaria y educación secundaria.

Miguel Ángel Bailón es una persona comprometida con sus responsabilidades, cumpliendo con creces, tanto personal como laboralmente, con las obligaciones que le vienen impuestas, especialmente como director de un centro educativo, el CEIP Marín Ocete de Alfacar (Granada), como aquellas que se fija como metas a conseguir y que distan bastante de las de obligado cumplimiento en el sentido de ir mucho más allá de lo simplemente exigible.

Es una persona colaboradora, con una capacidad de liderazgo personal y profesional importante que ha hecho que dinamice la marcha del centro, del que ha sido director durante varios mandatos y que yo conozco desde 2009, innovando a través de planes y proyectos que el centro ha desarrollado voluntariamente. En éstos siempre han estado implicadas las familias con un nivel de participación cada vez mayor, siendo el máximo exponente de esta implicación la participación del centro en el Proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, y siendo modelo en este tipo de proyectos por la variedad de actividades desarrolladas y la calidad de las mismas. (T.12. p.2).

Para nosotros tuvo mucha relevancia la coordinación pedagógica y el servicio de orientación educativa, que ayudó a solventar y a encauzar muchos temas educativos.

Siempre consideramos fundamental apoyarnos en el asesoramiento y en la ayuda permanente que recibimos de la inspección, del equipo de orientación educativa y del asesor del centro de profesores, así como de otros profesionales y servicios de la Delegación de Educación. “La evolución del Centro antes de entrar en Comunidades. (...) muy activo (...) en formación, en actualización metodológica, didáctica, y en convivencia (...)”. (T5. p.1).

Nuestra relación con los equipos directivos de la zona convocados por la inspección, generaron una corriente de colaboración y de ayuda. Este intercambio permanente entre los colegios de la misma localidad, de la zona educativa y de otros países (Inglaterra, Finlandia, Austria y Turquía), han enriquecido al Colegio gracias a las experiencias desarrolladas en común.

³⁹ Radio Escolar Ocete Kid's. Se puede escuchar en “amocomunidadesdeaprendizaje.blogspot.com.es”

En los dos últimos cursos escolares, en los que estuve al frente de la dirección, surgió una enorme dificultad, motivada por una falta de confianza de un sector del profesorado, con quejas permanentes, a mi parecer poco constructivas. En todos los cursos anteriores no se había producido esta situación tan desfavorable, que se generó con *la dinámica de los corrillos*, dinámica que viene a ser un germen de autoexclusión que dinamita la convivencia. Ahí encontré el significado del término “*contumacia*”, cuando apareció en el diccionario de mi experiencia.

Estos corrillos son como los ovillos de la procesionaria en los pinos de la sierra, que todo el mundo los ve, pero que es difícil entablar relación con ellos e imposible acercarse porque son muy contagiosos. Como dice el escritor Antonio Orejudo, “*quien empieza negando la autoridad ajena, acaba imponiendo siempre la suya*”. “El mismo día 1 de septiembre de 2012 se generó un corrillo contrario a la participación de las familias en el colegio.” (N5. p.3).

Sin embargo me mantuve fiel en todo momento al espíritu de acogida y de diálogo, con relaciones cordiales y siempre con un ánimo inclusivo e invitando a la participación, junto con la mayoría del claustro, que siempre demostraba un alto compromiso personal y profesional en el cumplimiento de sus funciones.

El proyecto de dirección que presenté como propuesta pedagógica, me lo aprobaron en tres ocasiones diferentes de forma consecutiva, completando dos de ellas, en periodos de cuatro años, con valoración positiva y una última etapa que se vio truncada por razones de enfermedad, concretamente porque viví una ansiedad (N5. p.6).

Nuestros argumentos para conducir al Colegio estaban basados en una perspectiva solidaria. El proyecto proponía un centro innovador en el desarrollo de las competencias clave, con respuesta inclusiva a las necesidades de atención a la diversidad, centrado en la mejora de los aprendizajes a través de tareas y de proyectos, y en la evaluación de los mismos, con propuestas de autoevaluación y coevaluación usando recursos y estrategias como el portfolio, poniendo la atención en el trabajo en equipo, abierto al entorno, principalmente a las familias, a través de planes, proyectos y programas. También estableciendo medidas preventivas para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, cuidando las relaciones personales y los valores, apoyando al más débil, atendiendo a las relaciones con la naturaleza y con el entorno, con la idea continua de construir puentes en cada situación, centrado en soluciones y con liderazgo pedagógico del equipo directivo y de cada maestro del claustro. Además con apoyo constante a la lectura y a la escritura, a las nuevas tecnologías, a la formación del profesorado y de toda la comunidad educativa, con programas concretos para los tiempos de recreo y con una gestión administrativa ágil y transparente. Una maestra, M.J.J., coordinadora de Educación Infantil lo expresa así:

Ha sido innovador en tendencias pedagógicas, llevando a cabo, en su periodo como director, planes y proyectos muy importantes, (bilingüismo, PCBA, comunidades de aprendizaje, etc), que se mantienen, aún, en el centro.

Su objetivo ha sido siempre mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que ha tenido una gran preocupación por el alumnado con necesidades educativas y familias más desfavorecidas socialmente.

Su paso por este centro ha sido totalmente revolucionario, porque ha cambiado toda la línea educativa que había hasta su llegada. (T7. p.2).

Pero a pesar de todas estas propuestas pedagógicas, contrastadas y experimentadas después de tantos años, en una trayectoria que había mejorado el Colegio, aun así, había un grupo que no estaba conforme. Pedagogía del grano de trigo (IH.10).

La principal tristeza me llegaba al sentir que también se sumaban a las críticas personas con las que tanto camino había andado. Las críticas de las personas que no son libres son alabanzas. (IH.28.).

Es una entrega tan sencilla en el día a día que no sabes adónde vas y la gente valora esa cercanía. Siento un dolor al no haber seguido este tercer proyecto de dirección y que ha valido la pena (...). Hay personas relevantes, madres, inspección, compañeros que sus breves relatos para nuestro estudio así me lo hacen ver. (N5.p.7).

Miguel Ángel, es una persona con muchos valores, destacando su sencillez y cercanía con toda la gente. Intenta sacar y resaltar de cada persona todo lo positivo y las buenas actitudes y aptitudes. Tiene una habilidad especial para reconducir y mediar en los conflictos para llegar a acuerdos de la manera más constructiva. Siempre está dispuesto a ayudar a todo el mundo. Para concluir, voy a transcribir literalmente una opinión, que también comparto, de un compañero del centro que emitió refiriéndose a Miguel Ángel: *“Desde que conozco a Miguel Ángel, soy mejor persona”* (T7. P).

Al año siguiente, la nueva directora, Amaia C.F. me refirió que se realizó una nueva actuación prioritaria de la inspección educativa, con la presencia de un grupo numeroso de inspectores analizando la vida del Centro hasta entonces, que ponen de manifiesto los principios que han regido todos estos años en la dirección del colegio, con la validez que le confiere al ser una valoración objetiva y técnica:

Después de reunirse con las familias y de realizar bastantes visitas a las aulas (...), muestran un alto grado de satisfacción con el funcionamiento del Colegio y con las líneas planificadas en los últimos años para la dirección del Centro y la relación con el profesorado.

Las familias han valorado bastante la formación que reciben sus hijos e hijas a nivel académico y personal gracias entre otras cosas al plan de bilingüismo y al proyecto de comunidades de aprendizaje.

Se ha recogido también la buena disposición del equipo directivo a atender a las familias en estos años, y la participación general que se ha promovido en el Colegio, destacando la apertura y la transparencia que ha habido.

Del proyecto de dirección se ha destacado su identificación con el plan de centro, (...) el fomento de la participación y las relaciones interpersonales, La inspección ha comprobado que es un centro muy dinámico con un espíritu de innovación (...)

El Colegio ha estado centrado, (...) en el aprendizaje en el aula. Los resultados escolares coinciden con todas estas propuestas.

La historia y la cultura participativa del Centro, (...) para la desembocadura del Colegio en el proyecto de comunidades de aprendizaje.

En este sentido ha tenido mucha importancia la coordinación docente y el funcionamiento de reloj de los distintos órganos (...)

Se han encontrado buenas prácticas en el ámbito curricular, (...) la lectura y del cooperativismo dentro del aula. Además la diversidad de instrumentos de evaluación.

La Inspección ha valorado muy positivamente el programa conjunto con las familias de “buenos días con alegría”. Además la inspección ha realizado algunas recomendaciones para mantener esta línea de trabajo y algunas mejoras posibles en el funcionamiento curricular y organizativo. (T17. p.1).

De esta información se desprende que el trabajo inclusivo y participativo realizado durante estos cursos escolares ha dado sus frutos y es un mérito compartido

por toda la comunidad educativa. Para mí supuso un alivio y un reconocimiento, tras haber sido el director del Colegio los nueve cursos escolares anteriores a este estudio pormenorizado por parte de la inspección educativa. Con este informe, podemos borrar de la pizarra mi presencia en ese Colegio y pasar a sus páginas de historia.

10.6. La Comunidad en el pueblo y el pueblo en la Comunidad

El primer motor de intercambio colaborativo entre el Colegio y el entorno lo encontramos en la etapa de Educación Infantil. Todas las experiencias que iban realizando estas maestras han supuesto un entrenamiento de apertura y de colaboración con las familias y que ha permanecido a continuación en Educación Primaria. Dos maestras pioneras en estas estrategias de inclusión y de participación educativa, han sido Isabel G.G. y Mercedes J.J., junto con el resto del Equipo de Educación Infantil en estos cursos escolares.

M.A. Yo me apoyaba en dos maestras de Educación Infantil. Cuando llegué al Colegio me di cuenta de que las puertas del Colegio estaban abiertas por Educación Infantil y que cuando llegaban a Educación Primaria se cerraban las puertas. Hablé con estas dos maestras y les pedía que este modelo de Infantil lo quería exportar a Primaria. (N5. p.4).

Todo el esfuerzo realizado para abrir el Centro a la Comunidad, de forma creativa y ordenada, ha generado una corriente de confianza y de respeto con el Colegio, convirtiéndose en un referente para todos.



Fotografía nº 30. M.A.B.B . (Patio de Educación Infantil. El Molinillo. 2012), Las maestras de Educación Infantil, en un día de celebración, *“una maestra con gracia es una gracia y un regalo para el Colegio”*.

La interrelación del centro educativo con su entorno económico, social y cultural, como se recoge en el Título VII de la LEA, es imprescindible. Así lo hemos llevado a cabo, no como un deber, sino como un querer hacer. El Colegio se ha relacionado con todas las instituciones del pueblo, con los centros educativos de la zona y con otros centros a través de las redes educativas. La relación con el Ayuntamiento ha sido constante, también con el Consultorio Médico, con la Biblioteca Municipal, con

Centro de la Mujer, con otros centros educativos, con Educación de Adultos, con Servicios Sociales Comunitarios, etc.

El Colegio estaba bautizado en participación y se consolidó. Participaron todas las asociaciones, la biblioteca municipal, el centro de la mujer, el teatro municipal, otros centros educativos, educación de adultos, servicios sociales, centro de salud, asociaciones del gremio de panaderos, asociaciones culturales y parroquiales, con los comercios del pueblo (...). (N5.p.6.)

Otra actuación que consideramos dialógica, en esta trayectoria del Colegio en los últimos años ha sido la continua búsqueda que se ha realizado en defensa de la coeducación y de búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres. Se insistió en una filosofía igualitaria, contemplando valores principales como la libertad y proponiendo actividades relacionadas con los demás planes, proyectos y programas del Centro, principalmente con el Proyecto de “Escuela: espacio de paz” y con el Programa de lectura. “La relación con el AMPA era buenísima. Elaboramos conjuntamente un proyecto de coeducación, con la idea de educar al alumnado y también a sus familias y sensibilizar a todo el pueblo” (N5.p.10).

Una de las claves en estos años en el Colegio ha sido la estrategia de entrelazar las distintas actuaciones, con el fin de conferir autenticidad y paralelismo con la vida real y promover la generalización en los aprendizajes. Se consiguió que este Proyecto formara parte en la vida diaria del Colegio. “El Colegio estaba muy estable y con un camino de respeto. El proyecto estaba muy bien encauzado, la familias motivadas” (N5. p.6).

Es una imagen que ha sido habitual en el Colegio, a través de la tarea, de la colaboración, con confianza, con alegría, *“con vitamina BH, que es la vitamina del buen humor”*, y poniendo *los ojos en la sonrisa del otro, el tono en el propio oído y la solidaridad en el corazón común de cada encuentro*. Podemos decir, que en el Colegio se ha respirado felicidad, que olía a movimiento y alegría infantil. Cuando los niños ven a sus padres y cuando los padres ven a sus hijos en el Colegio brotan los verbos más positivos entre todos, porque se armonizan todos los sentimientos cuando se comparten experiencias. Con esas vivencias el Colegio se convertía en *una casa de todos*. Yo disfrutaba de aquellas escenas al ver a las familias muy felices, estando en la escuela con sus hijos. Me brotaba entonces, *una sonrisa triste en mi interior, porque yo no pude vivir eso con mis padres y tampoco lo estaba viviendo con mis propios hijos, pero me sentía feliz con aquella alegría de los demás*.

Para establecer relaciones con la Comunidad, el Centro ha partido de unas premisas que ha considerado fundamentales, como una comunicación transparente, resolviendo posibles resistencias iniciales, ofreciendo recursos y pidiéndolos cuando ha sido necesario, teniendo en cuenta que las familias necesitan sensibilización y formación, compartiendo con ellas una mirada de alianza, nunca de competición; recreando cada día relaciones naturales, que fluyan con espontaneidad. “El Colegio fue un Colegio abierto, con la misión principal de educar al alumnado aunque también con las familias y con toda la comunidad educativa” (N5. p.10).

Este Proyecto consiguió aunar a la Comunidad Educativa, y fue un momento de salida para el gran avance que ha tenido en los años posteriores, sirviendo de amalgama y cohesión para los demás planes, proyectos y programas del Centro.

La relación entre el Colegio y su entorno, que es el pueblo, ha sido una prioridad constante, una lluvia permanente de ideas compartidas y de apoyo recíproco. Para la celebración de los días conmemorativos a lo largo del curso, se ha pedido la

colaboración de las distintas entidades, principalmente de las panaderías, con las familias que tienen huertos escolares, con las granjas, con la almazara y principalmente de los familiares, que ofrecen lo mejor que tienen para aportarlo al Colegio.

Un día, un padre del Colegio se ofreció para enseñarnos la acequia de Aynadamar, que es un emblema en el entorno. Preparó una excursión desde Fuente Grande hasta el Aljibe del Rey en el Albaycín, para el alumnado de tercer ciclo. Por el camino pudimos reconocer el valor del agua, de los molinos, de las panaderías, de los cultivos, de los huertos y de los jardines. Esta propuesta se ha convertido en una tarea curricular, que se viene realizando todos los cursos escolares. De esta experiencia surgió el principio pedagógico fundamental para mí, de que *“se ama lo que se conoce”*. Este principio alcanza más valor si aprendemos en grupo, con los compañeros y con otras personas que nos ayuden. Al salir a otro contexto fuera del Colegio, cuando se programan bien las tareas educativas se ponen en juego muchos principios educativos.

Nos ilusionó el programa de lectura en familia que iniciamos en la biblioteca del Centro, y que perduró durante tantos cursos escolares, trabajando conjuntamente con las familias. Así lo reconoció la Inspectora A.M.V .

El Programa de “Lectura en familia” por las tardes, de creación propia en el Colegio, que adquirió un éxito en la participación e implicación de las familias de las dos etapas educativas (E. Infantil y E. Primaria) que desbordó todas las previsiones. De ello se hicieron eco el periódico Ideal de Granada y el Programa de televisión de El Club de las Ideas de Canal Sur. La prueba de esta innovación es que generó cambios en la visión de la importancia de la lectura e implicación de las familias a la largo de estos años en los que se ha realizado el Programa. Todas las tareas y actividades que se realizaron en el Proyecto se integraron en el trabajo de las tutorías en el tiempo lectivo” (T12. p.1).



Fotografía nº 31. M.A.B.B. (Biblioteca del Colegio. 2009). Programa de lectura en familia.

Sirvió para abrir el Colegio por las tardes y también por las mañanas, para los familiares, promoviendo su formación. Además comenzamos con clases de psicología, de informática y de inglés. Invitamos a una psicóloga, I.G.O., que prestó un servicio voluntario durante un curso escolar. Venía un día a la semana y celebraba reuniones con algunas familias, en grupo. Algunas maestras se asomaban, abriendo la puerta de la biblioteca para contar cuántas familias asistían y para observar qué se hacía en aquellas reuniones. Surgieron unos comentarios propios de quienes no comprendían esa apertura

que estábamos viviendo. Muchos días me preguntaban: “¿Cuántas familias han venido hoy?”. Yo agradecía ese interés en medio de tanto asombro.

Quisimos que las propuestas cooperativas no atendieran solamente a las relaciones del Centro con el entorno, sino que comenzaran dentro del aula y también entre los distintos grupos y etapas educativas, conjugando actividades por medio de proyectos, tareas y talleres en el desarrollo curricular habitual.

Desde el principio fuimos consultando las decisiones más relevantes con la asociación de madres y de padres, y con su presidente, J.F.L.M., una persona que estudió magisterio y que trabajaba de panadero. Realizaba una importante labor educativa desde su familia, dedicando con auténtica vocación su tiempo para ayudar a las familias del pueblo con hijos en edad escolar.

Trabajo, horas, dialogo, reuniones...la acumulación de pequeños gestos, granito a granito, fue generando, poco a poco una variación en el ambiente de la escuela, la relaciones dentro de la escuela; entre todos fuimos construyendo un nuevo Colegio A. Marín Ocete, “un sitio donde te encontrabas como en tu casa”.

Me siento orgulloso de haber trabajado con profesionales de la educación que se dejan la piel en su trabajo, que luchan por lo que sienten sin importarles el trabajo o las horas que eso cueste.

Estoy orgulloso de haber contribuido un poco a mejorar la escuela, nuestra escuela. (T27.p.2.).

La comunicación con la directiva de la asociación de madres y de padres, siempre fue cercana, llena de simpatía y de lucha compartida para promocionar actividades enriquecedoras para el Colegio, como “*la fiesta de los farolillos de melón*”, “*el día de Andalucía*”, “*charlas formativas*”, “*campañas solidarias*”, etc., en consonancia con los objetivos y con la filosofía del Centro.

Empezamos a recuperar tradiciones. El Presidente fue un maestro sin oposiciones, que era una bella persona. Compaginábamos los tiempos porque él trabajaba por la noche como panadero y nos reuníamos a horas muy dispersas, cuando él se levantaba. Aquello me quitó mucho tiempo familiar. (N5. p.10).

Con el ánimo de crear vínculos y sentido de pertenencia, me propuse comunicarme permanentemente con la comunidad mediante cartas y circulares, además de otras vías, principalmente con entrevistas personales. Abrimos el Colegio a las sugerencias de las familias, convencido de que sus aportaciones eran muy convenientes y muy positivas, desde el diálogo. Dentro y fuera de la jornada escolar he dedicado todas las horas disponibles para llevar a cabo cualquier información o encuentro. En este sentido, he vivido en *una escuela sin reloj*.

Como dice un proverbio escandinavo, “*no dejes de recorrer el camino que conduce a la casa de tu amigo, porque de lo contrario la hierba borrará la senda*”. Creo que cumplí fielmente este dicho popular. Durante muchos años he vivido entre mi casa y la escuela, sintiéndome muy feliz en ambos lugares, aunque muchas veces sintiéndome culpable por no haber compartido más tiempo con mis tres hijos, dos niños y una niña, Miguel Ángel, Clara María y Eloy, que desde que han tenido uso de razón me han conocido atareado en mis funciones directivas y a quienes los he privado de tener más tiempo junto a su padre, responsable de tanta dedicación, destinando tantas horas al Colegio, fuera de mi jornada laboral.

Para la mejora de la convivencia, propusimos que fuera coordinador del proyecto “escuela: espacio de paz” el maestro Ramón B.R., que por su perfil profesional y personal era el más idóneo en el Colegio para llevar adelante esta misión, añadiendo que ya tenía

experiencia en el mismo. Se ha comprometido siempre con la convivencia, y ha sido valiente, apostando por principios de justicia y de solidaridad entre todos, gracias a sus convicciones humanas. Hemos cuidado la convivencia en el Colegio desde modelos preventivos, lejos de estilos disciplinares. Escuché de esta persona unas palabras que me dejarán huella para siempre: *“Desde que conocí a M.A.B.B., yo soy mejor persona”*.

Gracias a este *proyecto de “escuela espacio de paz”*, nació en diciembre de 2005, el *mercadillo de valores*, una experiencia que sirvió para mostrar un camino certero de participación a las familias y para acercarlas al mundo escolar de sus hijos. Esta experiencia se ha llevado a cabo durante todos los cursos escolares, en vísperas de navidad. Es una apuesta educativa, que *“creé una noche en la mesa de camilla de mi casa”*, para trabajar los valores que decidimos entre toda la comunidad educativa (N5.p.9.).

Para mí, el mercadillo de valores representa el estilo de *escuela compartida* en la que creo. Para fomentar esta comunión entre la familia y la escuela, establecimos un programa semanal, llamado *“buenos días con alegría”*, con el que, todos los lunes a primera hora, en el porche de entrada, saludábamos al alumnado, felicitábamos a los que cumplían años, dábamos las novedades para la semana, recogíamos información de la semana anterior y hacíamos partícipes a las familias que quisieran manifestar o compartir alguna comunicación, un cuento, una noticia o una pequeña lectura que consideraran interesante.

Programa: “Buenos días con alegría”, con el que todos los lunes por la mañana se repasa brevemente la actualidad del Centro, con algunas novedades, y se nombran los cumpleaños de todo el alumnado. También puede participar cualquier miembro de la Comunidad Educativa que proponga algún tema educativo muy breve. R.B.R., Coordinador de Escuela: Espacio de paz, es el que conduce este Programa, con maestría. (N5. p.10)

Gracias a todas las actividades que compartíamos en el Colegio junto con las familias, fuimos construyendo un clima de confianza, del que brotaba una escuela sencilla y una escuela despierta, porque éramos conscientes de que íbamos poniendo el acento en lo que realmente era importante para todos, que nuestros alumnos fueran felices.

En medio de ese espíritu de concordia y de solidaridad, todo el mundo se sentía a gusto. Algunas tardes, cuando nos sentábamos a merendar con las limpiadoras, nos decíamos mutuamente: *“Qué a gustico estamos en el Colegio, ojalá que esto nos dure muchos años”*.

Fue esencial para nosotros el desarrollo del currículum desde un enfoque inclusivo, dando relevancia a la acción tutorial y a la orientación, confirmando verdadera importancia a la convivencia, respaldada por el *“proyecto de escuela: espacio de paz”*, que cada año, en consonancia con el plan de convivencia ha servido para facilitar un buen clima escolar, al amparo de la orden de 20 de junio de 2011⁴⁰. En todo momento la convivencia estuvo centrada en las posibilidades, más que en las limitaciones y todo ello contribuyó a crear un ambiente de confianza y de aceptación mutua.

He cuidado el lenguaje igualitario, descendiendo a lo pequeño, a cada caso concreto, centrado en expectativas positivas, descubriendo de manera permanente oportunidades de mejora, promoviendo la cooperación. Esta versión de horizontalidad ha concedido auténtico compromiso a cada persona para que se hiciera consciente y

⁴⁰ [ORDEN de 20 de junio de 2011](#), por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA 07-07-2011).

responsable de su propio quehacer. De manera que a cada alumno se le ha invitado a que descubriera por sí solo, soluciones para mejorar situaciones concretas que había que corregir. En este sentido la posición del educador ha estado centrada junto al educando, e incluso por detrás de él, apoyando sus decisiones responsables.

En estos años de Dirección, he buscado permanentemente centrar las actuaciones complicadas en las soluciones, y no en las dificultades, con el convencimiento de que si se ahonda en el problema, se genera un desgaste y un distanciamiento que provoca un alejamiento de la solución. Este tipo de planteamientos concede mucha importancia al ánimo que se establece cuando la convivencia se centra en soluciones, para anclar los avances y para ampliar las tareas bien elaboradas. Además, considero fundamental la función del lenguaje, elogiando, en un ejercicio de sinceridad y proponiendo tareas concretas que resulten sencillas para crear sensación de avance en el individuo.

Nuestro esfuerzo se centraba en cuidar la trenza entre currículum, convivencia y organización escolar, bajo los principios de participación, de innovación, de coordinación, de respeto y de igualdad, que han sido *el acueducto* para unir la familia y la escuela, en definitiva para educar al alumnado entre toda la comunidad educativa.

Para facilitar la participación, al comienzo de cada curso escolar, el Colegio regalaba una agenda escolar a cada alumno, gracias a la colaboración de empresas del pueblo que estaban sensibilizadas con la educación. Esta herramienta educativa se elaboraba conjuntamente con otros colegios, y se incluía un programa de acción tutorial y otras informaciones relevantes. Era un instrumento dialógico imprescindible entre la familia y la escuela, además de que servía para la expresión escrita y para la lectura.

Cada curso escolar tenía una portada distinta, con motivos y paisajes del lugar, normalmente cedidos por Serafín C., *sacerdote y pintor nativo del pueblo*, al que conocí mucho antes de llegar a Alfacar. Este hombre fue panadero en su juventud y llevaba pan de Alfacar a Peligros, en un mulo. Por entonces hizo amistad con mi padre que también era panadero. Llevaba el pan a la casa de la familia de mi madre. También fue amigo de mi prima Amparo, a la que conocí cuando su hermana, P.C., era monja de las Hermanas Mercedarias de la Caridad. Estas dos personas han estado pendientes de mí y me han ayudado en mi paso por Alfacar.

Las agendas escolares se convertían en el anuncio del curso escolar, y nos llenaba de ilusión a todos. A mí particularmente me recordaba cada año aquella cartilla oliendo a nuevo, de color rosa y con forma de elefante en la que aprendía a leer.

Las portadas de las agendas escolares marcaban el inicio del curso escolar y servían de reconocimiento a personas y a distintos aspectos de la historia y de la cultura de Alfacar. Curiosamente la primera y la última agenda que preparé siendo director, llevaban una portada referida a la plaza del pueblo, como símbolo de unidad.

Creo que interesa resaltar estas imágenes porque dan sentido y posibilidad de conocimiento de la integración de todos los elementos del Colegio en la vida educativa de los alumnos y de sus familias, conectados con la vida del pueblo.

Para nosotros, la entrada del bilingüismo en el Colegio fue una oportunidad de modernización y un aire nuevo, no sólo para el Colegio, sino para todo el pueblo. Al comienzo tuvo sus resistencias en el seno del propio claustro, pero prevaleció el interés general.

Pudimos llevar a cabo el Programa Comenius⁴¹ dentro del Plan de Bilingüismo, con el que el Centro vivió una apertura institucional y un avance en mentalidad universal ciertamente meritorio, al unirnos con un Colegio de Estambul en Turquía y con otro Colegio de Oulu, en Finlandia para desarrollar objetivos comunes. Gracias a este intercambio educativo, en el que algunas familias del Colegio recibieron a alumnado de Finlandia y de Turquía y a la visita que maestros, familiares y alumnado del Colegio realizaron a Oulu y a Estambul, el Colegio vivió un cambio que sirvió para impulsar el plan bilingüe que en general ha sido muy aceptado y ha encaminado al Centro a conseguir otros logros, a pesar de los obstáculos y de las cargas que también ha acarreado.

A nivel profesional el paso por Alfacar creo que ha sido positivo y tengo el espejo de las familias y profesionales que lo pueden defender. Con estos tres proyectos de dirección he conseguido crear un centro bilingüe, abierto, generar expectativas de aprendizaje en una enseñanza muy personalizada en la que la persona es lo primero, hemos tenido un pilotaje de francés en un entorno bilingüe en un pueblo donde no se esperaba. Hemos tenido experiencias como el Comenius, el colegio ha estado en contacto con colegios de Turquía, Finlandia e Inglaterra. (N5. p.14.

En aquellos años, varios maestros y alumnos de estos países visitaron el Colegio de Alfacar e igualmente tres maestros del Colegio visitamos un Centro educativo de Finlandia y otro de Turquía.

En el pueblo, se vivió con agrado y el Ayuntamiento preparó un almuerzo de confraternización de los tres colegios en un restaurante del pueblo, al que también asistió el Inspector de Referencia en aquel curso, R.M., valorando positivamente aquel encuentro. “M.A. Vi, rápidamente que nuestro colegio reunía todos los requisitos para convertirse en una comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, vimos que al ser el centro bilingüe, las familias necesitaban aprender inglés también. (N5. p.6.).

Descubrí que el Colegio, en una marcada línea de apertura, promovía una colaboración estrecha entre todos los sectores sociales del pueblo y de su propia Comunidad Educativa, muy lejos de contravalores competitivos. Curiosamente este rasgo también es coincidente con el modelo de Finlandia, que cuida esta conexión. En ese país se propone un continuo entre la escuela y la familia, en una actuación responsable y compartida, poniendo el acento en la forma de participar en el proyecto educativo del centro, como la mayor fuente de éxito. (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012).

De igual manera la relación con el Colegio de Estambul supuso una revulsivo para nuestra Comunidad, porque los once familiares que visitaron ese contexto escolar y los siete alumnos que convivieron durante esos mismos días con familias en Turquía, se

⁴¹ Programa Europeo Comenius En 1997 en el Consejo Extraordinario de Luxemburgo, se establecieron las bases para los programas europeos, como impulso en la cooperación entre los países de la Unión Europea: *Comenius (asociaciones entre centros)*, *Erasmus (becas de movilidad entre países para estudiantes universitarios)*, *Leonardo da Vinci (formación profesional)*, *Grundtvig (educación de adultos)*, *Jean Manet (colaboración entre instituciones)* y *Tempus (educación superior)*.

convirtieron en un referente para el resto del Colegio, poniendo en alza los valores de la diversidad, de la multiculturalidad y de universalidad.

10.7. El Colegio cambia

La participación del Colegio en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje liderado por CREA, tuvo su origen en el año 2007, cuando tuve ocasión de asistir a un encuentro de formación, y escuché al Director del IES Gregorio Salvador de Cúllar, un pueblo de la zona norte de la Provincia de Granada, e identifiqué este Proyecto con el proyecto educativo del Colegio. En una entrevista mantenida en septiembre de 2015, con este antiguo director, J.L.S.G., actualmente asesor en el CEP de Granada, nos comentó:

M.A. El Instituto que tú has dirigido ha sido el origen del Proyecto de Comunidades en Granada y casi también en Andalucía. ¿Cuál fue tu experiencia previa al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje? (...).

Aquél curso de formación fue un antes y un después en mi vida profesional. Estuvimos formándonos durante una semana, y movilizamos a todo el pueblo. Participaron las familias y todos los agentes sociales, hasta el cura del pueblo. Esta sensibilización fue emocionante. Comenzamos un rumbo nuevo sin saber adónde íbamos a llegar. A partir de ahí empezamos. (T3. p.2.).

Gracias a toda la trayectoria participativa descrita hasta ahora, en los apartados anteriores, el Centro de Alfacar fue preparando un suelo dialógico, una comunión entre las familias y el Colegio, siendo tal la comunicación que no era necesario distinguir entre centro y familias, entre centro y comunidad, sino que al hablar de centro, en ese concepto estaban incluidas las familias y toda la Comunidad Educativa.

En estos cursos no ha sido fácil, pero gracias a la suma de confianza, a la multiplicación de esfuerzo, a la división de fronteras y a la disminución de individualismos e intereses particulares, hemos avanzado.

La cronología, de todo el proceso vivido en el inicio y en el desarrollo del Proyecto en el Colegio, desde la publicación de la Orden de Comunidades de Aprendizaje de 8 de junio de 2012, nos sitúa en todo lo que ha supuesto para el Centro, trezando dificultades, ventajas y vivencias de diferente índole. Relejamos los inicios y los primeros pasos en los dos primeros cursos del Proyecto en los que yo participé, con la aportación de distintas fuentes referidas a este proceso: cartas, circulares, fotografías y otros datos que nos ayudan a comprenderlo.

El desarrollo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, lo fundamentamos en bases científicas, en sus principios dialógicos, en sus fundamentos, en su enfoque sociocomunitario, en los principios de participación y de inclusión, en sus características y principios pedagógicos y en todas sus fases y actuaciones. Añado estos estudios que he realizado sobre este Proyecto, a modo de anexos, para fundamentar mi formación y conferirle solidez a esta andadura pedagógica que con tanto empeño comencé y en la que continuo (CDA.1., CDA.2., CDA.3., CDA.4., CDA.5.).

El Proyecto comenzó gracias a la inercia participativa que respiraba el Colegio, contando con la mayoría de la Comunidad Educativa en su conjunto, extendiéndose este concepto de “comunidad” al pueblo e incluso fuera del mismo.

Este Proyecto Educativo se sostiene, entre otras razones, gracias a un liderazgo compartido, desde el diálogo. Creo que en este Colegio no ha faltado diálogo interpersonal y grupal, comunitario e intercultural, solidario, interior, exterior, sincero e interesado, abierto y cerrado, etc. La dinámica del Colegio ha sido una meseta de horizontalidad en muchos sentidos. Podemos citar ejemplos de liderazgo partiendo de que todo profesional puede mantener un liderazgo positivo en la Comunidad, un liderazgo que busque el bien común. Y así ha sido siempre con la mayoría de las personas que han vivido en el Colegio, y que han trabajado *como hormigas* desde una pedagogía del saber, del saber ser, del saber dar y del saber recibir. La que fue antigua jefa de estudios y actual directora así lo refiere.”Porque una escuela que navega al margen de la Comunidad Educativa, o incluso en contra, sin tenerla en cuenta no tiene futuro. (T17. p. 1).

Gracias a los diálogos que yo he vivido en el Colegio, he ido descubriendo y aprendiendo, que cada persona albergamos *un duende interior* que nos capacita para guiarnos en el mundo, para liderar nuestra propia voluntad, nuestra propia inteligencia y nuestra propia libertad. Desde ahí, desde ese motor pedagógico que nos moviliza, surgen las mejores prácticas, llenas de significado y de convencimiento.

En una entrevista mantenida con la encargada de la formación de Comunidades de Aprendizaje en el Centro de Profesores de Granada, F.R., pude comprobar cómo después de muchos años caminando en una dirección inclusiva y participativa, otras personas, desde un ángulo de objetividad, reconocen los frutos que se han alcanzado y cómo se pueden generalizar, si realmente la comunidad educativa está dispuesta a aprender y a disfrutar con este Proyecto. “En Alfacar lo llevan muy bien porque los cimientos son muy fuertes y hay mucho entrenamiento de muchos años en esta clave inclusiva. (...) (T2.p.2), “Los principios dialógicos no los encuentro en Centros Educativos que no desarrollan este modelo de educación inclusiva, y más concretamente el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. (...). Este Proyecto es un entrenamiento para la vida (T2. p.3).

La coordinación entre todos los agentes educativos es fundamental, poniendo sobre la mesa argumentos que reflejen distintas realidades e incluso la misma realidad desde distintas perspectivas. Sara F.C., presidenta del AMPA, durante el desarrollo del Proyecto puso de relieve una idea que ha sido principal para nuestra Comunidad.

Hay una idea que me viene a la mente siempre que pienso en Miguel Ángel, en su trabajo en el colegio, en su implicación con las familias, con sus alumnos y alumnas. Miguel Ángel solía decir que lo importante en la vida no son las personas en sí, sino las relaciones que entre esas personas se establecen. Y eso es precisamente lo que Miguel Ángel creó en el centro; toda una red de relaciones y vínculos que estaban vivos y cargados de ideas, proyectos y energía. (T11 .p.1).

Entrar en el Colegio A.M.O. de Alfacar, *a pesar de las cuestas y de las escaleras*, creo que ha sido un camino muy llano. Una llanura colectiva, despejada, clara y transparente que se ha convertido en el mensaje principal para los alumnos, que han crecido en *un colegio de piña*. Hemos compartido decisiones, a sabiendas de que entre todos caminábamos en la misma dirección en busca de un bien común.

Entre nosotros el entendimiento fue muy fácil. Coincidíamos en nuestra visión abierta e inclusiva de la educación, en la importancia de la vinculación de las familias y de la comunidad en la vida del centro. No teníamos dudas de que nuestras energías debían ir en esta dirección y por eso cuando surgió la posibilidad de entrar en la red de centros de “comunidades de aprendizaje”, entendimos que ese era nuestro sitio. (T11.p.2).

El horizonte es que cada miembro de la comunidad educativa se responsabilice de sus propios actos, creando relaciones empáticas, llenas de respeto, mirando los sentimientos de los demás, desde el principio de tratar a los demás como queremos que nos traten a nosotros mismos/as.

Su ilusión y motivación, hace que nos embarquemos en un Proyecto, novedoso llamado: “Comunidades de Aprendizaje”. Porque la comunidad educativa formaba parte, de nuestras actividades y de la vida del Centro, las familias eran y son parte activa de participación, gracias a la cercanía, apertura y dejar estar del Director (T11. P.2).

El funcionamiento del Colegio, a través de sus dinámicas cotidianas servía de modelo para otros contextos de aprendizaje. Así, se nos invitaba a participar en la universidad, en el periódico, en la radio, en la televisión, y en encuentros de formación a nivel provincial. Me llamaba la atención que otras instituciones se interesaran desde fuera por nuestras prácticas, que nosotros teníamos tan normalizadas. Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada ha recibido nuestras aportaciones, creando puentes para futuras participaciones recíprocas, abriendo puertas y uniendo la práctica con la teoría, y “*el pueblo con la academia*”.

De igual modo el Colegio ha sido como una casa con las puertas abiertas, a diario. El papel de la Escuela de Música de Alfacar, por ejemplo ha sido esencial para la vida de toda la comunidad, porque los lazos han sido muy estrechos y se ha compartido mucha ilusión.

Las familias prepararon un circuito de Educación Vial, en Educación Infantil con la colaboración del Ayuntamiento, y ofrecían su saber en diferentes actividades, desarrollando sueños, poniéndose al servicio, ofreciendo lo mejor de sí mismas. Una madre voluntaria del Proyecto nos dejó este testimonio: “Los niños aprenden a trabajar en equipo, a valorarse unos a otros, a colaborar más en clase e incluso a ser más solidarios y respetuosos con los demás compañeros” (T28. p.1). En este mismo sentido un maestro afirmó: “La humildad de saber que eres quien eres gracias al que tienes al lado (T20. p. 1.).

El Colegio recibió la visita del director General de Participación y de Equidad de la Consejería de Educación, D.R. junto con la responsable del Proyecto en Andalucía, P.O. quienes pudieron comprobar in situ, en una jornada habitual el funcionamiento del Proyecto.

Todo son oportunidades de crecimiento. Hay personas que están llamadas a servir y a alentar a la Comunidad Educativa, que tienen esa gracia que tiene más alcance que el que el talento. Una maestra con bastante experiencia en el Centro lo expresa así: “Una vez que se comienza con esta filosofía de integración, de lucha por generar espacios de igualdad para los más desfavorecidos, es imposible generar otras dinámicas donde no se tenga en cuenta a la comunidad” (T22. p.1.).

10.8. Vale la pena compartir la vida y la profesión

Con la filosofía educativa del Centro en el que he sido Director durante nueve cursos, hemos buscado, desde *una pedagogía del hijo pródigo*, acoger al que llega y respetar al que se aleja, apelando al sentimiento y al esfuerzo común de pertenencia al grupo y a la normalización de la vida en el Colegio.

Era esencial para nosotros que el Colegio se sintiera unido interiormente y con el entorno. Sentía una alegría enorme cuando recorría las calles del pueblo yendo desde “el Molinillo” hasta “las Encinas” y me paraba a saludar. Recuerdo que siempre bebía agua en *el pilarillo del burro*. En esos saludos y en esos encuentros con las personas del pueblo, también estaba el Colegio. Me encantaba sentir que la escuela se encontraba donde estuviera el maestro en ese momento y me llenaba de emoción descubrir que todos sintiéramos que el Colegio era un bien común, al que todos queríamos y mirábamos bien.

El día 9 de mayo de 2014, sufrí un desvanecimiento en el Colegio y fui atendido en el Centro de Salud. Días después, el 29 de mayo, jueves, fui al médico por la situación delicada de mi salud que en esos momentos de mi vida, me impidió continuar al frente de un Colegio al que tanto amaba.

Para el último Consejo Escolar envié una carta de despedida en la que agradecí tantos años vividos en el Colegio.

Algunos compañeros y compañeras, prepararon un almuerzo de despedida, muy sencillo y muy simpático, como siempre. Un grupo político, me preparó un homenaje en el teatro municipal del pueblo, por sorpresa. Agradecí estos gestos.

En el mes de julio, volví un día para recoger mis cosas personales que me había dejado y me llevé también el cariño del nuevo Equipo Directivo, (Amaia, M^a Ángeles y M^a José), que siguió al frente del Colegio, con un alto compromiso personal y pedagógico. La transmisión de información y el relevo fue absolutamente dialógico, estableciendo una relación de ayuda muy positiva y cordial. En esta ocasión entregué las llaves con afecto y con dedicación, en un gesto de inclinación, para bendecir esta nueva etapa que comenzaba el Colegio, agradeciendo su esfuerzo y su generosidad.

En el curso siguiente 2014/2015, cuando ya pertenecía a otro Colegio, recibí la llamada de algunos Centros Educativos para animar en el desarrollo inicial del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y conté con la colaboración de madres de Alfacar, para esa pequeña misión. Después de tantos años en el Colegio, tenía la sensación de que aún continuaba allí, cuando me encontraba con aquellas personas, que tantas experiencias positivas habíamos compartido.

Después he mantenido bastantes contactos con el Colegio de Alfacar, acudiendo a alguna llamada, dando mi testimonio, representándolo en alguna jornada, hablando telefónicamente con el Equipo Directivo y con Lola (administrativa), para abordar a algunas cuestiones prácticas de funcionamiento del Centro, prestando o pidiendo ayuda o compartiendo algún diálogo y experiencias con la Comunidad Educativa.

10.9. ¡Comencemos!

El día veinticuatro de abril, subí al Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar, con el permiso de la Directora del Colegio Eugenia de Montijo, porque me hicieron un pequeño homenaje personal y pedagógico⁴².

Fue muy especial para mí; recuerdo que estaba muy nervioso, porque iba a volver al Colegio, después de haber salido un día sin esperármelo. Prepararon un

⁴² Homenaje en la biblioteca

encuentro emotivo, que sirvió para inaugurar el nuevo “*nombramiento*” de “*Biblioteca Escolar, Miguel Ángel Bailón Ballesteros, libros de pan, gotas de agua*”. Me sentí como *el hijo pródigo* volviendo a la casa del padre.

Y cada libro tiene un gesto, un gesto al cogerlo por primera vez. El mismo gesto que puede tener el panadero al hacer el pan. El cuerpo se dobla, se inclina hacia adelante al amasar, como también se dobla el agricultor cuando siembra, cuando siega, cuando trabaja en la acequia. Hay gestos muy hermosos, que nos invitan a agacharnos, como cuando bebemos agua en una fuente; nos inclinamos para recibir la bendición de lo mejor de la vida, que siempre es gratuito (DEM. 13.)

Nuevamente me sentí enviado y bajé renovado, otra vez de la montaña al valle, con el corazón lleno de agradecimiento y con un mensaje claro de volver a comenzar de nuevo.

Caí en la cuenta de que cerré el círculo de mi paso por El Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar, recibiendo el nombre de la biblioteca, que fue mi primera actuación que realicé en el verano de 2005, justo cuando me estrené como Director del Colegio. ¡Curiosidades!

Cuando en el Proyecto de Dirección escribí que “*un niño, una niña lo vale todo*”, me comprometía a subir a *una cumbre de servicio*, desde el principio de que “*si no vives para servir, no sirves para vivir*”. Me pongo en camino cada mañana, camino del colegio, siendo consciente de mis posibilidades y de mis limitaciones, un día y otro, cada día que he cogido el coche o la bicicleta para ir a la escuela. Al llegar, cada día, en mi oración interior, he pedido energía, acierto y muchas ganas de servir.

Sé que la vida de un maestro no está llena de frutos, sino de que está llena de semillas. El Proyecto de Dirección que he liderado durante nueve cursos escolares en este Colegio, habrá servido para dejar alguna simiente en el amplio mundo educativo. El Colegio lo he sentido como mío. Ha sido una apuesta educativa apasionante, que me ha colocado en la frontera de los sueños y de la realidad, saliendo al encuentro de los demás, dejando a un lado lo que conozco y lo que prefiero, arriesgándome a caminar en la intemperie, como diría Julián, *viviendo al raso*.

He vivido en profundidad, sabiendo que quería contribuir a transformar la sociedad. Como dijo San Juan de la Cruz, “*En el camino de la vida, no cogeré las flores, ni temerá las fieras, pasaré los puertos y fronteras*”. Al principio así lo viví, pero al final las pruebas me agotaron. Perdí la resiliencia necesaria y *la soledad dejó de ser mi buena compañera*. Me llené de ansiedad, un trastorno ciertamente irracional, que paralizó mis pasos y mis pies.

Estos años de servicio, me han afianzado como aprendiz y creo que he huido de la soberbia. En estos años he valorado y he agradecido la palabra, dada y verdadera, pobre y rica a la vez, hundiéndome en el servicio, sabiendo que aquí, en la Tierra, el más grande es el más pequeño, “*Maiores fiat minor*”.

En estos años me he mirado en el espejo de quienes más nos necesitan que son los niños y las niñas y cada persona de la Comunidad Educativa. He encontrado una opción personal, hacia una pedagogía comunitaria, fresca, nueva, dinámica, de búsqueda permanente. He intentado vivir abierto a la verdad, al juego, a la facilidad, a la singularidad, a la bondad, a la belleza, a la simplicidad, a la vida, a la justicia, al cumplimiento, al sentido del humor, a la creatividad, a la humildad, a la perfección y a

la totalidad, en cada relación encontrando tantos principios en tantas personas; y he sido muy feliz en este Colegio y en este pueblo.

En estos años de servicio educativo, he querido andar ese camino intentando ser “*instrumento de paz*”, como dijo San Francisco de Asís, orientándome siempre, con la certeza de que dando, se recibe, olvidando e encuentra y perdonando se es perdonado. He soportado mi propia culpa, por no haber sido capaz de continuar navegando en este océano de oportunidades, pero no voy a perder ni un minuto más en lamentar los errores del pasado con las luces del presente.

El pensador Thomas Merton, afirmó que un minuto de oscuridad vale más que una semana de luz, y desde esa penumbra, *en la que también canta el pájaro*, estoy perdiendo el miedo a abandonar mi “*pequeña reputación*”, para ir ligero de equipaje.

El cuidado permanente de mi esposa, de mis hijos, de mi familia, de mis amigos, de mi Comunidad de San Francisco y de personas concretas, entre otras muchas personas, que vieron cómo se tambaleaba mi vida y me iban cuidando con paños de autoestima, de esperanza y de fe, me hicieron más fuerte, gracias a Dios.

Capítulo 11

Mi experiencia como Director en el Colegio Público “Eugenia de Montijo” de Granada

Capítulo 11

Mi experiencia como Director en el Colegio Público “Eugenia de Montijo” de Granada

El presente relato autobiográfico sobre mi desarrollo profesional en el Colegio “Eugenio de Montijo” de Granada capital, se basa en la narrativa (N6.). Para iluminar y enriquecer el sentido que le damos a este relato, disponemos de una fuentes documentales que también forman parte de todo el proceso de investigación tales como: Intuiciones al Hilo, Relatos familiares, Testimonios, Microrrelatos, Reflexiones, y Tertulias de Café y Fotografías ; así como la documentación relacionada con Comunidades de Aprendizaje y otros documentos del Centro.

11.1. Llegué desde un “colegio de montaña” a “un colegio en el valle”: El valor de la acogida.

El día uno de septiembre de 2014 llegué con mucha ilusión a mi nuevo Colegio de Granada.

Yo era consciente de que venía cargado con una mochila llena de experiencias muy positivas, aunque también algunas que me hicieron sufrir, vividas en mi Colegio anterior. Comencé a soltar esa carga, con la ayuda de muchas personas que me apreciaban y que compartían este camino conmigo. Gracias a este acompañamiento fui respondiendo a todos los interrogantes personales y profesionales que durante tanto tiempo había llevado a cuestas.

Mi llegada a este Colegio me abriría unas nuevas páginas en mi vida y que me servirían para recuperarme. Me adentré en mi nuevo trabajo valorando todo lo bueno que me había regalado el magisterio, hasta entonces.

M.A. Me encuentro un Colegio que ya conocía de oídas. Me cuentan que el Colegio tiene muy buena convivencia entre los compañeros, con las familias, (...).

J.: Vamos a ir por partes. Más que lo que te cuentan, cuando tú entras en el Colegio descríbeme lo que tú percibes, lo que tú vives, lo que tú sientes en la primera semana.

MA.: Percibo una gran acogida por parte del Equipo Directivo, cordialidad de los compañeros y compañeras, (...). Hay cosas que hacen que empiece a funcionar mi intuición y a descubrir cómo respira el Colegio. Vengo por Educación Física, y me centro en preparar todo mi espacio para el trabajo, los materiales, etc. (N6.p.1.)

En los primeros meses, recibí la visita de compañeros de mi anterior Colegio. Agradecí profundamente que vinieran a verme las limpiadoras, el asesor del Centro de Profesores, padres y madres y la directora.

Aquellas muestras de cariño y la cercanía de otras personas relevantes en mi vida, aligeraban mi existencia y empecé a llenarme nuevamente de esperanza.

Ya conocía desde hace bastantes años a su directora y a su jefe de estudios, quien me enseñó a lo largo de la primera mañana las instalaciones del Colegio.

Con él me sentí muy acogido gracias a su habitual amabilidad y profesionalidad. Me abrió un pequeño despacho, que tradicionalmente servía para los maestros de

Educación Física y me entregó la llave. Esta pequeña habitación daba a un patio interior cerrado, con una pared enfrente, que me generó una sensación de enclaustramiento.

Aquella imagen me cimbrió y caí en la cuenta de que ya no volvería a disfrutar del paisaje de la Sierra de la Alfaguara, cada mañana, cuando abría las ventanas del despacho de dirección en el colegio de Alfacar, donde yo había trabajado hasta ese curso. En ese pequeño instante me puse muy triste, pero confié en que pronto encontraría nuevas estampas con las que volvería a contemplar de nuevo un horizonte despejado. *Cerré los ojos durante un momento y sonreí.*

Continué paseando con el jefe de estudios, J.M^a.P.D., que fue compañero en el colegio de Guadahortuna. Es un hombre honesto que transmite confianza. Me invitó a percibir la importancia del paso del tiempo en la vida de los maestros. Una tarde al salir del Colegio me dijo en un tono sereno, *“ya verás como ves pasar el tiempo en el Colegio, y si te fijas en los rosales, los verás llenos de flores y luego sin hojas y después brotando y así un año y otro. Aquí vas a ser muy feliz”.*

Un día me dijo la directora, I.A.S. *“aquí, ya verás como todo fluye”.* Era una mujer amable y serena, con una sonrisa inteligente. Comenzaba siempre sus diálogos con una palabra humilde y con un gesto de cercanía. Al hablar con ella se notaba que había cuidado su vocación como maestra y percibí su gusto por la mejora de la escuela. La conocí en el año 2005, en una reunión de directores y desde entonces no habíamos perdido el contacto. Cuando murió mi madre vino a su sepelio acompañada por el jefe de estudios. Mis conversaciones con esta persona me ayudaron a ir sanando mi autoestima.

Hacían un buen equipo directivo junto con el secretario, un hombre tranquilo, que mostraba cansancio por el montón de años que estuvo de director en un colegio de la provincia de Granada. Unos meses más adelante, cuando se jubiló, y yo tomé el relevo como secretario del Centro. A.A.A., me prometió que volvería al Colegio para ayudarme. Cumplió su promesa y su ayuda fue fundamental para mí.

Con el ejemplo y con las palabras de aliento de estas tres personas comencé a sentir de nuevo la dignidad de ser maestro, lo que siempre agradeceré.

El Colegio Público “Eugenia de Montijo” fue construido en 1972. Responde a un modelo de centros conocidos como “PUA” (Plan de Urgencia de Andalucía)⁴³, que se edificaron en aquella época para dar respuesta a un aumento considerable de la población escolar, como consecuencia del éxodo rural.

Dispone de comedor escolar de gestión propia con su cocina, huerto escolar, pistas polideportivas, clases amplias, dependencias administrativas, aparcamiento para vehículos dentro y fuera del recinto, jardines llenos de color verde, casa para el conserje, pabellón deportivo cubierto, patio para educación infantil, aula específica, biblioteca, ascensor y zonas comunes, que ofrecen muchas posibilidades para la realización de actividades. Así lo cuenta el jefe de estudios, que es uno de los maestros con mayor antigüedad en el Centro.

⁴³El día 26 de junio de 1971, el Boletín Oficial del Estado publica la Orden del ministerio de Educación por la que se convocaba un concurso público para contratar las obras y proyectos de las mismas, a fin de construir 87 Colegios Nacionales de Educación General Básica en Andalucía, dentro de lo que se denominó como “Plan de Urgencia de Andalucía” (P.U.A.) en materia educativa.

Desde que vine hace veinte años existía el mismo sistema de personal, con un montón de recursos y lleva muchos años. Es de los primeros colegios de Granada en los que quitaron todos los problemas de movilidad. Es un centro PUA y un referente con los niños de integración. (T24.p.1).

Está ubicado a las afueras del barrio de la Chana, separado del mismo por la vía del tren que le confiere una nota de universalidad. El Colegio está situado en plena vega, junto a un parque grande. Es una zona muy rica en agua subterránea de la que *mana una energía que fluye de manera positiva*, según cuenta la gente del barrio. Yo añadí en mis pensamientos que seguramente esta realidad invita a *navegar por los manantiales educativos que todas las personas albergamos en nuestro interior*.

Por el oeste recibe el ruido incesante de las ruedas de los vehículos que transitan por la carretera que rodea la ciudad. Ese ruido desaparece entre las voces de los niños cuando salen al patio. Es una zona abierta y llena de luz, rodeada de vegetación, con vistas panorámicas de Sierra Nevada. Desde algunas clases se puede ver el monte de la Alhambra, dibujada en miniatura por el sureste.

El cielo del Colegio es azul y amplio. Entre las copas de sus árboles se ven pasar las nubes blancas, los pájaros, los helicópteros del ejército y los aviones de pasajeros, que entran y salen del aeropuerto.

Han comenzado a construirse edificios alrededor de la zona, con lo que se podría generar más población escolar. En el barrio existen numerosos servicios conectados con el Colegio, como la Biblioteca Municipal, el Centro de Salud, la Oficina del Ayuntamiento, el Teatro Municipal, el Polideportivo y otras entidades públicas y privadas con las que mantenemos relaciones institucionales.

Las familias del Colegio pertenecen a un estatus social medio, en general y en casos concretos bajo. La matrícula representa a una población de distintas nacionalidades y de diferentes zonas de la ciudad y de pueblos de alrededor.

Este colegio ha tenido de siempre mucho alumnado de integración y muchos extranjeros, (árabes, portugueses, rumanos, chinos, africanos, sudamericanos,...), de muchas nacionalidades. Síndromes de muchos tipos, sillas de ruedas, niños ciegos,... un abanico de atención de diferentes necesidades... (T24. p.1).

Esta diversidad social y cultural se convierte en su principal riqueza.

La oferta educativa, además del comedor escolar que atiende al ochenta por ciento del alumnado, cuenta con servicio de transporte escolar, con aula matinal y con actividades extraescolares por la tarde.

11.2. Escalera de jubilaciones

El equipo directivo nos reunió un día en el despacho a los maestros definitivos del Colegio, para explicarnos que el secretario, la directora y el jefe de estudios, en este orden, se irían jubilando en próximas fechas y que hacía falta un relevo. Cada uno de los presentes fue explicando las razones que le impedían adquirir un compromiso para los diferentes cargos. Yo también dije que venía muy cansado del Colegio de Alfacar y que necesitaba un tiempo para retomar aire, estar en la clase con el alumnado y ser un maestro entregado a mi docencia exclusivamente. Como yo era el último de los maestros definitivos en llegar al Colegio, tenía la tranquilidad de que no recaería sobre mí aquella misión. Manifesté mi predisposición para ayudar en todo lo posible, pero

siendo un vagón de tren, como los que pasaban por la puerta del Colegio, y no una locomotora.

Al poco tiempo hablaron conmigo y les respondí que no debería coger ahora ningún cargo porque no me encontraba recuperado de la ansiedad que había sufrido recientemente. Agradecí esta atención que tuvieron conmigo en ese momento. Mi respuesta me dejó una sensación de ligereza y de tranquilidad.

Transcurrieron los días; las semanas; y nadie daba ninguna respuesta. Aquella situación me despertaba una sensación de falta de compromiso y no sé si por la inercia que yo traía de los dos colegios anteriores o por la valoración del trabajo que se venía realizando, lo cierto es que me planteé comprometerme en este relevo, entre dudas, como venía siendo habitual en mí.

El Equipo Directivo manifiesta que le gustaría que yo fuera el Director. Al principio no quería y me negué pero dada la necesidad y el claustro lo vio así igualmente, con todo lo que ello supone. Yo me apoyo en la idea de continuar en la misma línea y de seguir transformando el Colegio, con la esperanza de que sea una fuente de igualdad para todo el mundo (N6. p.10).

Al tomar la decisión, ya no sentía ligereza, ni tranquilidad, como había sentido unas semanas antes, sino que otra vez de nuevo, comencé a vivir con inquietud y desasosiego al comenzar otra vez a liderar un colegio. Aunque en esta ocasión, el lenguaje de mi intuición me sugería confianza.

Caí en la cuenta, curiosamente, de que en las diferentes ocasiones en las que he pertenecido a un equipo directivo, nunca ha sido por iniciativa propia, sino porque me han llamado para realizar dicha labor. A veces pienso que hay personas que luchan por llegar a alcanzar un puesto y otras que llegan a ese mismo lugar sin haberlo pedido. Como escribió Rubén Darío, “*a veces quiero llorar y no puedo, y otras veces lloro sin querer*”.

Mi vida de maestro ha transcurrido por un camino de compromiso, y siempre he intentado darlo todo. He vivido mi magisterio con la responsabilidad de ir aceptando cada cambio y cada novedad, con libertad interior. Aún no he aprendido a decir que no a un esfuerzo personal en busca de un bien común, respondiendo a los retos educativos que en mi magisterio me he ido encontrando.

J.: ¿Y qué es un maestro?

M.A.: Es una persona que descubre la pedagogía para transformar el mundo. (...). Es un ser apasionado de la persona. Un maestro cree fundamentalmente en sí mismo y cree que tiene un montón de cosas buenas que dar a los demás, a las personas que le rodean y a la sociedad en la que le toca vivir (N6.p.7.).

Cada vez veo más claro que estas respuestas, que conllevan tanto compromiso y esfuerzo, afectan directamente a mi familia, a mis compañeros y a mis amigos, que después son los que me acompañan y *me sacan las castañas del fuego*, cuando los días se tornan grises.

Ahora sólo cabe confiar, a sabiendas de que todo es *misterio* y *ministerio* en esta misión que estoy realizando ahora.

12. Una Comunidad Educativa que vive en sintonía entre sí y con su entorno.

Con asombro pude contemplar desde el primer día, que las relaciones humanas en el Colegio eran cordiales. La sala de profesores parece *una estación de tren* en la que los maestros entran y salen, normalmente con un gesto de simpatía. Yo también quise participar en esas escenas de afabilidad, aunque al principio no me encontraba seguro, porque arrastraba una imagen negativa de mis relaciones sociales en ese contexto particular, debido a mis últimas experiencias vividas en mi anterior colegio.

En un pequeño mueble, con su mesa auxiliar, se prepara cada maestro su taza de café o su infusión *calentica*, que acompañan con unas tostadas rociadas de acetite de oliva. Al fondo de la sala hay una pizarra blanca, en la que se escriben avisos de todo tipo y ello contribuye a una buena comunicación. En el centro de la habitación hay una mesa grande, rectangular, que ocupa toda la sala y en un rincón junto a una ventana hay *una mesa de camilla*, con su pequeña estufa de corriente eléctrica.

Esta sala de profesores es un lugar de aprendizaje, de descanso y de encuentro amable entre todos los compañeros, en la que se comparten inquietudes, alegrías y conversaciones, y sirve para poner a punto el engranaje emocional que impulsa nuestra profesión a diario. Me he ido dando cuenta de que en esta plataforma de buenas relaciones emerge una actitud positiva que nos une. A veces me he sentido como en una sala de máquinas en la que se fabrican tonos, gestos y saludos afectuosos y en la que yo tengo que participar.

En general los maestros del Colegio estamos motivados con nuestro trabajo y mantenemos unas relaciones afables entre nosotros, con el alumnado, con las familias y con otras personas que colaboran con el Colegio. “Es fundamental que un maestro aprenda a ser un buen tutor y a relacionarse con las familias. (N6.p.4.)

En el Colegio trabajan también dos educadores, dos monitoras escolares, una administrativa, un cocinero, una auxiliar de cocina, un conserje, cuatro monitoras de comedor y otros auxiliares.

Una estampa habitual es ver cómo entran y salen orientadores del equipo de orientación educativa de la zona, con sus maletas de papeles, cuya sede se encuentra en unas dependencias del Centro. Otras veces entran por las puertas del Colegio, personas de diferente procedencia que van buscando este servicio y nos preguntan cómo pueden encontrar el lugar que buscan.

Este ir y venir de gente me recuerda *las calles del centro de la ciudad*, convirtiendo los pasillos y los patios del colegio en un zacamín, en el que me veo yo también, yendo y viniendo, siempre en busca de sentido y de servicio.

Vivimos conectados con el barrio y con la ciudad, gracias al repertorio de actividades complementarias que realizamos, desde un prisma muy colaborativo, con distintas entidades, asociaciones y con las familias⁴⁴, a lo largo de todo el curso escolar.

⁴⁴ En el **Proyecto de Comunidades de Aprendizaje** del Centro se hace referencia a la relación del Centro con la Asociación de Madres y de Padres, con el Ayuntamiento, con la Universidad, con la Asociación OFECUM, y con distintas Asociaciones y Entidades. Las actividades clásicas del Centro, en estos últimos tiempos son la fiesta de otoño, el día de los derechos del niño, el día de las personas con discapacidad que se celebra el día tres de diciembre, con la colaboración de varias entidades, entre ellas la Universidad de Granada, Fiesta de Navidad, Día de la paz, carnaval, Día de Andalucía, Día del libro, Semana Cultural de la Chana, Día de la Cruz y Fiesta final de Curso.

M.A.: Para mí la escuela es un sistema abierto.

J.: ¿Qué busca la escuela?

M.A.: Busca crear oportunidades para todo el mundo y considera a la persona como el eje principal de todo lo que se haga; porque al fin y al cabo no estamos educando a una sociedad, estamos educando a unas personas. (N6.pp. 3-4)

Con este ambiente de participación y de inclusión, me siento parte de la comunidad educativa y me agrada el tono amable y confiado que siempre intentamos cuidar. Es como si todo lo que ocurre en el Colegio, respondiera a un orden ya establecido y bien sincronizado. Todo va fluyendo, porque todas las personas que convivimos en el Colegio sabemos lo que tenemos que hacer y lo hacemos, gracias a un acuerdo tácito de responsabilidad común (N6.p.8).

Vivimos en una “*escuela en movimiento*”, que nos conduce a una *rotación* diaria llena de compromiso y a un sentimiento de pertenencia que nos traslada y nos acopla en el sistema y con su entorno “M.A. Porque el Jefe de Estudios, que lleva ya muchos años en el Colegio, conoce a mucha gente y tiene al Colegio muy conectado y es una riqueza para el desarrollo curricular” (N.6.p.2.).

Me siento feliz de contribuir con mi esfuerzo en esta institución escolar democrática y abierta, que me permite desarrollar mi vocación de maestro y descubrir muchas posibilidades para servir. Durante estos dos cursos escolares me he ido orientando hacia el bien común, recuperando la alegría y el optimismo. Como me refirió el jefe de estudios, este Colegio ayuda con su clima de cordialidad que él siempre había conocido. “Hemos tenido mucha suerte con los maestros porque se han implicado mucho y se han concienciado de la dinámica de trabajo.” (T24. p.1).

Me sorprendió el cariño y la estima que encuentran los antiguos maestros y maestras del Colegio, que vienen a visitarnos con frecuencia. Algunos vienen semanalmente a colaborar en actividades con el alumnado, otros lo hacen esporádicamente y se ofrecen a colaborar cuando sea necesario. Uno de ellos cada trimestre trae unas “*tripillas de salchichón*” de su pueblo, para el desayuno; se reúnen para hacer roscos y cuajadas de carnaval y quedan para merendar entre otras actividades. El Colegio dispone de un lugar para “*los maestros eméritos*”, además de todos los espacios comunes que comparten.

Me gustaría que perdurara esta trayectoria y esta sintonía que se respira en el Colegio después de tantos años, compartiendo tantas jornadas de convivencia. Para mí ha sido un regalo que se mantenga esta dinámica tradicional y haber podido participar en estos encuentros.

12.2. Transformación del Centro

Recién aterrizado en el Colegio, en septiembre de 2014, me llamaron de dos colegios de Granada para dar unas charlas informativas sobre mi participación en el

Además se realizan muchas actividades complementarias en colaboración con la Biblioteca Municipal, con el Ayuntamiento, con el gimnasio WE, que está junto al Colegio, con Asociaciones del barrio como Scouts, Instituto Hermenegildo Lanz, Aldeas Infantiles, Asociación madre Coraje, EOE, Centro de Salud, Cruz Roja, y una colaboración especial con la Asociación Cultural OFECUM, de Granada, que todos los cursos colaboran con un huerto escolar, con talleres de laboratorio, ajedrez y cuentacuentos y en las diferentes actuaciones.

Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. La directora del centro también me solicitó que presentara esta experiencia en nuestro Centro.

En los primeros días me llaman del Colegio Inmaculada del Triunfo a compartir una experiencia, a animar sobre de Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a ese Claustro y la Directora me da permiso para realizar esa experiencia. También me llaman para animar una asamblea, del Colegio Gómez Moreno del Albaicín, y lo pongo en conocimiento de la Inspección y del CEP. (...). La Directora me dice: -“Cuéntanos a nosotros también en qué consiste ese Proyecto. Cuéntaselo al Claustro” (N6.pp.1-2.).

El debate que se creó en el en claustro en torno a estas experiencias, lo consideramos positivo y generó inquietud, aunque también surgieron algunas dudas y reticencias sobre su implementación en el Colegio. “Primero es un reto grande y es muy ilusionante porque es positiva y sobre todo a los maestros nos despierta de la nueva metodología profesional. Aquí hay muchos años de magisterio y me parece excelente esta aire fresco (T24.p.1.).

De todas formas la dinámica participativa y la vida colaborativa del Colegio, casaban totalmente con la idiosincrasia de este nuevo Proyecto.

Yo me sentía útil, pero al mismo tiempo me encontraba en una espiral de desgaste, que meses atrás me condujo a una vorágine de actividades con la que desemboqué en un trastorno de estrés y de ansiedad, debido a la presión y a la carga que supuso para mí, entre otras razones, la oposición a la filosofía educativa que encarnaba el desarrollo de esta propuesta pedagógica. Ante este reto tan ilusionante, volví a sentirme con miedo. Las palabras de Al-Hallay, me ayudaron para comprender cómo vivía esta nueva ruta en mi vida: “*Ve a decir a mis amigos que me he embarcado hacia el Gran Mar, y que mi barca se rompe*”. Aunque en esta ocasión vivía en un escenario de confianza.

Me encontraba en una inercia de la que no podía apearne y mientras tanto, me invitaban a dar testimonio de mis experiencias, en los centros de profesores, en la universidad, en los centros educativos y en jornadas provinciales, regionales y estatales. Estos acontecimientos, yo los interpretaba como un compromiso personal en consonancia con todo el esfuerzo que había realizado durante un largo periodo de tiempo.

Al comenzar con este modelo pedagógico, que nos invitaba a salir de nuestra zona de confort y a asumir riesgos, comprendimos que habría que ampliar y canalizar la participación y la comunicación del Centro, con las familias y con el entorno.

(...) armonizar, centrándose en las personas y al mismo tiempo llevándolas de la mano, formando equipos, socializándolas. Es fundamental que la familia y la escuela vayan de la mano, esta relación familia-escuela es capital. Yo no entiendo una escuela, aislada del entorno. Se abre una tercera dimensión, la dimensión social, en un triángulo de escuela, familia y sociedad. No desde la teoría sino desde la práctica. Este Proyecto de Comunidades ofrece un modelo concreto. (N6.p.3.)

Asumir este nuevo proyecto, podría tambalear la idea establecida de continuar haciendo la misma escuela de siempre. Sin embargo, necesariamente, tendríamos que introducir cambios, aunque en un principio fuesen fáciles de lograr, conectando con las prácticas educativas anteriores, sin romper eslabones.

Al ser un colegio pequeño hay muy buena relación con el AMPA y con los padres. Los padres se vuelcan en las actividades, el día de las bicicletas, en educación infantil, con los trabajos manuales, con los muñecos, con el teatro... Llevamos muchos años de voluntariado con una respuesta muy buena. Trabajamos con OFECUM durante algunos años. Los abuelos de Lucía (...) han hecho teatro con niños y con maestros. (T24. p.1).

Trabajar en este Colegio me ha ilusionado porque he descubierto cómo avanzar con optimismo, cómo superarme para llegar a ser cada vez mejor maestro, únicamente desde el servicio, a sabiendas de que *“no es lo mismo ser luz, que lucirse”*.⁴⁵

El día 6 de octubre de 2014⁴⁶, se presentó el Proyecto al claustro en un clima de diálogo. A partir de ese día comenzamos a desarrollar la fase de sensibilización que requería una formación específica para el profesorado implicado. Las inquietudes iniciales generaron una red de interrogantes, de búsqueda de información, de dudas, de comentarios y, en definitiva, de diálogo, que nos trasladó a un escenario educativo cargado de retos y de novedades.

En esta corriente de incertidumbre y de ilusión siempre he albergado la confianza de saber que hay profesionales en el magisterio, sensibilizados con la mejora de la escuela, con espíritu de servicio desde el convencimiento de alcanzar justicia y equidad social (N6.p.3).

Tras este periodo de reflexión y de debate el claustro de profesores aprobó el proyecto el día 23 de febrero de 2015, con el voto afirmativo de todos sus miembros y con la aprobación del Consejo Escolar, y su envío a la Consejería, con el visto bueno de la Inspección y del Centro de Profesores de Granada.

Para demostrar el buen funcionamiento del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, propusimos realizar un pilotaje del mismo. Con este ensayo nos sentíamos examinados a nosotros mismos, en cada actuación que se realizaba, con cada tertulia entre el profesorado y con cada evaluación. Mi consuelo era pensar que el fondo de cada iniciativa con la que me comprometo, y se compromete este claustro, subyace un acto de responsabilidad.

Finalmente el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje vino aprobado desde la Consejería el día 2 de junio de 2015. En ese momento me sentí muy contento y al mismo tiempo inmerso en un nuevo apuro, propio del compromiso que se adquiere. “M.A.: El pilotaje tiene buenos resultados. Así se reconoce. El Proyecto viene aprobado en junio junto con otros tres proyectos en la Provincia, (...). Se pone el Proyecto en marcha “(N6.p.4).

En el curso 2015/2016 comenzamos en firme con el desarrollo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CDA). Nos planteamos unos objetivos en base a los siete principios que sustentan este Proyecto⁴⁷ (CDA.2.p.3.). Dichos objetivos se encaminan al desarrollo de las competencias clave; a la unificación de criterios pedagógicos, metodológicos y curriculares; a la promoción de una cultura colaborativa; al fomento de la participación; a la propuesta de una convivencia dialógica; al acceso crítico a la

⁴⁵ Cartel que leí en la cripta de la iglesia de San Francisco de Granada, ubicada en el Camino de Ronda número 65.

⁴⁶ Convocatoria de Claustro de octubre de 2014

⁴⁷ Principios del PCA: Transformación, diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, solidaridad, creación de sentido e igualdad de diferencias.

sociedad de la información; a la educación en valores; al crecimiento personal; a la creación de altas expectativas y a la transformación social en toda la comunidad.

M.A.: Para mí la escuela es un sistema abierto.

J.: ¿Un ecosistema?

M.A. Eso, un ecosistema. (...).

J.: ¿Qué busca la escuela?

M.A.: Busca crear oportunidades para todo el mundo y considera a la persona como el eje principal de todo lo que se haga; porque al fin y al cabo no estamos educando a una sociedad, estamos educando a unas personas y todas las personas son importantes y tienen una familia detrás y una existencia singularísima, todos los niños son diferentes. Tiene que armonizar centrarse en la persona y al mismo tiempo llevándolos de la mano, formando equipos, socializándolos. Es fundamental que la familia y la escuela vayan de la mano, esta relación familia-escuela es capital. Yo no entiendo una escuela, aislada del entorno. Se abre una tercera dimensión, la dimensión social, en un triángulo de escuela, familia y sociedad. No desde la teoría sino desde la práctica. Este Proyecto de Comunidades ofrece un modelo concreto. (N6. pp. 3-4)

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje sigue un desarrollo conforme a unas fases: Sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades, planificación, consolidación, formación y evaluación (CDA.2.p.1.). Estas etapas son un itinerario que nos van guiando y motivando al mismo tiempo. Requieren un esfuerzo compartido, aunque también aparecen algunas resistencias, aún existen voces que permanecen a la espera de buenos resultados y de mejores evidencias, para convencerse plenamente. A lo mejor no comparten todavía, plenamente, la filosofía de la inclusión y necesitan más tiempo de rodaje.

J. El Colegio funciona como siempre, pero existe la idea de la incorporación al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y hay gente que quiere, gente que no quiere.

M.A. (...). Explicamos las fases y se aprueban en claustro y en consejo escolar. Nos planteamos una implementación amable del Proyecto. (...). Hemos vivido las fases de sensibilización, de toma de decisión y comenzamos con la fase del sueño. Observo que existe un vértigo hacia lo nuevo en algunos miembros del claustro, que dicen abiertamente que quieren seguir como estamos. (N.6.p.5.)

En estos comienzos la mejor lección que he vivido es las de los maestros más experimentados, que después de tantos años en el magisterio han descubierto una vía motivadora para el alumnado y para la comunidad educativa. “M.A. Me pregunto, por qué hay gente que están a punto de jubilarse o el propio equipo directivo que se ilusiona y se adhieren a esta Proyecto, y maestros recién estrenados con menos de treinta años se niegan” (N.6.p.5.).

Es fundamental y necesaria la participación de las familias, que son el principal yacimiento de voluntariado para el desarrollo de las actuaciones que propone CDA: grupos interactivos, tertulias dialógicas, convivencia dialógica, comisiones mixtas y biblioteca tutorizada.

Según la planificación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje se realizaron asambleas en cada tutoría, explicando las ventajas que nos aportaría este nuevo propuesta. Estas reuniones nos ayudaron a empatizar con las familias, compartiendo sus inquietudes y encaminándonos hacia la consecución de un compromiso común. Estas experiencias dialógicas nos indican que la escuela actual necesita implementar proyectos de este tipo para avanzar hacia una escuela más

solidaria, aunque mantenemos la esperanza de que algún día no sean necesarios para brindar el mejor servicio posible a la educación.

M.A. Eso es. Ojalá que algún día la escuela no necesite implementar ningún plan, ningún proyecto y ningún programa para ofrecer la mejor educación.

Es verdad que siempre para mover la tierra hace falta una pala. Este Proyecto no es un fin en sí mismo, es un instrumento más. Tu acabas de poner sobre la mesa un sueño educativo universal, que no hay planes, proyectos y programas en los colegios, porque ya no sean necesarios.

J.: Eso es el colofón de todas nuestras conversaciones.

M.A. Es un sueño. (N6. p.5.)

Al inicio de la fase de los sueños, en la “comisión mixta” que preparaba esta fase, una madre nos planteó que hiciéramos una circular atractiva para todas las familias, con el fin de invitar a la participación por medio de los sueños.

Esta propuesta nos ayudó a pensar que el maestro debe salir de sus rutinas de aula, para apreciar y tener en cuenta las recomendaciones que hacen las madres y los padres, para compartirlas desde una misma visión educativa. (...) un maestro (...). Tiene que ser un orientador familiar. Los maestros estamos preparados para las lecciones, peor no estamos preparados para esta apertura social. Un maestro tiene que ser un trabajador social, un psicólogo, un pedagogo (N.6.p.7.).

A partir de la propuesta de aquella madre, quisimos darle fuerza a lo que significa el sueño conjunto de la comunidad. Con este propósito diseñamos un cartel y lo colocamos en el pequeño patio de la entrada, con carácter permanente. Este anuncio, lleno de colores simboliza “*el viaje de los sueños*”, al que cada día todos estamos invitados.

Recogimos trescientos sesenta y cinco sueños, de los alumnos, de las familias y de los maestros, y que le han dado vida al Colegio. Una madre, soñó con que en el Colegio hubiera un coro y lo planteó en una asamblea: (...) el sueño de que haya un coro en la escuela. Una madre se planteó que ¿por qué no teníamos un coro, igual que en los colegios privados? (N6.p.9).

Hoy disfrutamos de la “*radio escolar arcoíris*”. Este sueño se está convirtiendo en una experiencia inclusiva, que invita a la participación de todo el alumnado, de toda la Comunidad Educativa e incluso del entorno del Colegio.⁴⁸

A las nueve de la mañana se puede ver en el Colegio, cómo las familias y el voluntariado en general, llegando a prestar su servicio correspondiente, bien sea a una tertulia literaria, artística o musical, a un grupo interactivo, a la radio, al huerto, al laboratorio, al taller de ajedrez o a realizar algún sueño de decoración, como “*el árbol de la vida*”, *junto a la biblioteca*.

⁴⁸ “Radio Escolar Arcoíris”, en el Colegio Eugenia de Montijo. Se puede escuchar en <http://colegioeugeniademontijo.blogspot.com.es/>

El voluntariado de OFECUM⁴⁹, juega un papel fundamental en el Colegio, en diferentes actuaciones como el huerto escolar, ajedrez, laboratorio, tertulias literarias, musicales y artísticas, radio escolar y grupos interactivos.

Las tertulias dialógicas pueden ser literarias, pedagógicas, musicales, artísticas, o de cualquier otra naturaleza. Para el alumnado normalmente son literarias, para el profesorado son pedagógicas y para los familiares y el voluntariado, pueden ser de los dos tipos, además de que se pueden elegir otras lecturas de otro saber. Se recomienda, que las lecturas literarias se realicen con textos clásicos, según las investigaciones de (CDA. 3).

En una entrevista amplia, realizada a la coordinadora de voluntariado M.C.F. de la Asociación OFECUM, en el mes de julio de 2015, encargada del voluntariado dentro de la Asociación me habló de los orígenes de la misma y de las razones que la mueven para prestar servicio desde el voluntariado.

(...) Te puedo decir que los voluntarios sentimos el Colegio como algo propio (...). El voluntario tiene cursos de formación pero lo principal es que su motivación es vital. Es un compromiso que adquiere porque la sociedad actual está llena de soledad. La persona mayor, actualmente, puede aportar mucho y aprender mucho y ser feliz. (T1. p.1)



Fotografía Nº 32. I.S.V. (Cartel a la entrada del Colegio Eugenia de Montijo. 2016)

He encontrado mucho sentido a esta participación porque representa un compromiso muy estable, desde una vocación social y educativa, encarnada en personas realmente motivadas para ayudar.

“(...) te puedo decir (...) que en OFECUM, cualquier voluntariado que se pida para Eugenia de Montijo se concede porque nadie pone pegas a ir a este Colegio, porque va a encontrar amistad, amabilidad y no va encorsetado. Aquí la gente se siente muy a gusto, el voluntario que asiste al Centro siente que va a su Centro, lo han identificado como algo propio”. (T1.)

⁴⁹OFECUM: (Oferta Cultural de Mayores) Asociación de Granada, que viene realizando su labor de voluntariado en el Colegio desde hace varios años.

Hablando con una voluntaria de esta Asociación, y al oírla decir que los niños de nuestro Colegio, nunca olvidarán en sus vidas, cuando sean mayores, que a su Colegio venía un voluntario con una guitarra, o que tenían un huerto o una radio y que aprendían a jugar al ajedrez, etc. Aquellas palabras nos impulsaban a seguir creyendo que valía la pena luchar. Todas las actuaciones se publican en la revista de la propia Asociación⁵⁰.

Cuando llegan los voluntarios del huerto escolar por la mañana, tres personas mayores, con una sonrisa en una mano y el almocafre en la otra, el alumnado, primordialmente, y toda la comunidad aprendemos que hay muchas personas que entregan su ayuda en el Colegio.



Fotografía nº 33. M.A.B.B. (Huerto Escolar. 2016). Un voluntario de OFECUM, explicando al alumnado aspectos relacionados con el cultivo en el huerto escolar.

La participación del voluntariado es un ejemplo de verdadera socialización, porque se establece una corriente de confianza mutua, en una especie de economía de intercambio, en la que todos salimos contentos gracias a esa dinámica de dar y de recibir, sintiéndonos personas útiles para la sociedad y para la educación en nuestro caso.

13. Me siento a reflexionar. Un nuevo camino de ciencia y de ilusión.

He descubierto que la mejor manera de entrar en un Colegio es pidiendo permiso, descalzándome del yo, relacionándome con delicadeza y llenando cada momento de respeto. En este tiempo, mis pasos me han servido para creer cada vez más en las ventajas de ir creando un ambiente de admiración y de comprensión mutua. Como siempre me ha dicho mi padre, *“en la vida, para ganar, también tienes que perder”*.

Es un regalo que en el Colegio se respire unión y que huelga a buena convivencia. De esto doy testimonio porque desde que llegué, lo he visto en muchos detalles llenos de sabiduría, de madurez y de prudencia, en el devenir de lo cotidiano, sin aspavientos.

⁵⁰ Revista de información cultural. Granada. Asociación OFECUM. www.ofecum.es

Este trato caluroso y cordial, convierte al Colegio en un manantial de simpatía y en una espiral de diálogo. Cuando cada persona de la Comunidad Educativa elige la opción de contribuir al bien común, lo esencial se hace invisible a los ojos, y se nota.

Un día, fijándome en el escudo del Colegio, le pregunté al jefe de estudios, Juan María que quién lo había elaborado, y con voz baja me dijo que *“había pensado que podría ser una buena representación de lo que significaba el Colegio”*. Es una imagen de una granada, lo que me pareció una metáfora preciosa para un Centro que promueve y que experimenta a diario la inclusión educativa y la participación de su Comunidad.

Siento alegría de poder disfrutar de este espejo de compañerismo y de poder escribir en esta pizarra tan llena de buenos ejemplos. He aprendido a mejorar mis interacciones, desde la confianza, que con tanta naturalidad se viven en el Colegio.

En este almacén de diálogo, de liderazgo compartido y de talante responsable, cada miembro de la Comunidad se convierte en un embajador singular y valioso de la misma. Me llena de alegría pertenecer a esta noria educativa, que cada día supone un reto para mí, porque quiero contribuir, en ese esfuerzo comunitario, a mantener ese tono tan familiar que brota en las relaciones.

Hoy mantengo intacta mi esperanza, de acuerdo con el magisterio que me ha tocado vivir, lejos de monólogos de exclusión y de monopolios de estanque. El ideal que me mueve y que me lleva a mi compromiso es la búsqueda de puentes para que puedan pasar los últimos, los olvidados, los invisibles, los que menos tienen, los que menos saben, los desfavorecidos. La meta es crear entre todos un suelo común que nos lleve a edificar un mundo cada vez más humano, lejos de esa *“Edad Media, económica y social”*, para que cada persona viva con dignidad.

Estoy creciendo en esta *“escuela interior”* a la que cada día voy, igual que el primer día que fui a *“la escuela de peseta”* siendo niño, cogido de la mano de mi madre, cumpliendo su consejo y mi promesa de *“tratar a los demás como quiero que me traten a mí mismo”*.

CUARTA PARTE

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Capítulo 12

Presentación de resultados: los principios pedagógicos

Capítulo 12

Presentación de resultados: Los principios pedagógicos

12.1. Principio de educación como tarea inacabada e innovadora

12.1.1. Innovación y compromiso

En su esencia, la educación es una aspiración permanente al cambio, a la mejora y a la superación, manteniendo la conquista de lo que es auténticamente válido para cualquier desempeño en la vida de la persona. (R6.p.3.)

En este principio se contempla la educación desde el punto de vista de un proceso dinámico, inacabado y creativo (RA3.pp.3-4.). Un proceso lleno de oportunidades (N3.p.7.) en el que el aprendizaje adquiere toda su relevancia en el contexto formal, no formal e informal para favorecer la educación de ciudadanos (R6.p.2.).

Para mí, educar es crear escenarios amables de aprendizaje en los que las personas en crecimiento desarrollen todo lo posible las competencias clave, con el fin de que se preparen para afrontar la vida que les toque vivir, con las mejores garantías, en sintonía con el despliegue de conocimientos, principios y valores (R6.p.2.).

En el origen de cualquier tarea renovadora existen un conjunto de metas a alcanzar que pasan por la búsqueda de la realización personal y de la felicidad de la persona (N9.p.3).

Refrescando el concepto de educación lo unimos al valor de la comunicación, de la paz, de la ternura y de la comprensión. ¡Si fuéramos conscientes del tesoro que albergamos, nos felicitaríamos a cada instante por lo que somos! La UNESCO declaró que los pilares de la educación son aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. Hoy se habla de un quinto pilar: aprender a sentir. Seguro que cada persona que lea este artículo puede añadir otro pilar básico para la educación, por ejemplo aprender a respetar, aprender a esperar, aprender a (...). (R2. p.1.)

La educación, desde una dimensión de tarea inacabada y en constante renovación, se convierte para el maestro en un compromiso con la mejora desde la escucha e intervención permanente ante las necesidades que surgen en un contexto educativo determinado. Este compromiso reclama, a su vez, una formación permanente que propicie el desarrollo profesional del docente y la innovación en su práctica.

La metáfora de “la camisa blanca” (RA8. p.5) nos abre una primera página sobre la trayectoria profesional del maestro en renovación permanente, en una exigencia constante, desde “una sensación de novedad plena, de ilusión perfecta, de olor a limpio, un estreno con toda la emoción (...). Tuve la promesa de estar siempre agradecido y de dar siempre lo mejor de mí mismo en mi servicio (...)” (MC10.). Ésta es un signo de compromiso y de innovación, que no se abandonará hasta llegar al final de la vida activa, con la llegada de la jubilación (N4. p.2),

Disfruté mucho con la camisa blanca que me planchó mi madre para mi primer día de colegio. Desde entonces, cada primero de septiembre voy al colegio con una camisa blanca, en señal de

homenaje a mi madre y de ilusión renovada. (RA4. p.2)

Mi vida de maestro ha transcurrido por un camino de compromiso, y siempre he intentado darlo todo. He vivido mi magisterio con la responsabilidad de ir aceptando cada cambio y cada novedad, con libertad interior. Aún no he aprendido a decir que no a un esfuerzo personal en busca de un bien común, respondiendo a los retos educativos que en mi magisterio me he ido encontrando. (RA8.p.5.)

En la vida de los maestros surgen retos inesperados que si se aceptan abren nuevas vías de desarrollo profesional.

Cuando la inspección me envió a la zona norte a visitar Colegios. Aquello fue un regalo, porque me sentía Inspector, pero sin serlo. (...), la Inspección me propuso visitar diecisiete Colegios de la zona norte para visitar a maestros que habían aprobado las oposiciones. Fue una experiencia muy interesante y la verdad que noté diferencias entre los distintos maestros, Aquello me hizo reflexionar y comprendí que el trabajo de la Inspección es complicado en esa faceta evaluadora. Aprendí mucho y aquella experiencia me impactó a nivel personal y profesional. (MC13.)

12.1.2. Formación, renovación e innovación pedagógica del maestro y de la comunidad educativa

12.1.2.1. Renovación profunda de los procesos

Las propuestas de innovación educativa, que jalonan la experiencia profesional, se gestan a partir de una evaluación continua de la práctica para favorecer los aprendizajes claves del alumnado por medio de tareas, proyectos y unidades didácticas integradas, desarrollando los elementos del Curriculum y primando el trabajo activo, creativo, interactivo entre las distintas áreas.

Entre aquellos logros destaca el fomento de la lectura dentro y fuera del aula, y la propuesta de llegar al aprendizaje, a través de tareas y de proyectos, con la unificación del modelo de unidad didáctica y los refuerzos dentro del aula. Participamos en un programa de formación para el desarrollo de las competencias clave (PICBA), de la Consejería de Educación. (RA7. p.18)

Por otra parte es necesario redimensionar el trabajo en equipo del profesorado, proponiendo un liderazgo distribuido, con el fin de buscar medidas pedagógicas innovadoras adaptadas a cada sujeto y a cada situación educativa, renovando estrategias y respuestas a través de planes, de proyectos y de programas, principalmente, para canalizar todas actuaciones posibles.

El proyecto proponía un centro innovador en el desarrollo de las competencias clave, con respuesta inclusiva a las necesidades de atención a la diversidad, centrado en la mejora de los aprendizajes a través de tareas y de proyectos, y en la evaluación de los mismos, con propuestas de autoevaluación y coevaluación usando recursos y estrategias como el portfolio, poniendo la atención en el trabajo en equipo, abierto al entorno, principalmente a las familias, con esfuerzos dedicados al desarrollo de planes, proyectos y programas, estableciendo medidas preventivas para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, cuidando las relaciones personales y los valores, apoyando al más débil, atento a las relaciones con la naturaleza y con el entorno, con la idea continua de construir puentes en cada situación, centrado en soluciones y con liderazgo pedagógico del equipo directivo y de cada maestro del claustro. (RA7. p.22)

También es imprescindible abordar la evaluación de los aprendizajes dentro de un marco más general que contempla al centro educativo en su conjunto (IH8.).

El día 23 de marzo de 2015, se realizó una valoración del pilotaje, a modo de grupo de discusión en el que destacamos lo más relevante de esa reunión, con afirmaciones literales: 1.: Esto es mejor de lo que yo me creía. 2.: Los niños trabajan más, aunque no están acostumbrados a colaborar entre ellos. 6.: No me ha resultado positivo en el rendimiento aunque en la convivencia

resulta positivo. 8.: Yo estoy muy contento. Yo ni me lo creía. El índice de trabajo bien realizado es extraordinario. 9.: Ha sido muy motivador para todos. (CDA5.)

El aprendizaje del alumnado es el eje principal, que sustenta toda la arquitectura pedagógica y organizativa que dinamiza el colegio y que tiene impacto en todos ámbitos que confluyen en el colegio.

Todos los aspectos o principios (...), como tener en cuenta a la familia, el entorno, la igualdad, el aprendizaje dialógico, la cooperación... para mí son grandes aspectos sobre los que se deben cimentar los pilares básicos de la educación. El poder trabajar en un colegio Comunidad de Aprendizaje es un gran privilegio, el cual, pienso aprovechar y disfrutar todo lo que pueda y del que espero me aporte grandes aprendizajes. (T23.)

La simplicidad del desarrollo de muchos programas educativos en el colegio como “buenos días con alegría”, programa de “mercadillo de valores”, “programa de lectura en familia”, ha garantizado la continuidad en la innovación que implica también a las familias.

Para fomentar esta comunión entre la familia y la escuela, establecimos un programa semanal, llamado “*buenos días con alegría*”, con el que, todos los lunes a primera hora, en el porche de entrada, saludábamos al alumnado, felicitábamos a los que cumplían años, dábamos las novedades para la semana, recogíamos información de la semana anterior y hacíamos partícipes a las familias que quisieran manifestar o compartir alguna comunicación, un cuento, una noticia o una pequeña lectura que consideraran interesante.(RA7. p.33)

El desarrollo de programas educativos se convierte en puertas de entrada para la comunidad educativa y consecuentemente un esfuerzo permanente de renovación en el profesorado, “ha sido innovador en tendencias pedagógicas, llevando a cabo, en su periodo como director, planes y proyectos muy importantes, (bilingüismo, PCBA, comunidades de aprendizaje, etc), que se mantienen, aún, en el centro” (T7.), sobre todo en el manejo de didácticas enfocadas al descubrimiento de nuevos estímulos y nueva motivación que han redundado en mejorar el aprendizaje y convivencia (DA).

Consideramos que en nuestro Centro unas de las prácticas referidas a la contextualización y participación que van a suponer un avance en el desarrollo de nuestro Plan de Convivencia y en nuestro Proyecto “Escuela: espacio de paz”, desde el punto de vista preventivo son: “El libro viajero de la convivencia”, “Buenos días con alegría”, “Mercadillo de valores” (DA4.).

La formación, la renovación y la innovación pedagógica permanente le otorga al centro educativo una dinámica continuamente inacabada, “existe buen compromiso. Me pregunto, por qué hay gente que está a punto de jubilarse que se ilusiona y se adhieren a este Proyecto. Qué ejemplo de entusiasmo pedagógico, han sido para mí” (N6. p.5), asumiendo nuevos retos pedagógicos, que se edifican unos sobre otros, siendo conscientes de que todo ello exige mayor preparación y predisposición para ir alcanzando logros.

Cuando un colegio se pone en movimiento y considera la innovación educativa como una raíz de cualquier avance educativo, se llena de sentido todo esfuerzo pedagógico y ayuda a renovar la ilusión profesional.

Me encantaría transmitir esa pasión a todo el mundo educativo, para eliminar el desencanto y transformar desde el encuentro con lo que realmente nos interesa, en cualquier parcela de la vida y darlo a los demás, la fotografía, la pintura, hacer pan, escribir, dar conferencias,... La educación necesita una revolución en este sentido. Que se duerman los libros de texto que las mochilas descansen. Las aulas son un lugar de encuentro y de felicidad (T2.).

Innovación y renovación son palabras que se unen estrechamente y que son complementarias en la vida profesional. Las realidades del “mundo escolar”, con

frecuencia, se llenan de inercias que conducen al desgaste personal y comunitario. En consecuencia se llega a la necesidad de establecer dinámicas que oxigenen procesos pedagógicos, didácticos y metodológicos, “hay cosas que hay que comenzar a hacer y otras que hay que dejar de hacer” (IH7.), y que además renueven o impulsen el ambiente de convivencia “crear una nueva realidad” (IH8.) y la tendencia en la que se encuentre un centro escolar (RA7. P.18). El terreno de la educación se sostiene en un vaivén entre lo nuevo y lo viejo, entre prácticas consolidadas y nuevas experiencias, para dar respuesta a todos los cambios sociales que van apareciendo, “porque una escuela que navega al margen de la comunidad educativa, o incluso en contra, sin tenerla en cuenta no tiene futuro” (T19.).

La dicotomía entre lo nuevo y lo viejo también está muy presente en nuestra profesión, no únicamente referido a lo material, sino al establecimiento de rutinas y de hábitos que se consolidan como costumbres y que a veces impiden el avance y la renovación de nuestras metodologías y experiencias. (RA4. p.4.)

En este ir y venir educativo, el profesorado ha de valerse de estrategias personales y grupales para vivir conectado a sus propias prácticas, destacando lo que realmente funciona bien y concediéndole valor, “en la escuela hay que ir a lo fundamental” (IH24.), para que sirva como empuje renovador para otras personas y para otros procesos educativos diferentes, “lo nuevo y lo viejo” (IH19.), y prestando atención a las novedades que van surgiendo. De lo contrario se verá sometido a una sensación de anquilosamiento que le impedirá avanzar en su actualización pedagógica (RA7. p.13).

Mi vida de maestro ha transcurrido por un camino de compromiso, y siempre he intentado darlo todo. He vivido mi magisterio con la responsabilidad de ir aceptando cada cambio y cada novedad, con libertad interior. Aún no he aprendido a decir que no a un esfuerzo personal en busca de un bien común, respondiendo a los retos educativos que en mi magisterio me he ido encontrando. (RA8.p.5.)

La tarea educativa, comprendida como una dinámica inacabada y en constante evolución, se convierte para el educador en una opción de apertura y de atención permanente, (...) “un maestro tiene que ser un orientador familiar. Los maestros estamos preparados para las lecciones, pero no estamos preparados para esta apertura social. Un maestro tiene que ser un trabajador social, un psicólogo, un pedagogo (N6.p.7.), para responder a cualquier actividad escolar que fluya a su alrededor, lo que supone una implicación y una reformulación de su formación y de su compromiso docente y profesional.

Así, desde una perspectiva profesional, me ha supuesto una nueva ilusión, aunque también incertidumbre (si sabría dirigir una tertulia, si realmente obtendría los resultados esperados ante tan altas expectativas, si me surgía algún conflicto con mi alumnado en grupos interactivos con el voluntariado delante...) También ha supuesto renovación y actualización: en la metodología, en el diseño de tareas, en la evaluación (T21.).

12.1.2.2. Compromiso formativo

En el sistema educativo público tendríamos que velar todos, incluyendo a sindicatos, inspección educativa, profesionales, administración, universidad, familias, formación permanente del profesorado, incluso por canales vocacionales que se encarrilen bien desde el comienzo y también es primordial que la persona que trabaja se cuide y llegue al trabajo en perfectas condiciones para desempeñarlo. La dificultad y el enemigo para alcanzar éxito están en el propio sistema. (...) La balanza de derechos y de obligaciones, de fracaso y de virtudes, debido al individualismo, a la dejadez. (N9. pp.3-4)

Una dinámica educativa continuamente inacabada implica la necesidad de formación de los docentes ya que ofrece nuevos desafíos pedagógicos, a veces inesperados, que se deberán asumir entre los propios compañeros generando una espiral de logro para beneficio común (T7.). En esta misma línea es necesario poner de relieve en la vida del maestro de algunos aspectos de la formación inicial que permanecen latentes, y todo el esfuerzo formativo que vaya realizando, que le van a servir para revitalizar su trayectoria y para renovar su ilusión, facilitando siempre un intercambio de experiencias y de relaciones de colaboración (RA3.p.11, N3.p.5).

Los libros que descubrí a través de mis compañeros de magisterio (...), fueron siempre una bocanada de aire fresco. Al ir leyendo (...), me iba entusiasmando con una línea pedagógica que se identificaba mucho con mi manera de ver el mundo y la escuela. (RA3.p.4)

Pronto me ilusioné con las bondades de la pedagogía, una ciencia con la que a la postre me haría maestro, pero que al principio me entusiasmo porque la veía muy cercana a la filosofía, por la que sentía tanta atracción. Los primeros compendios de pedagogía y de didáctica que leí, me ofrecieron una escuela nueva. Cada idea que leía me llegaba al ser. Aquellas lecturas respondían a mis planteamientos más profundos, sentía que las habían escrito para mí. (RA3.pp.3-4.)

El maestro debe ser una persona en permanente cambio, en continua transformación e innovación. En el marco del compromiso profesional es necesario salir en busca de nuevas posibilidades y de nuevos desafíos que supongan un nuevo impulso para su vida y paralelamente para todo su entorno educativo y como servicio en otros contextos pedagógicos. Su actividad ha de centrarse en los procesos para aprender más que en los procesos para enseñar. “Por un lado era muy obediente a los patrones de organización escolar y por otro estaba muy abierto a las nuevas corrientes pedagógicas, con mucha frescura pedagógica. Consideraba que lo principal era la felicidad en la escuela” (N3.p.6.).

La valoración que yo realizo del avance del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en nuestro Centro hasta hoy es muy positiva. A veces, considero que deberíamos ser más apasionados al comunicar nuestras experiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (...) podríamos compartir más nuestras experiencias propiamente pedagógicas, lo que añadiría valor a las mismas, generando una espiral de motivación, tan necesaria, que compense los desgastes de nuestra labor y nos aliente en nuestra tarea docente (R3.).

Con todo esto se trata de generar un cambio de visión y comenzar a hablar de calidad de los aprendizajes, más que de calidad en la enseñanza, aunque es un proceso perfectamente entrelazado.

(...) me dieron la oportunidad de descubrir otro tipo de hacer escuela y otras formas de llegar a los aprendizajes, más relacionados con la vida. Estaban muy conectadas con la nueva pedagogía, de la Escuela Nueva, que promulgaba el paidocentrismo. Descubrí unas nuevas maneras de sentir y de imaginarme la escuela. (...) (RA.3. p.4)

Estas razones refuerzan la figura de un profesional activo, lleno de entusiasmo e innovador. Un educador que no se dispone a invertir tiempo y esfuerzo en la renovación permanente a través de la formación, no encuentra motores de cambio en su trayectoria de compromiso educativo.

Cuando en el Proyecto de Dirección escribí que “*un niño, una niña lo vale todo*”, (...), desde el principio de que “*si no vives para servir, no sirves para vivir*”. Me pongo en camino cada mañana, camino del colegio, siendo consciente de mis posibilidades y de mis limitaciones, (...) (RA.7.p.16).

12.1.3. Propuestas de innovación educativa

12.1.3.1. Innovación en la comunidad educativa

Para convertirse en profesionales innovadores, es necesario asumir compromisos que vayan más allá de la mera organización burocrática y de las funciones establecidas.

(...) la búsqueda de una escuela que no necesite planes, proyectos o programas, que la propia escuela sea un surtidor de todo lo educativamente necesario, que la escuela sea un único proyecto, la escuela misma. Estar convencido de que la mejor escuela es cuando sabes que los demás quieren lo mejor para el otro. En la misión ocurre que a quien ayudas, tiene la certeza de que estás dando lo mejor de ti mismo. Cuando el otro sabe que te has desplazado por y para él, la única respuesta posible es que el otro quiere únicamente tu bien. La felicidad está en el camino (N9. p.6).

Esta espiral del compromiso con la innovación, si se hace efectiva, con el paso del tiempo generará estrategias innovadoras (N5. p.2) con fuerte impacto en el alumnado, las familias y toda su comunidad educativa.

En el curso académico 2005/2006, comencé con un Proyecto de Dirección para el Colegio, con el título, “*Crear, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida*”. Este nombre llevaba implícita la finalidad de abrir el Colegio a las familias y a toda la comunidad educativa, para la educación de sus alumnos, en un ambiente de confianza, de creatividad y de aprendizaje innovador (RA.7.p.12.)

Al mirar la educación como “un océano inmenso de posibilidades” nos abrimos a la idea de conjugar compromiso y motivación, para que el niño, la familia y el voluntariado participen activamente con “sus lecciones de vida (N1. p.7) y sus expectativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MC14.).

Pintura, teatro, música y deporte. Que mis padres me apuntaran a estas actividades me hizo muy feliz, porque disfruté de una educación diferente, abierta y divertida (RA.1. p.19.).

12.1.3.2. Pedagogía del optimismo

Nos imaginamos que un día existiera una convocatoria de formación expresamente para las familias o para el voluntariado. Esto generaría tal vez, miedo en el profesorado. Las familias son un pilar fundamental para cambiar la educación. Aún existe un analfabetismo, en la relación con las familias, que en general no viven de manera desplegada porque están muy mediatizadas por la cultura docente. (T2.)

La profundización en las propuestas de innovación pedagógica generan una “pedagogía del optimismo” (N9.p.3; RA7.p.9). La opción profesional de vivir encaminado al desarrollo de un magisterio compartido, orientado al bien común y lleno de principios solidarios, “desde el encuentro con las personas, no con las teorías (IH5.), es una fuente educativa que genera felicidad en cualquier planteamiento pedagógico formal, no formal e informal.

En estos años me he mirado en el espejo de quienes más nos necesitan que son los niños y las niñas y cada persona de la Comunidad Educativa. He encontrado una opción personal, hacia una pedagogía comunitaria, fresca, nueva, dinámica, de búsqueda permanente. He intentado vivir abierto a la verdad, al juego, a la facilidad, a la singularidad, a la bondad, a la belleza, a la simplicidad, a la vida, a la justicia, al cumplimiento, al sentido del humor, a la creatividad, a la humildad, a la perfección y a la totalidad, en cada relación, encontrando tantos principios en tantas personas en Alfacar y he sido muy feliz en este Colegio y en este pueblo. (RA7.p.13)

La unión entre misión y visión educativa genera una corriente de coherencia y de valoración de la práctica educativa en el centro educativo.

“(…) he participado activamente, (…) he podido comprobar cómo influye este método educativo en los distintos Sectores de la Comunidad (familias, alumnado, profesorado y resto del Municipio, incluidos sus dirigentes). En general el balance es muy positivo, (…) la Consejería de Educación debería activar los mecanismos necesarios para tener un grupo de profesionales de la Educación, bien formados en este asunto, con la pasión necesaria para creer (…) y poder así transmitir todo lo positivo a los Directores, Equipos Directivos, Claustros, Consejos Escolares y resto de miembros de la Comunidad Educativa. ¿Por qué digo esto? Mi experiencia en este asunto viene de la mano de Miguel Ángel Bailón, que en su etapa de Director del Centro, se empeñó (en el mejor sentido de la palabra) en implantar este sistema en el A. Marín Ocete (T26.).

Desde esta pedagogía del optimismo se generan altas expectativas (N6.p.5) para la reformulación y la proyección de nuevos proyectos (N5. p.3).

Consideramos que en nuestro Centro una de las prácticas referidas a la contextualización y participación que van a suponer un avance en el desarrollo de nuestro Plan de Convivencia y en nuestro Proyecto “Escuela: espacio de paz”, desde el punto de vista preventivo son: “El libro viajero de la convivencia”, “Buenos días con alegría”, “Mercadillo de valores”. (DA4.)

Es necesario centrar y establecer una participación basada en relaciones de confianza recíproca, como medio para que cada miembro de la comunidad educativa encuentre una motivación profunda para desarrollar sus aprendizajes (RA3. p.11) con un despliegue amplio de sus potencialidades.

La razón de ser de un centro educativo es que los niños aprendan a relacionarse, a convivir, a ser felices juntos. Los aprendizajes se pueden conseguir, mirando a la escuela con confianza (…) El maestro, el niño, el padre o la madre funcionan si existe una motivación interior. Si realizamos actividades conjuntas, nos sentamos, descubrimos estrategias. Si consideramos que algo es bueno, mejor que lo descubramos juntos. (N9. p.6)

12.2. Principio de escuela centrada en la persona

12.2.1. Escuela y persona

Muchas gracias por estos diálogos, que han sido un encuentro conmigo mismo con los que he aprendido. [...] Me brota después de estas horas de vuelo mucho agradecimiento, porque Julián ha sido un gran orientador y un terapeuta y ha hecho que yo sondee mis veneros, ya que una persona, aunque esté muy profunda, siempre tiene agua y yo he descubierto mi propia agua. (N9. p.11-12)

Los diálogos han constituido un redescubrimiento de “la mochila” (N7.p.11.), del conjunto de experiencias que hunden sus raíces en la infancia y la adolescencia y que han fraguado un saber práctico en los años de práctica profesional en los distintos colegios en los que ha discurrido su práctica docente. En los relatos emerge el encuentro con las personas como una realidad epifánica, generadora de sentido.

En el ámbito familiar sobresale la figura de la madre, el padre y la prima Amparo, entre otros. La madre se vincula en los relatos a los primeros pasos de su trayectoria en la escuela (RF3.p.1; p.2; p.5; p.7).

En el relato de vida hablo de mi primer día de escuela y aquella experiencia fue fundante en mi vida con el relato de aquella mañana en la que mi madre me llevó a la escuela y era una escuela de parvulario. Aquella mañana había otros niños, mi madre estaba muy contenta y estaba hablando con la maestra, muy amable (N1.p.1.)

La figura del padre aparece como responsable de llevar el sustento a la casa por medio de su trabajo en la panadería (RA7, p.2), y como garante de la transmisión de los valores “del trabajo y del esfuerzo, de la constancia y de la responsabilidad” (RF5.p.2) en sus hijos.

Mi padre, Francisco, conocido como Paquito del horno, panadero de los de aquella época, no tenía tiempo de ocuparse de aquellos primeros cuidados y sin embargo yo también comprendía que estaba pendiente, porque también esperaba lo mejor de mí. Él, junto con mi madre, Clotilde, que siempre me repetía consejos como que tratara a los demás como me gustaría que me trataran a mí y que no es más feliz el que más tiene sino el que menos necesita eran mi referente. También nos decía a todos que costaba muy poco ser amables en la vida y así nos fueron enseñando a mí, junto con mi hermano mayor Paco y mi hermana Pepita y mi hermano pequeño, Antonio Jesús.(RF5. p.1.)

La prima Amparo (RA5, p. 18) propició un giro en su trayectoria vital durante la etapa de la adolescencia (RA2, p.7) ayudándole a descubrir la importancia de la liberación de la persona (N7, p.13), la preocupación por los más desfavorecidos de la sociedad (N9, p.5) y la necesidad de buscar el sentido de la vida (RF1.) como elemento dinamizador de un proyecto vital. Aspectos que estarán muy presentes en su concepción de la educación y de las funciones de la escuela.

Mi prima Amparo, una persona fundamental en mi vida, quiero que aparezca en esta narrativa sobre mi vida, porque me ha abierto un camino para la misión y para descubrir un camino verdadero. Ha sido una persona fundamental porque en ella he encontrado un vector, un modelo de persona que me ha motivado a través de la fe. (N7, p.13)

La escuela se describe como un ámbito de transmisión de valores y aprendizajes fundamentales para la vida. Es un ámbito, en primer lugar, de encuentro entre compañeros y amigos con los que compartió experiencias de estudio y juegos que constituyeron una experiencia educativa de descubrimiento del valor de las personas, principalmente de aquellas que experimentan más vulnerables.

Cuando yo llegué a segundo, el primer día, nos sentaron en los pupitres de madera de dos en dos. Un niño levantó la mano y le dijo al maestro que no se quería sentar con otro niño, porque tenía piojos. El maestro se dirigió hasta él y le dijo que no lo iba a separar. En ese momento el maestro le preguntó al niño el motivo de aquella solicitud y el niño respondió que le había dicho su padre que no se sentara con los niños gitanos. Sentí lástima por aquel, tan limpio como los demás niños. Años más tarde este niño, que nunca tuvo piojos, se vistió con mi traje de primera comunión. (N1, pp.13-14)

Los maestros de la etapa escolar de la infancia emergen en el relato rodeados de la añoranza y de la búsqueda de las raíces de la vocación como maestro. D. Miguel (N1, pp.15), D^a Araceli (N1. P.15), D^a Dolorcitas (RF3. pp.1; N. pp. 5-6), D. Antonio (N1. pp. 7, 15); D. José María (N1, pp. 4, 9, 11, 12), D. Agustín (n1. 15) D^a Pilar (RA1 pp. 17) D. Manuel (N1, pp. 13), D. José (N1. p.7), D. Miguel (RA1 p.15; N1, p.4). D^a Lola (RF3, p.5), se tornaron progresivamente en referentes que inculcan la importancia de la educación y el valor de la responsabilidad en el contexto educativo.

Los maestros les decían a mis padres que yo me portaba muy bien. Yo veía que a mí me valoraban y veía que yo tenía soltura. Después en las escuelas del hogar pusieron a Don Miguel “el dormilón”. Porque tenía una enfermedad con la que se quedaba dormido. El maestro tenía un zapato muy grande y fumaba mucho. De buenas a primeras cuando se dormía niños nos poníamos alborotados. Antes no existiría la palabra delegado y a mí me puso de responsable y yo ponía las notas cuando era alumno en 3º. Los niños me decían “ponme más”. Yo era el encargado. Muchas notas estaban quemadas por el cigarro del maestro. Me convertí en un alumno ayudante (N1. p.6)

Pero los años de infancia en la escuela fueron un aprendizaje de la experiencia del servicio que se proyectará en su concepción de su futura labor docente y directiva.

En 6º como yo era el hijo del panadero, de un panadero del pueblo. Me llamaron un día los maestros para hablar conmigo, y yo me asusté porque cuando un maestro te llamaba para hablar contigo era serio. Me preguntaron que si yo podía llevar las tortas a las escuelas en los recreos. El contrato era llevar las tortas en el recreo, porque el anterior panadero llevaba las tortas duras. Íbamos corriendo por el callejón al horno a por las tortas calientes con un buen olorrico. Mi madre con lo formal que era, salían todos los días las tortas calientes. Los niños estaban en filas y vendíamos las tortas. Todas se vendían. (N1. p.10)

Es necesario centrarse en la etapa del ejercicio de la profesión para vislumbrar la importancia de las experiencias compartidas con maestros, alumnos, familias, y voluntarios, es decir, con las personas que confluyen en la escuela. En efecto, el escenario escolar, creado primordialmente para la atención de la infancia, alberga también a otros actores principales que participa en el proceso educativo dentro de la comunidad y otras “personas relevantes” que ayudan a alcanzar los fines del sistema educativo (N9. pp. 9-10.).

Los compañeros y compañeras de profesión constituyen un acicate para su desarrollo profesional y para la creación de su identidad como maestro. En los relatos se incide en la buena convivencia entre compañeros, la cordialidad (N6. p.1; R6. p.6), la amabilidad y la profesionalidad de los mismos (RA8. pp.2) como estilo relacional que siempre ha cuidado, especialmente en el momento de acogida de nuevos compañeros (N6. p.1). El compartir la experiencia de los otros hacen de la sala de profesores (RA 8. p8), de la comidas y desayunos compartidos entre maestros (N4, pp.3-6; RA5 p.11), de los viajes en coche y confraternización (RA5, pp.1) un ámbito informal rico en aprendizajes útiles para la práctica educativa (N4 p3),.

Yo veía que iban a tutoría las familias que tenían más interés por la educación de sus hijos. La participación se realizaba a través de las tutorías. Fue cuando empecé a darme cuenta de que las familias tenían que entrar en el Colegio para cambiar aquella realidad. Aquella visión la obtuve con la conversación con los maestros mayores que me hablaban de sus experiencias en la Alpujarra en aquellos movimientos de renovación pedagógica. (NR5, pp.3-4)

Una característica define el contacto con el alumnado: la cercanía que le lleva a una ruptura de roles profesor-alumno construidos socialmente (N4, pp.12) para hacerse desde su rol de maestro en aprendiz con los alumnos. Con ellos aprende a practicar actividades deportivas como asaltar el potro, jugar a balonmano, o conocer el entorno físico y natural que ellos le muestran (N4. pp.10-11; p.18)

Sí, aquel día me tocaba vigilar la puerta de entrada en el recreo y nos pusimos a jugar a peleíllas y la Directora se creía que yo era un niño. Echábamos partidillos. Los niños me enseñaron a saltar el potro de diferentes maneras. Los niños me enseñaron muchas cosas de Educación Física, por ejemplo aprendí a jugar bien a balonmano porque había mucha tradición de balonmano en aquel Colegio (N4.p.12)

El contacto con el alumnado le conduce, a su vez, a la identificación con las necesidades de los alumnos en contextos desprotegidos social y económicamente

En el Colegio me identifiqué con aquellos alumnos pobres, que luego veía por las tardes cuando iba con el cura a visitar los barrios de Iznalloz. Resulta que un día por la tarde fui a comprarles unas zapatillas a tres hermanos del Colegio (N4.p.8.)

Reconocer las necesidades del alumnado y creer en las potencialidades del mismo (N4.p.16) le llevó a extender su apoyo educativo, fuera del horario escolar y de forma desinteresada, a quienes tenían dificultades de aprendizaje (N4. pp.3-4)

Por último el encuentro con las familias le hizo descubrir que ellas son parte de la escuela, es decir, protagonistas. “Yo quería hacerles ver a las familias que el Colegio era también de ellos. Yo siempre repetía la frase -la escuela es de todos y de todas-” (N5.p.4.) Esta intencionalidad se manifestó en considerar la participación de las familias como eje conductor del proyecto de dirección denominado “Crear, crear, y crecer en el escuela, con la familia para la vida” (NR5 p. 8) que tendrá como objetivo derribar las barreras que separan a la familia y la escuela, mejorar la convivencia, y los aprendizajes escolares. El contacto con las familias le llevo a descubrir el valor de la cooperación y la participación de los padres y madres en el desarrollo de los aprendizajes de los hijos como un proceso interactivo con potencial formativo (NR5 p.9, 10; N6. p1, 6; N4, p.7, p.24)

Un día, un padre del Colegio se ofreció para enseñarnos la acequia de Aynadamar, que es un emblema en el entorno. Preparó una excursión desde Fuente Grande hasta el Aljibe del Rey en el Albaycín, para el alumnado de tercer ciclo. Por el camino pudimos reconocer el valor del agua, de los molinos, de las panaderías, de los cultivos, de los huertos y de los jardines. Esta propuesta se ha convertido en una tarea curricular, que se viene realizando todos los cursos escolares. (RA7. pp.28-29)

Del encuentro con las personas surge una forma de comprender y atenderlas a en el ámbito escolar. El camina y trabaja con personas de carne y hueso, con una dimensión histórica, e insertas en un contexto sociocultural. Personas que en una sociedad en constante transformación buscan su identidad al tiempo que debe ocuparse por sobrevivir en un contexto polarizado que crea dinámicas de exclusión social.

En esta situación de grandes cambios y de desigualdades, la escuela debe situar a la persona como eje central de su finalidad educativa que se concreta en la formación de ciudadanos dotados de las capacidades y herramientas necesaria para desarrollarse personal y profesionalmente, desarrollando “competencias para crear personas autónomas que se guíen por la vida” (N7.p.5), construir un proyecto de vida (TC2. p.5) encaminado a su felicidad (RF6. p.2) en un marco ético y de justicia social.

La persona educada vela por el contexto y cuida cada relación que establece con los demás seres, todos los detalles posibles, el gesto, el tono, la palabra y la actitud en general, con el fin de que en cada encuentro el otro se lleve algo bueno (...) que siempre surja el sentimiento común de sentirse mejores personas (R7. p.1).

Un testimonio apoya este principio inspirador de la tarea docente, poner a la persona en el centro de la escuela y revela el impacto en el centro educativo.

Hay una idea que me viene a la mente siempre que pienso en Miguel Ángel, en su trabajo en el colegio, en su implicación con las familias, con sus alumnos y alumnas. Miguel Ángel solía decir que lo importante en la vida no son las personas en sí, sino las relaciones que entre esas personas se establecen. Y eso es precisamente lo que Miguel Ángel creó en el centro; toda una red de relaciones y vínculos que estaban vivos y cargados de ideas, proyectos y energía. (T11.p.1.).

12.2.2. Fundamentos de la práctica educativa

12.2.2.1 El alumno en el centro de la escuela

[...] en el Proyecto de Dirección escribí “un niño, una niña lo vale todo”, (...), desde el principio de que “si no vives para servir, no sirves para vivir”. (...) (RA7.p.26)

La centralidad de la persona en la escuela tiene su reflejo en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro que es el documento que orienta la vida del centro y prioriza unos fines educativos en función de unos valores y de unas necesidades vinculadas al contexto. En el diseño de los distintos proyectos educativos todo se orienta hacia la persona, pues “la persona es lo primero” (N5.p.7)

Con estos tres proyectos de dirección he conseguido crear un centro bilingüe, abierto, generar expectativas de aprendizaje en una enseñanza muy personalizada en la que la persona es lo primero” (N5.p.8)

El Proyecto Educativo de Centro busca crear oportunidades para todo el mundo y considera a la persona como el eje principal de todo lo que se haga; porque al fin y al cabo no estamos educando a una sociedad, estamos educando a unas personas y todas las personas son importantes y tienen una familia detrás y una existencia singularísima, todos los niños son diferentes. Tiene que armonizar centrarse en la persona y al mismo tiempo llevándolos de la mano, formando equipos, socializándolos (N6.p.7.).

12.2.2.2. Aprendizajes para la vida

La escuela tiene “que crear ciudadanos que se integren en la sociedad y que alcancen competencias para la vida” (N9. p.3.). El desarrollo de estas competencias permite educar personas autónomas (N7. p.5) con suficiente capacidad para insertarse y mejorar mediante el espíritu crítico la compleja y desigual sociedad actual.

Desde esta perspectiva los distintos proyectos educativos de centro que se han dinamizado han buscado precisamente la adquisición y el desarrollo de estas competencias para la vida, asegurando lo básico (N4. p.20) incidiendo especialmente en las competencias en comunicación lingüística, conocimiento e interacción con el medio, social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía personal.

Dichos objetivos se encaminan al desarrollo de las competencias clave; a la unificación de criterios pedagógicos, metodológicos y curriculares; a la promoción de una cultura colaborativa; al fomento de la participación; a la propuesta de una convivencia dialógica; al acceso crítico a la sociedad de la información; a la educación en valores; al crecimiento personal; a la creación de altas expectativas y a la transformación social en toda la comunidad. (RA8. p.15)

La búsqueda de lo básico se ha llevado a implementar distintos proyectos de innovación que han transformado la práctica educativa en el centro.

Entre aquellos logros destaca el fomento de la lectura dentro y fuera del aula, y la propuesta de llegar al aprendizaje, a través de tareas y de proyectos, con la unificación del modelo de unidad didáctica y los refuerzos dentro del aula. Participamos en un programa de formación para el desarrollo de las competencias clave (PICBA), de la Consejería de Educación. (RA7. p.8)

Desde la perspectiva de la centralidad de la persona y la formación de ciudadanos se produce una renovación metodológica, desde una perspectiva inclusiva, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestros argumentos para conducir al Colegio estaban basados en una perspectiva solidaria. El proyecto proponía un centro innovador en el desarrollo de las competencias clave, con respuesta inclusiva a las necesidades de atención a la diversidad, centrado en la mejora de los aprendizajes a través de tareas y de proyectos, y en la evaluación de los mismos, con propuestas de autoevaluación y coevaluación (...) (RA7. p.17)

12.2.2.3. Proyecto vital: búsqueda de la felicidad

Desde la centralidad de la persona en la escuela emerge la necesidad de superar visiones reduccionistas que interpreten al individuo desde una perspectiva meramente cognitiva dejando de lado otras dimensiones importantes como son las emociones, los sentimientos, la libertad. Desde este prisma cobra relevancia la necesidad de la construcción de un proyecto vital (TC2. p.5) que aglutine todas estas dimensiones y que se oriente a lo que tiene que ser el horizonte de la persona: la libertad y la felicidad.

La “*libertad, un anhelo por todos perseguido*” (T8.), es un elemento dinamizador que permite construir un proyecto vital en el que hay que elegir entre distintas alternativas. Desde la misma infancia hay que crear las condiciones necesarias para que la capacidad de elección surja con naturalidad en la vida de la persona.

En cualquier “hábitat” en el que crezca el niño, siempre se encontrará con un mapa de opciones, con el que podrá ir eligiendo sus modos de relación con el mundo que le rodea, convirtiéndose en una persona despierta y libre o en una persona adormecida y sometida. (N7.p.2)

Es necesario redescubrir la escuela como espacio libre que educa a los ciudadanos en y para la libertad (N2. p.17). En este contexto educativo de confluencia de personas es necesaria comprender la diversidad “no como una avalancha ni como una parálisis que nos amarra” (T8.) sino como una posibilidad de enriquecimiento y de respeto a la multiplicidad de opciones existentes. Educar en libertad y para la libertad es

darle a la persona su motorcillo para que se guíe y funcione con una libertad interior. A la persona hay que darle un motor y por eso hay que conjugar el educere y el educare. Hay que dar opción para elegir sus valores. Aparte de los conocimientos, estamos educando personas autónomas que se guíen por la vida. (N7. pp.4-5)

El horizonte hacia donde se dirige el proyecto vital basado en un compromiso con la libertad es la felicidad “La singularidad de cada sujeto se encuentra en su motivación personal, guiada por unos valores, como la confianza, que fundamentan su vida y conducen su camino hacia la meta de la felicidad” (RF6. p.2.).

La escuela debe ser un ámbito que educa en y para la felicidad, es decir, “que se respira felicidad” (RA7. p.25), fomentando relaciones positivas y creando escenarios que la fomenten.

Pretendo que cada persona sea feliz. Que la escuela sea un espacio de felicidad y de relaciones llenas de valores. Que la persona descubra su verdadera vocación. Pero sobre todo me inquieta la altura profesional y el perfil humano del profesorado para que entre todos, y en el seno de la comunidad, en la que tiene que participar de lleno la familia, generemos personas felices que vivan con plenas garantías y con altas expectativas . (N9. p.3)

Esta dimensión debe formar parte esencial del Proyecto Educativo de Centro ya que “consideraba que lo principal era la felicidad en la escuela” (N3. p.6), necesitando construir “un clima de confianza, del que brotaba una escuela sencilla y una escuela despierta, porque éramos conscientes de que íbamos poniendo el acento en lo que realmente era importante para todos, que nuestros alumnos fueran felices” (RA7.p.32). A partir de estos

presupuestos se redimensiona el liderazgo pedagógico, que debe “estar atento al corazón de cada persona que vive en la escuela” (N9. p.9), y los procesos de aprendizaje que acontecen en el aula.

Me encantaría transmitir esa pasión a todo el mundo educativo, para eliminar el desencanto y transformar desde el encuentro con lo que realmente nos interesa, en cualquier parcela de la vida y darlo a los demás, la fotografía, la pintura, hacer pan, escribir, dar conferencias,... La educación necesita una revolución en este sentido. Que se duerman los libros de texto, que las mochilas descansen. Las aulas son un lugar de encuentro y de felicidad (T2.)

12.2.2.4. Atención a la diversidad

Tener a la persona como centro de la escuela implica para el maestro estar “despierto y conectado con lo que acontece a su alrededor” (TC.2.p.5.). A lo largo de una trayectoria profesional el maestro entra en contacto con distintas realidades personales, familiares y socioculturales. En efecto, el paso por los colegios públicos de Motril, Iznalloz, Guadahortuna, Alfacar y Eugenia de Montijo supuso un encuentro con la diversidad de un entorno que confluye en la escuela.

En Guadahortuna había un treinta por ciento de población gitana. Dentro del Colegio estaban los niños que progresaban adecuadamente y los niños que necesitaban mejorar. Eran dos mundos que representaban dos colegios dentro de uno, pertenecientes a dos mundos diferentes (N4. p.13).

Este colegio ha tenido de siempre mucho alumnado de integración y muchos extranjeros, (árabes, portugueses, rumanos, chinos, africanos, sudamericanos,...), de muchas nacionalidades. Síndromes de muchos tipos, sillas de ruedas, niños ciegos, (...) un abanico de atención de diferentes necesidades (...) (T24. p.1).

La diversidad no es consecuencia únicamente de los factores socioeconómicos que rodean las vidas de los individuos sino que se construye a partir de las expectativas que las personas tienen frente a la escuela.

Digamos que el mundo de los gitanos era el mundo de la libreta, del lápiz, de la goma, del sacapuntas, de leer, de escribir y de hacer cuentas. Llegaron por entonces las primeras multicopistas y se empezaron hacer fichas específicas para ellos (N4. pp.13-14).

Atender a la diversidad, por tanto, implica “conectar los dos mundos de los niños que iban mejor y de los niños que iban peor y mezclarlos en grupos heterogéneos. Creo que fue bien porque empezaron a disminuir las conductas contrarias a la convivencia” (N5. p.4).

La trayectoria ha hecho que “esta diversidad social y cultural se convierta en su principal riqueza” (RA.8 .p.7). La atención a la diversidad no se debe entenderse como un adjetivo para calificar a la escuela pública en algunos contextos sino que es un elemento sustancial a la misma. Ella va más allá de los proyectos, aunque sean necesarios, ya que está enraizada con los fines mismos de la escuela.

Aprovecho para destacar lo que ya otras veces hemos compartido, sobre la búsqueda de una escuela sin adjetivos, que no necesite planes, proyectos o programas, que la propia escuela sea un surtidor de todo lo educativamente necesario, que la escuela sea un único proyecto, la escuela misma. (N9. p.11)

La atención a la diversidad implica un cambio de las creencias que sustenta las prácticas profesionales, un cambio de actitud y una renovación de los procesos entre el mismo profesorado.

Un caso concreto es que un maestro, compañero mío, me dijo expresamente que en los juegos de Educación física no quería que su hijo le diera la mano a un gitano, porque realizábamos muchos juegos en grupo. Eso me lo dijo un maestro, porque su hijo no le quería dar la mano a los gitanos. Yo obligaba a su hijo a que le diera la mano a todos los niños y niñas del grupo y también a los de etnia gitana. Hacíamos agrupamientos, corros, y dinámicas en las que teníamos que jugar juntos (N4. p.15)

La atención a la diversidad, que brota de poner a la persona en el centro, debe impregnar el proyecto educativo de centro, inspirar la mejora para que llegue a todos y consecuentemente los procesos didácticos.

Nuestros argumentos para conducir al Colegio estaban basados en una perspectiva solidaria. El proyecto proponía un centro innovador en el desarrollo de las competencias clave, con respuesta inclusiva a las necesidades de atención a la diversidad, centrado en la mejora de los aprendizajes a través de tareas y de proyectos, y en la evaluación de los mismos, con propuestas de autoevaluación y coevaluación usando recursos y estrategias como el portfolio, poniendo la atención en el trabajo en equipo, abierto al entorno, principalmente a las familias, a través de planes, proyectos y programas. (RA7. p.21)

En todo momento se deben evitar medidas que, aunque están inspiradas en los presupuestos normativos, su efecto puede ir en contra de los derechos básicos de la atención educativa o generar dinámicas excluyentes y segregadoras (N4. p.17).

Pero lo más importante es repensar la escuela pública para que esta constituya un escenario global en la que las personas con sus singularidades sean protagonistas. Desde esta perspectiva es necesario redimensionar la práctica para que atender las individualidades no suponga una estigmatización para el alumnado o implique participar en itinerarios artificiales sin retorno. Frente a estas propuestas es necesario generar contextos de aprendizajes (N6. p.4.) que primen el trabajo cooperativo (RA7.pp.7-8) y el apoyo entre iguales (N5. p.4.) y que permitan itinerarios individualizados que, respetando los ritmos y formas de aprender, estén orientados a desarrollar las competencias básicas en todo el alumnado.

Quisimos que las propuestas cooperativas no atendieran solamente a las relaciones del Centro con el entorno, sino que comenzaran dentro del aula y también entre los distintos grupos y etapas educativas, conjugando actividades por medio de proyectos, tareas y talleres en el desarrollo curricular habitual (RA7. p.29).

Un testimonio sustenta esta orientación de la atención a la diversidad desde una perspectiva más inclusiva e innovadora.

Ha sido innovador en tendencias pedagógicas, llevando a cabo, en su periodo como director, planes y proyectos muy importantes, (bilingüismo, PICBA, comunidades de aprendizaje, etc.), que se mantienen, aún, en el centro. Su objetivo ha sido siempre mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que ha tenido una gran preocupación por el alumnado con necesidades educativas y familias más desfavorecidas socialmente. Su paso por este centro ha sido totalmente revolucionario, porque ha cambiado toda la línea educativa que había hasta su llegada. (T7.)

12.3. Principio de "escuela como servicio a la comunidad educativa"

12.3.1. El *servicio* como experiencia y trayectoria de vida

Muchas experiencias de vida de la infancia y de juventud relacionadas con el sentido de *servicio a la comunidad* persisten en mis recuerdos. Cuando estaba en la escuela primaria:

Me preguntaron que si yo podía llevar las tortas a las escuelas en los recreos. El contrato era llevar las tortas en el recreo, porque el anterior panadero llevaba las tortas duras. Íbamos corriendo por el callejón, al horno a por las tortas calientes con un buen olorrico. Mi madre con lo formal que era, salían todos los días las tortas calientes. Los niños estaban en filas y vendíamos las tortas. Todas se vendían. (N1. p.10)

(...) el maestro me mandó a mí solo a por un café con leche al bar de Vicentico que está enfrente del Ayuntamiento y tropecé y se me cayó medio café. La mitad en el plato, la mitad en la taza y la otra mitad en el suelo y yo no sabía si volver al bar o ir a la escuela. (N1. p.5)

El ambiente familiar que respiraba en aquellos años destilaba episodios plenos de cercanía y cuidado, cuando jugaba a " (...) la gallinita ciega con mi madre y a veoveo" (IH15.). Junto a su amabilidad, nos transmitía la importancia del respeto a los demás: "y al despedirnos a la hora de ir a la escuela, cada día, con las mismas palabras: qué os portéis bien con los maestros" (RF15.). Y también la imagen de esfuerzo continuado para sacar adelante un negocio familiar que nos daba el sustento económico.

Mi madre ha sido una mujer humilde y sencilla, alegre y servicial. En su vida siempre ha tenido un reloj lleno de sonrisas, a tiempo, en el presente, para cada uno. Nunca ha dejado nada bueno para después. Ha disfrutado de una disponibilidad permanente y de una amabilidad intensa en todo momento, en todo lugar, con todas las personas. (...) Ha sido una buena madre, una buena vecina y en mi pueblo, en Peligros, (...) la han querido mucho. Ahora, recuerdo cada instante del álbum de la vida, y cada imagen que está llena de cariño, de dulzura y de sabiduría. (RF15.)

Mi padre estaba pendiente de las tareas de la panadería casi las veinticuatro horas del día. Apenas tenía tiempo para descansar, pero:

"(...) nos inculcó el valor del trabajo y del esfuerzo, de la constancia y de la responsabilidad, desde pequeños. Y también la idea de que en la vida siempre hay que dejar cosas, de manera que para ganar también hay que perder algo" (RF5.).

Asimismo nos transmitía con su ejemplo y constancia el valor del trabajo bien hecho, de la atención y el buen trato hacia los demás.

Mi padre, Francisco, conocido como Paquito del horno, panadero de los de aquella época, no tenía tiempo de ocuparse de aquellos primeros cuidados y sin embargo yo también comprendía que estaba pendiente, porque también esperaba lo mejor de mí. Él, junto con mi madre, Clotilde, que siempre me repetía consejos como que tratara a los demás como me gustaría que me trataran a mí y que no es más feliz el que más tiene sino el que menos necesita, eran mi referente. También nos decía a todos que costaba muy poco ser amables en la vida y así nos fueron enseñando a mí, junto con mi hermano mayor Paco y mi hermana Pepita y mi hermano pequeño, Antonio Jesús.(RF5).

En este ambiente familiar de esfuerzo continuado de cara al "público", a las personas, se ha ido gestando la apertura al exterior de un niño que se socializaba en un contexto rico en relaciones sociales, en un pueblo que "alimenta constantemente (su) infancia pasada en Peligros, de la riqueza y singularidad de las relaciones

interpersonales que eran propias de los ambientes rurales tradicionales (ya perdidas casi definitivamente), del hecho tan particular que significa haber crecido al calor (literalmente) de una panadería de pueblo (T16. p.2). Ello iba fraguando una actitud permanente de servicio conforme iba tomando responsabilidades desde muy chico en el trabajo de la panadería " (...) que siempre asumió y/o le dieron muchas responsabilidades y demasiado trabajo" (T14.), de tal forma que "era el ayudante de mis padres, junto con mi hermano menor. J. Te quedaste como hermano mayor. M.A. Yo con aquella edad, en la panadería sabía amasar, cilindrar, cocer, coger la pala, metíamos la leña, (...) haciendo tareas" (N2. pp.1-2) y realizaba la tarea diaria de "llamar todos los días a más de cien puertas repartiendo pan" (IH16.).

Ante el esfuerzo continuado de sus padres para sacar adelante la familia, pronto comprendió, como obligación moral, que tenía que quedarse junto a ellos para ayudarles en el negocio familiar.

Yo también me veía como un apoyo esencial para el sostenimiento familiar. Mis hermanos mayores se independizaron y comenzaron una vida nueva siendo muy jóvenes. Yo comprendí que no podía irme también del lado de mis padres. Por debajo tenía un hermano menor al que tenía que apoyar. La panadería era nuestro único sustento y a mis padres los veía cansados. (N2. p.6.)

Su tiempo de juventud se pueden considerar como un ámbito biográfico en el que continua la formación de una inquietud personal y vocacional hacia el sentido del servicio hacia los demás (RF2.), ahora orientado en las misiones.

Se trata de experiencias vitales en las que ofrece su tiempo y su trabajo a los demás y para ello se va a " (...) Guinea, Uruguay, Perú y Santo Domingo" (MC1. 10) o de "misionero seglar en Guinea Ecuatorial. (...) en un pequeño poblado, en Engong, en el distrito de Akonibe, (...) ayudar en el programa de las letrinas, de la potabilización del agua y de dar escuela a los adultos, hombres y mujeres" (RA4. p.7).

El sentimiento de la vida como servicio se hace cada vez más intenso y patente a través de este tipo de experiencias.

En estos viajes me sentí dichoso. Fueron buenas oportunidades para darle gracias a Dios, por conocer a tanta gente, por descubrir otras culturas y por participar en tareas misioneras. Afiancé mi vocación de servicio a los más necesitados y comprendí que estando con los últimos de la tierra, con los más pobres se encuentra un camino seguro para la felicidad (MC4.).

A estas experiencias de ayuda desinteresada hacia los demás se incorpora Inma, su mujer, con la pretensión de hacer realidad el sueño de "(...) prestar un servicio educativo en nuestra sociedad o en tierras de misión" (RA3. p.10; T16. p.3.)

M.A. Inma era maestra y trabajaba en una tienda en el pueblo, que le pusieron sus padres. Vendía telas. (...) Empezamos a comprometernos. Soñamos con que teníamos que ir juntos a las misiones.(...) Fuimos a Perú. Estaba por entonces lo de Sendero Luminoso, había epidemia de cólera y de tuberculosis. Nos vacunamos. Nos fuimos a un asentamiento humano al norte de Lima. Empezamos a compartir muchas experiencias. (...) Y nos comprometimos con las misiones.

J. ¿Cuándo llegan los hijos?

M.A (...) Las misiones se aparcaban hasta nueva orden porque decidimos tener hijos. Le dimos un giro a la vida (...). Llegó un primer hijo con un primer aborto y después tres hijos en dos años y medio. Un hijo, una hija y un hijo, Miguel Ángel, Clara y Eloy (N8. pp. 4-5).

Esta forma de entender la vida y dar valor a las personas se instala definitivamente en su personalidad, configurando el sentido de sus propuestas y las

relaciones con los demás mediante el ofrecimiento permanente. “La gratuidad de darse sin importar nada, sin pensar en consecuencias, (...) Espontaneo (...) impredecible y fiel. Servicial siempre dispuesto a dar lo que es él, no da solo lo que tiene, se entrega como persona en su totalidad,” (T9.; T14.). Se convierte en una manera de existir que nos enseñaron: “ (...) el valor de salir y de arriesgar entregando la vida en favor de los más desfavorecidos de este mundo. (...) fui aprendiendo poco a poco, a escuchar en silencio y a encontrar mi vocación que llevaba dentro” (RF3.), llenando de sentido cada encuentro personal.

Su inquietud hacia el *servicio* implica la dedicación de gran parte de su tiempo y esfuerzo a descubrir el mejor camino para ser útil a las personas y a la sociedad.

Migue es la persona, es la amistad libre de querernos tal y como somos sin más. Él siempre está ahí, presente, para lo que haga falta, con el ánimo y la energía de compartir y de comprometerse, porque a eso no hay quien le gane. Activo donde los haya, el ser servicial es otro de sus grandes talentos, por sus venas corre el ofrecerse sin pensarlo, sin arnés y sin red... le sale desde lo más hondo, tanto es así que se acuesta y se levanta “serviciando” (inventado, sinónimo de servir). (T15.)

Como ya he comentado anteriormente, Miguel Ángel, es una persona con muchos valores, destacando su sencillez y cercanía con toda la gente. Intenta sacar y resaltar de cada persona todo lo positivo y las buenas actitudes y aptitudes. Tiene una habilidad especial para reconducir y mediar en los conflictos para llegar a acuerdos de la manera más constructiva. Siempre está dispuesto a ayudar a todo el mundo (T7.)

12.3.2. El servicio como valor educativo

Todas estas experiencias de infancia y de juventud, de ayuda desinteresada, de dar lo que se tiene y se es, forman parte de su concepción de educación. Su primer día de maestro en la escuela pública está marcado por estas influencias. “Caí en la cuenta de que el día de antes había sido panadero (...) en ese momento me iba de maestro (...) yo llevaba una camisa blanca, que mi madre me planchó con todo el cariño, y unos pantalones azul marino” (N4. p.2).

Vivió la experiencia de iniciación al mundo de la escuela como maestro con tal intensidad que le “ (...) brotó tanto agradecimiento que prometí estar siempre contento con mi trabajo (MC10.; T8.; N2. p.6).

Mi primer día de maestro. Es una sensación de novedad plena, de ilusión perfecta, de olor a limpio, un estreno con toda la emoción y con toda la batería cargada. Tuve la promesa de estar siempre agradecido y de dar siempre lo mejor de mí mismo en mi servicio. También tuve la promesa de agradecer siempre a mi familia con mi trabajo (MC10.).

Interpreta la profesión como educador como una permanente colaboración educativa desde la *donación* y de los encuentros personales. (IH26; DEM13.)

Es un maestro cariñoso, volcado en sus compañeros/as y en el alumnado. Maestro también de relaciones públicas ejerciendo siempre de puente entre todas las personas humanas que participan en el colegio. Comprometido como el que más, siempre está soñando en un programa nuevo, otro proyecto, en algo más... incansable, trabajador, profesional, amigo responsable y gran emprendedor. Así veo al Migue maestro (T15.).

La entrega de uno mismo y la de los demás en la educación, forman parte esencial del sentido que tiene la iniciativa personal orientada hacia la consecución del bien de la comunidad. “ (...) agradecemos la entrega y participación de las familias en esta Comisión” (DA5.). “M.A. Entregar tiempo, y entregarse a los demás. J. Ese tipo de

experiencias te dan fortaleza y sentido para crear aprendizajes” (N9. p.9). “En mi vida me he encontrado y me han guiado personas que han entregado su vida a los demás (N9. p.10).

12.3.3. Una forma de sentir y de actuar desinteresada que surge de sí mismo

El principio del servicio se convierte en una manera de existir que “nos enseñaron el valor de salir y de arriesgar entregando la vida en favor de los más desfavorecidos de este mundo. (...) fui aprendiendo poco a poco, a escuchar en silencio y a encontrar mi vocación que llevaba dentro” (RF3.).

Esta forma de entender la vida ha impregnado mi sentido del magisterio.

Y durante muchos años ha disfrutado de su ser maestro, maestro de pueblo. Se ha enriquecido de las experiencias vividas en los diferentes destinos por los que ha pasado, ha ido asumiendo nuevas responsabilidades (ser director de un centro) y ha procurado formarse permanentemente para estar a la altura de lo que el desarrollo de su labor le exige cada día. (T16. p.2).

Servir a los demás, darlo todo de sí mismo en la escuela, no es una obligación, ni está recogido en ninguna norma. Es una opción de vida, una especie de impulso que brota libre y que invita a salir de sí misma para establecer relaciones de ayuda con los demás. La fuente principal de este principio la encontramos en el ideal de *llegar a ser mejor maestro desde el servicio*, en un ambiente de respeto y de admiración compartida, sin buscar reconocimiento, sino como vía de superación profesional, porque: “*No es lo mismo ser luz, que lucirse*” (RA8. p.13).

He descubierto que la mejor manera de entrar en un Colegio es pidiendo permiso, descalzándome del yo, relacionándome con delicadeza y llenando cada momento de respeto. En este tiempo, mis pasos me han servido para creer cada vez más en las ventajas de ir creando un ambiente de admiración y de comprensión mutua (...). (RA8.p.21.)

12.3.4. Es disponibilidad, entrega, compromiso, responsabilidad, colaboración ...

El servicio se entrelaza con otros valores esenciales en educación como el compromiso, el esfuerzo y la responsabilidad. Ello se traduce, por ejemplo, en dedicar tiempo al colegio más allá del establecido, “en Motril por las tardes y por las mañanas, antes de entrar a las diez, y después de las cinco me quedaba en el Colegio” (N4. p.6; N5. p.7; MC1.; RA4. p.7; T15.; N1. p.5; MC2.; RA3. p.10). O no tomar periodos de convalecencia por enfermedad para no interrumpir mis tareas en el colegio. "Estando en Guadahortuna de jefe de Estudios, me operaron de garganta y al medio mes, volvía a trabajar. (MC11.).

La entrega a los demás (N3. p.6; IH5.) y el ofrecimiento de todo lo que se tiene, incluso un poco más, aparece con frecuencia en las acciones que se llevan a cabo desde la perspectiva del *servicio*, que se estiman como fuente de crecimiento y de madurez profesional (RF.5) . "Es una entrega tan sencilla en el día a día (...) que la gente valora esa cercanía" (N5. p.15; DA2.).

Miguel Ángel Bailón es una persona comprometida con sus responsabilidades, cumpliendo con creces, tanto personal como laboralmente, (...) fija metas a conseguir y que distan bastante de las de obligado cumplimiento en el sentido de ir mucho más allá de lo simplemente exigible (T12.).

Y es que su entrega le hace ser una persona muy comprometida con todo su entorno a todos los niveles. (...) siendo práctico a su lado, no me sentí menos que cualquier maestro compañero suyo, fui uno más. (T13)

En aquel mes de septiembre de 1992 llegamos al Colegio un grupo nuevos maestros con destino definitivo. Existió una buena sintonía entre nosotros y nos dispusimos a prestar nuestro servicio con una actitud muy positiva (...). (RA6. p.5)

Estas dinámicas de entrega, de compromiso, de esfuerzo o de colaboración, son exigentes para los maestros desde la esfera de lo emocional, ya que no son pocos los focos de atención a los que se debe atender. Por ello se insiste fomentar relaciones en las que la cercanía, la disponibilidad, la amabilidad, el sentimiento común y el compromiso tomen protagonismo (T24. p.1; RA7. p.25).

Esta sala de profesores es un lugar de aprendizaje, de descanso y de encuentro amable entre todos los compañeros, en la que se comparten inquietudes, alegrías y conversaciones, y sirve para poner a punto el engranaje emocional que impulsa nuestra profesión a diario. Me he ido dando cuenta de que en esta plataforma de buenas relaciones emerge una actitud positiva que nos une. A veces me he sentido como en una sala de máquinas en la que se fabrican tonos, gestos y saludos afectuosos y en la que yo tengo que participar. (RA8. p.8)

12.3.5. Una escuela que busca el bien común y la justicia social

El ofrecimiento desinteresado hacia los demás se instala en la esfera del bien común, de la equidad y de la justicia social (T14.). "Un ideal que siempre me guiaba era el de vivir el magisterio como un servicio en defensa de los últimos, de las personas que tienen menos recursos.

Para mí era como una herramienta de justicia social (N3. p.9). Porque "lo ideal es que por las puertas de un colegio, que abre las puertas a la sociedad, entren los mejores representantes de esa sociedad y se pongan al servicio de la misma" (N7. p.10). La escuela que asume estos principios despliega acciones para favorecer la convivencia a través de la reciprocidad. "Aún no he aprendido a decir que no a un esfuerzo personal en busca de un bien común, respondiendo a los retos educativos que en mi magisterio me he ido encontrando. (RA8. p.5).

12.3. Principio de "Escuela en relación con la familia".

12.4.1. La familia y escuela, agentes en la educación de la persona

Mi madre me levantó con la misma alegría de siempre y más temprano que nunca. Me peinó sujetándome la mejilla con una mano, para que me estuviera quieto y con la otra me pasaba el peine, me echaba agua, me secaba con la toalla y me decía que todavía no había acabado de peinarme. (...) Aquella primera mañana después del tazón de leche de vaca con sopas de pan y al ver la pequeña silla de anea, comprendí que íbamos a la escuela de peseta con la señora Dolorcitas. Me ilusioné y mi madre se puso muy contenta al comprobar tanta facilidad en mi primer día de colegio. La escuela se encontraba por la calle abajo, en una casa con un portón de madera y una aldaba de hierro y con un patio interior con el suelo de piedras y parras de uvas que subían por las paredes. (RF3. p.1)

El recuerdo del primer día de asistencia a la escuela está vinculado a la evocación de la madre, y por tanto, de la experiencia familiar de la infancia. La familia es el primer agente socializador de la persona. Rodeado del afecto, la protección y el

cariño, la familia constituye un primer ámbito educativo en el que el niño es protagonista de un conjunto de aprendizajes informales que ponen las bases de la construcción de su identidad como persona y ciudadano.

En su responsabilidad educativa la familia no está sola, la escuela como agente socializador secundario, comparte esta tarea de formar personas y ciudadanos. “Aprendí a salir de mi casa, aprendía a encontrarme con los demás, desde el respeto y disfrutando del agrado y de la alegría común, que siempre surge cuando hay confianza y buena voluntad.”(N1. p.10.); La incorporación a la escuela supone para el niño abrirse a un universo social más amplio que ofrecerá un conjunto de aprendizajes que le permitirán desenvolverse en un contexto social más amplio (N2. p.5.; RF.3. p.1.).

La familia y la escuela comparten la tarea educativa como un valor básico en la formación de personas y ciudadanos. Este es un reto continuo para el docente: hacer ver a los padres que su presencia y participación en la tarea educativa de los hijos es fundamental ya que “las familias tienen que entrar en el Colegio” (N5. p.4.) para implicarse en el cambio y la mejora del mismo.

Llamé varias veces a los padres y solamente venía la madre y la primera vez que vino el padre se quedó en la puerta del aula, esperando. Aquello fue muy duro porque decía que aquello era cosa de mujeres. El marido no entró en el aula a la entrevista, (...) que él no tenía nada que hablar con el maestro. Hasta que yo con este hombre me salí al pasillo y los acompañé a la salida del Colegio. Yo quería hacerles ver a las familias que el Colegio era también de ellos. Yo siempre repetía la frase- “la escuela es de todos y de todas”. (N.5. p. 4.)

La diversidad de situaciones familiares y sus condiciones socioeconómicas influye en el grado de implicación en la educación de los hijos, en la creación de expectativas frente a la escuela y en el éxito o fracaso de las trayectorias educativas. Un ejemplo, en este sentido, es el caso de las familias temporeras.

“Había un absentismo por temporalidad. Las familias de los niños gitanos se iban a las campañas, del pimiento, del melocotón, de la aceituna. Había temporadas en las que las familias enteras no venían al Colegio” (N4.p.10).

Con la visión que tenían muchas familias sobre la educación de sus hijos, al contemplar necesaria la cercanía y la participación con el centro escolar, “(...) aprendí que a menor distancia entre la familia y la escuela, existen mayores posibilidades de avance escolar” (RA.7.p.8). El colegio comenzó a vivir una corriente de colaboración al considerar un impulso esencial “esta visión optimista y positiva de las familias sobre la escuela, considerándola un bien común y social necesario” (RA.1. p.6.).

(...) armonizar, centrándose en las personas y al mismo tiempo llevándolas de la mano, formando equipos, socializándolas. Es fundamental que la familia y la escuela vayan de la mano, esta relación familia-escuela es capital. Yo no entiendo una escuela, aislada del entorno. Se abre una tercera dimensión, la dimensión social, en un triángulo de escuela, familia y sociedad. No desde la teoría sino desde la práctica. (N.6.p.7.).

La escuela, para alcanzar sus fines, ha de tener en cuenta e integrar el potencial educativo de la familia, ya que “la escuela sin la familia no tiene razón de ser (T27.). Por este motivo es necesario “construir puentes” (RA.7. p.44.) y “crear un ambiente de confianza y de aceptación mutua” (RA7. p.34.) entre familia y escuela, entre padres y profesorado. Este principio no puede quedarse en mera retórica sino que debe permear el Proyecto Educativo de Centro.

“El Proyecto se llamaba “Creer, crear y crecen en la escuela, con la familia, para la vida”. Era un proyecto competencial para preparar a los niños para la vida y para que las familias entraran en el Colegio, derribando barreras” (N5. p.5.).

12.4.2. Medidas educativas para relacionar la escuela y la familia

12.4.2.1. Construir un modelo de escuela cercano a las familias

La distancia o cercanía entre la familia y la escuela se constata en el grado de búsqueda de consensos y participación que existe entre ambos ámbitos. Las sinergias entre familia y escuela generan confianza en el alumnado ya que éste experimenta la armonía de un trabajo compartido que tiene como finalidad su desarrollo integral y su formación como ciudadano (RA1.p.5; RA7 p.8, 26, 31; RF3). En efecto, la escuela y la familia, desde su especificidad, necesita reconocer mutuamente el potencial educativo que encierran cada una de ellas para buscar caminos de colaboración y de participación. “La participación es más que la colaboración” (IH13.), porque la participación supone una entrada y una conexión de mayor implicación de la familia en la toma de decisiones democráticas, que se hacen realidad en el propio proceso educativo y no se limita únicamente a colaborar con lo establecido.

La experiencia profesional, a lo largo de la trayectoria docente ha evidenciado la necesidad de construir un modelo de escuela mucho más cercano a las familias (N5. p.6.). “Es fundamental que la familia y la escuela vayan de la mano, esta relación familia-escuela es capital” (N6. p.7.). Esto constituye para un maestro y para un director una invitación “a salir de la zona de confort y a asumir riesgos” (RA8. p.12.) para canalizar y fomentar la comunicación y la participación de las familias en el centro. Pero, a su vez, implica operativizar con creatividad los cauces que la misma estructura de la escuela establece para la participación de las familias, por ejemplo el AMPA, para que este sea un ámbito de colaboración e innovación con impacto en la vida del centro y en el entorno que se plasmará en proyectos. “Elaboramos conjuntamente un proyecto de coeducación, con la idea de educar al alumnado y también a sus familias y sensibilizar a todo el pueblo” (N5. p.11., N5. p.9.). Y aterrizando a un terreno más informal se concretará en tareas compartidas, conocimiento recíproco y cercanía afectiva que tendrá su impacto en los aspectos curriculares y en la mejora de la convivencia (N1. p.16).

El diálogo que se establece entre los distintos sectores de la comunidad educativa genera una corriente de participación y un sentido amplio de pertenencia a la comunidad educativa, cuando brota una implicación mutua, con el fin de establecer lazos verdaderamente educativos centrados en la ayuda y en la mejora de los procesos escolares, compartidos entre todos.

(...) preparando un suelo dialógico, (...) entre las familias y el Colegio, siendo tal la comunicación que no era necesario distinguir entre centro y familias, entre centro y comunidad, sino que al hablar de centro, en ese concepto estaban incluidas las familias y toda la Comunidad Educativa. (RA7. p.40)

La escuela y la familia se ponen en movimiento, cuando existe apoyo social mutuo, “mesetas de igualdad” (IH18.), que hacen posible un diálogo constructivo en un ambiente escolar lleno de inteligencia comunicativa, “comenzar con este modelo pedagógico, que nos invitaba a salir de nuestra zona de confort y a asumir riesgos, comprendimos que habría que ampliar y canalizar la participación y la comunicación del Centro, con las familias y con el entorno “(RA8. p.12), para promover la aceptación

entre ambas entidades, “el diálogo entre la familia y la escuela es una necesidad, que hay que atender, con formación, con respeto, creando “mesetas de horizontalidad”, trazando senderos de apertura y generando sentido de pertenencia” (T28., N9. pp.2-3., N9. p.10., CDA.2.).

El verdadero liderazgo está en el servicio, si no vives para servir no sirves para vivir. El liderazgo es comenzar cada día y no mirar para atrás. Ser uno entre tus iguales. Vivir arremangado. Hay que crear oportunidades para compartir ese liderazgo. Ciertamente, hay decisiones en soledad, pero hay que buscar que las decisiones sean compartidas, buscando la inteligencia común. (N9. p.10)

El diálogo y el buen clima comunicativo de todos los miembros que integran la comunidad educativa, especialmente las familias, permitirá construir colaborativamente una visión compartida de la educación, en medio de la pluralidad, establecer alianzas que desde el respeto, la igualdad y la sencillez beneficiarán a todos, especialmente al alumnado. Un testimonio así lo recoge:

La Ley de Educación de Andalucía aborda de manera sustancial la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, concediendo especial relevancia al alumnado y al profesorado e impulsando la participación de familias y de asociaciones de madres y padres, así como promoviendo la implicación de otros colectivos que de forma altruista, libre y voluntaria realizan actuaciones en el ámbito educativo. (T5.)

Sin una buena comunicación las relaciones familia-escuela se debilitan dando lugar al descontento, malentendidos y rupturas que desembocan en un bucle de exigencias e intransigencias en el que ambas realidades se atrincheran en sus posturas destruyendo las posibilidades de colaboración y participación. Por este motivo es necesario explorar y utilizar todos los cauces comunicativos para fomentar el intercambio constructivo.

Con el ánimo de crear vínculos y sentido de pertenencia, me propuse comunicarme permanentemente con la comunidad mediante cartas y circulares, además de otras vías, principalmente con entrevistas personales. Abrí el Colegio a las sugerencias de las familias, convencido de que sus aportaciones eran muy convenientes y muy positivas, desde el diálogo. (RA.7. p.15.)

Acercar las familias al centro educativo de sus hijos, implicarlas en la gestión del mismo y trabajar de manera coordinada tiene como efecto el aumento de la confianza en la escuela, la mejora de la convivencia, la coordinación de esfuerzos y el incremento de interacciones que constituyen para el alumnado un aprendizaje de ciudadanía. Por tanto, existe “(...) verdadero diálogo igualitario y auténtica participación cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez y no por pretensiones de poder” (CDA.4.).

Las escuelas tienen que estar abiertas a la participación de las familias y han de participar colaborativamente desde el primer día con un sentido de pertenencia, sintiendo que el Colegio es de todos y aprendiendo a participar en la propia gestión del centro, con inteligencia distribuida, creando una auténtica comunidad (N9. pp.4-5).

En la construcción de este modelo de escuela participativa el liderazgo distribuido del equipo directivo y de los docentes es fundamental ya que generará un clima de apertura, de escucha y unas dinámicas inclusivas entre los otros miembros del claustro, el alumnado y las familias para remar en una misma dirección (N9. p.10).

Para mí el auténtico liderazgo es que todas las personas que lo rodean obtengan y desplieguen su verdadero liderazgo. Para mí, el verdadero liderazgo es procurar el bien de los demás. Estar en

un lugar en el que todo el mundo busca el bien común es alcanzar un verdadero liderazgo y lo mejor que le puede ocurrir a cualquier persona (N9. pp.10-11).

12.4.2.2. Proyectos educativos de apertura a las familias

Un ejemplo es el proyecto de dirección, “*Creer, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida*” implementado en el Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar durante los cursos 2005/20116 y 2013/2014. Éste tenía como eje articulador y como finalidad principal abrir el centro a las familias e implicar a toda la comunidad educativa los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en un ambiente de confianza y con un estilo creativo e innovador (RA7. p.12), promoviendo estrategias de colaboración y vías de participación (RA1. p.11; N5. p.10; DA7.).

La participación de la familia en la escuela. El Proyecto se llamaba “Creer, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida”. Era un proyecto competencial para preparar a los niños para la vida y que las familias entraran al Colegio para hacer un derribo de barreras, eliminar barreras. Estrategias concretas para mejorar rendimientos, mejorar la convivencia. (N5. p.5.).

Un proyecto de dirección, en efecto, debe incorporar una opción clara de apertura y acercamiento a todas las familias, ya que es especialmente a aquellas que experimentan dinámicas de exclusión socioeconómica y educativa (N5. p.10). La mejora educativa, que es el objetivo de un proyecto de dirección, implica el acercamiento a las realidades que rodean la vida de las personas que confluyen en el centro, el fomento de la empatía entre todos y la mejora de la autoestima ya que son factores que propician una participación auténtica.

Las charlas de empatía y de autoestima de Isabel fueron un principio precioso para el Proyecto de dirección. Era entrañable ver a esta mujer con su sabiduría y su paciencia. Realmente aquellos miércoles fueron una semilla participativa e inclusiva importantísima. Los valores de la empatía y de la autoestima, formaron parte de la imagen del colegio para siempre. (MC15.)

Por otra parte un proyecto de dirección debe establecer cauces para fomentar una comunicación fluida con las familias, a través de un diálogo cordial, abierto y sincero (IH11.) y un estilo de relaciones propositivo que invite abiertamente a la colaboración y la participación (N5. p.10; N6. p.1; DEM.4; T18.; T11.). El conjunto de acciones estratégicas que se establezcan en este sentido facilitarán el acercamiento del centro a las familias, se crearán nuevos anillos de apertura, entendidos como cauces de participación, en una corriente de confianza entre las familias y los docentes (N4. p.24., N5. p.9., N6. p7).

El ámbito privilegiado para la comunicación y la apertura del centro a las familias es la tutoría (N4. p.6.). De aquí la importancia del rol del maestro como tutor y facilitador de la comunicación y participación de las familias y la necesidad de fomentar desde el proyecto de dirección la formación capacitadora y el aprendizaje para “ser un buen tutor y a relacionarse con las familias” (N6. p.7).

El desarrollo del proyecto de dirección a través de planes, proyectos y programas abre una vía importante de participación de las familias en el centro (T28.; T4.; T2.). Un ejemplo es el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, en él se invita al

alumnado, familias, profesorado y miembros de la comunidad educativa a reflexionar y a proponer ideas educativas que les gustaría que se realizaran en el colegio, compartiendo inquietudes, esperanzas, ilusiones, objetivos y sueños posibles entre toda la comunidad educativa, en un ejercicio de solidaridad compartida (DEM.3.).

Otras propuestas surgidas como iniciativas vinculadas proyecto de dirección, como “el Mercadillo de Valores”, son puntos de inflexión en la apertura de la vida de un centro educativo.

Gracias a este proyecto, nació en diciembre de 2005, el *mercadillo de valores*, una experiencia que sirvió para mostrar un camino certero de participación a las familias y para acercarlas al mundo escolar de sus hijos. Esta experiencia se ha llevado a cabo durante todos los cursos escolares, en vísperas de navidad. Es una apuesta educativa. (DA5.)

Un testimonio señala el impacto del proyecto de dirección y de las iniciativas que generó en el desarrollo organizacional y el mejora en el centro educativo desde el prisma de la participación de las familias.

Su trabajo en el colegio, en su implicación con las familias, con sus alumnos y alumnas. (...) creó en el centro; toda una red de relaciones y vínculos que estaban vivos y cargados de ideas, proyectos y energía. Gracias a esas relaciones, muchas familias entendían que era necesario interesarse por el funcionamiento del centro educativo (...) (T11.).

12.4.2.3. Una formación en el seno de la comunidad educativa para favorecer la participación de las familias

Alcanzar la colaboración y participación cada vez más plena de las familias en la escuela implica generar dinámicas de formación en el seno de la comunidad educativa que implique a todos sus miembros.

Para establecer relaciones con la comunidad el Centro ha partido de unas premisas que ha considerado fundamentales, como una comunicación transparente, resolviendo posibles resistencias iniciales, ofreciendo recursos y pidiéndolos cuando ha sido necesario, teniendo en cuenta que las familias necesitan sensibilización y formación, compartiendo con ellas una mirada de alianza, nunca de competición; recreando cada día relaciones naturales, que fluyan con espontaneidad. (RA.7. p.14.)

Los encuentros formales e informales en el seno de una comunidad educativa contribuirán a eliminar miedos y desconfianzas entre sus miembros y a construir una visión compartida de la escuela, de los principios pedagógicos que la sustentan y dan sentido al currículum, la evaluación y permiten y posibilitan una mejora de la convivencia (RA7. p.27; T5.). Estos encuentros permitirán ofrecer la formación y los recursos necesarios, a través de reuniones, asambleas, entrevistas, y tutorías (N5. p.10.) que necesitan las familias para responder a sus necesidades formativas vinculadas a la educación de los hijos (N5.pp.10-11). Pero los centros educativos deben ser más ambiciosos en un modelo de innovación y mejora que implique a las familias, dando un paso más y creando procesos formativos formales dirigidos a las familias para capacitarlos como actores activos y corresponsables en la educación de sus hijos en el centro educativo. “Nos imaginamos que un día existiera una convocatoria de formación expresamente para las familias o para el voluntariado” (T2.).

Por otra parte la formación de los tutores emerge como una necesidad imperiosa de cada a la construcción de un modelo de escuela participativa ya que “es fundamental que un maestro aprenda a ser un buen tutor y a relacionarse con las familias” (N6. p.8.). El establecimiento de programas formativos específicos para tutores y el intercambio de experiencias y saberes acumulados desde la práctica tutorial generará en el seno del claustro dinámicas que mejoren la relación con las familias (RA7. p.29.)

12.4.3. Construir un modelo de centro corresponsable

Crear centros educativos abiertos a la participación de la familia implica “un acuerdo tácito de responsabilidad común” (RA8. p.9) que genera un sentido de pertenencia y abre nuevos cauces de colaboración y participación. Desde esta llamada a la responsabilidad compartida cualquier proyecto, actividad o tarea, por pequeña que sea constituirá “un motor de participación” (N5. p.9.) y un acicate para la motivación de las familias (N5. p.13.). Las dinámicas de participación corresponsable implican el diálogo para conocer y acoger las sugerencias y aportaciones de las familias (RA7.p.31.) en un clima de aprendizaje recíproco y de alegría.

Es una imagen que ha sido habitual en el Colegio, a través de la tarea, de la colaboración, con confianza, con alegría, “*con vitamina BH, que es la vitamina del buen humor*”, y poniendo los ojos en la sonrisa del otro, el tono en el propio oído y la solidaridad en el corazón común de cada encuentro. Podemos decir, que en el Colegio se ha respirado felicidad, que huele a movimiento y a alegría infantil. Cuando los niños ven a sus padres y cuando los padres ven a sus hijos en el Colegio brotan los verbos más positivos entre todos, porque se armonizan todos los sentimientos cuando se comparten experiencias. (...) el Colegio se convertía en una casa de todos (...). Me brotaba entonces, una sonrisa triste en mi interior, porque yo no pude vivir eso con mis padres y tampoco lo estaba viviendo con mis propios hijos, pero me sentía feliz con aquella alegría de los demás. (RA7.p.26.)

El compromiso de los padres, su implicación en las actividades del centro educativo, redundan en un beneficio común, alienta al conjunto de la comunidad educativa y otorga un sentido de responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (RA7. p.43).

Un día, un padre del Colegio se ofreció para enseñarnos la acequia de Aynadamar, que es un emblema en el entorno. Preparó una excursión desde Fuente Grande hasta el Aljibe del Rey en el Albaycín, para el alumnado de tercer ciclo. Por el camino pudimos reconocer el valor del agua, de los molinos, de las panaderías, de los cultivos, de los huertos y de los jardines. Esta propuesta se ha convertido en una tarea curricular, que se viene realizando todos los cursos escolares. (RA7. pp.28-29)

12.5. Principio de escuela participativa y corresponsable

Parto de que el trabajo que en la escuela pública se orienta a la consecución de **valores** fundamentales como el de la equidad, el respeto a la multiculturalidad o la justicia social en el marco de una sociedad democrática que busca el bien de todos. Para ello es muy importante ofrecer a los escolares ámbitos de participación y responsabilidad desde edades muy tempranas (N9. p.2).

Este principio de escuela participativa y corresponsable se fundamenta en torno a la singularidad del individuo, la implicación personal en el contexto, el liderazgo pedagógico, el fortalecimiento de las relaciones sociales y la promoción de la implicación de las familias en los asuntos de la escuela.

12.5.1. Partir de la singularidad de las personas. Proyectos educativos

La vida escolar ocurre en el seno de grupos sociales y debe partir de las peculiaridades individuales y sociales de las personas que participan en ella (IH14.; N1. p.16).

(...) Era un joven con síndrome de Down, con el que entablé una relación muy especial. (...). Todas las familias del pueblo y la dirección del mismo lo entendían perfectamente. Aquella actuación se consideraba como un enriquecimiento para el Colegio. Era (...) un ejemplo de escuela "social" inclusiva. Su familia estaba muy agradecida, porque su hijo se sentía feliz. (RA6. p.13).

Y desde entonces fui aprendiendo que existía diversidad en el alumnado y en el profesorado. Recuerdo que, en aquellos cursos, aprendí a comportarme en la escuela adaptándome a la figura y a las exigencias de cada uno de mis maestros y maestras, (...) (RA1. p.15).

Por ello, en las programaciones curriculares se contemplan tareas motivadoras y atractivas, a través de juegos integradores o talleres como "pintura, teatro, música y deporte o las "tiendecillas de los valores" (RA1. p.19.; RA7. p.35), en las que participa todo el alumnado de educación primaria, así como las familias y voluntarios, con la pretensión de que se tome conciencia de valores en los que se fundamenta la convivencia común.

Se trata de actividades globalizadas (MC14.) a través de tareas y de proyectos integrados (RA4.p.4.), organizadas con diferentes agrupamientos, que ofrecen una "respuesta inclusiva a las necesidades de atención a la diversidad, (...) apoyando al más débil" (RA7. p.22).

La participación en la escuela, también se ha planteado a través de un proyecto marco como el de Comunidades de Aprendizaje, a través de los grupos interactivos, tertulias pedagógicas, convivencia dialógica, comisiones mixtas, biblioteca tutorizada, con la participación de las familias, las asociaciones, la biblioteca municipal, el centro de la mujer, el teatro municipal, otros centros educativos, el centro de educación de adultos, los servicios sociales, centro de salud, las asociaciones del gremio de panaderos, etc., creando el pueblo una cultura de participación y ciudadanía. (N5. p.12). (N9. p.6) (T17.) (T22.). Y también el proyecto de "la radio escolar (...), huerto escolar, buenos días con alegría, educación vial, (...) (N5. pp. 9-10) (DEM.1.) (DA4.). Al respecto, así se manifiestan las familias:

La idea del Proyecto es muy buena y muy utópica, aunque tenemos que avanzar mucho para continuar en esta línea. En Alfacar está consolidado el Proyecto por la dinámica que tenía el Centro desde anterioridad. Un centro que está acostumbrado a que entren los padres, las Comunidades de Aprendizajes no suponen un esfuerzo (T4.).

Descubrí que el Colegio, en una marcada línea de apertura, promovía una colaboración estrecha entre todos los sectores sociales del pueblo y de su propia Comunidad Educativa, muy lejos de contravalores competitivos. Curiosamente este rasgo también es coincidente con el modelo de Finlandia, que cuida esta conexión. En ese país se propone un continuo entre la escuela y la familia, en una actuación responsable y compartida, poniendo el acento en la forma de participar en el proyecto educativo del centro, como la mayor fuente de éxito (RA7. p.37).

En las dinámicas internas de los proyectos referidos aparecen procesos de rechazo, "(...) creo que se generó un corrillo contrario a la participación de las familias en el colegio" (N5. p11) (T10.), que redundaba negativamente en los demás miembros de la misma, anulando o impidiendo el desarrollo de iniciativas pedagógicas de gran valor (N5. pp.9-10). Pero a pesar de todos estos esfuerzos que se realizaban, un grupo de población, (...), no accedía a estos canales de participación. Esta realidad social se trasladaba también al Colegio (RA.6.pp.5-6). Se descubrió la existencia de dos mundos o dos maneras de entender el Colegio" (N5.p.2), usando como estrategia la queja y el juicio negativo hacia los demás, con un resultado nefasto para el crecimiento de una comunidad al interrumpir el diálogo. Por ello dio pie a la necesidad de entablar una estrecha colaboración entre el colegio y las familias: "Vi claro un objetivo: romper barreras entre padres y maestros (T27. p.2).

12.5.2. Conocer la realidad social y cultural para hacerse uno más

La participación en el ámbito educativo requiere, por parte de los docentes, de un conocimiento e implicación en el contexto social y cultural en el que está enclavada la escuela. Una opción que vivió este maestro durante bastantes años fue quedarse a vivir en el pueblo en el que trabajaba, con la motivación de participar en más actividades con el alumnado y con las familias.

Cada año, a principio de curso alquilaba una casa junto con otros compañeros. Vivir allí durante varios días a la semana, durante tantos años, fue una ventaja para mi desarrollo profesional y me ayudó a ser *maestro de pueblo*, ideal con el que yo tanto había soñado. (RA6. p.3)

Con aquellas primeras luces, al andar por las calles, me daba mucha alegría ver cómo las mujeres barrían las puertas, fregaban las aceras, baldeaban las calles que eran de tierra, limpiaban las fachadas y conversaban. Aquellas imágenes me daban pistas para pensar que el pueblo funcionaba bien, entre otras razones porque se cuidaban las relaciones personales, los saludos, y la participación más cotidiana (RF3. p.9).

La presencia del maestro en la vida del pueblo, le permitió alcanzar una visión de escuela plural mediante el encuentro personal y del conocimiento de los diferentes contextos sociales a los que pertenecían sus gentes. Quería "echando (echar) raíces donde estés (en el pueblo)" (IH1.), para comprender su sentido de vida y sus peculiaridades (IH5. 20). (RF3. p.5). (RA6. p.6).

Pero "la carretera cambió la dinámica del magisterio. Al principio con la carretera antigua los maestros y maestras tenían casas alquiladas. Al final, cuando hicieron la autovía nos quedábamos muy pocos, porque los maestros iban y venían a Granada" (N4. p.25).

12.5.3. Liderazgo pedagógico y responsabilización

Hacer de la participación un proceso básico en la dinámica escolar, requiere de un liderazgo pedagógico que se sustente en principios democráticos aceptados

firmemente por la comunidad escolar. (N5. p.10). Se trata de un equipo directivo que facilita la apertura a la comunidad en sintonía con los estilos de aprendizaje que se pretenden desarrollar, “innovando a través de planes y proyectos (...) con un nivel de participación cada vez mayor, (...) por la variedad de actividades desarrolladas y la calidad de las mismas” (T12).

(...) impulsando el liderazgo distribuido y el servicio en común, estando presente en los acontecimientos cotidianos y en las relaciones sociales de la vida del pueblo, porque “los cambios se generan con el encuentro con las personas, no con las teorías”. (IH5.)

Personas con un fuerte liderazgo dinamizaban distintos sectores de la comunidad en el pueblo, ya que pertenecían a las asociaciones que por entonces existían, como la Asociación de madres y de padres, la Asociación de Mujeres y la Parroquia. Pero a pesar de todos estos esfuerzos que se realizaban, un grupo de población, (...), no accedía a estos canales de participación. Esta realidad social se trasladaba también al Colegio (RA6. pp.5-6).

Se parte de la responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad para “(...) construir puentes en cada situación, centrado en soluciones y con liderazgo pedagógico del equipo directivo y de cada maestro del claustro” (RA7. p.44; N6. p.1.; N4. p.13), con “profesores creativos, que aportan novedad. Profesores de los que aprendes que otra escuela y que otro mundo son posibles. Que abren un pensamiento divergente y que dan crédito a la novedad “(N3. p.7).

Cabe destacar el importante rol que desempeña el voluntariado en el marco general de actividades del centro, tomando como referente a asociaciones y a personas que de forma anónima y espontánea, principalmente familiares del alumnado, que ofrecen su tiempo y enriquecen con su testimonio la vida pedagógica del colegio (T22).

12.5.4. Empoderar las relaciones sociales. El diálogo con las familias

Las relaciones entre las distintas personas (N5. p.12.; RA6. pp.5-6).y agentes que configuran el centro escolar se consideran esenciales para fomentar el clima de participación pretendido (N4. p.11; N5. p.10).

Es necesario liderar desde una apertura de horizontes, oxigenando al grupo, creando relaciones más allá del mismo, entre distintas generaciones de personas, entre diferentes contextos, atendiendo a la diversidad, rompiendo distancias continuamente y eliminando barreras de todo tipo, normalizando en todo momento las relaciones y viviéndolas como una oportunidad (R5.).

(...), por una necesidad vital. Es un compromiso que adquiere porque la sociedad actual está llena de soledad. El mayor actual puede aportar mucho y aprender mucho y ser feliz. Necesita esta actividad porque tiene la necesidad de participar. Es imprescindible para no caer en la melancolía de la soledad. Esto está probado. Un porcentaje grande de los voluntarios vivimos solos (T1.).

Porque “los cambios se generan con el encuentro con las personas, no con las teorías” (IH5.; RA8. p.9), en los que interviene un acuerdo tácito de responsabilidad común” (RA8.p.9) y lo que algunos participantes llaman “pedagogía de la colaboración” (IH20.; N4. p.22).

Un lugar en el que se intensifican y se dinamizan las relaciones en el interior del centro es la sala de profesores. Se trata de un ámbito alejado de la rutina laboral en el que emergen temas personales y profesionales que influyen en las dinámicas escolares.

“compartir estos ratos diariamente nos servía para confraternizar y para conocernos más, (...) estos escenarios informales de convivencia se convertían en un motor para la vida pedagógica del colegio, gracias al clima de diálogo que íbamos creando en común” (RA5. p.1).

Esta sala de profesores es un lugar de aprendizaje, de descanso y de encuentro amable entre todos los compañeros, en la que se comparten inquietudes, alegrías y conversaciones, y sirve para poner a punto el engranaje emocional que impulsa nuestra profesión a diario. Me he ido dando cuenta de que en esta plataforma de buenas relaciones emerge una actitud positiva que nos une. A veces me he sentido como en una sala de máquinas en la que se fabrican tonos, gestos y saludos afectuosos y en la que yo tengo que participar (RA8. p.8).

La escuela sin la familia no tiene razón de ser (T27.; N9. p.3), “yo no abandoné nunca aquel convencimiento de que las familias participaran en la vida del Colegio, porque no entendía una escuela sin ese ingrediente principal” (RA7. p.10; N6.p.5; (N9. p.5)). Y el ambiente participativo de un centro educativo tiene mucho que ver con el esfuerzo de toda la comunidad y de las familias en particular (N5. p.15).

Las escuelas tienen que estar abiertas a la participación de las familias y han de participar colaborativamente desde el primer día con un sentido de pertenencia, sintiendo que el Colegio es de todos y aprendiendo a participar en la propia gestión del centro, con inteligencia distribuida, creando una auténtica comunidad (N9. p.5).

“yo veía que iban a tutoría las familias con más interés por la educación de sus hijos. La participación se realizaba a través de las tutorías. Fue cuando empecé a darme cuenta de que las familias tenían que entrar en el Colegio para cambiar aquella realidad (N5. pp.3-4).

El papel de la familia para construir una escuela abierta a la participación constituye un principio pedagógico esencial, hasta tal punto que: “(...) las familias entraran al Colegio para hacer un derribo de barreras” (N5, p.5; RA7. p.5).

Participación y diálogo van de la mano en las escuelas democráticas, que constituye una de las aspiraciones del planteamiento educativo en el que se fundamenta el objeto de la tesis (T.11; IH.3.5; T.10; IH.8.107), con gestos de comprensión, con actitudes que fomenten la empatía y la autoestima y con buen uso del lenguaje, con el fin de generar un estilo de convivencia (RA7. p.34).

Los grupos interactivos animan y ayudan a “aprender a dialogar” (IH21.), compartiendo experiencias comunes mediante la palabra, porque “somos lo que nos contamos” (IH25.). Y la sala de profesores era el zacatín. (...) Para entrar en un ambiente de cordialidad y de amabilidad hay que subir un escalón (...). Si participas del proyecto común en el colegio, se comunica en cualquier gesto, en cualquier actividad profesional, con las familias, y no solamente con los libros (TC2. p.3).

12.6. Principio de escuela abierta al entorno social, cultural y natural

12.6.1. El centro educativo en su entorno

La persona se desarrolla en un sistema de relaciones insertas en el medio social, cultural y natural que le rodea. Desde los primeros pasos vitales en el seno de su familia, el niño aprende a desenvolverse en un contexto cercano de aprendizaje (N2. p.18.) que le permite madurar desde la acogida de un conjunto de valores que le permiten vivir en sociedad (N3 .p.3.).”Creo que hay una aspiración común y una convergencia de valores sólidos a los que toda la sociedad aspira. La solidaridad, la igualdad, la libertad” (N7. p.4.).

El centro educativo, también, es una unidad que se abre de forma ineludible al entorno y que determina la misión del maestro en un contexto social (N4. p.6.). La incorporación de los contextos más cercanos a la vida del colegio, comenzando por la familia (N1. p.9.), sirve para crear un sistema de relaciones con el entorno que lo circunda y que puede transformarse en oportunidades educativas para el alumnado, “prendí a salir de mi casa, aprendía a encontrarme con los demás, desde el respeto y disfrutando del agrado y de la alegría común, que siempre surge cuando hay confianza y buena voluntad “(N1.p.21.).

La socialización de los alumnos en el centro educativo supone una continuidad en un proceso que se gesta en la familia y se continúa en el entorno social, en la calle (N1.p.15.), y en diversos contextos de aprendizaje en los que el sujeto participa, (N5.p.13., RA.1.p.5.).

La conexión que se establece entre los diferentes contextos en los que el niño interactúa está sujeta a una reciprocidad, en la que al menos están presentes la familia, la escuela y la sociedad, como triángulo educativo.

(...) armonizar, centrándose en las personas y al mismo tiempo llevándolas de la mano, formando equipos, socializándolas. Es fundamental que la familia y la escuela vayan de la mano, esta relación familia-escuela es capital. Yo no entiendo una escuela, aislada del entorno. Se abre una tercera dimensión, la dimensión social, en un triángulo de escuela, familia y sociedad. No desde la teoría sino desde la práctica (...) (N6.p.7.).

La “escuela” como espacio de comprensión, de acogida que abre “*puertas de entrada*” (IH.11.1.) y de atención a la diversidad, “(...) ha de poner su atención en las diferentes realidades que alberga una comunidad educativa.

Me encontré con niños más pobres, con realidades de pobreza, niños que iban con las zapatillas y con los calzones rotos, había estampas de un ambiente social con más necesidades. Conocí a E.A.M., el cura del pueblo, (...). Yo en aquel verano estuve en Guinea, (...) tuve la oportunidad de ayudarlo en la Parroquia. Era un cura con una proyección social, preocupado por los más débiles. (N4.p.8.)

En un centro educativo público confluyen realidades sociales muy diversas, que se convierten en fuente de riqueza educativa si se incorporan esta al funcionamiento y a la vida del “colegio”, “había un absentismo por temporalidad. Las familias de los niños gitanos se iban a las campañas, del pimiento, del melocotón, de la aceituna. Había temporadas en las que las familias enteras no venían al Colegio” (N4.p.20).

Cuando la comunidad educativa y el maestro, en su seno, se interesa por conocer el entorno social que rodea la vida de las familias del alumnado se genera un conocimiento contextual que facilita la intervención pedagógica (RA.1.p.11). Las sinergias que nacen y se consolidan entre el entorno social y el centro educativo (N6.p.1) generan una espiral de aceptación y de buena comunicación, y al mismo tiempo, puede convertirse en una palanca de cambio social, ampliando redes educativas (N4.p.1)

La búsqueda de posibilidades de carácter cultural, desde el redescubrimiento de la “importancia de la cultura de un pueblo (IH27.)” y de sus tradiciones (N1.p.16), ofrece grandes posibilidades educativas para el alumnado y la comunidad en la que se ubica. Es necesario generar iniciativas y salir al encuentro de las personas que son “lo más importante de un pueblo, sobre todo de las personas mayores, por todo lo que han tenido que luchar en sus vidas” (N1.p.2) y de las instituciones y rastrear los diferentes aspectos culturales del entorno (RA7.p.35.) para poder incorporarlos como elementos que enriquecen el currículum.

Un día, un padre del Colegio se ofreció para enseñarnos la acequia de Aynadamar, que es un emblema en el entorno. Preparó una excursión desde Fuente Grande hasta el Aljibe del Rey en el Albaycín, para el alumnado de tercer ciclo. Por el camino pudimos reconocer el valor del agua, de los molinos, de las panaderías, de los cultivos, de los huertos y de los jardines. Esta propuesta se ha convertido en una tarea curricular, que se viene realizando todos los cursos escolares. (RA7.pp.28-29)

El entorno natural que rodea el centro educativo ofrece, asimismo, posibilidades para el desarrollo curricular, “prefiero que haya un ambiente más natural en el aula. Pretendo escenarios más vivenciales y naturales” (N9.p.4.), y forma parte de la educación integral de los sujetos

Alfacar se sitúa al pie de la Sierra de la Alfaguara, con sabor y con olor a pueblo todavía. Por las mañanas huele a pan recién salido del horno. Esta localidad vive principalmente del pan, ya que actualmente existen más de cincuenta panaderías, muchas de ellas tradicionales, que amasan con levaduras de masa madre, reposando el pan en tablas con maseras y cociendo con hornos de leña y con pala. (RA.7.p.1)

La valoración del contexto geográfico y la vinculación con el entorno natural convierte al centro en un escenario de continuidad, “está ubicado a las afueras del barrio de la Chana, separado del mismo por la vía del tren que le confiere una nota de universalidad” (RA8.p.6.), y en un nexo que ayuda para la generalización de los aprendizajes, principalmente relacionados con la naturaleza, aunque el “colegio” esté situado en una ciudad.

Con los niños de octavo hacíamos actividades. Una tarde nos metimos con un grupo en una cueva que estaba llena de murciélagos y salimos de noche. Otro niño del Colegio que le decía el “Turón”, porque estaba siempre en el campo cazando conejos, nos enseñaba la Sierra en muchos fines de semana, que yo iba con Inma, a la nieve y a pasear por Sierra Arana.(N4.p.10)

Al llegar a un centro educativo hay que conocer su contexto físico, “nuestro pueblo tiene una calle con dos nombres, depende para donde vayas, la calle arriba y la calle abajo (R1.), para convertirlo en parte del proyecto educativo.

Quise conocer el contexto, los caminos, las veredas, las fuentes, los parajes con praderas y con sombras para hacer excursiones con los niños. El paisaje del pueblo es muy abierto, casi castellano y siempre te invita a pasear en su horizonte lleno de campos de cereal. (RA6.p.2.)

12.6.2. Medidas educativas para abrir la escuela al entorno

12.6.2.1. Actuaciones pedagógicas.

El aula se relaciona con el ambiente general. La escuela como casa de todos genera aprendizajes y los niños alcanzan los aprendizajes en su actividad escolar. Que los niños aprendan a multiplicar con la ventana abierta y que en la escuela entre el aire fresco de la calle (N9.p.8.).

El proyecto de dirección de un centro educativo puede orientar la apertura del centro hacia actuaciones pedagógicas conjuntas entre toda la comunidad educativa y su entorno. En este sentido es primordial promover actitudes de acogida generalizada en toda la comunidad, creando buen trato interpersonal y escenas permanentes de empatía, de elegancia y de cordialidad.

En el curso académico 2005/2006, comencé con un Proyecto de Dirección para el Colegio, con el título, “*Crear, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida*”. Este nombre llevaba implícita la finalidad de abrir el Colegio a las familias y a toda la comunidad educativa, para la educación de sus alumnos, en un ambiente de confianza, de creatividad y de aprendizaje innovador (RA7.p.12.)

Un proyecto de dirección debe situar como una prioridad la necesidad de abrir el centro educativo al entorno a través de actividades curriculares cotidianas, complementarias y extraescolares para generar aprendizajes significativos (RA7.p.24).

Las iniciativas profesionales del maestro, programando actividades curriculares propicias para llevar a cabo esta apertura (N1. p.21.), se encamina a fortalecer vínculos con el entorno.

El Colegio es tradicional, pero tiene mucha vinculación con el entorno. (...) porque el Jefe de Estudios, que lleva ya muchos años en el Colegio, conoce a mucha gente y tiene al Colegio muy conectado y es una riqueza para el desarrollo curricular (N6. p.2.).

La motivación colectiva y el espíritu de colaboración del centro con las entidades y personas facilitan el desarrollo de actividades, tareas y proyectos.

Ya comprobamos nuevas aperturas, por ejemplo en didáctica de la lengua que tuvimos contacto con nuevas metodologías. Yo veía que en la pedagogía había (...) muchas posibilidades de innovación. Disfruté mucho en el magisterio porque veía muchas novedades (N3.p.6.).

La programación de actividades que fomenten iniciativas para construir una escuela cercana al pueblo supone un riesgo compartido por toda la comunidad y al mismo tiempo un manantial de oportunidades imprevisibles (N6.p.2.).

Cuidar la conexión entre el centro y el entorno, con la participación de toda la comunidad educativa (N.5.p.12.), supone también introducir elementos del propio entorno en el centro “diferentes actuaciones como el huerto escolar, ajedrez, laboratorio, tertulias literarias, musicales y artísticas, radio escolar y grupos interactivos” (RA.8.p.20), a través propuestas curriculares concretas.

Con la finalidad de cuidar la conexión del centro educativo con su entorno, es necesario acondicionar los espacios físicos del mismo, realzando la belleza y la decoración de cada rincón y de cada lugar, con el propósito de generar sensaciones agradables, de orden y de armonía, en consonancia con su proyecto educativo, con su historia y con su cultura (N5.p.6.).

Así es necesario, de igual modo, considerar la importancia de que diferentes asociaciones, instituciones, como los ayuntamientos (N1.p.8.) y personas comprometidas con la educación, ofrezcan propuestas pedagógicas que se pueden incorporar el desarrollo de las programaciones didácticas.

(...) había unas maestras en mi pueblo (...). Eran maestras de Renovación Pedagógica (...) empezaron a realizar experiencias fuera de las escuelas. Nosotros les abrimos las puertas de la panadería. Al principio mi madre y mi padre les explicaban a los niños cómo se hacía el pan. (...) Aquello fue una novedad en el pueblo. Recuerdo a mis padres preparando la panadería. Mi madre limpiándolo todo porque iban a venir las maestras con los niños. A mí aquello me entusiasmó y comencé a hacerlo más didáctico. (N3.pp.7-8)

12.6.2.2. Escenarios de aprendizaje.

La escuela se inserta en un contexto social, cultural y natural que le permite integrar “aspectos del entorno y poner de relieve valores de carácter histórico, social y natural, y conectarlos con el currículum” (RA7.pp.35-36.). El centro educativo puede salir de sí mismo, trasladándose a escenarios de aprendizaje diferentes para construir “una escuela en sintonía con su propio entorno, en una conexión absolutamente necesaria para el desarrollo de los aprendizajes y del funcionamiento del mismo centro” (RA7.p.1.). “Se creó en el pueblo una corriente de ilusión. Nos llamaron a la radio, al periódico. Me invitaron a dar charlas en la Universidad, en el CEP. Comenzó el proyecto con mucha fuerza en todas sus actuaciones” (N5. p.13.).

La riqueza que alberga una comunidad educativa, conectada con el medio circundante, ofrece posibilidades que beneficia al desarrollo del currículum (N.5.p.6).

Al aumentar la diversidad de escenarios reales de aprendizaje se acrecienta la motivación en el alumnado, el profesorado y en los demás *actores* del proceso educativo y se abren nuevas posibilidades y se crean dinámicas equitativas para superar desigualdades: “había niños y niñas del pueblo que nunca habían visitado la calle Alhambra del pueblo. Era el barrio de los gitanos. Yo daba Educación Física y aprovechaba para salir” (N4.p.19),

De esta experiencia surgió el principio pedagógico, fundamental para mí, de que “*se ama lo que se conoce*”. Este principio alcanza más valor si aprendemos en grupo, con los compañeros y con otras personas que nos ayuden. Al salir a otro contexto fuera del Colegio, cuando se programan bien las tareas educativas se ponen en juego muchos principios educativos. (RA7.p.29)

El trabajo por tareas y por proyectos promueve un desarrollo del currículum abierto a múltiples escenarios reales o simulados, con el fin de preparar al niño para la vida (RA7. p.25).

Visita a la panadería. Desde que yo estudiaba magisterio los niños de mi pueblo venían a la panadería y mis padres y yo les enseñábamos cómo se hacía el pan. Las maestras y los maestros se iban encantados con aquellas experiencias. (...) Cada año nos fuimos perfeccionando. (...), cuando ya era maestro, porque cuando veníamos con algún grupo de niños de Guadahortuna a Granada y si teníamos ocasión también hacíamos pan en la panadería. En mi etapa en Alfacar, se nos abrieron todas las puertas de las panaderías. Desde mi fe, pienso que si siembras luego recoges. Han sido experiencias entrañables. (MC14.)

Las experiencias que vive el niño fuera del contexto escolar se deben incorporar al proceso de aprendizaje formal cuando existe un planteamiento pedagógico que conecte las distintas vivencias del sujeto (N1. p.5.). De igual modo el maestro, desde

esta perspectiva integradora, se sumerge en un escenario continuado de crecimiento y de aprendizaje (RA4. p.3) que envuelve su tarea docente y a su desarrollo profesional.

Continué paseando con el jefe de estudios, que fue compañero en el colegio de Guadahortuna. Es un hombre honesto que transmite confianza. Me invitó a percibir la importancia del paso del tiempo en la vida de los maestros. Una tarde al salir del Colegio me dijo en un tono sereno, *“ya verás como ves pasar el tiempo en el Colegio, y si te fijas en los rosales, los verás llenos de flores y luego sin hojas y después brotando y así un año y otro. Aquí vas a ser muy feliz”* (RA8. p.2.).

12.6.2.3. Conexión y relaciones de apertura

La conexión y la apertura del centro con el entorno es una opción que exige esfuerzo, “aquello que se conoce y que se trabaja genera unos lazos importantes de cariño y de confianza” (T18.), bajo el paraguas de una filosofía educativa abierta y sistémica, gracias a una comunicación permanente.

Con el ánimo de crear vínculos y sentido de pertenencia, me propuse comunicarme permanentemente con la comunidad mediante cartas y circulares, además de otras vías, principalmente con entrevistas personales. Abrí el Colegio a las sugerencias de las familias, convencido de que sus aportaciones eran muy convenientes y muy positivas, desde el diálogo. (RA7. p.31.)

Para caminar en esta dirección, “la comunidad promueve e indaga acerca de las posibilidades, potencialidades y anhelos que alberga el centro, también en relación con su entorno, con el fin generar un salto y una apertura encaminada a implementar cambios y nuevas realidades de mejora” (N9. pp.6-7).

Participaron todas las asociaciones, la biblioteca municipal, el centro de la mujer, el teatro municipal, otros centros educativos, educación de adultos, servicios sociales, centro de salud, asociaciones del gremio de panaderos, asociaciones culturales y parroquiales, con los comercios del pueblo (...). (N5. p.12)

Para fomentar el intercambio colaborativo se establecen acuerdos de colaboración con otras instituciones, con los colegios de la zona e incluso con otras esferas más amplias a nivel nacional e internacional, estableciendo lazos profesionales, que sirvan de ayuda mutua con el objetivo de mejorar los aprendizajes.

Nuestra relación con los equipos directivos de la zona convocados por la inspección, generaron una corriente de colaboración y de ayuda. Este intercambio permanente entre los colegios de la misma localidad, de la zona educativa y de otros países (Inglaterra, Finlandia, Austria y Turquía), han enriquecido al Colegio gracias a las experiencias desarrolladas en común. (RA7. p.20.)

Las relaciones administrativas desde sus funciones recogidas en la norma y desde la formalidad de los trámites exigidos, a través de personas que asumen compromisos educativos y que establecen relaciones llenas de sentido, contribuyen a encauzar en el centro la implementación de nuevas propuestas pedagógicas.

Para nosotros tuvo mucha relevancia la coordinación pedagógica y el servicio de orientación educativa, que ayudó a solventar y a encauzar muchos temas educativos. Siempre consideramos fundamental apoyarnos en el asesoramiento y en la ayuda permanente que recibimos de la inspección, (...) y del asesor del centro de profesores, así como de otros profesionales y servicios de la Delegación de Educación (RA7. p.20.).

La colaboración con las asociaciones de madres y de padres, así como la participación del voluntariado en el centro ayuda a fortalecer el funcionamiento del centro y el despliegue de propuestas pedagógicas y de medidas educativas más participativas.

En los primeros años de trabajo en la asociación encontrábamos padres y madres una traba, la distancia y la cerrazón de algunos docentes, el frío trato de algún director.

Ir como padre a la escuela, suponía ir a un lugar “extraño”, ajeno, donde no te sentías cómodo, parecía que eras del equipo contrario (...)”el de los padres y madres”.

Vi claro un objetivo: romper barreras entre padres y maestros.(T27.)

La conexión del colegio con la universidad puede aportar avance pedagógico por medio de programas de colaboración, uniendo la teoría con la práctica, para mejorar el servicio educativo en su globalidad.

El funcionamiento del Colegio, a través de sus dinámicas cotidianas servía de modelo para otros contextos de aprendizaje. Así, se nos invitaba a participar en la Universidad, en el periódico, en la radio, en la televisión, y en encuentros de formación a nivel provincial. Me llamaba la atención que otras instituciones se interesaran desde fuera por nuestras prácticas, que nosotros teníamos tan normalizadas. Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada ha recibido nuestras aportaciones, creando puentes para futuras participaciones recíprocas, abriendo puertas y uniendo la práctica con la teoría, y “*el pueblo con la academia*”. (RA7. p.44.)

En el ámbito profesional, las relaciones positivas entre compañeros (N.4.p.24.) y entre los distintos sectores de la comunidad educativa, favorecen la dinámica interna del centro y consecuentemente con otros contextos.

En medio de ese espíritu de concordia y de solidaridad, todo el mundo se sentía a gusto. Algunas tardes, cuando nos sentábamos a merendar con las limpiadoras, nos decíamos mutuamente: “*Qué a gustico estamos en el Colegio, ojalá que esto nos dure muchos años*” (RA7. p.33).

El maestro se convierte en un “embajador” del propio centro y su sociabilidad puede servir para crear canales de simpatía entre el centro y su entorno más inmediato.

Sentía una alegría enorme cuando recorría las calles del pueblo yendo desde “el Molinillo” hasta “las Encinas” y me paraba a saludar. Recuerdo que siempre bebía agua en *el pilarillo del burro*. En esos saludos y en esos encuentros con las personas del pueblo, también estaba el Colegio. Me encantaba sentir que la escuela se encontraba donde estuviera el maestro en ese momento (...). (RA8. pp.46-47.)

12.6.3. Proyección de escuela conectada y abierta al entorno

La educación es una tarea compartida y para ello es necesario poner en común los esfuerzos y abrir los centros educativos a nuevas oportunidades y realidades que enriquecen la educación de los alumnos. “La propuesta de este modelo de escuela, se vincula con las corrientes pedagógicas que aprovechan la *inteligencia cultural* y la participación de personas y de asociaciones” (CDA.2.), y así se genera una dinámica de innovación en el centro, gracias a las aportaciones que recibe de manera altruista, con el fin de contribuir a mejorar la educación, centrándose en lo fundamental (N6.p.2.).

Al comenzar con este modelo pedagógico, que nos invitaba a salir de nuestra zona de confort y a asumir riesgos, comprendimos que habría que ampliar y canalizar la participación y la comunicación del Centro, con las familias y con el entorno. (RA8. p.12.)

La escuela como casa de todos genera aprendizajes y los niños alcanzan los aprendizajes en su actividad escolar. (...) Siempre existe conexión que hace comprender el mundo. El mundo es un sistema conectado. (...) Existen otras fuentes informativas a las que tal vez no estemos atentos y que ocurren en lo más cercano, e incluso en el interior de la persona. La actividad de una maestra en el Centro puede dar más luz que un tratado de pedagogía que llega desde miles de kilómetros. Existen grandes avances en la verdadera escuela, que están en el mismo maestro. (...). Si realmente tenemos el maestro dentro, nos sale. Vamos a transmitir ese interés en el alumnado. (...). Al final todo se prepara para llegar al centro de la persona. (N9. p.8)

Al abrir un centro educativo al entorno se asumen riesgos, “lo ideal es que por las puertas de un colegio, que abre las puertas a la sociedad, entren los mejores representantes de esa sociedad y se pongan al servicio de la misma (N7. p.10.).

Ha sido una apuesta educativa apasionante, que me ha colocado en la frontera de los sueños y de la realidad, saliendo al encuentro de los demás, dejando a un lado lo que conozco y lo que prefiero, arriesgándome a caminar en la intemperie, como diría Julián, *viviendo al raso*. (RA7. p.52.)

12.7. Principio pedagógico de escuela como génesis de equidad social

12.7.1. La escuela ante la desigualdad social

Los intensos procesos de cambio en los que está inmersa la sociedad actual provocan profundas situaciones de desigualdad social. La escuela debe redefinir sus propuestas educativas para integrar esta nueva realidad. Esta propuesta se fundamenta, y toma fuerza, entre otras, en mi experiencia con grupos de personas excluidas.

He tenido la oportunidad de trabajar entre los más pobres de la tierra, en países como Guinea Ecuatorial, en poblados de la selva, en los que se tiene lo básico. Yo he trabajado en escuelas sin agua y sin luz. He trabajado en proyectos colaborando con escuelas (...), en Uruguay, en Perú y en República Dominicana. Qué me ha aportado a mí esto. Todo gira en torno a principios profundos de igualdad, de defensa de oportunidades. El hecho de nacer en este mundo, (...) van transcurriendo los siglos y pienso que las personas de este planeta tendríamos que tener el mismo horizonte de oportunidades (N9. P.5).

He constatado a lo largo del tiempo como maestro en la escuela pública que los más desfavorecidos son los que más problemas tienen con las demandas de la escolares. Hecho que en la actualidad se debe tener en consideración debido a las fuertes tendencias de exclusión social y escolar.

“Había un absentismo por temporalidad. Las familias de los niños gitanos se iban a las campañas, del pimiento, del melocotón, de la aceituna. Había temporadas en las que las familias enteras no venían al Colegio” (N4. p.10).

Por ello surge un ideal de escuela que tenga el potencial suficiente para mejorar la sociedad. Que ponga en funcionamiento todos sus resortes para alcanzar su finalidad principal: implicarse en las dinámicas de la equidad social, “una vez que se comienza con esta filosofía de integración, de lucha por generar espacios de igualdad para los más desfavorecidos, es imposible generar otras dinámicas donde no se tenga en cuenta la comunidad (...)” (T22, p.1; N2. p.1; RA1. pp.21-22).

A pesar de esta variedad social y cultural, existían lazos comunes entre todo el alumnado. El sentido de pertenencia al Colegio, el carácter abierto del pueblo y la disponibilidad para colaborar de las familias eran unas señas de identidad propias que había que aprovechar. (RA6. p.6)

La propuesta de la equidad social en el contexto escolar se puede concretar en hechos como: “yo obligaba a su hijo a que le diera la mano a todos los niños y niñas del grupo y también a los de etnia gitana. Hacíamos agrupamientos, corros y dinámicas en las que teníamos que jugar juntos” (N4. p.8; CDA4. p.1; RA1. pp.13-14), que tenían su reflejo en el ámbito más general del colegio a través de las familias:

" (...) se empezó a conseguir un “cambio de clima” en el colegio. Siempre coincidimos en una visión de la escuela plural y participativa, en la que la familia, no solo era parte importante, sino vital, primordial: la escuela sin la familia no tiene razón de ser (T27.).

12.7.1.1. Escuelas de principios

La igualdad es un valor fundamental en la escuela actual para el logro de sociedades más justas y equitativas. Su concreción en los planteamientos escolares que postulo tiene que ver, por una parte, con mi biografía, porque recuerdo cómo el maestro: “nos saludó a todos. Aquello fue una primera experiencia de igualdad, yo no soy más que nadie” (N1. p.3), y por otra, con la presencia de determinados *principios* que configuran el entramado curricular.

Así, los principios dialógicos de transformación, diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias están presentes con mayor o menor medida en cada relación y en cada situación de aprendizaje que se establece, desde el diálogo, como eje principal de toda interacción. (CDA2.)

Cuando he asumido la responsabilidad de la dirección escolar, “yo me apoyo en la idea de transformar el Colegio, con la esperanza de que sea una fuente de igualdad para todo el mundo” (N6. p.4), he intentado que estas cuestiones teóricas tomen cuerpo mediante proyectos educativos como Comunidades de Aprendizaje, poniendo especial énfasis en la participación, la apertura y el servicio. (DA4.; DEM.9.; T1.p.1; RA4. p.3).

Entrar en el Colegio AMO (...), *a pesar de las cuevas y de las escaleras*, creo que ha sido un camino muy llano. Una llanura colectiva, despejada, clara y transparente que se ha convertido en el mensaje principal para los alumnos, que han crecido en *un colegio de piña*. Hemos compartido decisiones, a sabiendas de que entre todos caminábamos en la misma dirección en busca de un bien común. (RA7. p.43).

(...) modelo pedagógico, que nos invitaba a salir de nuestra zona de confort y a asumir riesgos, comprendimos que habría que ampliar y canalizar la participación y la comunicación del Centro, con las familias y con el entorno. (RA8. p.12).

Para ello, se ponen en marcha *sueños* individuales y colectivos, que generan en el alumnado un crecimiento *dialógico* (T2. p.3) para asumir nuevos desafíos en un mundo cada vez más diverso e intercultural.

Es necesario liderar desde una apertura de horizontes, oxigenando al grupo, creando relaciones más allá del mismo, entre distintas generaciones de personas, entre diferentes contextos, atendiendo a la diversidad, rompiendo distancias continuamente y eliminando barreras de todo tipo, normalizando en todo momento las relaciones y viviéndolas como oportunidad. (R5. p.1)

12.7.1.2. Diferentes realidades en un mismo centro

La equidad se ha concretado como finalidad educativa a través de dos vías

fundamentales, mediante la regulación del proyecto de dirección y con la propuesta opcional del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

La valoración (...) del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en nuestro Centro hasta hoy es muy positiva. A veces, considero que deberíamos ser más apasionados al comunicar nuestras experiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (...) debido a la riqueza profesional existente (...) experiencias propiamente pedagógicas, lo que añadiría valor a las mismas, generando una espiral de motivación, tan necesaria, que compense los desgastes de nuestra labor y nos aliente en nuestra tarea docente. (R3.p.1).

Estas concreciones pedagógicas ofrecen una visión abierta y llena de oportunidades educativas que promueven relaciones sociales en el ámbito escolar (RA1. p.13). En el tratamiento de la inclusión estoy muy contento, porque comenzamos con las limonadas lorquianas (...). Aquello simbolizaba que todo el Colegio bebía de la misma fuente, compartíamos la bebida. (N4. p.22.).

Con el fin de atender educativamente a las poblaciones deprimidas, muchas de ellas en situación de vulnerabilidad social, la administración educativa implementa, entre otros, programas específicos orientados a fomentar la participación de las familias. Por ello, “hemos potenciado las reuniones dando garantía a un diálogo pedagógico y organizativo en los distintos equipos y órganos del Centro. Al mismo tiempo siempre ha existido plena disponibilidad para atender a cualquier miembro de la comunidad educativa, (...)” (RA7. pp.18-19), para que el origen social no sea tan determinante en los aprendizajes y en la formación del alumnado (N4. p3.; N4. p.4).

Una vez hicimos unas migas. Yo mezclaba a payos y gitanos. Descubrí lo que era la integración. En los equipos en educación física desde el primer que llegué a Guadahortuna siempre estuvieron mezclados. También viví una experiencia con un niño con síndrome de Down, que casi todos los días iba conmigo a la escuela. Yo era tutor de séptimo y de octavo y siempre estaba conmigo. Llevaba su cartera con su bocadillo. Después empezó a llevar libreta. Tuve durante diez años un alumno que tenía entre veintitantos y treinta y tantos años. (N4. p.11).

Debido a los movimientos migratorios actuales, la escuela pública acoge a alumnado de procedencia cultural diversa. En uno de los colegios esta situación se reflejaba así: “Eran dos mundos que representaban dos colegios dentro de uno, pertenecientes a dos mundos diferentes” (N4. p.6), debido a su procedencia social, cultural y familiar (N1. p5; N2. pp.3-4).

La realidad multicultural que se vivía en los centros públicos, cada vez más acentuada, supuso una oportunidad para asumirla como finalidad educativa del Plan de Centro: “cuando empezamos con educación primaria todo fue diferente porque muchos apoyos se realizaban dentro del aula, empezamos a realizar actividades intergrupales, a dividir los grupos con otros criterios de forma aleatoria, a realizar talleres” (N4. p.10), que se proyectaba hacia una fuente de equidad social, “ (...) fue la primera vez que un gitano iba de viaje de estudios. Ese niño fue muy agradecido. Hicimos talleres por niveles. Mezclábamos a niños de diferentes edades y de diferentes culturas” (N4. p.11; N4. p.12).

Me encontré con niños más pobres, con realidades de pobreza, niños que iban con las zapatillas y con los calzones rotos, había estampas de un ambiente social con más necesidades. Conocí a E.A.M., el cura del pueblo, (...). Yo en aquel verano estuve en Guinea, (...) tuve la oportunidad de ayudarlo en la Parroquia. Era un cura con una proyección social, preocupado por los más débiles. (N4. p.4).

12.7.2. Proyectos educativos orientados hacia la equidad

Los proyectos de dirección y de innovación educativa que se han implementado pretendían incorporar en la vida del centro la diversidad cultural a la que antes aludíamos.

El proyecto proponía un centro innovador en el desarrollo de las competencias clave, con respuesta inclusiva a las necesidades de atención a la diversidad, centrado en la mejora de los aprendizajes a través de tareas y de proyectos, y en la evaluación de los mismos, con propuestas de autoevaluación y coevaluación usando recursos y estrategias como el portfolio, poniendo la atención en el trabajo en equipo, abierto al entorno, principalmente a las familias, con esfuerzos dedicados al desarrollo de planes, proyectos y programas, estableciendo medidas preventivas para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, cuidando las relaciones personales y los valores, apoyando al más débil, atento a las relaciones con la naturaleza y con el entorno, con la idea continua de construir puentes en cada situación, centrado en soluciones y con liderazgo pedagógico del equipo directivo y de cada maestro del claustro (RA7. p.22).

Las orientaciones educativas que se introducen en las dinámicas escolares se inspiran en una concepción social y ética de la educación, con: “ (...) la idea de continuar en la misma línea y de seguir transformando el Colegio, con la esperanza de que sea una fuente de igualdad para todo el mundo” (N6. p.5), que se apoya en la implicación y concienciación de maestros, familiares, voluntariado, asociaciones y otros actores de la comunidad educativa (T11. p.2; T26.p.1; DEM1), cuando “ (...) dicen que yo traigo un tipo de escuela distinta y que el Colegio necesita ese tipo de escuela” (N5. p.4).

J. Exactamente. Luego, ésta es una cuestión a tener en cuenta. Yo creo que tú eres una persona valiente, porque estás posicionado, porque defiendes valores de equidad, de igualdad, de defender oportunidades para todos y atender a cada uno como se merece, pero que yo pienso que la mayoría de los maestros se consideran buenos maestros, (...).

M.A. Eso sería una escuela salmón, que va a contracorriente. (...) (N7. p 9)

La comunidad educativa se erige en un elemento esencial para conseguir los cambios que se postulan en los objetivos pedagógicos del proyecto de dirección, “ (...) a partir de la propuesta de aquella madre, quisimos darle fuerza a lo que significa el sueño conjunto de la comunidad. Con este propósito diseñamos un cartel y lo colocamos en el pequeño patio de la entrada, con carácter permanente” (RA8. p18), comenzando por la apertura y la equidad social con la colaboración indispensable de las familias (N5. p.7).

En el curso académico 2005/2006, comencé con un Proyecto de Dirección para el Colegio, con el título, “*Creer, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida*”. Este nombre llevaba implícita la finalidad de abrir el Colegio a las familias y a toda la comunidad educativa, para la educación de sus alumnos, en un ambiente de confianza, de creatividad y de aprendizaje innovador (RA7. p12).

Además de la comunidad y las familias, se hace necesaria la implicación de la administración educativa para recibir apoyo pedagógico.

Para nosotros tuvo mucha relevancia la coordinación pedagógica y el servicio de orientación educativa, que ayudó a solventar y a encauzar muchos temas educativos. Siempre consideramos fundamental apoyarnos en el asesoramiento y en la ayuda permanente que recibimos de la inspección, del equipo de orientación educativa y del asesor del centro de profesores, así como de otros profesionales y servicios de la Delegación de Educación (RA7. p20).

12.7.2.1. Proyectos, compromiso y realidades

Como se ha comentado anteriormente, la administración educativa dinamiza la iniciativa en los centros para la gestación de proyectos educativos contextualizados que partan de la consideración de la diversidad educativa, social o cultural como una realidad propia de la sociedad actual. Desde la consideración de la diferencia como reto educativo para el logro de mayores cotas de equidad, se ha participado con interés a lo largo de una amplia experiencia profesional.

Es una persona colaboradora, con una capacidad de liderazgo personal y profesional importante que ha hecho que dinamice la marcha del centro, del que ha sido director durante varios mandatos y que yo conozco desde 2009, innovando a través de planes y proyectos que el centro ha desarrollado voluntariamente. En éstos siempre han estado implicadas las familias con un nivel de participación cada vez mayor, siendo el máximo exponente de esta implicación la participación del centro en el Proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, y siendo modelo en este tipo de proyectos por la variedad de actividades desarrolladas y la calidad de las mismas. (T12, p.1).

Estas propuestas programáticas se concretan en los centros educativos a través de su especificidad, porque las propuestas normativas de esta índole no se implementan, más bien se negocian y redefinen en los contextos concretos donde toman forma. De ahí que la iniciativa de los directivos, de las familias o de otros agentes educativos, adquieran una consideración específica: “ (...) creó en el centro; toda una red de relaciones y vínculos que estaban vivos y cargados de ideas, proyectos y energía. Gracias a esas relaciones, muchas familias entendían que era necesario interesarse por el funcionamiento del centro educativo (...)”. (T11. p.1).

El rol que adquiere la dirección educativa en los debates pedagógicos que ocurren en el seno de los colegios para la consecución de un ambiente de compromiso hacia la equidad, toma especial relieve, “ (...) acabas de poner sobre la mesa un sueño educativo universal, que no haya planes, proyectos y programas en los colegios, porque ya no sean necesarios. (N6. p.5), porque, entre otras cuestiones, transmite certidumbre y seguridad a este ideal educativo, “cuando hay un proyecto desconocido y no conoces a la persona te da desconfianza. Al venir de tu mano el apoyo es total. Ahora que lo voy conociendo es muy interesante porque remueve las conciencias y despierta el magisterio” (T24. p.1).

El Director ejerce un buen liderazgo, promueve la innovación educativa e impulsa el desarrollo de diferentes programas y proyectos para el logro de los objetivos establecidos en el Plan de Centro y la mejora del mismo en general. El equipo Directivo favorece la convivencia en el centro impulsando el desarrollo de valores, a través del Plan de Convivencia, especialmente con carácter preventivo. “La participación en el Programa Escuela Espacio de Paz, con resultados muy buenos y la concesión de centro de Convivencia positiva. (T12. p.1).

Cuando estos planteamientos educativos, relacionados con lo que a todos nos atañe, y que tienen que ver con equidad educativa, forman parte de las tareas esenciales del profesorado, más allá de la mera consideración técnica, adquieren un carácter dinamizador que permea la concepción de la educación misma.

Ha sido una apuesta educativa apasionante, que me ha colocado en la frontera de los sueños y de la realidad, saliendo al encuentro de los demás, dejando a un lado lo que conozco y lo que prefiero, arriesgándome a caminar en la intemperie, como diría Julián, *viviendo al raso*. (RA7. p.52).

2.2. Equidad: Principio y fin

Concebir la educación y la escuela desde la equidad, como principio que anima las propuestas educativas del maestro, tiene que ver con su pasado. La socialización en los ambientes familiares influye sobremanera en la configuración de la personalidad, en lo concerniente a las actitudes y los valores individuales. “(...) me cuenta mi madre, que siempre le repetía mi abuela Serafina, (...): niña, que seáis educados, que la educación no se compra con dinero” (R2. p.1). Y mi “mi primo Natalio era una persona muy abierta y muy “espabilado”. Era maestro y hablaba muy bien” (T6. p.1).

Posiblemente era el referente cultural en el que se fijaba mi familia para insistirnos en que había otras posibilidades de vida basadas en el esfuerzo y el saber de la escuela, que se concretaba en que fuésemos personas educadas. Desde su humilde honestidad,

M.A. Mi padre no completó la escuela.

J: ¿Y tu madre?

M.A. Mejor.

J: No tenían formación académica. Eran gente horrada, trabajadora, muy preocupada por hacer las cosas muy bien, no se podía equivocar con el pan. El ámbito de la panadería es un ámbito con muchas interacciones, hablaban con todo el mundo. Comentaban muchas cosas, era un lugar donde confluían muchísimas conversaciones del pueblo. Es un lugar muy rico culturalmente hablando, mucha riqueza interactiva. (N1. p.9)

Mis padres insistían en que nos esforzásemos: “M.A. Mis padres querían que estudiáramos para que no fuéramos esclavos. J. ¿Os lo decían así, con esas palabras? M.A. Sí. La palabra esclavo siempre aparecía. Que nunca seáis esclavos de nada ni de nadie” (N2. p.9). Para ello debían hacer esfuerzos económicos para que yo pudiera seguir estudiando:

Salir del pueblo para ir a estudiar Bachiller a Granada, también se convirtió en un desafío, en el que se pondría a prueba su voluntad de continuar adelante en los estudios, con el apoyo de sus padres, que en esa etapa de la vida atravesaban por dificultades económicas y laborales. (...).Nos mandaron que nos compráramos una camiseta de tirantes roja, en una librería un poco más lejana. Después (...) nos encargaron comprar (...) tres rotuladores el 0,2, 0,4 y 0,8 creo que eran. Vivíamos con una economía muy estrecha. Me daba fatiga decírselo a mi madre y aquello lo tengo marcado porque fue muy duro. Mi madre me consiguió los rotoring. (N.2.pp.4-5)

Cuando salí de este contexto familiar cercano y afectivo para asistir a la escuela y al instituto, comenzó el contraste con una realidad más diversa y compleja que debía analizar para comprenderla, percibiendo las diferencias sociales como una característica esencial. Correspondía al esfuerzo de mis padres ayudándoles en el trabajo de la panadería y el contacto con las diferentes familias a las que les vendía el pan me ayudó a entender la vida desde la perspectivas de las diferencias sociales.

Aprendí a tratar igual a los ricos que pagaban el pan y que cuando se abrían las puertas de sus casa olían a limpieza y a orden y a los más pobres que a veces no podían pagar el pan diariamente y que vivían en otro barrio, más cerca del campo. El mismo agradecimiento sentía por unas familias que por otras. Aprendí que el trato personal, no tiene nada que ver con el dinero, ni con la ideología, ni con la clase social. Aprendí que el buen trato es el pan tierno de cada día. (RA1. pp21-22)

Las exigentes circunstancias económicas familiares se interpusieron en el anhelo realizar estudios de periodismo en Madrid, lo que asentó más en mí la estrecha relación entre el origen social y económico de las familias y las oportunidades para estudiar.

“ (...) se decantó por estudiar periodismo, pero aquella aventura no pudo comenzar, por su situación familiar, principalmente. (...) Solicité una beca para la Universidad Complutense de Madrid y me concedieron cien mil pesetas y la matrícula gratuita. Aprobé el examen de ingreso a magisterio y estudié en la Normal al tiempo que trabajaba en la panadería”. (RA3. p.1).

Cuando me hice *maestro de escuela* (me gusta esta denominación antigua porque así me identifico con mis maestros y con la escuela que me acogió en los primeros años de mi escolaridad) percibí que había grupos de niños que *entendían* la escuela de *otra* forma debido a su procedencia social y económica, de los que me interesé pronto. “ (...) su mirada en las personas más necesitadas, *en los últimos*, en el alumnado y en las familias más desfavorecidas socialmente (RF3. p.1; N3.p.6).

Los documentos oficiales hablaban de estas circunstancias que tienen que ver con la desatención de los derechos básicos en las sociedades democráticas y que “(...) hablan de bolsas de exclusión y de desigualdad en el mundo que hay que atajar y que no coinciden con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (...). (N7. P.4)

Poco a poco las situaciones de desigualdad en la escuela se iban haciendo más patentes. Los alumnos de familias desfavorecidas eran los que más problemas tenían, sobre todo académicos. Los repetidores, los que abandonaban la escuela prematuramente, los que más suspendían, los que no iban a la formación profesional y menos a la universidad, casi siempre tenían una procedencia de desamparo social y económico. Estas realidades palpables, en muchas ocasiones veladas o despreciadas, han centrado mi atención como maestro.

Su objetivo ha sido siempre mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que ha tenido una gran preocupación por el alumnado con necesidades educativas y familias más desfavorecidas socialmente. Su paso por este centro ha sido totalmente revolucionario, porque ha cambiado toda la línea educativa que había hasta su llegada. (T7. p.1).

Por ello, he sentido la necesidad de situar a la persona como núcleo capital de una educación que la atiende en todas sus dimensiones: “ (...) es verdad que hay personas que comparten su pan, su vocación con los más débiles (...). La pobreza tiene muchos matices, no solamente económicos. En el centro de todo está la persona. La persona merece lo mejor (N9. p.5).

Una educación que interprete la desventaja social como elemento aglutinador del currículum escolar y de toda la acción educativa, en torno a principios de igualdad y de equidad.

Las distintas realidades familiares desembocaban en una diferenciación social que se instalaba en el seno de la escuela. Era como si las perchas y los pupitres de cada alumno que entraba por las puertas de la escuela ya tuvieran una etiqueta de éxito o de fracaso, apuntando en una doble dirección, dibujando una doble vertiente que guiaba al alumno, al maestro y a la familia desde los primeros compases, orientando desde los primeros renglones académicos hacia el trabajo o hacia el estudio, en un claro determinismo escolar preñado desde su origen, que se hacía vigente en cada detalle y en cada postal concreta, en la ropa, en el aseo, en los materiales escolares y finalmente en la procedencia de cada sujeto. Era como si de la cuna de cada niño y de cada niña salieran diferentes caminos, incluyendo calzadas y cunetas, hacia diferentes destinos. (RA1. pp.13-14)

Se parte de estos presupuestos porque “Creo que hay una aspiración común y una convergencia de valores sólidos a los que toda la sociedad aspira. La solidaridad, la igualdad, la libertad”. (N7. p.4). De ahí que conciba la educación como *un servicio a la sociedad* que ofrezca las mismas oportunidades educativas a los que más dificultades tienen. (N1. p.8).

Un ideal que siempre me guiaba era el de vivir el magisterio como un servicio en defensa de los últimos, de las personas que tienen menos recursos. Para mí era como una herramienta de justicia social, muy cerca de lo que vivían los misioneros y misioneras a las que yo tanto admiraba y que me servían de modelo. (RA.3. p.9).

Por otra parte siempre he sido muy sensible a aquellos alumnos con bajas expectativas, que mostraban menos interés por las tareas escolares y me preguntaba acerca de los motivos que tendrían para elegir ese camino. Las respuestas que yo mismo me proporcionaba en aquel tiempo eran variadas, analizando el ambiente familiar, las bajas expectativas de los maestros hacia ellos, el bajo rendimiento continuado. (RA1. p.16).

Con el paso del tiempo ha cobrado fuerza en mí la idea de una escuela atenta al complejo proceso de *hacerse persona*, y para ello procuro: " (...) crear un entorno educativo y generar todas las posibilidades formativas posibles. (...) es una persona con ganas de vivir, (...), que disfruta con sus iguales. (...) cuando un niño llega a descubrir (...) que es capaz de salir a flote a pesar de todo". (R7. p.1; N7. p.11).

Una escuela en la que la diversidad y la multiculturalidad sean entendidas como realidades sociales y no como problemas a resolver. Por eso:

Hoy mantengo intacta mi esperanza, de acuerdo con el magisterio que me ha tocado vivir, (...) me lleva a mi compromiso es la búsqueda de puentes para que puedan pasar los últimos, los olvidados, los invisibles, los que menos tienen, los que menos saben, los desfavorecidos. La meta es crear entre todos un suelo común que nos lleve a edificar un mundo cada vez más humano, (...) para que cada persona viva con dignidad. (RA8. p.22)

Una escuela pública que se posicione definitivamente como un potente recurso de la sociedad, para hacer frente a los actuales procesos de diferenciación escolar y social (N9. pp.1-2), que pretende la ideología neoliberal actual en un contexto de *sálvese quien pueda*.

Defender la escuela pública. (...) yo por principios y por valores (...) quiero trabajar en la escuela pública. Mi trabajo en la escuela pública, en primer lugar tiene sentido para alcanzar valores fundamentales como el de la equidad, la igualdad, la interculturalidad, y el valor de una convivencia que representa a la sociedad en edades tempranas y un anticipo de lo que más tarde será su participación en la sociedad en general. La escuela pública se convierte en un escenario que se acerca a la naturaleza social (N.9.p.1).

Capítulo 13

Discusión de los resultados y proyección

Capítulo 13

Discusión de los resultados y proyección

13.1. Discusión

La sociedad actual se caracteriza por profundas transformaciones culturales, sociales y económicas que han provocado, entre otras, la falta de permanencia en las relaciones entre el individuo y la colectividad, dando lugar al debilitamiento del sentido de lo público o la erosión de los valores del racionalismo ilustrado, urgiendo el cuestionamiento de las grandes narrativas surgidas en la modernidad.

El planteamiento teórico y metodológico de esta investigación surge en este contexto en el que las instituciones sociales tradicionales, como la escuela, comenzaron a perder su capacidad para la socializar a las generaciones jóvenes, que difumina a la persona dando lugar a un *individualismo institucionalizado* (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), surgiendo la necesidad de rescatar el *yo* como refugio de la verdad y de lo auténtico, apareciendo así un sujeto que habla de sí mismo porque tiene necesidad de dar cuenta de sus experiencias propias, poniendo en entredicho la idea de relegar del ámbito de lo público las cuestiones son fundamentales para las personas (Hargreaves, 1996).

De forma global, los *principios pedagógicos* plasman la intención de una recuperación de la función específica de la escuela que nos atañe a todos, esto es, la escuela pública, que potencie al sujeto integralmente, desde la construcción de la autonomía y la complicidad activa en la propia forma de pensar y de aprender, que le sirva para comprender, actuar y cambiar el mundo, desde la participación democrática y la responsabilidad social, para impulsar la libertad individual y la justicia social. Cuestiones que se vinculan estrechamente con los principios de la educación *como tarea inacabada e innovadora, una escuela centrada en la persona y como servicio a la comunidad, participativa y equitativa*.

La recuperación de la persona como eje central de la educación se reclama en el principio *escuela centrada en la persona*, porque la educación existe porque existen personas, por ello solo se da en ella, debe ponerse al servicio de las personas y es el fin en sí mismo de la educación. Como advierte Fullat (1982, p. 24): " ... no existe el hecho educativo sin hombre y no se da el hombre sin el hecho educativo y no se puede pensar la educación sin valores".

Siguiendo esta línea argumental, la escuela se concibe como una institución que está al servicio de la persona y por lo tanto debe orientar sus acciones al crecimiento y perfeccionamiento personal, en un clima de respeto y libertad hacia el aprendiz, como se desprende de *tarea inacabada e innovadora, centrada en la persona, participativa y corresponsable*. Todo ello alejado de la visión mercantilista de la educación, que convierten a la persona en un sujeto consumidor que alimenta el entramado del mercado y a la escuela en un productor de resultados académicos.

La escuela centrada en la persona considera a ésta como un sujeto en formación, en desarrollo, que necesita asimilar los modos de vida y la cultura de su

ambiente social que son fundamentales para su existencia. Una escuela que cree en el potencial educativo del sujeto como un ser que se actualiza permanentemente, va al encuentro con la vida, cuidando el camino del aprendizaje, ofreciendo cercanía, ánimo y apoyo, y olvidándose los aprendizajes vacíos de los libros de texto.

Los componentes emocionales y éticos de la persona forman parte de la consideración de la *escuela centrada en la persona*, denostados por las prácticas escolares competitivas. Porque los sentimientos, las preocupaciones, las experiencias, los deseos, etc., son elementos nucleares que dan sentido a nuestras experiencias personales y que forman parte del proceso de hacerse persona, esto es, la educación (Bolívar, 2002).

La *comunidad educativa*, la *relación con la familia*, los *entornos sociales, culturales y naturales*, deben considerarse en la educación, ya que se trata de contextos en los que el sujeto se proyecta desde la consideración ciudadana del interés por los valores esenciales de la vida en común, que a todos nos afecta y que debemos proteger porque de ello depende el buen funcionamiento de la sociedad democrática (Savater, 2006).

Por otra parte, la sociedad actual globalizada diluye las líneas fronterizas y da lugar a contextos sociales culturalmente cada vez más diversos y heterogéneos. La escuela está asumiendo este reto con propuestas institucionales poco adecuadas a las demandas de amplios grupos de población que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Desde esta reflexión, la *centralidad en la persona*, la potenciación de las *relaciones con la familia*, el *servicio a la comunidad* y el protagonismo de la *escuela como génesis de equidad social*, son *principios pedagógicos*, que están en la órbita de la necesaria construcción de una escuela más inclusiva (Ainscow, Booth & Dyson, 2006), que entienda la diferencia, no como una amenaza, sino como una circunstancia que es consustancial a los sujetos y a la sociedad.

Esta investigación delata, al tiempo que reclama, la necesidad de un maestro reflexivo y atento a las demandas educativas de la sociedad, desde un posicionamiento crítico ante el carácter político de la educación, que interprete su tarea como un dinamizador cultural para vitalizar la democracia Perrenoud (2001).

Ante la reconfiguración del propio concepto de educación en la actualidad, asignándole un papel mediador y regulador para los intereses del mercado, surge la propuesta de una *escuela participativa y corresponsable* que se orienta fundamentalmente a la persona desde su individualidad, que exige propuestas educativas que partan de la singularidad de los escolares, desde un *liderazgo pedagógico* comprometido con estos principios, que promueve relaciones sociales entre los distintos protagonistas (actores y agentes educativos) en el marco de la vida democrática.

Así, la *participación* se extiende al *medio social, cultural y natural*, desde la convicción de que la escuela no puede ser un ente aislado sin relación con la vida, por lo que las asociaciones de antiguos maestros, los voluntarios, las agrupaciones de vecinos del barrio, las iniciativas culturales, la participación de los padres en las actividades de aula, las excursiones y acampadas, etc., forman parte de los aprendizajes escolares.

La *escuela pública* es una institución básica que ofrece experiencias de aprendizaje para un proyecto de vida social democrático (Apple y Beane, 1999), en las

que la *participación* asume un rol importante. La democracia como construcción social y cultural, en permanente evolución y cambio, es un ideal en el que nos proyectamos para la organizar las relaciones sociales y la forma de gobernarnos. Por ello se debe proteger y alentar dado que es un bien que a todos nos incumbe. De ahí que la escuela en las sociedades democráticas, desde un interés por lo común, animen a los escolares a que se interesen por estas cuestiones, a través de la toma de decisiones, el debate y el diálogo o las cuestiones importantes sobre el gobierno de los centros, cuestiones que aparecen reflejadas en los *principios pedagógicos*.

La *equidad* es un *principio* que toma protagonismo en esta investigación por su vinculación con la *igualdad* y con la escuela pública. Es pertinente prestar atención a la equidad en la sociedad actual debido a los procesos de polarización que la afecta (Tezanos, 2001). Por otra parte, el debilitamiento de los poderes públicos para dar respuesta a las necesidades y derechos de los ciudadanos, requiere de planteamientos escolares sensibles a estas cuestiones tan importantes para la vida de las personas. De ahí la emergencia de *principios* vinculados con la *persona*, con la concepción de una *escuela como servicio a la comunidad educativa*, la atención preponderante a *las familias* o la *participación* como elemento de dinamización de la cultura escolar que se abre a los contextos *sociales y naturales*.

En torno a la escuela democrática y participativa, que nos sirve como elemento conceptual aglutinador, incluimos a la *familia* como institución que otorga sentido original a la participación educativa. Pero en la modernidad tardía, las instituciones tradicionales, como la escuela, están perdiendo su poder socializador de las generaciones jóvenes, al transformarse en conglomerados sociales a los que se adhieren los sujetos (Touraine, 1997; Flaquer, 2000). Estos fenómenos de amplio calado social requieren de la escuela renovadas implicaciones con las familias. Además de las tradicionales vías de acercamiento de las familias a través del consejo escolar o de las asociaciones de madres y padres, el considerarlas como *agentes en la educación de la persona* o el *construir un modelo de escuela cercano a las familias* mediante *proyectos educativos de apertura*, como se plantea en los *principios pedagógicos*, nos informa de la plasmación y concreción de dicha necesidad. Incluso se atisban ciertas alianzas (Anderson, 2015) entre familia y escuela para hacer frente a las acometidas gerencialistas que la administración educativa andaluza propone.

Desde el debate acerca de la desprofesionalización (Fullan y Hargreaves, 1997; Vaillant, 2006; Marcelo, 2011; Ball, 2013), se pueden plasmar las siguientes consideraciones sobre los *principios pedagógicos* que sustentan el pensamiento y la práctica del docente objeto de la investigación:

a) Hablar hoy día de *principios pedagógicos* no enlaza con la *liquidez* a la que se refiere Bauman (2003), porque se antepone una concepción de la educación basada en preceptos sólidos, permanentes o estables, ante la volatilidad o incertidumbre que caracteriza el pensamiento y el actuar posmoderno.

b) En el debate (Ball, 2008; Anderson, 2015) que sitúa a los maestros *antiguos* o *vocacionales* ante el profesional posmoderno *performativo*, que trabaja en organizaciones postburocráticas, al que se le exige compromiso con la producción o el pago por rendimiento, podemos situar los *principios pedagógicos* del sujeto objeto de la tesis en el ámbito de los maestros que sienten su profesión como una *misión*, como una parte de su personalidad, de ahí la insistencia en considerar su trabajo como un *servicio*

a la sociedad, alejado de los mecanismos gerencialistas que está colonizando la escuela pública.

c) Los *principios pedagógicos* configuran un maestro que concibe la educación como un derecho fundamental, de ahí la insistencia en la *equidad* y en la *participación*, que nutre su interés por el bien común como manifestación política de educación.

d) Un profesional cuya actividad no es neutra o técnica, sino que opta por el interés de la colectividad, por las cuestiones ideológicas, la resistencia al neoliberalismo, el debate de lo público y la ciudadanía, el componente experiencial y emocional del aprendizaje, etc. Aspectos relevantes para preservar a la escuela pública de las acometidas del mercado escolar que propone el neoliberalismo globalizado.

e) Son muchos los escritos sobre el neoliberalismo y su influencia en la educación. De hecho en esta investigación hemos utilizado muchas de sus premisas para esclarecer algunas sus partes. Creemos que hay que dar un paso más allá del neoliberalismo para proponer estrategias de resistencia (Foucault, 1990; Anderson, 2015) a través de la *vigilancia crítica* de los profesores con inquietudes de información y sensibilización hacia estas situaciones. La necesidad de "saber más sobre mí", como se señalaba al principio de este trabajo y la estructura conceptual que difunden los *principios pedagógicos*, nos sitúa ante un profesional que reflexiona sobre sí mismo para comprender los intensos cambios en la educación desde una postura crítica personal, que concibe la educación como derecho social inalienable y una escuela democrática que forme a ciudadanos mediante el aprendizaje garantizado de los asuntos esenciales para la vida y un desarrollo humano más justo y armonioso (Delors, 1996).

13.2. Proyección

La búsqueda de principios ha sido un avance y nos ha centrado en nuestras razones personales y profesionales para seguir creciendo en el conocimiento y en el compromiso educativo. Este proceso amplio de profundización en el que hemos encontrado un camino autobiográfico y narrativo, verdaderamente sólido en el que apoyarnos para establecer relaciones con nuestro entorno escolar más inmediato, nos ha consolidado en la idea de ir creando un universo cultural compartido, más diverso y posible.

Tras el intenso itinerario de búsqueda y de estudio, en un diálogo interior e interpersonal, puramente cualitativo, sin mediaciones, "sin método", "a la intemperie", recogido en el cuerpo de la tesis, y llegar a esta desembocadura en la que nos hemos encontrado *con nuestra teoría*, fundamentada en un marco continuo de reflexión y de diálogo, solamente cabe hablar de realismo científico en nuestra investigación.

Los principios pedagógicos brotan de la historia personal de cada sujeto, de su experiencia continua, gracias a un caudal de cooperación intelectual y de introspección, de retirada a uno mismo, de enclaustramiento buscado y elegido. De esa fuente, los relatos salen a la luz y se convierten en tarea inacabada, en escuela centrada en la persona, en servicio a la comunidad, en escuela participativa y corresponsable, en escuela abierta al entorno y en escuela como fuente de equidad social.

Hemos aprendido que las personas necesitamos contarnos a nosotras mismas, *sin cáscara*, en un viaje de reciprocidad, asumiendo incertidumbre, sin paisajes de certeza, sin despensa teórica previa, sino por medio de silencio individual y de dialógico.

En este tiempo en el que nos hemos alumbrado con la teoría de grandes maestros de las ciencias sociales, hemos ido comprendiendo el valor de cada diálogo, desde el convencimiento de que cada palabra es palabra verdadera, con categoría propia, realidad tan necesaria en el mundo actual de la educación.

Ha sido este, un tiempo de preguntas y más aún, de autopreguntas amplias sobre la vida misma, poniendo en el centro a la persona, a la familia, a la escuela y a la sociedad desde el convencimiento de que el concepto de educación otorgue autenticidad a cada una de sus acciones, con la finalidad de que cada individuo reciba la mejor motivación y los mejores recursos para que fortalezcan su crecimiento.

Con este trabajo intelectual hemos descubierto que la vida es única gracias a las “personas maestras” que nos rodean y que nos ayudan a vivir y a atravesar por cualquier tipo de acontecimiento vital y científico, invitándonos a desplegarlos y a despertar. Andamos rodeados de referencias, de personas relevantes, comenzando por la propia familia, principal canal de crecimiento y de entrenamiento comunitario de naturaleza escolar o educativa.

Esta experiencia investigadora, nos ha servido para sumergirnos en nuestra propia pequeñez, en nuestra sabiduría más doméstica, y desde ahí, como dijo Kant, atreviéndonos a pensar, salir a la periferia de lo académico, a la pedagogía de lo social, de lo histórico y de lo teórico.

Como dijo Jorge Manrique, “*nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar*” y con la elaboración de esta tesis no hemos dejado de preguntarnos hacia dónde vamos, aunque con la certeza de sabernos guiados con responsabilidad, con libertad y con sentido al amparo de nuestro saber y de los saberes compartidos. La estructura narrativa ha venido determinada más que por el sentido general por el sentido de cada momento, de cada fuente documental, de cada relato, de cada experiencia contada, de cada familia, de cada persona, siempre desde el respeto. Es por ello por lo que tiene sentido cuidar cada gesto, cada palabra, cada actitud y cada opción, sintiendo que cada grano hace propio “nuestro granero”.

Nos hemos encontrado en este tiempo de investigación dialógica con bastantes dimensiones sociales, orientadas hacia distintas vertientes, con aspiraciones lícitamente diferentes. Hemos ido descubriendo cómo se ha conectado el contexto escolar con el económico y social, a través de imágenes que han dividido lo público y lo privado, otorgando arbitrariamente más valor al segundo, con unos criterios preferentes de selección y de excelencia. A lo largo de mis años de magisterio me he ido sorprendiendo con opciones personales y comunitarias, unas más valientes y otras que simplemente me han dejado llevarme por la corriente. En este sentido, el estudio y el análisis y la propia discusión nos ha ido descubriendo, como dijo el filósofo S. Kierkegaard, que existen opciones personales y comunitarias que no ofrecen garantías, sino que suponen un riesgo y hay que aprender a confiar.

El desarrollo de esta investigación se ha convertido para nosotros en una verdadera reflexión en busca de sentido educativo, en un movimiento enfocado al aprendizaje contextualizado, personal y comunitario, orientado desde la libertad interior,

como afirmó Carl Roger, quien afirmó que la naturaleza humana es esencialmente positiva. De ahí, que este estudio nos haya confirmado que las relaciones interpersonales se hacen mutuamente cooperativas cuando se encaminan al bien común, cuando se cuentan “al aire”, cuando nos convertimos en “sujetos relatados”.

Para finalizar este pequeño ensayo sobre el aprendizaje que la tesis ha despertado en mí, en nosotros, quiero expresar que me ha llenado de asombro al recibir tanta luz, llena de auténtico pensamiento, a través del compromiso científico, y he comprendido de que a pesar de que el mundo es complejo, existen oportunidades para seguir creyendo y luchando, comenzando siempre por uno mismo, como nos dijo Carlos de Foucauld, recordando que somos pequeños, en busca de una mayor justicia social a través de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas:

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- ACUERDO de 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía. (s.f.). Obtenido de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/189/d/updf/d1.pdf>
- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 113(31), 1157-1178.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). La construcció biogràfica de la realitat: reflexions sobre la biograficitat d'allò social. *Arxius de sociologia*, (16), , 5-21.
- Alonso, L.R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutierrez (coords), *Metodología y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 225-240.
- Andréu, J., García-Nieto, A., y Pérez, A.N., (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Álvarez-Uría, F. (1998). Retórica neoliberal: la gran ofensiva de los científicos sociales contra las políticas sociales en EEUU. *Claves de razón práctica*, 80, 20-28.
- Alvira, F. y Alvia, M.D. (1981). Los dos métodos de las ciencias sociales. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid.
- Anderson, G. & Cohen, M.I. (2015). *Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance*. Recuperado de Education Policy Analysis Archives, 23 (85): <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Anguera, M. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1999, 1ª ed. 1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (2002). *Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (2009). *La crisis mundial, la justicia social y la educación*. Londres: Routledge.
- Arnaus, R. (1993). Vida professional i acció pedagògica: a la recerca de la comprensió d'una mestra. *Un estudi de cas (Doctoral dissertation, Tesis doctoral, Barcelona)*.
- Ball, S. & Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Educación Internacional.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.

- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Cuidado de uno mismo, la resistencia y la subjetividad bajo gubernamentalidades neoliberales. *Estudios Críticos en Educación*, 54 (1), 85-96.
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37 (15), 87-104.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, nº 38. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 103-113.
- Bamberg, M, De Fina, A., & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In S. Schwartz, K. Luyckx, y V. Vignoles (Eds.). *Handbook of Identity Theory and Research Nueva York: Springer*, 177-199.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. & Beck-Gernstein, E. (2003). La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós Ibérica
- Beck, U.(2003).La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Bertaux, D. & de Singly, F. (1997). *Les récits de vie: ethnosociologique perspective*. París: Nathan.
- Bertaux, D. & Kohli, M. (1984). El enfoque de la historia de vida de la Transformación de la Práctica Social. *Biografía y Sociedad. Daniel Bertaux, ed*, 29-46.
- Bertaux, D. (1981). From the live-history approach to the transformation of sociological practice. London. Sage
- Blanco, T. y Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la educación. Ediciones Universidad de Salamanca*. 23,(2), pp.115-116.
- Blázquez, F. (1989). La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica. *Campo Abierto*, 6, 119-128.
- Blumer, H. (1969). Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método de Berkeley. (EE.UU.): Universidad de California.
- Bolívar, A. (1999). Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bnr.pdf>).

- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, (6) 11.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (62) 711-734.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. . *FQS* 7 (4), Art.12., <http://www.qualitative-research.net/fqs/> Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Rese.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12., Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
- Borja, L. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología: El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perfiles educativos*, 33 (133), , 68-87.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, E. (1997). Etnografía como narrativa. La memoria, identidad, comunidad: La idea de la narrativa en las ciencias humanas. *State University of New York. Albany*, 264-280.
- Bruner, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology* 1 (1), 5-13.
- Bueno, E. M. (2006). *Dirección Estratégica. Nuevas Perspectivas teóricas*. Madrid: Pirámide.
- Burch, P. (2009). *Mercados ocultos: La nueva privatización de la educación*. Londres: Routledge.
- Burke, P. (1994). *La revolución historiográfica francesa: La Escuela de los Annales 1929-1984* . Barcelona: Gedisa.
- Butt, R., Raymond, D. & Yamagishi, L. (1988). Praxis autobiográficos: El estudio de la formación de conocimientos de los maestros. *Diario de la teoría curricular*, 7 (4), 87-164.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En V. Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (págs. 21-37). Alcoy: Marfil.
- Calero, J. (1998). Una evaluación de los cuasimercados como instrumento para la reforma del sector público. BBV Fundación (Ed.)
- Calero, J. & Choi, A. (2012). El efecto de las desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español . *Ekonomiaz*, 81(3), 83-108.

- Caride, J.A. (2009). La calidad y la equidad en la educación como quehacer civico-social, en Santos Rego, M.A. Políticas educativas y compromiso social, Madrid: Octaedro. p. 141-156.
- Carr, W. (2006). Education without Theory . *British Journal of Educational Studies*, 54, 2, 136-159.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Carrero, V., Soriano, R.M., y Trinidad, A. (2012), *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: CIS.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Vol 2*. Madrid: Alianza.
- Charmaz, K. (2006). La construcción de la teoría a tierra: Una guía práctica a través de la investigación cualitativa. *Sage Publications Ltd, London*.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1987). Teacher's personal knowledge: What's count as «personal» in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, (6), 487-500.
- Clandinin, D.J., Caine, V., & Steeves, P. (2013). *Componer Vidas en Transición: Una Narrativa investigación sobre las experiencias de la primera egresados de la escuela* . Emerald Group Publishing.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. *Witrock, MC La Investigación de la Enseñanza, III. Barcelona: Paidós*, 442-539.
- Clarke, J. (2008). Living with/ in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147. Recuperado de http://oro.open.ac.uk/18127/1/10_Clarke.pdf
- Cochram-Smith, M. & Lyttle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que Investigan*. Madrid: Akal.
- Colom, A. & Mèlich, J. (2003). Narratividad y educación. En VV.AA. Otros lenguajes en educación. *Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona*.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59.
- Connelly, F.M. & Clandini, D.J. (2000). Narrativa consulta; La experiencia y la historia en la investigación cualitativa. *Education researcher. San Francisco: Jossey-Bass*, 6, 94-118.
- Contreras Domingo, 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. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: (comps):. *Investigar la experiencia educativa. Morata*. 21-86.
- Cook, T.D. & Reichardt, Ch.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

- CRESWELL, J. W. (1988). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*, 44, 9-37.
- Creswell. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4ª ed. SAGE Publications, Inc.
- Crotty, M. (1998). Los fundamentos de la investigación social: significado y perspectiva en el proceso de investigación. Barcelona: *Sabio*.
- Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum: sur les sociétés de contrôle. Pourparlers*. París: Minuit.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.
- Denzin, N. (1983). Una nota sobre la emocionalidad, uno mismo, y la interacción. *American Journal of Sociology*, 402-409.
- Denzin, N.K. (1989). *Biografía de interpretación*. (Vol. 17). Barcelona: Sabio.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1991). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Diani, M. (2011). Redes e Internet en Perspective1. *Suiza Política Science Review*, 17 (4), , 469-474.
- Diani, M. (2012). Organizaciones de interés en los movimientos sociales: una exploración empírica. *Grupos de interés y defensa*, 1 (1), 26-47.
- Diani, M. (2015). Revisando el Concepto de movimiento social. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 9, 0902.
- Díez, A. M. (2007). La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención. *Fundación Alternativas*.
- Dubard, C. (2000a). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hipocresie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil.
- Edwards, R. (2014). Amateurism and professionalism in work and learning, 406 - 417. *Journal of Workplace Learning*, 26 (6/7), 406-417.
- Eisner, E. (1998). Cognición y curricular: Una visión nueva (Núm 37,01).
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Erickson, F. (1990). La construcción social de la coherencia del discurso en una conversación de la cena de la familia. *Organización conversacional y su desarrollo*, 38, 207-238.

- Erikson, S. & Simon, H. (1993). *Protocol Analysis. Verbal reports as data*. Cambridge Massachussets: The MIT Press.
- Escudero, J. (2003). *La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento*. Murcia: Edutec.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Esteve, J.M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (p. 24). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2.
- Fairclough, A. (2008). *Raza y la democracia: la lucha por los derechos civiles en Luisiana, 1915-1972*. Universidad de Georgia Press.
- Fairclough, N. (1993). Análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso y Sociedad*, 4 (2) , 133-168.
- Fanfani, T. (2009). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente*. En C. Vélaz, D. Vaillant (Eds.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pág. 42). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI).
- Fernández, M. F. (1971). El residuo de indeterminación técnica en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 275-295.
- Fetterman, D.M. (Ed.) (2010). *Etnografía: Paso a paso* (Vol. 17). Barcelona. Sabio.
- Fink D. & Stoll, L. (1997). Weaving school and teacher development together en T. Townsend (ed.): *Restructuring and Quality ssues for Tomorrow Schools*, 182-198. London: Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flaquer, L. (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Flores G., Porta, L. y Martín, M.A. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. *Revista Entramados-Educación Y Sociedad, Año 1 Número 1*, 69-81.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M y Hargreaves, A. 1997. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método, Volumen I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.

- Gage, N. (1993). Investigación sobre los métodos de enseñanza en M. Sevillano y F. Martín (Coords.), *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado* (pp. 209-258). Madrid: UNED.
- García Lorca, F. (1994). *Prosa, I. Primeras prosas, conferencias, alocuciones, homenajes, vida, poética, antecríticas, entrevistas y declaraciones. Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros en septiembre de 1931*. Madrid: Edición de Miguel García-Posada. Akal.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: U of California P.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Santillana.
- Gil, R. y. (2011). *Diseño de Proyectos de Investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Gil, R. (1997). Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría de la Educación*, 9, 115-136.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, S.J. (1982). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michael Foucault. *Tabula Rasa. Bogotá 4*, (105.), 103-122.
- Glaser, B. G y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Gómez-Llorente, L. (1998). Comprensividad y Diversidad (I) y (II). *Aula Sindical 2001*, 15.
- González, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación. *Tendiendo puentes, Encounters on Education*, 8, 85-107.
- González, T. & Gramigna, A. (2014). Hermenéutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. *Educatio Siglo XXI, Vol. 32 n° 3*, 159-180
<http://dx.doi.org/10.6018/j/211031>.
- González, T. y. Gramigna, A. (2013). Epistemología de la enseñanza y nuevas fronteras científicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27), 15-27.
- González-Monteaudo, J. y Ochoa, C. (2008). Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (19), , 267-284.

- González, J., y Ochoa, C. (2014). El giro narrativo en España: investigación y formación con enfoques autobiográficos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (62), 809-829
- Goodson, I. (. (1992). *Studying teachers lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (. (2004). *Hisotiras de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (1991): La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*. N° 295, España., 7-37.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa* 8 (19), 733-758.
- Gramigna, A. & Righetti, M. (2006). *Pedagogia Solidal. La formazione nell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- Guba, E.G., Lynham, S.A. & Lincoln, Y.S. (2011). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes, revisitados. *El manual de Sage de la investigación cualitativa* , 4 , 97-128.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2000). Una profesión paradójica: La docencia al comenzar el siglo. *Perspectivas*, vol XXX(2), 181-196.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatcher, R. (2001). *Ir al grano: Escolarización en la economía globalizada. Educación y justicia social* 3(2), 45-59.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hernández, E. R. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 59-67.
- Hernández, F. (. (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Pp. 7-13. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/18348> , 7-13.
- Hernández, F., Sancho, J.Mª y Creus, A. (2011). *Historias de vida en educación. Biografía de contexto*. Recuperado de Esbrina/recerca: <http://www.ub.edu/esbrina>

- Hornillo, E. y. Sarasola, J.L.. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo: el caso de las historias de vida portularia. *ISSN 1578-0236. © Universidad de Huelva*, 373-382.
- Imbernón, F. (2015). *Diez ideas clave: La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism and urban governance. *International social science journal*, 50 (155), 29-45.
- Kelchtermans, G. (2004). Más allá de los conocimientos para la práctica manual Internacional sobre el desarrollo profesional continuo de los profesores. *CPD para la renovación profesional*, 217-237.
- Kerlinger, F. (1964). *Fundamentos de Investigación del Comportamiento. Educativo y psicológico mensaje*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Knowles, J. (2004). *Modelos Para La Comprensión de las Biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: Ilustración A partir de Estudios de Caso. En Historias de vida del profesorado*. Madrid: Octaedro.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lafuente, M. A. (1998). Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur. *Thémata: Revista de filosofía*, (19), 219-224.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). La estructura metafórica del sistema conceptual humano. *La ciencia cognitiva*, 4 (2), 195-208.
- Lather, P. (1992). Marcos críticos en la investigación educativa. *Las perspectivas feministas y post-estructurales en práctica la teoría*, 31 (2), (87-99).
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. *Investigación fenomenológica*. Barcelona. Grafiques, 92.
- Leite, A., Flores, J., González, P. y Núñez, C. (2012). *Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo*.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y Otros Estudios* .
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) Can we learn from each other? *Comparative education*, 34 (2), 131-141.
- Ley 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE). (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín oficial del Estado. (BOE)*.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- Luengo, J. J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Mexico D.F. ANUIES.

- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013a). Nuevas formas de mercantilizar la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 435, 63-65.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013b). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Liotard, J. (1984). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Liotard, J. (1991). *Las inhumanas: Reflexiones en el tiempo*. Stanford: Stanford University Press.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimiento profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 8, 9-22.
- Marcelo, C. (2009b). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 13 (1), 1-25.
- Maroy, C. (2009). Convergences an hybridization of educational policies around post-bureaucratic models of regulation. *Compare*, 39 (1), 71-84.
- Marrero Acosta, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Universidad de la Laguna: Tesis doctoral.
- Marrero Acosta, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En E. A. (Dds), *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Conocimiento y teorías implícitas* (págs. 9-21). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- Martins, G. (2008). *Estudo de Caso: uma estratégia de Pesquisa*. Asunción: Atlas.
- Martos, J. M. (2006). El camino de la construcción de la identidad de un director de una residencia universitaria: reflexiones a propósito de un estudio de caso. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, (19), 199-218.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla, 328-366.
- Mateos y Núñez (2011). Narrativa y educación. Indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de Educación*, 23 (2), 11-128.
- Mayordomo (2008). El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación n° 47*, 211-233.
- Mead, G. (1964). *En la psicología social*. Chicago: University of Chicago Press.

- Medina, J.L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de los datos en cualitativa. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 7 (14), 39-54.
- Meksenas, P. (2002). *Pesquisa social e ação pedagógica*. Sao Paulo: Edições Loyola.
- Méndez, A. E. (2012). *Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- Montero, L. (2001). Construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo, *La función docente* (págs. 47-83). Madrid: Síntesis.
- Moreu, A. y Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación revisonada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moustakas, C. (1994). *Métodos de investigación fenomenológica*. Sage Publications.
- Niel, L. (2009). Actualidad y futuro de la fenomenología. Una perspectiva hispanoamericana *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 736, 327-337.
- Nóvoa, A. (2000). Universidade e formação docente. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 4(7), 129-138.
- Olmedo, A. (2013). Los responsables políticos, los defensores del mercado y empresas: nuevos y renovados de los jugadores en el campo de la política educativa española. *Diario de Política de Educación*, 28 (1), 55-76.
- Olmedo, A. (2014). Desde Inglaterra con el amor ... ARCA, heterarquías y "governabilidad filantrópica" global. *Diario de Política de Educación*, 29 (5), 575-597.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Revistaakademia*, 1(1).
- Ong, A. (2007). El neoliberalismo como la tecnología móvil. *Transacciones del Instituto de Geógrafos Británicos*, 32 (1), 3-8.
- Pazos, M.S. (2002). Historias de vida y fuente oral: los recuerdos escolares. En la Memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada. *Tirant lo Blanch*. 107-133.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.
- Peneff, J. (1990). Myths in life stories. The myths we live by. *Routledge London*, 36-48.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Revista Estudios de Filosofía. Universidad de Antioquia*. nº 24. , 9-37.

- Perold, M., Oswald, M. & Swart, E. (2012). Cuidado, el rendimiento y la performatividad. Retratos de experiencias de vida de los profesores de Educación como el cambio. *TYLOR & Francis Online*, 16 (1), 113-127.
- Perrenoud, P. (2002). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa XIV*. (4), 503-523.
- Piussi, A. M. (1996). *Saber que se sabe: mujeres en educación (Vol. 100)*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.
- Prieto, M. y Villamor, P.(2012). Dinámicas de privatización endógena y exógena en la Comunidad de Madrid. Indicadores y criterios. *A dónde va la escuela en Europa. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 147-157.
- Puelles, M. (2002). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Puelles, M. (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004). *Historia de la educación*, 24, 229-253.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9, , 127.
- Pujadas, J.J. (1992): El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas
- Ricoeur, P. & Thompson, J.B. (1981). La hermenéutica y las ciencias humanas: Ensayos sobre el lenguaje, la acción y la interpretación. *Prensa de la Universidad de Cambridge*.
- Ricoeur, P. (2001). *La ideología y la utopía: dos expresiones del imaginario social. Del texto a la acción*, 349-360.
- Ricoeur, P. (2005). Caminos del reconocimiento. Madrid: Trotta.
- Rincón, J. C. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos. . *Revista de Educación*, 340, , 1119-1144.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad de entretenimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Rivas, J. et al.(2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 133-146.
- Rivas, M. A., Godino, J. D., & Castro, W.F. (2012). Desarrollo del Conocimiento para la Enseñanza de la Proporcionalidad en Futuros Profesores de Primaria. *Bolema, Rio Claro (SP)*, 26 (42B), 559-588.
- Rivas-Flores, J. (2014). *Nuevas Identidades en la formación del profesorado. La voz del alumnado*. Málaga: Aljibe.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2009). *La globalización de la política educativa* . Londres: Routledge.

- Robertson, S., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS y la industria de servicios de educación: La política de la escala y la reterritorialización mundial comparativo. *Education Review*, 46 (4), 472-495.
- Rodríguez, G., Flores, G. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero, E. (2012). El devenir docente de una profesora de Lengua inglesa en Secundaria. Un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva en la propia práctica en tiempos de cambio educativo. Tesis doctoral dirigida por José Contreras Domingo . *Universidad de Barcelona*.
- Ruíz, C. (1998). (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. Barquisimeto, Lara: CIDEG.
- Ruiz Olabuéndaga, J.I.(1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Sahlberg, P. (2007). Las políticas de educación para elevar el aprendizaje del estudiante: El enfoque de Finlandia. *Diario de Política de Educación*, 22 (2), 147-171.
- Sahlberg, P. (2011). El educador profesional: Lecciones de Finlandia. *Americana de Educadores*, 35 (2), 34-38.
- Sancho, J. H. (2009). Una Investigación narrativa en torno al Aprendizaje de las Masculinidades en la Escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 14 (43), 1155-1189.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107), 1-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 248-264.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.
- Savater, F. et al. (1 de julio de 2016). ¿Por qué sobra la filosofía? *El país*, pág. http://elpais.com/elpais/2016/06/22/opinion/1466601557_652759.html.
- Schütze, F. (2007). Análisis de la biografía sobre la base empírica de Autobiographical Narrativas: Cómo Analizar autobiográfica narrativa entrevistas Parte I. *Estudios Europeos en las desigualdades y la cohesión Social* , 1 , 153-242.
- Schwandt, T.A. (2001). Diccionario de la investigación cualitativa. California: Sage publications.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Sierra. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar. Tesis doctoral*. Universidad de Málaga: Directora: Nieves Blanco Gracia.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solari, M. (2015). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Un estudio de caso*. Universidad Autónoma de Madrid: Tesis doctoral. Directora. Elena Martín Ortega.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45.
- Stake, R. (2010). *La investigación cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. Guilford Press.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos (4º ed.)*. Madrid: Morata.
- Steger, M. & Roy, R. K. (2010). *Neoliberalism: A very short introduction (Vo. 222)*. Oxford University Press: London.
- Strauss. A.L (1996). The Chicago Tradition: Generalization and Variation. En K. Kwan, *Individuality and Social Control: Essays in Honor of Tamotsu Shibutani*. Greenwich: JAI Press.
- Strauss. A.L. y Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J.M. (1997). *Grounded teoría en la práctica*. Barcelona: Sabio.
- Taylor, C. (1991). *The Malaise of Modernity*. Toronto: Anansi.
- Tesch, R.(s.f).(1990) *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Palmer Press, (48).
- Tezanos, J. F. (1999). *El contexto sociopolítico de los procesos de exclusión social. Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Editorial Sistema.
- Tezanos, J.F. (2001). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J.F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema, 11-53.
- Tiana, A. (2002). La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación. En A. Ruíz, *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación* (pp. 49-70). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tineo, E. (2009.). Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante de educación. *EDUCERE. Investigación arbitrada. Año 13, nº 45*, 457-464.
- Tobin, K. (1995.). *Las relaciones entre las metáforas, las creencias y acciones en un contexto de cambio curricular ciencia*. *Revista de Investigación en Enseñanza de las Ciencias* , 32 (3),: 225-242.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.

- Torres, M. V. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Toulmin, S. (1990). *La agenda oculta de la modernidad*.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos?*. Madrid: PPC.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 4-14.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionalism?: the restructuring of primary teachers' work and professionalism [Auge de los nuevos profesionales? La reestructuración del trabajo y la profesionalidad de los maestros de primaria]. *British journal of sociology of education (Abingdon, Reino Unido)*, vol. 17, n° 4, 473-487.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 619-633.
- Vaillant, D. 2006. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340 (1), 117-140.
- Vaillant, D. (2014). (ISSN 2014-8801 (digital)). *Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo*. Obtenido de ISSN 0211-819X (paper): <http://dx.doi.org/10.5565/vev/educar.690>
- Van Manen, M. (1994). La pedagogía, la virtud y la identidad narrativa en la enseñanza. *Consulta Curriculum*, 24 (2), 135-170.
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional (4º reimp.)*. Madrid: Síntesis.
- Vega, M^a. R. y Durán, J.F., (2014). *Historia y Comunicación Social*. 19, pp. 603-614.
- Verger, A. & y Curran, M. (2014). La nueva gestión pública como política global de educación: Su adopción y re-contextualización en un entorno del sur de Europa. *Los estudios críticos en la educación*, 55 (3), 253-271.
- Venegas, M. (2012). Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 403-422.
- Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Trillas.
- Villarroya, A. (2000). La financiación de los centros concertados. *Colección Investigación*, 147.
- Viñao, A. (1998). Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 75-80.
- Viñao, A. (2007). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Revista Teias*, 1(1).
- Viñao, A. (2012a). A história das disciplinas escolares. *Revista brasileira de história da educação* 8 (3), 173-215.

- Viñao, A. (2012b). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias conservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.
- Viñao, A. (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Recuperado de <http://www.edmorata.es/libros/la-gobernanza-escolar-democratica>.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre prescripción y Acción: La brecha entre la teoría y la práctica de los estudios cualitativos. *En Forum: Qualitative Social Research 1* (2).
- Williams, J. y Engel, L.C. (2013). Las pruebas para clasificar, las pruebas para aprender, las pruebas para mejorar: Introducción y visión general. *La investigación en Educación Comparada e Internacional*, 8 (3), 214-235.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Wright, C.R. (1980). *Comunicación de masas: Una perspectiva sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Yin, R. (2013). *Los estudios de casos: Diseño y métodos*. Barcelona: Sabio.
- Youdell, D. (2011). *Escuela de problemas. Identidad, poder y política en la educación*. Londres: Routledge.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación*, 52, 95-123.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (2), 123-149.
- Zeichner, K.M. & Grant, C.A.(1981). Biografía y la estructura social en la socialización de los estudiantes de pedagogía: Un nuevo examen de las ideologías de control de la pupila de los estudiantes de pedagogía. *British Journal of Teacher Education* , 7 (3), 298-314.

ANEXOS

ANEXO I

Tabla de fuentes documentales

Introducción:

Esta tabla de fuentes, se refiere a los documentos que se citan en el texto de la tesis. Son noventa y siete documentos de naturaleza completamente diferente.

Encontraremos fuentes documentales y testimoniales, cada una de ellas nombradas con unas siglas específicas.

En la carpeta de anexos sobre estas fuentes documentales, presentamos únicamente algunas ejemplificaciones de los distintos documentos, siempre relacionadas con las referencias que se citan en el texto, siguiendo criterios de concreción.

Listado general de fuentes documentales: (Presentación de todas las fuentes documentales, haciendo referencia al enunciado principal de cada fuente).

Anexo II. (CDA) Estudio sobre el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Documentos sobre estudios que hemos realizado sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Anexo III. (DA) Documentos Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar. Diferentes tipos de documentos relacionados con el desarrollo del Proyecto Educativo del Colegio Antonio Marín Ocete de Alfacar.

Anexo IV. (DEM) Documentos “Eugenia de Montijo” de Granada. Diferentes tipos de documentos relacionados con el desarrollo del Proyecto Educativo del Colegio Eugenia de Montijo de Granada.

Anexo V. (IH) Intuiciones al hilo. Ideas que hemos ido recogiendo en libretas de campo durante los años de estudio y que han servido para incorporarlas al trabajo de la tesis.

Anexo VI. (MC) Microrrelatos. Microrrelatos sobre experiencias personales y profesionales.

Anexo VII. (RA) Relatos autobiográficos. Selección de citas de relatos autobiográficos elaborados a partir de las narrativas, dotándolos de sentido y enriqueciéndolos con otras fuentes documentales.

Anexo VIII. (R) Reflexiones. Reflexiones y documentos sobre charlas y encuentros en los que ha participado Miguel Ángel.

Anexo IX. (RF) Relatos familiares. Relatos referidos a la familia de Miguel Ángel.

Anexo X. (SPE) Sentido de persona y educación. Sentido de “persona y educación” en las narrativas.

Anexo XI. (T) Testimonios. Selección de diferentes testimonios del ámbito educativo y personal de Miguel Ángel.

Anexo XII. (TC) Tertulias de café. Tertulias y diálogos de carácter espontáneo mantenidos durante las entrevistas dialógicas entre el Director de la tesis, Julián y el doctorando, al hilo de las reflexiones y del desarrollo del trabajo

Anexo XIII. (N) Narrativas. Transcripciones literales de los diálogos mantenidos en el proceso de investigación sobre las diferentes etapas de la vida de Miguel Ángel.

Listado específico de fuentes documentales: (Presentación de todas las fuentes documentales, haciendo referencia al contenido de todos los documentos que se incluyen en cada una de las fuentes y que se citan en el texto).

Anexo II. (CDA) Estudio sobre el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CDA)	
CDA1.	Enfoque sociocomunitario de C. de Aprendizaje
CDA2.	Desarrollo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje
CDA3.	Comunidades de Aprendizaje en Granada
CDA4.	Participación e inclusión en C. de Aprendizaje
CDA5.	Valoración del pilotaje de Comunidades de Aprendizaje

Anexo III. (DA) Documentos Alfacar

DOCUMENTOS ALFACAR (DA):	
DA1.	Cartas familias excursión 07 10 13
DA2.	Agradecimiento biblioteca Miguel Ángel
DA3.	Publicación Ideal buenas prácticas
DA4.	Selección buenas prácticas colegio
DA5.	Mercadillo de valores en general
DA6.	Cronología del Proyecto
DA7.	Proyecto Educativo

Anexo IV. (DEM) Documentos Eugenia de Montijo

DOCUMENTOS EUGENIA DE MONTIJO (DEM)	
DEM1.	Acta 2ª reunión Comunidades de Aprendizaje
DEM2.	Programa de inclusión educativa
DEM3.	Carta a las familias 19/10/2015
DEM4.	Proceso implementación Proyecto Comunidades
DEM5.	Programa de “maestros eméritos”
DEM6.	Programa de “buenos días con alegría”
DEM7.	Desarrollo de la radio escolar
DEM8.	Proyecto Comunidades de Aprendizaje
DEM9.	Constitución comisiones Mixtas
DEM10.	Informe del Centro de Profesores
DEM11.	Informe de Inspección
DEM13.	Homenaje de la Biblioteca
DEM14.	Proyecto Educativo de Centro

Anexo V. (IH) Intuiciones al hilo

INTUICIONES AL HILO (IH)	
IH1.	Echa raíces donde estés.
IH2.	No puedo condenar a quien fui en el pasado porque hoy soy otra persona.
IH3.	Como dijo el pensador T. Merton <i>“una hora de oscuridad vale más que una semana de luz”</i>
IH4.	Para ser un buen maestro te tienes que reconocer como un niño feliz.
IH5.	Los cambios se generan en el encuentro con las personas, no con las teorías.
IH6.	Somos políticos por naturaleza (Aristóteles)
IH7.	Hay cosas que hay que comenzar a hacer y otras que hay que dejar de hacer.
IH8.	Crear una nueva realidad.
IH9.	Las críticas de las personas que no son libres son alabanzas.
IH10.	Pedagogía del grano de trigo
IH11.	Crear en los demás, creer en las personas
IH12.	Creación de sentido: Resistencias al cambio. ¿Qué hago?
IH13.	La participación es más que la colaboración
IH14.	Admirar a los demás para tratarlos bien
IH15.	Jugar a la gallinita ciega con mi madre y a veo-veo
IH16.	Llamar todos los días a más de cien puertas repartiendo pan
IH17.	Elogio y tarea.
IH18.	Mesetas de igualdad.
IH19.	Valor de lo nuevo y de lo viejo.
IH20.	Pedagogía de la colaboración.
IH21.	Que cada vez que se acerque alguien a mí, se lleve algo bueno.
IH22.	Vivir la vida en plenitud
IH23.	En pedagogía hay que hablar del amor y de la familia.

IH24.	En la escuela hay que ir a lo fundamental.
IH25.	El que no arriesga no vive
IH26.	Vivir la vida en plenitud
IH27.	Nos queda tanto que aprender
IH28.	Las críticas de las personas que no son libres son alabanzas.
IH29.	“Abriendo puertas de entrada”

Anexo VI. (MC) Microrrelatos

MICRORRELATOS (MC)	
MC1.	Repartiendo pan
MC2.	Apruebo las oposiciones
MC3.	Mi primer partido de fútbol
MC4.	Mi primer viaje misionero
MC5.	Cuando fui a la mili
MC6.	Una enfermedad tropical
MC7.	Participación en el teatro
MC8.	Mis partidos de fútbol en los Cármenes
MC9.	Conocí a Inma
MC10.	Mi primer día de maestro
MC11.	Enfermedades: cuerdas vocales y espalda
MC12.	Los viajes a la escuela
MC13.	Visitas a otros colegios
MC14.	Actividades didácticas en la panadería
MC15.	Charla de empatía
MC16.	Las fiestas de los maestros
MC17.	Nacimiento de mis hijos
MC18.	Muerte de personas queridas
MC19.	El día de mi boda
MC20.	Mi relación con mi abuelo
MC21.	Mis actividades en la naturaleza
MC22.	La reunión con los pandilleros
MC23.	Mi ansiedad tras años de dirección
MC24.	El valor de la biblioteca para mí como maestro
MC25.	Cuando se nos perdió una alumna en el viaje de estudios
MC26.	Cuando se cayó un niño en una acequia, un día de excursión
MC27.	El pilarillo del burro en el pueblo
MC28.	La fiesta de los farolillos de melón en la escuela
MC29.	Cuando fui a por muebles para el colegio
MC30.	Mis viajes a colegios de Finlandia, de Inglaterra y de Turquía

Anexo VII (RA) Relatos autobiográficos (Selección de citas)

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS (RA):	
RA1.	Infancia
RA2.	Adolescencia
RA3.	Juventud (Magisterio).
RA4.	Colegio “Virgen de la Cabeza” de Motril
RA5.	Colegio “Montes Orientales” de Iznalloz
RA6.	Colegio “Virgen de Loreto” de Guadahortuna
RA7.	Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar
RA8.	Colegio “Eugenia de Montijo” de Granada

Anexo VIII. (R) Reflexiones. Reflexiones y documentos sobre charlas y encuentros en los que ha participado Miguel Ángel

REFLEXIONES (R): Documentos elaborados con anterioridad o en el mismo transcurso del estudio de la tesis, abordando diferentes aspectos y en diferentes contextos	
R1.	R1. Pregón de las fiestas de mi pueblo.
R2.	R2. Artículo sobre el pan y el agua de la educación
R3.	R3. Reflexión en la plataforma “ <i>colabora</i> ” de la Consejería
R4.	R4. Mi teoría de persona
R5.	R5. Reflexiones sobre el aprendizaje en comunidad
R6.	R6. ¿Qué es para mí educar?
R7.	R7. ¿Qué es persona educada?

Anexo IX. (RF) Relatos familiares.

RELATOS FAMILIARES (RF):	
RF1.	Carta a la prima Amparo
RF2.	Carta enviada a la República Dominicana
RF3.	Mi madre y la primera estampa escolar
RF5.	Mi padre y la panadería
RF11.	Querido personal del Colegio de San Rafael
RF13.	Carta agradecimiento Ayuntamiento
RF14.	Carta a Julietta
RF15.	Breve reseña de mi madre
RF16.	En nombre de nuestra madre
RF17.	Carta a Nieves Sala
RF19.	Breve reseña de Manuel Sánchez Cuesta
RF21.	Despedida a mi padre
RF22.	Misa de San Francisco 07 07 16

Anexo X. (SPE) Sentido de persona y educación

SPE1.	El sentido de la educación en la adolescencia
SPE2.	El sentido de la educación en la infancia
SPE3.	El sentido de la educación en el magisterio
SPE4.	El sentido de persona en mi adolescencia
SPE5.	El sentido de persona en mi infancia

Anexo XI (T) Testimonios

TESTIMONIOS (T)	
T1	Testimonio Mª C.F., voluntaria de OFECUM
T2.	Testimonio de F.R. Asesora del CEP
T3.	Testimonio de J.L.S. Asesor del CEP
T4.	Testimonio de J.B.A. Asesor del CEP
T5.	Testimonio de J.B. Director del CEP
T6.	Testimonio de mi padre
T7.	Testimonio de M.J.J. (Maestra)
T8.	Testimonio de Luís Moreno Jiménez (Amigo)

T9.	Testimonio de Luz (Profesora UGR-CCII)
T10.	Testimonio de M ^a . A.F. (Maestra)
T11.	Testimonio de S.F. (Presidenta del AMPA)
T12.	Testimonio de A. M. V. (Inspectora)
T13.	Testimonio de N. (Maestro en Prácticas)
T14.	Testimonio de M ^a A. P.F. (Profesora UGR-CCPP)
T15.	Testimonio de Ramón Ballesteros R. (Amigo)
T16.	Testimonio de Vicente López S.V. (Profesor UJ)
T17.	Testimonio de A. C. F. (Directora)
T18.	Testimonio E.M.H. (Maestra)
T19.	Testimonio M ^a J.G.G. (Maestra)
T20.	Testimonio de C.T.A. (Maestro)
T21.	Testimonio de C.S.V. (Maestra)
T22.	Testimonio de M.J. (Maestra)
T23.	Testimonio de I. S.V. (Secretaria)
T24.	Testimonio de J.M ^a .P.D. (Jefe de Estudios)
T25.	Testimonios de alumnos (C. y E.)
T26.	Testimonio de J.A.G.F. (Padre C. Escolar)
T27.	Testimonio de J.F.L.M. (Presidente AMPA)
T28.	Testimonio de M ^a . J. y C.M. (Madres y padres)

Anexo XII. (TC) Tertulias de café

TERTULIAS CAFÉ (TC)	
TC2.	Diálogo sobre la escuela
TC3.	Diálogo sobre la tesis
TC4.	Diálogo sobre las implicaciones en la familia
TC6.	Diálogo sobre persona y escuela

Anexo XIII. (N) Narrativas (Íntegras)

NARRATIVAS (N)	
N1.	Infancia
N2.	Adolescencia
N3.	Juventud (magisterio)
N4.	Primeros colegios (Motril, Iznalloz, Guadahortuna)
N5.	Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfacar
N6.	Colegio “Eugenia de Montijo” de Granada
N7.	Familia, persona, escuela, sociedad
N8.	Vida personal
N9.	Proyección

ANEXO II

(CDA) CITAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

(CDA1.) Enfoque sociocomunitario de C. de Aprendizaje

Refiriéndonos a estos tres contextos relacionados, desde el propósito del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se crea la posibilidad de canalizar esta participación de manera planificada. El objetivo es organizar el trabajo generando prácticas cada vez más inclusivas y que el alumnado comparta la jornada escolar en el aula con los demás compañeros y compañeras y con personas voluntarias de las familias y del entorno. Los objetivos de este Proyecto superan las diferencias culturales y otro tipo de circunstancias de cualquier tipo, en las que vive el alumnado y sus familiares, de manera que ninguna razón pueda impedir su participación (CDA1.p.9).

(CDA2.) Desarrollo del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje

El concepto de “Comunidad de Aprendizaje” (Learning Community) está muy extendido en el mundo, desarrollando diferentes programas y abriéndose en una triple dirección: escolar, social y virtual, bajo el análisis científico de CREA y de INCLUD-ED⁵¹.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios. (Valls, 2000).

La definición de (Flecha, 1997)⁵², pone de relieve que una Comunidad de Aprendizaje es la transformación de una comunidad educativa que se plantea a través del diálogo permanente, del esfuerzo cooperativo y solidario; sintonizando y sincronizando a toda la comunidad Educativa y a su entorno social con el fin de lograr éxito educativo en cuanto a la mejora de los rendimientos y de la convivencia.

La orden de 8 de junio (2012)⁵³ en su artículo 2 referido a la naturaleza de los proyectos «Comunidad de Aprendizaje», nos ofrece esta definición: Una «Comunidad de Aprendizaje» es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado. (p. 47)

Para nosotros este Proyecto es abrir el centro a toda la comunidad educativa, con cauces de participación y de inclusión, generando valores, entre ellos, la confianza, la creatividad, el respeto y la responsabilidad, con el fin crear, crear y crecer en aprendizajes y en convivencia, para preparar a nuestros niños/as y adolescentes para la vida, llegando a construir un mundo mejor entre todos/as (CDA2.).

⁵¹CREA: Centro de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades (CREA).(Valls, 2000) INCLUD-ED, Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education financiado por el VI Programa Marco de la Comisión Europea

⁵²Referente más conocido en España, acerca del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, la labor de José Ramón Flecha García, catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, creador del Proyecto 'Comunidades de Aprendizaje', una apuesta por la igualdad educativa dirigida a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, fundador en 1991 del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades (CREA), del que fue director hasta el 2006. Asimismo, ha sido el investigador principal del proyecto INCLUD-ED (2006-2011).(Flecha R. , 1997) (Premio al Mérito en Educación 2012).

⁵³ Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje».(28 de junio 2012 Boletín Oficial de la Junta de Andalucía Núm. 126). Andalucía es la primera Comunidad Autónoma de España, que ha legislado el Proyecto. Actualmente la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje se compone de ochenta y cuatro Centros en la Comunidad Autónoma.

(CDA3.) Comunidades de Aprendizaje en Granada y en España

El desarrollo actual del Proyecto en España cuenta con doscientos ocho centros de E. Especial, Infantil, Primaria, Secundaria, FP y Adultos, principalmente públicos y también privados, repartidos por toda su geografía. Este mapa de Comunidades de Aprendizaje podemos considerarlo aún embrionario, y su crecimiento dependerá directamente del impacto educativo que vaya creando, acreditando los avances con registros de datos cuantificados por las distintas agencias de evaluación educativa y por la valoración positiva del desarrollo del Proyecto en general. De lo contrario, el desarrollo del mismo puede verse ralentizado y posiblemente reemplazado o superado por otros nuevos proyectos de innovación educativa que pueden ir surgiendo, convirtiéndolo en una propuesta que ofrece innegables ventajas sociocomunitarias, pero sin recorrido en la práctica. Andalucía: 84, Aragón: 5, Castilla la Mancha: 5, Castilla León: 7, Cataluña: 37, Euskadi: 35, Extremadura: 10, Galicia: 1, La Rioja: 1, Madrid: 2, Melilla: 1, Murcia: 1, Navarra: 3, Ceuta: 1 y Comunidad Valenciana: 15 (CREA-UB, 2015) (CDA3.p.5).

(CDA4.) Participación e inclusión en C. de Aprendizaje

Numerosos informes nacionales e internacionales, así como la tendencia en la normativa, dan relevancia a los planteamientos participativos e inclusivos, como respuesta a la realidad educativa actual. Actualmente es necesario trabajar bajo un paradigma de inclusión, y de participación educativa, para alcanzar igualdad educativa y social. Para lograrlo, el sistema educativo en su conjunto, partiendo de la idea de que el sistema educativo somos todas las personas que pertenecemos a la sociedad, de manera corresponsable, deberá promover un ambiente social inclusivo y participativo (CDA4.p.13).

(CDA5.) Valoración del pilotaje de Comunidades de Aprendizaje

El día 23 de marzo de 2015, se realizó una valoración del pilotaje, a modo de grupo de discusión en el que destacamos lo más relevante de esa reunión, con afirmaciones literales (CDA7.p.1).

1.: Esto es mejor de lo que yo me creía. 2.: Los niños trabajan más, aunque no están acostumbrados a colaborar entre ellos. 6.: No me ha resultado positivo en el rendimiento aunque en la convivencia resulta positivo. 8.: Yo estoy muy contento. Yo ni me lo creía. El índice de trabajo bien realizado es extraordinario. 9.: Ha sido muy motivador para todos (CDA5. p.1).

(CDA10.) Fases de Comunidades de Aprendizaje

La puesta en marcha del Proyecto en un centro educativo transcurre por unas fases desarrolladas en una diacronía más o menos extensa. Comienza por la fase de sensibilización dando a conocer el Proyecto a la Comunidad, preparando la toma de decisión por parte de la comunidad educativa, si se estima conveniente para el Centro, con las consiguientes adhesiones y resistencias que puedan ir surgiendo, provocadas principalmente por diferentes posturas pedagógicas, intereses profesionales divergentes o por una visión diferente en el análisis de necesidades del centro educativo. Para consolidar estas dos fases, se requieren formación y reflexión conjunta, principalmente en el claustro del profesorado.

En la tercera fase, llamada del sueño, la comunidad promueve e indaga acerca de las posibilidades, potencialidades y anhelos que alberga el centro, también en relación con su entorno, con el fin generar un salto y una apertura encaminada a implementar cambios y nuevas realidades de mejora. En las siguientes fases llamadas de selección de prioridades y de planificación, y a partir del agrupamiento de los sueños se agrupan y dan lugar a distintas comisiones mixtas, en las que se integran miembros de distintos sectores de la comunidad. (...). Para ello, es necesario replantear el orden organizativo y generar nuevas dinámicas de formación, participación y gestión del centro educativo, abriéndolo al entorno y a la colaboración de otros agentes sociales y de la familia primordialmente.

Se contemplan además las fases de consolidación, de formación y de evaluación, destinadas a velar de manera permanente por la coherencia, profundidad, sostenibilidad y dirección que guían el Proyecto. En estas fases la participación de otras instancias educativas como la universidad, los centros de formación del profesorado y la inspección educativa contribuyen también al desarrollo del Proyecto (CDA10.p.2).

ANEXO III

(DA) Documentos Alfacar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
C.E.I.P. A. Marín Ocete

(DA1.) Carta a las familias 07/10/2013

Estimadas familias:

Se acaba de grabar el último programa de radio del Colegio, en el que participa todo el alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria.(...).Este Programa de radio se lleva a cabo dentro del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, entre toda la Comunidad. Agradecemos la entrega y participación de las familias en esta Comisión, concretamente de Graciela, Luis, Pablo y Jorge, que se encargan de toda la labor técnica del mismo. ¡Es un sueño hecho realidad! Muchas gracias a toda la Comunidad Educativa. La dirección es www.amocomunidadesdeaprendizaje.blogspot.com.es. Un cordial saludo. Alfacar, 7 de octubre de 2013 (DA1.p.1).

(DA2.) Biblioteca de Alfacar

Gracias por escribir mi nombre y mis apellidos en esta biblioteca, que en el año 2005 comenzó a ser un lugar de reunión, con la ayuda del Ayuntamiento, del Claustro, del Consejo escolar, del AMPA, de todas las familias, y de toda la Comunidad entera, de todas las personas quienes siempre agradecemos su entrega. Gracias por confiar en quien con tanta humildad, os quiere y siempre os espera. Un abrazo muy grande, ahora, ¡que todo comienza! Miguel Ángel Bailón Ballesteros (DA2.p.1).

(DA3.) Publicación IDEAL. Prácticas del Colegio

NOTICIAS3 noticias encontrada

11-03-2014 01:14

GRANADA/PROVINCIA GRANADA

Pan para hoy y para mañana

PABLO RODRÍGUEZ

...y nietos de panaderos, que recuperan la tradición familiar. Sin tiempo para detener la clase, el director cuenta que este taller es solo una de las puntas del proyecto '**Comunidades de Aprendizaje**', un plan implantado en el centro para desarrollar... La panadería más especial de **Alfacar** tiene nombre de rector. Sobre la loma de Las Encinas, a la entrada del pueblo, el Antonio Marín Ocete es una tahona de conocimiento, un horno donde se cuecen panecillos muy vivos. Doscientos niños estudian ... En **Alfacar**, la Educación es pan para hoy y para mañana (DA3.p.1).

(DA4.) Selección de buenas prácticas

(DA4.) Consideramos que en nuestro Centro una de las prácticas referidas a la contextualización y participación que van a suponer un avance en el desarrollo de nuestro Plan de Convivencia y en nuestro Proyecto "Escuela: espacio de paz", desde el punto de vista preventivo son: "El libro viajero de la convivencia", "Buenos días con alegría", "Mercadillo de valores" (DA4.p.1).

(DA5.) Mercadillo de valores

Gracias a este proyecto, nació en diciembre de 2005, el *mercadillo de valores*, una experiencia que sirvió para mostrar un camino certero de participación a las familias y para acercarlas al mundo escolar de sus hijos. Esta experiencia se ha llevado a cabo durante todos los cursos escolares, en vísperas de navidad. Es una apuesta educativa, (...) (DA5.p.2).

(DA.6.) ¿Qué es el MERCADILLO DE VALORES?

Es una actividad general, en la que participan todos los alumnos/as de Primaria. El objetivo es tomar conciencia de valores universales que vivimos a diario. La organización de la jornada se realiza con distintos talleres, que llamaremos "tiendas". En cada una de estas "tiendecillas", los alumnos/as van a trabajar un valor concreto, con las actividades que se les propongan sus mercaderes que serán madres, padres y voluntarios, voluntarias. Estas actividades serán adecuadas para toda la etapa de Primaria y se ajustarán a un tiempo determinado (DA6.p.1).

(DA8.) Formación de comunidades de aprendizaje

Jornadas de sensibilización (formación en Comunidades de Aprendizaje): Aprendizaje dialógico. Ramón Flecha. Grupo CREA. Grupos interactivos y voluntariado. Rocío García. Grupo CREA. Tertulias dialógicas.-Fases de transformación en Comunidades de Aprendizaje.-Formación y participación de familiares.-Modelo dialógico de prevención de conflictos.-Experiencias de Comunidades de Aprendizaje.-Inclusión en Comunidades de Aprendizaje: Organización (DA8.p.1).

ANEXO IV

(DEM) Documentos Eugenia de Montijo

(DEM1.) Segunda reunión Comisión Mixta

C.E.I.P. EUGENIA DE MONTIJO
Granada, 7 de Marzo – 2016

COMISIÓN MIXTA DE COMUNICACIÓN : MUSICA, COMUNICACIÓN Y RADIO

El director nos enseña la mesa de mezclas, costeada íntegramente por el AMPA, 4 micrófonos, con sus correspondientes soportes para mesa, y 2 pares de auriculares. Los componentes de la mesa dan propuestas de títulos, para adjudicarle un nombre a la Emisora, al final se determina que sea un nombre corto, y se decide que, dado el fin primordial del nuevo sistema didáctico, sean los alumnos quienes, consensuadamente elijan el nombre de la misma.

Como la emisora necesita una sintonía identificativa, la representante de OFECUM, propone que sea compuesta por el voluntario D. Juan Gómez Carrasco (Voluntario en Tertulias Dialógicas de Música). Por unanimidad se aprueba la moción. La metodología es que, una vez sea elegido el nombre, él, le podrá a guitarra la música de fondo. Se aprueba también, la instalación del Estudio de Radio en el hall del edificio del colegio destinado a la docencia; aulas y dependencias docentes, que además cuenta con una ventana acristalada al hall, y que dará un ambiente curioso e ilusionante, para el alumnado y docentes.

Se decide hacer un Blog, para la programación radiofónica. Se resuelve que la programación radiofónica sea ágil y dinámica, para que haya amplia y diversificada participación y diversidad de bloques, manteniendo así el interés de los alumnos, profesores y audiencia. Se acuerda que el día 11 de Marzo, se preparará la escaleta de contenidos del primer programa radiofónico.

Maricarmen Ferrando Millán. Vocal de Voluntariado de OFECUM y miembro de la Comisión Mixta de Comunicación (DEM1.p.1).

(DEM3.) Carta a las familias 19/10/2015

Estimadas familias: Nuestro Colegio ha comenzado el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de toda la Comunidad Educativa. Está recogido en el orden de 8 de junio de 2012. En el Colegio se van a seguir realizando todas las actividades y actuaciones educativas como siempre y además otras actuaciones participativas previstas en este Proyecto (DEM3.p.2).

(DEM4.) Proceso de implementación del Proyecto de C. de A.

DDPEEM.4. El día 10 de marzo comienzan los grupos interactivos en el área de lengua, desde 3º a 6º de Educación Primaria. Conversación con un Padre de E. Infantil para la realización de un montaje de fotografía sobre el pilotaje. Conversación con el AMPA, para un concierto didáctico en el Colegio, con su correspondiente tertulia musical. (DEM4.p.1).

Estamos en la fase de los sueños. Invitamos a todo el alumnado, familias, profesorado y miembros de la Comunidad Educativa a reflexionar y a proponer ideas educativas que les gustaría que se realizaran en nuestro Colegio, compartiendo inquietudes, esperanzas, ilusiones, objetivos y sueños posibles entre toda la comunidad educativa, en un ejercicio de solidaridad compartida (...) Un cordial saludo. La Directora. 19 de octubre de 2015 (DEM4.p.1).

(DEM9.) Constitución Comisiones Mixtas

Las Comisiones Mixtas son una de las formas más habituales de participación en las C.d.A., que proporcionan una participación libre y democrática (DEM9.p.1).

(DEM10.) Informe del Centro de Profesores

La formación ha estado centrada en grupos de formación creados en el Claustro, en la formación específica para el desarrollo de planes, proyectos y programas de la Consejería. Concretamente en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, un miembro del Claustro, Miguel Ángel Bailón Ballesteros, ha

realizado alguna ponencia en el CEP de Motril y en el CEP de Granada. Ha participado en algunas jornadas de formación, como ponente, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Además ha colaborado en la sensibilización y en la animación en los Colegios de la capital, de Inmaculada del Triunfo y Gómez Moreno. También ha participado en la organización de la sensibilización y formación de la Comunidad Educativa en el Colegio “Antonio Marín Ocete” de Alfaca (DEM10.p.1).

(DEM11.) Informe de Inspección

Desarrollar el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, dentro del Marco de nuestro Plan de Centro. Optimizar el Desarrollo de las Competencias Básicas, centrando todos los objetivos hacia el aprendizaje y trabajando en el Claustro, líneas y estrategias de coordinación necesarias en los aspectos pedagógicos, metodológicos y curriculares para que nuestras metas sean compartidas, siempre en el marco de nuestro Proyecto Educativo. Continuar promoviendo una cultura colaborativa en el Centro entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, alcanzando la máxima coordinación entre profesorado, familiares y voluntariado y facilitando la formación, investigación y evaluación necesaria (DEM11.p.2).

IV.7 (DEM13). Homenaje de la Biblioteca

Y cada libro tiene un gesto, un gesto al cogerlo por primera vez. El mismo gesto que puede tener el panadero al hacer el pan. El cuerpo se dobla, se inclina hacia adelante al amasar, como también se dobla el agricultor cuando siembra, cuando siega, cuando trabaja en la acequia. Hay gestos muy hermosos, que nos invitan a agacharnos, como cuando bebemos agua en una fuente; nos inclinamos para recibir la bendición de lo mejor de la vida, que siempre es gratuito (DEM 13.p.1).

ANEXO V

(IH) Intuiciones al hilo

- IH1. Echa raíces donde estés.
- IH2. No puedo condenar a quien fui en el pasado porque hoy soy otra persona.
- IH3. Como dijo el pensador T. Merton *“una hora de oscuridad vale más que una semana de luz”*
- IH4. Para ser un buen maestro te tienes que reconocer como un niño feliz.
- IH5. Los cambios se generan en el encuentro con las personas, no con las teorías.
- IH6. Somos políticos por naturaleza (Aristóteles)
- IH7. Hay cosas que hay que comenzar a hacer y otras que hay que dejar de hacer.
- IH8. Crear una nueva realidad.
- IH9. Las críticas de las personas que no son libres son alabanzas.
- IH10. Pedagogía del grano de trigo
- IH11. Creer en los demás, creer en las personas
- IH12. Creación de sentido: Resistencias al cambio. ¿Qué hago?
- IH13. La participación es más que la colaboración
- IH14. Admirar a los demás para tratarlos bien
- IH15. Jugar a la gallinita ciega con mi madre y a veo-veo
- IH16. Llamar todos los días a más de cien puertas repartiendo pan
- IH17. Elogio y tarea.
- IH18. Mesetas de igualdad.
- IH19. Valor de lo nuevo y de lo viejo.
- IH20. Pedagogía de la colaboración.
- IH21. Que cada vez que se acerque alguien a mí, se lleve algo bueno.
- IH22. Vivir la vida en plenitud
- IH23. En pedagogía hay que hablar del amor y de la familia.
- IH24. En la escuela hay que ir a lo fundamental.
- IH25. El que no arriesga no vive
- IH26. Vivir la vida en plenitud
- IH27. Nos queda tanto que aprender
- IH28. Las críticas de las personas que no son libres son alabanzas.
- IH29. “Abriendo puertas de entrada”

ANEXO VI

(MC) Microrrelatos

Yo iba repartiendo pan. Una tarde estaba sentado cerca de la casa de mi tío Mariano y en el atardecer vi dibujada una “S”, encima de una casa en la que vivían dos muchachas. Intuí que la hermana que a mí me gustaba, tenía un nombre que empezaba por “S”. Yo iba repartiendo pan a esa casa, porque yo empecé a repartir pan con catorce años, conduciendo. Yo era muy formal. Su nombre cuando me enteré empezaba por ese. Este episodio fue muy importante. A mí aquello me sacaba de Peligros, aquel amor platónico me centró más todavía en mis aspiraciones (MC1.).

Fui a la Delegación de Educación a ver si ponían las listas y había otros opositores también. Cuando el Secretario del Tribunal llegó con las notas y vimos los resultados, no estuve en la Delegación ni un minuto. Me vine corriendo a Peligros y llegué a la tienda de Inma, y se lo conté con toda la emoción. Después a mi casa y fue una alegría muy grande para todos. Me brotó tanto agradecimiento que prometí estar siempre contento con mi trabajo (MC2.).

Mi primer partido de fútbol en la ciudad de los niños cuando tenía nueve años. En 1974, en un sábado por la mañana, fuimos a jugar con el equipo del Cristo de la Yedra, que nos fichó a cinco niños de Peligros. Al campo al que íbamos a jugar estaba sembrado de maíz. Por la vía del tren, paralela a la carretera de Málaga, fuimos andando hasta el Centro de la Ciudad de los niños, en donde debuté con mi primer partido de fútbol, como extremo derecho (MC3.).

En estos viajes me sentí dichoso. Fueron buenas oportunidades para darle gracias a Dios, por conocer a tanta gente, por descubrir otras culturas y por participar en tareas misioneras. Afiancé mi vocación de servicio a los más necesitados y comprendí que estando con los últimos de la tierra, con los más pobres se encuentra un camino seguro para la felicidad (MC4.).

El subteniente me envió a Sevilla, a cargo de diez soldados más, y me hizo responsable de los pasaportes. En el reconocimiento médico, la doctora militar, descubrió que yo tenía en la retina, restos de una sustancia que había tomado para el tratamiento del paludismo en África. Esta circunstancia, unida a mis problemas de visión, resultaron ser determinantes para que terminara con una excedencia. Estuve el servicio militar, un mes y veintiocho días. Solamente me vestí de soldado para la jura de bandera, y me prestaron la ropa para ese día. Después, no quería volver al mismo Colegio de Iznalloz, porque me habían hecho una despedida y me daba vergüenza volver. Pedí en la Delegación que me enviaran a otro destino aunque estuviera mucho más lejos, y el Jefe de Personal, me dijo que tenía que volver al mismo destino. Obedecí con gusto pero me costó volver, aunque al final me alegré (MC.5.).

Al volver de Guinea sufría una enfermedad tropical y se me hinchaba la cara, de repente en algunas ocasiones. Era muy desagradable. Parece que fue una filaria, y estuve varios años con esa enfermedad hasta que poco a poco empezó a desaparecer por sí sola. Cuando estaba en el Colegio, de pronto sentía los síntomas y a los pocos minutos se me hinchaba y me tenía que ir a mi casa, porque me desfiguraba (MC6.).

Aunque había hecho teatro en mi niñez, en el Instituto fue distinto, porque había sido elegido, y porque la obra de Tres Sombreros de copa me encantaba. Disfruté muchísimo y reconocí que los otros personajes también estaban muy bien representados. Aquello me sirvió para mejorar mi dicción, mi expresión y para valorar las habilidades de las demás personas. Mi papel me encantó, aunque me hubiera gustado ser el protagonista, pero “Pepe” lo bordaba (MC7.).

En mayo, cuando yo estaba en 3º de BUP, jugamos con los Juveniles del Vandalia nuestro primer partido en el Estadio de Los Cármenes, en el antiguo. Al entrar en los vestuarios, me sentí importante y al saltar al campo sentí que había cumplido un sueño, porque ya cuando era niño vi jugar allí a la Selección Española, al Granada y un montón de jugadores de los que todavía guardaba las estampicas. Después volvía a jugar muchas más partidos, pero el primero fue un sueño. Por cierto me compré unas botas negras, con los tacos de caucho y me las dejé allí. Esas botas fueron mágicas (MC8.).

Yo conocía a Inma de ir a su casa a repartir el pan y en la parroquia, pero un día, después de hacer la confirmación, nos dieron una foto, y al verla, me di cuenta que Inma, era la muchacha que más me gustaba. Fue curioso, cómo me brotó aquella emoción al contemplar aquella foto que aún conservo (MC9.).

Es una sensación de novedad plena, de ilusión perfecta, de olor a limpio, un estreno con toda la emoción y con toda la batería cargada. Tuve la promesa de estar siempre agradecido y de dar siempre lo mejor de mí mismo en mi servicio. También tuve la promesa de agradecer siempre a mi familia con mi trabajo (MC10.).

Estando en Guadahortuna de jefe de Estudios, me operaron de garganta y al medio mes, volvía a trabajar. Sufrí una recaída muy importante porque me quedaba sin voz al toser. Me volvieron a intervenir, y esa vez con rehabilitación fonológica a la que me negué anteriormente y con una baja más larga, de unos dos meses, aprendí a vocalizar bien y me curé. Igualmente me ocurrió con la espalda que a pesar del dolor aguanté y la última semana de junio me tuve que quedar en mi casa y me operaron el día 4 de julio. En septiembre volví al colegio, sin entregar ninguna baja laboral (MC11.).

En nuestros años en Guadahortuna, los días que viajábamos, como salíamos muy temprano, hacíamos pequeñas travesuras por la mañana que siempre consistían en ir a comer chocolate con churros, a Jaén, a Guadix, a Huelma. Un día paramos en la carretera en una curva e invitamos a los maestros que también iban por allí. Llevamos nuestro termo y churros que comparamos en la Chana, muy temprano. Estando en Iznalloz, también fuimos a desayunar un día a las siete de la mañana Granada, todo el Claustro (MC12.).

Cuando la inspección me envió a la zona norte a visitar Colegios. Aquello fue un regalo, porque me sentía Inspector, pero sin serlo. Una vez, un Inspector me propuso ir a visitar a una maestra que aún no había superado la fase de prácticas después de haber aprobado las oposiciones. Fue en Huétor Vega, y sus compañeros me decía, que a ver cómo la valoraba. A los pocos años, la Inspección me propuso visitar diecisiete Colegios de la zona norte para visitar a maestros que habían aprobado las oposiciones. Fue una experiencia muy interesante y la verdad que noté diferencias entre los distintos maestros,. Aquello me hizo reflexionar y comprendí que el trabajo de la Inspección es complicado en esa faceta evaluadora. Aprendí mucho y aquella experiencia me impactó a nivel personal y profesional (MC13.).

Visita a la panadería. Desde que yo estudiaba magisterio los niños de mi pueblo venían a la panadería y mis padres y yo les enseñábamos cómo se hacía el pan. Las maestras y los maestros se iban encantados con aquellas experiencias. La verdad es que todos los años venían muchos grupos. Cada año nos fuimos perfeccionando. Curiosamente esa imagen la he vivido, cuando ya era maestro, porque cuando veníamos con algún grupo de niños de Guadahortuna a Granada y si teníamos ocasión también hacíamos pan en la panadería. En mi etapa en Alfacar, se nos abrieron todas las puertas de las panaderías. Desde mi fe, pienso que si siembras luego recoges. Han sido experiencias entrañables (MC14.).

Las charlas de empatía y de autoestima de Isabel fueron un principio precioso para el Proyecto de dirección. Era entrañable ver a esta mujer con su sabiduría y su paciencia. Realmente aquellos miércoles fueron una semilla participativa e inclusiva importantísima. Los valores de la empatía y de la autoestima, formaron parte de la imagen del colegio para siempre (MC15.).

La fiesta en casa de Amaia, fue para mí una alegría tremenda. Amaia se puso de acuerdo con Inma y con gente del Colegio, juntando a gente de cinco equipos directivos. Amaia me llamó para trabajar en la Memoria de dirección y yo fui encantado. Al entrar en su casa en la que todo estaba tranquilo, me recibieron en una habitación con la luz apagada por lo menos cuarenta personas. Fue una noche preciosa, agri dulce, pero preciosa. La agradecí muchísimo (MC16.).

ANEXO VII

(RA.) SELECCIÓN DE CITAS DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

(RA1.) INFANCIA

Mi vida se ha llenado de tiempo, un tiempo en tren, rápido; otras veces en tranvía, lento, itinerante, sin estación fija, siempre venidera (RA1.p.9).

A mi madre le gustaba mucho dibujar y me apuntó a unas clases de pintura que daba “*la Carmencita*”, una vecina, en el patio de su casa (RA1.p.12).

Pintura, teatro, música y deporte. Que mis padres me apuntaran a estas actividades me hizo muy feliz, porque disfruté de una educación diferente, abierta y divertida (RA1.p.19).

brote más tierno de la infancia hasta nuestra actualidad, en un sendero de imágenes y de sentimientos que se anudan en nuestro interior (RA1. p.1).

En el transcurso de sus años escolares, con la madurez propia de un niño, se iba empapando de la realidad social en la que habitaba y del papel de la escuela, con sus diferentes respuestas. “Aquel día, la respuesta del maestro fue muy buena, aunque a lo largo de la vida, la escuela, la sociedad y la familia no supieran ofrecer el mismo un mismo pupitre de igualdad para aquellas dos personas” (RA1.p.13).

Yo me sentía muy responsable y también presionado por mis iguales, ya que algunos me pedían que les pusiera más nota. Este maestro me despertaba compasión y siempre lo he llevado en mi pensamiento, porque me hubiera gustado hablar con él para compartir lo que sentíamos, él como maestro y yo siendo alumno. Comprendí, que había diferentes maneras de enseñar y de tratar al alumnado en un mismo recinto escolar y en misma mañana. Y desde entonces fui aprendiendo que existía diversidad en el alumnado y en el profesorado. Recuerdo que, en aquellos cursos, aprendí a comportarme en la escuela adaptándome a la figura y a las exigencias de cada uno de mis maestros y maestras, a los que humildemente creo que no defraudé (RA1.p.15).

Los maestros siempre confiaban en mí, algo que me esperaba pues yo siempre intentaba actuar con responsabilidad. Para mí las labores de la escuela eran muy sencillas, gracias entre otras razones a mi motivación constante por los aprendizajes (RA1.p.12).

El lazo que me unía a mi madre se convirtió en un triángulo en el que ya aparecía la figura de la maestra. De pronto, ese hilo entre mi madre y yo, se convirtió en un espacio más abierto. Apareció un nuevo vértice que yo no conocía, ni amaba y que suponía para mí un nuevo espacio lleno de abandono, de inseguridad, de vacío y de soledad (RA1.p.5).

La maestra se mostraba con una sonrisa amable, una mirada atenta y sincera, simpática, dinámica y sociable, extrovertida, a la que acepté inmediatamente (RA1.p.5).

(...) El tiempo siempre ha sido para mí un valor sencillo, mi mejor juego, con el que he aprendido a descubrir el orden, los deberes, la ayuda, la responsabilidad y el respeto (RA1.p.9).

El lazo que me unía a mi madre se convirtió en un triángulo en el que ya aparecía la figura de la maestra. De pronto, ese hilo entre mi madre y yo, se convirtió en un espacio más abierto. Apareció un nuevo vértice que yo no conocía, ni amaba y que suponía para mí un nuevo espacio lleno de abandono, de inseguridad, de vacío y de soledad (RA1.p.5).

Este hecho supuso para mí un reconocimiento de la escuela hacia mi familia. Luego comprendí que también vino a estar presente con las familias de los otros niños también. El maestro era una autoridad social claramente destacada y este acercamiento y este interés por este acontecimiento, supuso para mí un descubrimiento determinante en el establecimiento de lazos entre la familia y la escuela. Este gesto de amabilidad social sirvió para enlazar y para reforzar aún más la importancia de los maestros en la vida de los niños (RA1.p.11).

Esta visión optimista y positiva de las familias sobre la escuela, considerándola un bien común y social necesario y perfectamente engranado en la sociedad, era un valor indiscutiblemente generalizado (RA1. p.6).

Comprendí, que había diferentes maneras de enseñar y de tratar al alumnado en un mismo recinto escolar y en misma mañana. Y desde entonces fui aprendiendo que existía diversidad en el alumnado y en el profesorado. Recuerdo que, en aquellos cursos, aprendí a comportarme en la escuela adaptándome a la figura y a las exigencias de cada uno de mis maestros y maestras, a los que humildemente creo que no defraudé (RA1.p.15).

En el transcurso de sus años escolares, con la madurez propia de un niño, se iba empapando de la realidad social en la que habitaba y del papel de la escuela, con sus diferentes respuestas. “Aquel día, la respuesta del maestro fue muy buena, aunque a lo largo de la vida, la escuela, la sociedad y la familia no supieran ofrecer el mismo un mismo pupitre de igualdad para aquellas dos personas” (RA1.p.13).

Los juegos eran una fuente de socialización y a mí me sirvieron para aprender a ganar y a perder, sobre todo a perder, porque yo me sentía el mejor en todo, hasta que a fuerza de ir perdiendo una y otra vez, me iba dando cuenta de que había niños que jugaban también muy bien y muchas veces mejor que yo. Me iba dando cuenta de que las facultades estaban muy repartidas entre todos (RA1. p.19).

Aprendí a tratar igual a los ricos que pagaban el pan y que cuando se abrían las puertas de sus casa olían a limpieza y a orden y a los más pobres que a veces no podían pagar el pan diariamente y que vivían en otro barrio, más cerca del campo. El mismo agradecimiento sentía por unas familias que por otras. Aprendí que el trato personal, no tiene nada que ver con el dinero, ni con la ideología, ni con la clase social. Aprendí que el buen trato es el pan tierno de cada día (RA1.pp.21-22).

Las distintas realidades familiares desembocaban en una diferenciación social que se instalaba en el seno de la escuela. Era como si las perchas y los pupitres de cada alumno que entraba por las puertas de la escuela ya tuvieran una etiqueta de éxito o de fracaso, apuntando en una doble dirección, dibujando una doble vertiente que guiaba al alumno, al maestro y a la familia desde los primeros compases, orientando desde los primeros renglones académicos hacia el trabajo o hacia el estudio, en un claro determinismo escolar preñado desde su origen, que se hacía vigente en cada detalle y en cada postal concreta, en la ropa, en el aseo, en los materiales escolares y finalmente en la procedencia de cada sujeto. Era como si de la cuna de cada niño y de cada niña salieran diferentes caminos, incluyendo calzadas y cunetas, hacia diferentes destinos (RA1.pp.13-14).

En el transcurso de sus años escolares, con la madurez propia de un niño, se iba empapando de la realidad social en la que habitaba y del papel de la escuela, con sus diferentes respuestas. “Aquel día, la respuesta del maestro fue muy buena, aunque a lo largo de la vida, la escuela, la sociedad y la familia no supieran ofrecer el mismo un mismo pupitre de igualdad para aquellas dos personas ” (RA1.p.13).

(RA2.) ADOLESCENCIA

En una mañana de verano estando yo en el huerto, llegaron a mi casa unas monjas vestidas de blanco, eran hermanas Mercedarias de la Caridad, entre ellas venía “la prima Amparo”, misionera en la República Dominicana durante cincuenta y siete años. Con esta persona, mi vida dio un giro. Siempre supe, con una sonrisa interior, que en aquellos días recibí otra mano, que me acompañó en mi vida y me ayudó tanto (RA2.p.7).

Empecé a ver el mundo en tres dimensiones, mucho más ancho, más largo y más profundo, con más hermanos. Aquella experiencia me abrió un camino de confianza que me ilusionó y me hizo soñar. Con aquel episodio, comencé a participar en unas reuniones en la parroquia de mi pueblo y gracias a ello entré en un nuevo orden, en una nueva disciplina. A estas reuniones empezaron a asistir también los Misioneros Combonianos que comenzaron a hablarnos de las misiones en África (RA2.p.7).

(RA3.) JUVENTUD-MAGISTERIO

Pronto me ilusioné con las bondades de la pedagogía, una ciencia con la que a la postre me haría maestro, pero que al principio me entusiasmó porque la veía muy cercana a la filosofía, por la que sentía tanta atracción. Los primeros compendios de pedagogía y de didáctica que leí, me ofrecieron una escuela nueva. Cada idea que leía me llegaba al ser. Aquellas lecturas respondían a mis planteamientos más profundos, sentía que las habían escrito para mí (RA3.pp.3-4.).

Los libros que descubrí a través de mis compañeros de magisterio (...), fueron siempre una bocanada de aire fresco. Al ir leyendo (...), me iba entusiasmando con una línea pedagógica que se identificaba mucho con mi manera de ver el mundo y la escuela (RA3.p.4.).

(...) me dieron la oportunidad de descubrir otro tipo de hacer escuela y otras formas de llegar a los aprendizajes, más relacionados con la vida. Estaban muy conectadas con la nueva pedagogía, de la Escuela Nueva, que promulgaba el paidocentrismo. Descubrí unas nuevas maneras de sentir y de imaginarme la escuela. (...) (RA3.p.4.).

Un ideal que siempre me guiaba era el de vivir el magisterio como un servicio en defensa de los últimos, de las personas que tienen menos recursos. Para mí era como una herramienta de justicia social, muy cerca de lo que vivían los misioneros y misioneras a las que yo tanto admiraba y que me servían de modelo. (RA.3. p.9).

Conocí a estudiantes que se apasionaban claramente por la carrera que estudiaban y la vivían como una opción en sus vidas. Matricularme en aquellas carreras supuso para mí considerarme una persona intelectual, a pesar de que seguía manteniendo mi trabajo como panadero y que me preocupaba que fuera pasando el tiempo sin estudiarme las oposiciones de magisterio, que era la única manera de cambiar de trabajo que tenía en aquel momento.

Entretanto, todos los estudios que yo realizaba los veía muy útiles para un futuro, aunque sin saber de qué futuro se trataría. En todo caso tenía la certeza de que eran un soporte imprescindible para desenvolverme en la sociedad, y para llegar al mundo de la educación, sin aspirar todavía en una salida profesional, entre otras razones porque me resultaba muy lejana (RA3.p.11).

Esto nos llevaba a soñar a Inma y a mí con la posibilidad de prestar un servicio educativo en nuestra sociedad o en tierras de misión (RA3.p.10).

(RA4.) CEIP VIRGEN DE LA CABEZA. MOTRIL

Disfruté mucho con la camisa blanca que me planchó mi madre para mi primer día de colegio. Desde entonces, cada primero de septiembre voy al colegio con una camisa blanca, en señal de homenaje a mi madre y de ilusión renovada (RA4.p.2.).

“Pensé que el maestro vive instalado en un escaparate permanente que tienen que dar ejemplo dentro y fuera del colegio, con o sin lecciones, cada minuto, por dentro y por fuera” (RA4.p.3).

La dicotomía entre lo nuevo y lo viejo también está muy presente en nuestra profesión, no únicamente referido a lo material, sino al establecimiento de rutinas y de hábitos que se consolidan como costumbres y que a veces impiden el avance y la renovación de nuestras metodologías y experiencias. (RA4.p.4). En ese verano estuve realizando una experiencia como misionero seglar en Guinea Ecuatorial. En ese país trabajé en un pequeño poblado, en Engong, en el distrito de Akonibe, con la tarea de ayudar en el programa de las letrinas, de la potabilización del agua y de dar escuela a los adultos, hombres y mujeres. (RA4.p.7).

(RA5.) CEIP MONTES ORIENTALES. IZNALLOZ

La Directora M.C.F., con firmeza y dulzura nos iba conduciendo por un magisterio tranquilo, amable y confiado (RA5.p.2).

Compartir estos ratos diariamente nos servía para confraternizar y para conocernos más, desde el principio de que se ama lo que se conoce. Estos escenarios informales de convivencia se convertían en un motor para la vida pedagógica del colegio, gracias al clima de diálogo que íbamos creando en común (RA5.p.1).

(RA6.) CEIP VIRGEN DE LORETO. GUADAHORTUNA

Cada año, a principio de curso alquilaba una casa junto con otros compañeros. Vivir allí durante varios días a la semana, durante tantos años, fue una ventaja para mi desarrollo profesional y me ayudó a ser *maestro de pueblo*, ideal con el que yo tanto había soñado (RA6.p.3).

En aquel mes de septiembre de 1992 llegamos al Colegio un grupo nuevos maestros con destino definitivo. Existió una buena sintonía entre nosotros y nos dispusimos a prestar nuestro servicio con una actitud muy positiva, integrándonos en la dinámica general del Centro, de una manera muy favorable, gracias entre otras razones a la acogida del equipo directivo, del claustro y de las familias (RA6.p.5).

Siempre recordaré a un alumno muy especial que tuve en la escuela. Era un joven con síndrome de Down, A.L., con el que entablé una relación muy especial. Se venía muchos días conmigo a la escuela. Todas las familias del pueblo y la Dirección del mismo lo entendían perfectamente. Aquella actuación se consideraba como un enriquecimiento para el Colegio. Era una buena estampa humana, y un ejemplo de escuela “social” inclusiva. Su familia estaba muy agradecida, porque su hijo se sentía feliz (RA6.p.13).

A pesar de esta variedad social y cultural, existían lazos comunes entre todo el alumnado. El sentido de pertenencia al Colegio, el carácter abierto del pueblo y la disponibilidad para colaborar de las familias eran unas señas de identidad propias que había que aprovechar (RA6.p.6).

Quise conocer el contexto, los caminos, las veredas, las fuentes, los parajes con praderas y con sombras para hacer excursiones con los niños. El paisaje del pueblo es muy abierto, casi castellano y siempre te invita a pasear en su horizonte lleno de campos de cereal (RA6.p.2.).

(RA7.) CEIP ANTONIO MARÍN OCETE. ALFACAR

(...)”recogimos los cambios, los logros y las dificultades de mi cargo de dirección hasta ese momento. Aquella cosecha, que resumimos ahora, nos dio alas y nos conectó nuevamente con “*la pedagogía del optimismo*”, que había perdido durante años” (RA7.p.18).

“Una escuela en sintonía con su propio entorno, en una conexión absolutamente necesaria para el desarrollo de los aprendizajes y del funcionamiento del mismo centro” (RA7.p.1).

En estos años me he mirado en el espejo de quienes más nos necesitan que son los niños y las niñas y cada persona de la Comunidad Educativa. He encontrado una opción personal, hacia una pedagogía comunitaria, fresca, nueva, dinámica, de búsqueda permanente. He intentado vivir abierto a la verdad, al juego, a la facilidad, a la singularidad, a la bondad, a la belleza, a la simplicidad, a la vida, a la justicia, al cumplimiento, al sentido del humor, a la creatividad, a la humildad, a la perfección y a la totalidad, en cada relación encontrando tantos principios en tantas personas en Alfacar y he sido muy feliz en este Colegio y en este pueblo (RA7.p.13).

Reflexioné sobre el significado que tenía para mí salir de un colegio después de tantos años de experiencia y de entrega, después de conocer a tantas personas con las que creí que iba a compartir toda mi vida profesional y al también sobre lo que significaba llegar y encontrar un lugar en la vida del colegio. Salir y llegar al colegio fueron para mí experiencias difíciles, porque sientes dolor a arrancar las raíces que has echado y también un poco de miedo por la tierra que espera tus nuevas raíces (RA7.p.4).

El proyecto proponía un centro innovador en el desarrollo de las competencias clave, con respuesta inclusiva a las necesidades de atención a la diversidad, centrado en la mejora de los aprendizajes a través

de tareas y de proyectos, y en la evaluación de los mismos, con propuestas de autoevaluación y coevaluación usando recursos y estrategias como el portfolio, poniendo la atención en el trabajo en equipo, abierto al entorno, principalmente a las familias, con esfuerzos dedicados al desarrollo de planes, proyectos y programas, estableciendo medidas preventivas para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, cuidando las relaciones personales y los valores, apoyando al más débil, atento a las relaciones con la naturaleza y con el entorno, con la idea continua de construir puentes en cada situación, centrado en soluciones y con liderazgo pedagógico del equipo directivo y de cada maestro del claustro (RA7.p.22).

Podemos decir, que en el Colegio se ha respirado felicidad, que huele a movimiento y alegría infantil. Cuando los niños ven a sus padres y cuando los padres ven a sus hijos en el Colegio brotan los verbos más positivos entre todos, porque se armonizan todos los sentimientos cuando se comparten experiencias. Con esas experiencias el Colegio se convertía en *una casa de todos*. Yo disfrutaba de aquellas escenas, al ver a las familias muy felices, estando en la escuela con sus hijos. Me brotaba entonces, una sonrisa triste en mi interior, porque yo no pude vivir eso con mis padres y tampoco lo estaba viviendo con mis propios hijos, pero me sentía feliz con aquella alegría de los demás (RA7.p.26.).

Para fomentar esta comunión entre la familia y la escuela, establecimos un programa semanal, llamado *“buenos días con alegría”*, con el que, todos los lunes a primera hora, en el porche de entrada, saludábamos al alumnado, felicitábamos a los que cumplían años, dábamos las novedades para la semana, recogíamos información de la semana anterior y hacíamos partícipes a las familias que quisieran manifestar o compartir alguna comunicación, un cuento, una noticia o una pequeña lectura que consideraran interesante (RA7.p.33).

Las maestras de Educación Infantil, han generado dinámicas de participación y de inclusión educativa que han sido la puerta de entrada, para preparar este modelo educativo en todo el Centro. (...) *“una maestra con gracia es una gracia y un regalo para el Colegio”*. Estas maestras han sido un espejo de servicio para toda la comunidad y una semilla educativa muy constructiva para su alumnado. (RA7.p.25).

De manera que a cada alumno se le ha invitado a que descubriera por sí solo, soluciones para mejorar situaciones concretas que había que corregir. En este sentido la posición del educador ha estado centrada junto al educando, e incluso por detrás de él, apoyando sus decisiones responsables (RA.7.p.35). (...) construir puentes en cada situación, centrado en soluciones y con liderazgo pedagógico del equipo directivo y de cada maestro del claustro (RA7.p.44).

En todo momento la convivencia estuvo centrada en las posibilidades, más que en las limitaciones y todo ello contribuyó a crear un ambiente de confianza y de aceptación mutua. (RA.7.P.34.)

La convivencia se centra en soluciones, para anclar los avances y para ampliar las tareas bien elaboradas. Además, considero fundamental la función del lenguaje, elogiando, en un ejercicio de sinceridad y proponiendo tareas concretas que resulten sencillas para crear sensación de avance en el individuo (RA7.p.35).

A la mañana siguiente, el director tuvo el acierto de decirme que me sentara para hablar con él, en un sofá viejo de color beige que había en el despacho de dirección. Fue una conversación amable, que tuvo el verdadero propósito de recibirme como nuevo compañero. Aquel gesto tan inteligente y tan sociable lo agradecí lo mismo que cuando te ofrecen un vaso de agua cuando tienes sed (RA7.p.5).

Al poco tiempo de entrar como Director presenté un Proyecto de reunificación de las dos etapas educativas del Colegio en el recinto escolar de El Molinillo que está situado en el centro del pueblo. Consideré aquella gestión como una quimera, pero pensaba que era lo más conveniente ya que con esta nueva edificación, se hubiera ganado en vitalizar el centro del pueblo, invitando a la peatonalización y soñar con ir y volver andando a la escuela, creando un estilo de vida social, participativa y más saludable (RA7.p.3.).

Al poco tiempo de entrar como Director presenté un Proyecto de reunificación de las dos etapas educativas del Colegio en el recinto escolar de El Molinillo que está situado en el centro del pueblo. Consideré aquella gestión como una quimera, pero pensaba que era lo más conveniente ya que con esta nueva edificación, se hubiera ganado en vitalizar el centro del pueblo, invitando a la peatonalización y

soñar con ir y volver andando a la escuela, creando un estilo de vida social, participativa y más saludable (RA7.p.3).

Para facilitar la participación, al comienzo de cada curso escolar, el Colegio regalaba una agenda escolar a cada alumno, gracias a la colaboración de empresas del pueblo que estaban sensibilizadas con la educación. Esta herramienta educativa se elaboraba conjuntamente con otros colegios, y se incluía un programa de acción tutorial y otras informaciones relevantes. Era un instrumento dialógico imprescindible entre la familia y la escuela, además de que servía para la expresión escrita y para la lectura (RA7.p.35).

En aquellas mañanas de verano, logré la primera biblioteca del Colegio, con muebles antiguos, pero una biblioteca con un espacio diáfano para el uso de toda la comunidad. Aquel cambio, sirvió también para que se despejaran zonas comunes, y el Colegio cogiera otro aire. Este nuevo planteamiento se notó reflejado en la sala de profesores, que quedó adecentada, la sala de secretaría despejada, el despacho del equipo directivo y el aula de informática más operativas. Siempre he agradecido aquella ayuda que me brindaron aquellas personas (RA7.p.15).

Alfacar se sitúa al pie de la Sierra de la Alfaguara, con sabor y con olor a pueblo todavía. Por las mañanas huele a pan recién salido del horno. Esta localidad vive principalmente del pan, ya que actualmente existen más de cincuenta panaderías, muchas de ellas tradicionales, que amasan con levaduras de masa madre, reposando el pan en tablas con maseras y cociendo con hornos de leña y con pala (RA7.p.1).

El horizonte es que cada miembro de la comunidad educativa se responsabilice de sus propios actos, creando relaciones empáticas, llenas de respeto, mirando los sentimientos de los demás, desde el principio de tratar a los demás como queremos que nos traten a nosotros mismos/as (RA7.p.44).

Cuando en el Proyecto de Dirección escribí que *“un niño, una niña lo vale todo”*, (...), desde el principio de que *“si no vives para servir, no sirves para vivir”*. Me pongo en camino cada mañana, camino del colegio, siendo consciente de mis posibilidades y de mis limitaciones, (...) (RA7.p.52).

En medio de ese espíritu de concordia y de solidaridad, todo el mundo se sentía a gusto. Algunas tardes, cuando nos sentábamos a merendar con las limpiadoras, nos decíamos mutuamente: *“Qué a gustico estamos en el Colegio, ojalá que esto nos dure muchos años”* (RA7.p.33).

Para establecer relaciones con la Comunidad el Centro ha partido de unas premisas que ha considerado fundamentales, como una comunicación transparente, resolviendo posibles resistencias iniciales, ofreciendo recursos y pidiéndolos cuando ha sido necesario, teniendo en cuenta que las familias necesitan sensibilización y formación, compartiendo con ellas una mirada de alianza, nunca de competición; recreando cada día relaciones naturales, que fluyan con espontaneidad (RA7.p.27).

El primer motor de intercambio colaborativo entre el Colegio y el entorno lo encontramos en la etapa de Educación Infantil. Todas las experiencias que iban realizando estas maestras han supuesto un entrenamiento de apertura y de colaboración con las familias y que ha permanecido a continuación en Educación Primaria. Dos maestras pioneras en estas estrategias de inclusión y de participación educativa, han sido I.G.G. y M.J.J., junto con el resto del Equipo de Educación Infantil en estos cursos escolares (RA7.p.24).

“Con aquella lección aprendí el valor de la perseverancia en la educación y también aprendí que a menor distancia entre la familia y la escuela, existen mayores posibilidades de avance escolar” (RA7.p.8).

Con el ánimo de crear vínculos y sentido de pertenencia, me propuse comunicarme permanentemente con la comunidad mediante cartas y circulares, además de otras vías, principalmente con entrevistas personales. Abrí el Colegio a las sugerencias de las familias, convencido de que sus aportaciones eran muy convenientes y muy positivas, desde el diálogo (RA7.p.31).

Es una imagen que ha sido habitual en el Colegio, a través de la tarea, de la colaboración, con confianza, con alegría, *“con vitamina BH, que es la vitamina del buen humor”*, y poniendo los ojos en la sonrisa del otro, el tono en el propio oído y la solidaridad en el corazón común de cada encuentro. Podemos decir,

que en el Colegio se ha respirado felicidad, que huele a movimiento y alegría infantil. Cuando los niños ven a sus padres y cuando los padres ven a sus hijos en el Colegio brotan los verbos más positivos entre todos, porque se armonizan todos los sentimientos cuando se comparten experiencias. Con esas experiencias el Colegio se convertía en *una casa de todos*. Yo disfrutaba de aquellas escenas, al ver a las familias muy felices, estando en la escuela con sus hijos. Me brotaba entonces, una sonrisa triste en mi interior, porque yo no pude vivir eso con mis padres y tampoco lo estaba viviendo con mis propios hijos, pero me sentía feliz con aquella alegría de los demás. (RA7.p.26).

(...) preparando un suelo dialógico, una comunión entre las familias y el Colegio, siendo tal la comunicación que no era necesario distinguir entre centro y familias, entre centro y comunidad, sino que al hablar de centro, en ese concepto estaban incluidas las familias y toda la Comunidad Educativa (RA7.p.40).

De esta experiencia surgió el principio pedagógico fundamental para mí, de que “*se ama lo que se conoce*”. Este principio alcanza más valor si aprendemos en grupo, con los compañeros y con otras personas que nos ayuden. Al salir a otro contexto fuera del Colegio, cuando se programan bien las tareas educativas se ponen en juego muchos principios educativos (RA7.p.29).

Nuestra relación con los equipos directivos de la zona convocados por la inspección, generaron una corriente de colaboración y de ayuda. Este intercambio permanente entre los colegios de la misma localidad, de la zona educativa y de otros países (Inglaterra, Finlandia, Austria y Turquía), han enriquecido al Colegio gracias a las experiencias desarrolladas en común (RA7.p.20).

El funcionamiento del Colegio, a través de sus dinámicas cotidianas servía de modelo para otros contextos de aprendizaje. Así, se nos invitaba a participar en la Universidad, en el periódico, en la radio, en la televisión, y en encuentros de formación a nivel provincial. Me llamaba la atención que otras instituciones se interesaran desde fuera por nuestras prácticas, que nosotros teníamos tan normalizadas. Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada ha recibido nuestras aportaciones, creando puentes para futuras participaciones recíprocas, abriendo puertas y uniendo la práctica con la teoría, y “*el pueblo con la academia*” (RA7.p.44).

Cada curso escolar tenía una portada distinta, con motivos y paisajes del lugar, normalmente cedidos por S.C., sacerdote y pintor nativo del pueblo, al que conocí mucho antes de llegar a Alfacar. Este hombre fue panadero en su juventud y llevaba pan de Alfacar a Peligros, en un mulo. Por entonces hizo amistad con mi padre que también era panadero. Llevaba el pan a la casa de la familia de mi madre. También fue amigo de mi prima Amparo, a la que conoció cuando su hermana, P.C., era monja de las Hermanas Mercedarias de la Caridad. Estas dos personas han rezado por mí y me han ayudado en mi paso por Alfacar (RA7.pp.35-36).

Un día, un padre del Colegio se ofreció para enseñarnos la acequia de Aynadamar, que es un emblema en el entorno. Preparó una excursión desde Fuente Grande hasta el Aljibe del Rey en el Albaycín, para el alumnado de tercer ciclo. Por el camino pudimos reconocer el valor del agua, de los molinos, de las panaderías, de los cultivos, de los huertos y de los jardines. Esta propuesta se ha convertido en una tarea curricular, que se viene realizando todos los cursos escolares (RA7.pp.28-29).

Entrar en el Colegio A.M.O. de Alfacar, *a pesar de las cuevas y de las escaleras*, creo que ha sido un camino muy llano. Una llanura colectiva, despejada, clara y transparente que se ha convertido en el mensaje principal para los alumnos, que han crecido en *un colegio de piña*. Hemos compartido decisiones, a sabiendas de que entre todos caminábamos en la misma dirección en busca de un bien común (RA7.p.43).

Nos preocupaba mucho cumplir con nuestros horarios, siendo conscientes de que en el magisterio hay dos variables que hay manejar con mucha diligencia, como son el tiempo y el espacio. Hemos potenciado las reuniones dando garantía a un diálogo pedagógico y organizativo en los distintos equipos y órganos del Centro. Al mismo tiempo siempre ha existido plena disponibilidad para atender a cualquier miembro de la comunidad educativa, como refleja el testimonio de un padre (RA7.pp.18-19).

En el curso académico 2005/2006, comencé con un Proyecto de Dirección para el Colegio, con el título,

“*Creer, crear y crecer en la escuela, con la familia, para la vida*”. Este nombre llevaba implícita la finalidad de abrir el Colegio a las familias y a toda la comunidad educativa, para la educación de sus alumnos, en un ambiente de confianza, de creatividad y de aprendizaje innovador (RA7.p.12).

Para nosotros tuvo mucha relevancia la coordinación pedagógica y el servicio de orientación educativa, que ayudó a solventar y a encauzar muchos temas educativos. Siempre consideramos fundamental apoyarnos en el asesoramiento y en la ayuda permanente que recibimos de la inspección, del equipo de orientación educativa y del asesor del centro de profesores, así como de otros profesionales y servicios de la Delegación de Educación (RA7.p.20).

Ha sido una apuesta educativa apasionante, que me ha colocado en la frontera de los sueños y de la realidad, saliendo al encuentro de los demás, dejando a un lado lo que conozco y lo que prefiero, arriesgándome a caminar en la intemperie, como diría Julián, *viviendo al raso* (RA7.p.52).

(RA8.) CEIP EUGENIA DE MONTIJO. GRANADA

Mi vida de maestro ha transcurrido por un camino de compromiso, y siempre he intentado darlo todo. He vivido mi magisterio con la responsabilidad de ir aceptando cada cambio y cada novedad, con libertad interior. Aún no he aprendido a decir que no a un esfuerzo personal en busca de un bien común, respondiendo a los retos educativos que en mi magisterio me he ido encontrando (RA8.p.5).

Estoy creciendo en esta “*escuela interior*” a la que cada día voy, igual que el primer día que fui a “*la escuela de peseta*” siendo niño, cogido de la mano de mi madre, cumpliendo su consejo y mi promesa de “*tratar a los demás como quiero que me traten a mí mismo*” (RA8.pp.22-23).

Sentía una alegría enorme cuando recorría las calles del pueblo yendo desde “el Molinillo” hasta “las Encinas” y me paraba a saludar. Recuerdo que siempre bebía agua en *el pilarillo del burro*. En esos saludos y en esos encuentros con las personas del pueblo, también estaba el Colegio. Me encantaba sentir que la escuela se encontraba donde estuviera el maestro en ese momento (RA8.p.46-47).

Me siento feliz de contribuir con mi esfuerzo en esta institución escolar democrática y abierta, que me permite desarrollar mi vocación de maestro y descubrir muchas posibilidades para servir. Durante estos dos cursos escolares me he ido orientando hacia el bien común, recuperando la alegría y el optimismo. Como me refirió el jefe de estudios, este Colegio ayuda con su clima de cordialidad que él siempre había conocido (RA8.p.10).

“Como siempre me ha dicho mi padre, *en la vida, para ganar, también tienes que perder*” (RA.8.P.21.). “Me propuse ser responsable y dar siempre lo mejor de mí mismo para corresponder a aquella alegría e iniciar el sueño de mis padres” (RA8.p.2).

Continué paseando con el jefe de estudios, que fue compañero en el colegio de Guadahortuna. Es un hombre honesto que transmite confianza. Me invitó a percibir la importancia del paso del tiempo en la vida de los maestros. Una tarde al salir del Colegio me dijo en un tono sereno, “*ya verás como ves pasar el tiempo en el Colegio, y si te fijas en los rosales, los verás llenos de flores y luego sin hojas y después brotando y así un año y otro. Aquí vas a ser muy feliz*” (RA8.p.2).

Todo va fluyendo, porque todas las personas que convivimos en el Colegio sabemos lo que tenemos que hacer y lo hacemos, gracias a un acuerdo tácito de responsabilidad común (RA8.p.9).

Esta sala de profesores es un lugar de aprendizaje, de descanso y de encuentro amable entre todos los compañeros, en la que se comparten inquietudes, alegrías y conversaciones, y sirve para poner a punto el engranaje emocional que impulsa nuestra profesión a diario. Me he ido dando cuenta de que en esta plataforma de buenas relaciones emerge una actitud positiva que nos une. A veces me he sentido como en una sala de máquinas en la que se fabrican tonos, gestos y saludos afectuosos y en la que yo tengo que participar (RA8.p.8).

Es un regalo que en el Colegio se respire unión y que huelga a buena convivencia. De esto doy testimonio porque desde que llegué, lo he visto en muchos detalles llenos de sabiduría, de madurez y de prudencia,

en el devenir de lo cotidiano, sin aspavientos (RA8.p.21)

Un día me dijo la directora: *“aquí, ya verás como todo fluye”*. Era una mujer amable y serena, con una sonrisa inteligente. Comenzaba siempre sus diálogos con una palabra humilde y con un gesto de cercanía (RA8.p.2).

Trabajar en este Colegio me ha ilusionado porque he descubierto cómo avanzar con optimismo, cómo superarme para llegar a ser cada vez mejor maestro, únicamente desde el servicio, a sabiendas de que *“no es lo mismo ser luz, que lucirse”* (RA8.p.13).

He descubierto que la mejor manera de entrar en un Colegio es pidiendo permiso, descalzándome del yo, relacionándome con delicadeza y llenando cada momento de respeto. En este tiempo, mis pasos me han servido para creer cada vez más en las ventajas de ir creando un ambiente de admiración y de comprensión mutua (...). (RA8.p.21)

Mi vida de maestro ha transcurrido por un camino de compromiso, y siempre he intentado darlo todo. He vivido mi magisterio con la responsabilidad de ir aceptando cada cambio y cada novedad, con libertad interior. Aún no he aprendido a decir que no a un esfuerzo personal en busca de un bien común, respondiendo a los retos educativos que en mi magisterio me he ido encontrando (RA8.p.5).

Está ubicado a las afueras del barrio de la Chana, separado del mismo por la vía del tren que le confiere una nota de universalidad (RA8.P.6).

Al comenzar con este modelo pedagógico, que nos invitaba a salir de nuestra zona de confort y a asumir riesgos, comprendimos que habría que ampliar y canalizar la participación y la comunicación del Centro, con las familias y con el entorno (RA8.p.12).

“A partir de la propuesta de aquella madre, quisimos darle fuerza a lo que significa el sueño conjunto de la comunidad. Con este propósito diseñamos un cartel y lo colocamos en el pequeño patio de la entrada, con carácter permanente” (RA8.p.18).

Hoy mantengo intacta mi esperanza, de acuerdo con el magisterio que me ha tocado vivir, lejos de monólogos de exclusión y (...) de estanque. El ideal que me mueve y que me lleva a mi compromiso es la búsqueda de puentes para que puedan pasar los últimos, los olvidados, los invisibles, los que menos tienen, los que menos saben, los desfavorecidos. La meta es crear entre todos un suelo común que nos lleve a edificar un mundo cada vez más humano, lejos de esa *“Edad Media, económica y social”*, para que cada persona viva con dignidad (RA8.p.22).

ANEXO VIII

(R) Reflexiones. Reflexiones y documentos sobre charlas y encuentros en los que ha participado Miguel Ángel.

(R1.) Pregón de las fiestas de mi pueblo

Llama la atención el nombre del pueblo, por lo menos la primera vez que se escucha (R1.).

Lo que a mí más me gusta de Peligros son las personas y los saludos. Las personas somos lo más importante de un pueblo. A mí siempre me ha gustado pararme con la gente a hablar y he aprendido mucho de la vida de los demás, sobre todo de las personas mayores, por todo lo que han tenido que luchar en sus vidas, y todo lo que tienen que enseñarnos de su experiencia (R1.p.2).

Vamos a recordar algo de la romería: Íbamos al pantano de Cubillas, en furgonetas con las puertas abiertas, con carrozas en los remolques de los tractores y en los camiones, también en las motos, que eran casi todas vespas, en bicicletas, en coches. Todos los vehículos se adornaban con ramas y con muchos inventos. Yo me acuerdo que llevaban a la Virgen de la Inmaculada en un “seillas” verde. Cada uno adornaba sus carrozas con mucha creatividad y con mucho “cuidaico” para que no se copiaran unos de otros. Y muchas personas iban vestidas con trajes típicos y con sombreros. Se iba por la carretera nacional de Jaén, aunque otros decían que por la carretera de Madrid, que parecía más importante. Allí echábamos el día entero con las tortillas y con los filetes empanados (R1.p.3).

Nuestro pueblo tiene una calle con dos nombres, depende para donde vayas, la calle arriba y la calle abajo. Como yo, ha habido otras muchas personas que han salido de Peligros y que son embajadores de nuestro pueblo en muchos lugares del mundo.

Desde este balcón de la palabra, brindamos en homenaje y en agradecimiento por todos los embajadores, que se han ido o se han tenido que ir de Peligros por distintas razones.

Lo que a mí más me gusta de Peligros son las personas y los saludos. Las personas somos lo más importante de un pueblo. A mí siempre me ha gustado pararme con la gente a hablar y he aprendido mucho de la vida de los demás, sobre todo de las personas mayores, por todo lo que han tenido que luchar en sus vidas, y todo lo que tienen que enseñarnos de su experiencia (R1.p.2).

Me acuerdo que nos apuntamos muy pocos. Yo estuve aquella noche en el horno, y me fui a la carrera sin dormir. Fui a mi casa a buscar una camiseta y como no encontré ninguna, porque antes las camisetas no se estilaban mucho, me puse una camisa con botones y mis pantalones cortos y me fui a correr a la carrera de las fiestas. Cuando iba por mitad de los secanos me dijo uno con muy buena voluntad, que iba en un vespino: ¡Súbete ahora que no te ve nadie! Y yo le dije que eso no podía ser, aunque yo iba con la boca seca y me quedé con todas las ganas. Cuando llegamos a las calles del pueblo y yo iba corriendo por la calle abajo, me dijo una mujer: ¿Qué te pasa que vas tan corriendo? Creo que fue la primera carrera de las fiestas y por supuesto mi primera carrera, que nunca olvidaré. Llegamos cinco al final y yo me quedé el tercero (R1.p.4).

(R2.) El pan y el agua de la educación

Refrescando el concepto de educación lo unimos al valor de la comunicación, de la paz, de la ternura y de la comprensión. ¡Si fuéramos conscientes del tesoro que albergamos, nos felicitaríamos a cada instante por lo que somos! La UNESCO declaró que los pilares de la educación son aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. Hoy se habla de un quinto pilar: aprender a sentir. Seguro que cada persona que lea este artículo puede añadir otro pilar básico para la educación, por ejemplo aprender a respetar, aprender a esperar, aprender a (R2.p.1).

Yo me he criado en una panadería y siento un calor especial por este trabajo. Admiro a los panaderos, porque mi madre y mi padre han sido panaderos durante sus vidas. También comprendo el trabajo de los maestros/as desde que yo era niño, porque siempre soñé con llegar a ser maestro. Escuela y panadería, dos vocaciones y dos trabajos que admiro y que respeto. Me cuenta mi madre, que siempre le repetía mi abuela Serafina, a quien que no tuve la oportunidad de conocer: “niña, que seáis educados, que la educación no se compra con dinero” (R2.p.1).

Me cuenta mi madre, que siempre le repetía mi abuela Serafina, a quien que no tuve la oportunidad de conocer: “niña, que seáis educados, que la educación no se compra con dinero” (R2.p.1).

(R3.) Reflexión en la plataforma “Colabora” de la Consejería d Educación

La valoración que yo realizo del avance del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en nuestro Centro hasta hoy es muy positiva. A veces, considero que deberíamos ser más apasionados al comunicar nuestras experiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considero realmente que vivimos con intensidad nuestra entrega en dichos procesos, principalmente debido a la riqueza profesional existente en nuestro Colegio y por ello, podríamos compartir más nuestras experiencias propiamente pedagógicas, lo que añadiría valor a las mismas, generando una espiral de motivación, tan necesaria, que compense los desgastes de nuestra labor y nos aliente en nuestras tarea docente (R3.p.1).

(R4.) Mi teoría de persona

La persona es un ser en movimiento, en permanente crecimiento y cambio, en creación constante, inacabada, que se mueve en una espiral de apertura incesante y llena de relaciones personales, familiares y sociales que son imprescindibles para su vida (R4.p.1).

(R5) Reflexiones sobre el aprendizaje en comunidad

Es necesario liderar desde una apertura de horizontes, oxigenando al grupo, creando relaciones más allá del mismo, entre distintas generaciones de personas, entre diferentes contextos, atendiendo a la diversidad, rompiendo distancias continuamente y eliminando barreras de todo tipo, normalizando en todo momento las relaciones y viviéndolas como oportunidad (R5p.1).

(R6.) ¿Qué es para mí educar?

R.6. Para mí, educar es crear escenarios amables de aprendizaje en los que las personas en crecimiento desarrollen todo lo posible las competencias clave, con el fin de que se preparen para afrontar la vida que les toque vivir, con las mejores garantías, en sintonía con el despliegue de conocimientos, principios y valores (R6.p.2).

En su esencia, la educación es una aspiración permanente al cambio, a la mejora y a la superación, manteniendo la conquista de lo que es auténticamente válido para cualquier desempeño en la vida de la persona (R6.p.3).

(R7.). ¿Qué es persona educada?

La persona educada vela por el contexto y cuida cada relación que establece con los demás seres, todos los detalles posibles, el gesto, el tono, la palabra y la actitud en general, con el fin de que en cada encuentro el otro se lleve algo bueno de ese momento y de él mismo. Se preocupa constantemente de que acontezca un aprendizaje, y de que siempre surja el sentimiento común de sentirse mejores personas (R7.p.1).

ANEXO IX

(RF) Relatos familiares

(RF1.) Carta a la prima Amparo

Estoy plenamente convencido de que gracias a tu entrega en la oración por nosotros, hemos cambiado como familia, hemos abierto una ventana. Sé, que tenerte como misionera en la República Dominicana ha enriquecido y ampliado la mirada y el sentido de cada vida dentro de la familia. Has sido una misionera con nosotros, nos has sacado del pueblo de Peligros, de nuestros campos, de nuestros caminos cortos, todo eso, gracias a tu amabilidad, disponibilidad y a tu ternura (RF1.p.1).

(RF2.) Carta enviada a la República Dominicana

República Dominicana y Santo domingo es nuestra tierra. Tantas veces te han preguntado en nuestra familia, que si ibas a volver, que cuando fueras mayor, qué ibas a hacer. Tú siempre has respondido con tanto amor, que has dejado tu vida en Santo Domingo y que también dejarías tus huesos (RF2.p.1).

(RF3.) Mi madre y la primera estampa escolar

Mi madre me levantó con la misma alegría de siempre y más temprano que nunca. Me peinó sujetándome la mejilla con una mano, para que me estuviera quieto y con la otra me pasaba el peine, me echaba agua, me secaba con la toalla y me decía que todavía no había acabado de peinarme. (...) Aquella primera mañana después del tazón de leche de vaca con sopas de pan y al ver la pequeña silla de anea, comprendí que íbamos a la escuela de peseta con la seño Dolorcitas. Me ilusioné y mi madre se puso muy contenta al comprobar tanta facilidad en mi primer día de colegio. La escuela se encontraba por la calle abajo, en una casa con un portón de madera y una aldaba de hierro y con un patio interior con el suelo de piedras y parras de uvas que subían por las paredes (RF3.p.1).

Al llegar saludamos a la maestra que nos recibió con una amplia sonrisa y un gesto muy amable. Ya había otros niños, cada uno con su silla y su babero de cuadros blancos y azules de pata de gallo. Todo fue muy bien hasta que mi madre se despidió de nosotros diciendo que luego vendría a recogerme. Aquel mensaje me asustó mucho y salí corriendo de aquel lugar con la silla y con mi merienda, por la calle arriba. Como mi madre me alcanzaba, vi la puerta abierta de la bodega de vino, donde trabajaba mi tío Mariano. Allí entré y me colé detrás de un gran tonel, donde no podrían pillarme. Cuando mi madre y mi tío intentaban convencerme para que saliera yo respondí que saldría si nos íbamos a la casa o que mi madre se viniera conmigo a la escuela. Nos fuimos a la casa y al día siguiente de manera milagrosa fui a la escuela y no he dejado de hacerlo hasta hoy mismo, desde los tres hasta los cincuenta años. Cuarenta y siete años yendo y viniendo a la escuela, con la misma ilusión del primer día, pero ya sin la silla y sin la mano de mi madre, que en gloria está, y que con tanta paciencia e ilusión disfrutó con nuestras experiencias escolares (RF3.p.1).

Yo nunca más vi a mi madre en la escuela, ni tampoco en el Instituto. El único día de mi vida, que mi madre vino conmigo a la escuela, fue aquel primer día, y ya nunca más, simplemente porque antes, como se decía en mi pueblo, no se estilaba otra cosa (RF3.p.2).

Comprendí, que había diferentes maneras de enseñar y de tratar al alumnado en un mismo recinto escolar y en misma mañana. Y desde entonces fui aprendiendo que existía diversidad en el alumnado y en el profesorado. Recuerdo que, en aquellos cursos, aprendí a comportarme en la escuela adaptándome a la figura y a las exigencias de cada uno de mis maestros y maestras, a los que humildemente creo que no defraudé (RF3.p.5).

Estando en sexto curso, los maestros me dieron el encargo de ir todos los recreos junto con otros compañeros a la panadería de mi familia a recoger las tortas, calientes, recién salidas del horno, que vendían los niños para sacar dinero para el viaje de estudios. Siempre íbamos y veníamos corriendo atravesando el callejón de Hilario y de la droguería (RF3.p.5).

Después decidí prepararme las oposiciones y a los cuatro años de acabar magisterio las aprobé, en 1990. Un hecho determinante fue prepararme las oposiciones con Ramón, mi mejor amigo, de Albolote, que nos conocimos en el grupo de Misioneros Seglares de la Presentación y con el que he ido aprendiendo el valor de la amistad, de la bondad y de la entrega solidaria hasta en el más mínimo detalle. Hoy es un gran maestro, y para mí ha sido un maestro también, con el que he aprendido siempre (RF3.p.7).

Años más tarde realicé tres años de estudios en la Facultad de Teología, muy positivos, sobre un máster en Orientación Familiar, junto con mi mujer, Inmaculada. Aquellos años de formación nos ayudaron a comenzar con un servicio a la sociedad, dando cursillos prematrimoniales y acompañando a las familias en sus dificultades (RF3.p.8.).

RF.3. Aprobé el examen de ingreso a Magisterio y estudié en la Normal al tiempo que trabajaba en la panadería, jugaba al fútbol y me relacionaba en la parroquia con nuevos amigos y nuevas personas que nos iban enseñando como la Madre Modesta y la Madre María, unas monjas que venían al pueblo, junto con los Misioneros Combonianos, quienes nos enseñaron el valor de salir y de arriesgar entregando la vida en favor de los más desfavorecidos de este mundo. Y yo fui aprendiendo poco a poco, a escuchar en silencio y a encontrar mi vocación que llevaba dentro (RF3.p.8.).

Yo me sentía muy responsable y también presionado por mis iguales, ya que algunos me pedían que les pusiera más nota. Este maestro me despertaba compasión y siempre lo he llevado en mi pensamiento, porque me hubiera gustado hablar con él para compartir lo que sentíamos, él como maestro y yo siendo alumno. Comprendí, que había diferentes maneras de enseñar y de tratar al alumnado en un mismo recinto escolar y en misma mañana. Y desde entonces fui aprendiendo que existía diversidad en el alumnado y en el profesorado. Recuerdo que, en aquellos cursos, aprendí a comportarme en la escuela adaptándome a la figura y a las exigencias de cada uno de mis maestros y maestras, a los que humildemente creo que no defraudé (RF3.p.5).

Como dice un proverbio escandinavo, *“no dejes de recorrer el camino que te conduce a la casa de tu amigo, pues pronto, la hierba borraría es sendero”* (RF3.p.3).

Siempre se despedía de mí con una sonrisa y cuando volvía encontraba la misma sonrisa, algo más cansada, porque madrugaba mucho por su trabajo en la panadería familiar. Mi madre confió en mí como estudiante y también en mis maestros. Las reuniones que mi madre tenía con mis tutores y tutoras en aquellos primeros años eran que me mandaba con una caja vacía de levadura y llena de bollos de aceite, de tortas de manteca o de roscos de aguardiente que ella misma elaboraba, antes de las vacaciones de navidad. Yo nunca más vi a mi madre en la escuela, ni tampoco en el Instituto. El único día de mi vida, que mi madre vino conmigo a la escuela, fue aquel primer día, y ya nunca más, simplemente porque antes, como se decía en mi pueblo, no se estilaba otra cosa (RF3.p.6).

(RF5.) Mi padre y la panadería

Cuando yo tenía nueve años, nos ficharon a cinco niños del pueblo, para el equipo del Colegio Cristo de la Yedra. Yo jugaba de interior y de extremo derecho. Era el año 1974. El primer día fuimos desde ese Colegio, hasta la Chana a jugar, y en el campo en el que íbamos, que luego sería el campo del Granada 74, estaba sembrado de maíz. La solución fue ir andando por la vía del tren, pasando por el Colegio Eugenia de Montijo, en mitad de la vega, hasta el campo de la Ciudad de los Niños, a uno o dos kilómetros por la carretera de Málaga. Siempre recordaré aquél día, como el mejor partido de mi vida, me sentí muy importante y cada vez que paso por la puerta mi memoria se llena de aire y de recuerdo. Todos los sábados al volver de los partidos mientras esperábamos el autobús para volver a Peligros, nos comprábamos un bollo de pan en la panadería de la Gracia de Dios, que nos costaba nueve pesetas, y estaba caliente, y bebíamos agua en la fuente de San Isidro (RF5.p.2).

Mi padre, Francisco, conocido como Paquito del horno, panadero de los de aquella época, no tenía tiempo de ocuparse de aquellos primeros cuidados y sin embargo yo también comprendía que estaba pendiente, porque también esperaba lo mejor de mí. Él, junto con mi madre, Clotilde, que siempre me repetía consejos como que tratara a los demás como me gustaría que me trataran a mí y que no es más feliz el que más tiene sino el que menos necesita eran mi referente. También nos decía a todos que costaba muy poco

ser amables en la vida y así nos fueron enseñando a mí, junto con mi hermano mayor Paco y mi hermana Pepita y mi hermano pequeño, Antonio Jesús (RF5.p.2).

Mi padre, nos inculcó el valor del trabajo y del esfuerzo, de la constancia y de la responsabilidad, desde pequeños. Y también la idea de que en la vida siempre hay que dejar cosas, de manera que para ganar también hay que perder algo (RF5.p.3.).

(RF11.) Querido personal del Colegio de San Rafael

Hoy he recibido un correo de M^a Carmen, Hermana Mercedaria y decía de Sor Antonia: “El cariño y el amor vuestro hacia ella que era de la familia era recíproco y siempre estuvo orgullosa de vosotros, de ti y la familia que has formado, de todos los que habéis estado tan cerca de ella aún en la distancia geográfica, la cantidad de amigos-as que la han visitado durante su última enfermedad y cuando ya nos dejó, demuestra que fue una mujer de muchas relaciones humanas que siempre dejaba entrever en medio de sus conversaciones, su trato y su finura el gran amor a Aquel a quien había consagrado su vida y a quien se entregó aceptando la muerte” (RF11.p.1.).

(RF13.) Carta agradecimiento Ayuntamiento

Francisco Bailón Fernández (Paquito del horno), en nombre de toda su familia, agradece al Excmo. Ayuntamiento de Peligros, la colaboración y la cercanía mostrada, el domingo día 4 de noviembre de 2012, en el acompañamiento realizado durante las exequias de nuestra madre, Clotilde Ballesteros García (RF13.p.1).

RF14. Carta a Julietta

RF.14. Gracias por valorar mi viaje a Santo Domingo, pues realmente fue un viaje entrañable y lleno de sentimientos y de razones profundas que Dios puso en mi camino. Desde que tengo uso de razón y llegué a conocer a Sor Antonia todo han sido bendiciones con ella y a través de ella. Mi familia ha podido conocer más de cerca la vocación y la santidad, la delicadeza y la grandeza del Evangelio reunidas en esta gran mujer que Dios nos ha regalado a todos. La Comunidad se ha entregado con ella hasta su último aliento de vida en sus últimos días y me conforta mucho que su muerte fuese apacible y tranquila, como ella ha vivido. Estamos profundamente agradecidos (RF14.p.1).

RF15. Breve reseña de mi madre

Mi madre ha sido una mujer humilde y sencilla, alegre y servicial. En su vida siempre ha tenido un reloj lleno de sonrisas, a tiempo, en el presente, para cada uno. Nunca ha dejado nada bueno para después. Ha disfrutado de una disponibilidad permanente y de una amabilidad intensa en todo momento, en todo lugar, con todas las personas. (...) Ha sido una buena madre, una buena vecina y en mi pueblo, en Peligros, (...) la han querido mucho. Ahora, recuerdo cada instante del álbum de la vida, y cada imagen que está llena de cariño, de dulzura y de sabiduría (RF15.p.1).

La recuerdo cada mañana al despertarnos, al prepararnos la leche calentica, al peinarnos y al despedirnos a la hora de ir a la escuela, cada día, con las mismas palabras: “Qué os portéis bien con los maestros”. Ella siempre nos decía, como a ella le había dicho su madre, que la buena educación no se compra con dinero. (...) Nos ha enseñado a vivir desde la fe, pidiendo el pan nuestro de cada día, con amabilidad, sabiendo que todo nos viene del Señor. Cada día, ha rezado el rosario, con la mejor dedicación, sentada, siempre con una sonrisa cuando llegábamos y cuando nos íbamos (RF15.p.1).

Mi madre (...) en su vida siempre ha tenido un reloj lleno de sonrisas, a tiempo, en el presente, para cada uno. Nunca ha dejado nada bueno para después. Ha disfrutado de una disponibilidad permanente y de una amabilidad intensa en todo momento, en todo lugar, con todas las personas. Ha sido una madre con tres hijos y una hija, ha sido una esposa llena de amor, de alegría y de paz con mi padre, también compartiendo el trabajo en la panadería. Ha sido una buena vecina y en mi pueblo, en Peligros, la han querido mucho y estamos muy alegres y muy agradecidos por todo el cariño que hemos recibido. Ahora, recuerdo cada instante del álbum de la vida, y cada imagen está llena de cariño, de dulzura y de sabiduría. Recuerdo cada mañana al despertarnos, al prepararnos la leche calentica, al peinarnos y al despedirnos a

la hora de ir a la escuela, cada día, con las mismas palabras: “Qué os portéis bien con los maestros”. Ella siempre nos decía que la buena educación no se compra con dinero (RF15.p.1).

RF16. En nombre de nuestra madre

Aceptad nuestra gratitud como hijos y como esposo de Clotilde. Como bien sabéis, habéis sido en su vida parte de su familia, acogióndola, acompañándola y ayudándole en todo lo necesario, desde su niñez (RF16.p.1).

RF17. Carta a Nieves Sala

(...) una gracia y un regalo de haber tenido una madre como la vuestra (RF17.p.1).

RF19. Breve reseña de Manuel Sánchez Cuesta

Gracias a su labor como alcalde del pueblo, entre otras mejoras, proyectó y consiguió la realización del polígono ASEGRA, la construcción del barrio de las “casas nuevas” y de la barriada del “butano”, el alcantarillado, alumbrado y asfaltado de calles, comitada del agua potable, depuradora del agua, mercado de abastos, embovedado del “barranco de las cuevas” hasta “los callejones”, arreglo del cementerio, construcción del Ayuntamiento, participó en la fundación del equipo de fútbol del Vandalia siendo presidente, etc. Para conseguir estos avances se reunió con muchas autoridades de la época (RF19.p.1).

RF21. Misa de San Francisco 07 07 16

RF.21. Como dijo San Agustín, el pan cuenta nuestra historia, desde que brota el trigo en el campo y la tierra lo hace crecer, lo alimenta la lluvia y madura en la espiga. El trabajo del hombre lo trilla en la era, lo aventá, lo amasa y lo cuece en el horno. Así ha sido la vida de mi padre, como el pan que sale del horno y no sabe en qué mesa se servirá y quién lo almorzará. Un pan que solamente sabe que ha sido creado para los demás. Así ha sido su vida y damos gracias a Dios por haber participado de su siembra, de su campo, de su espiga, de su amasado, de su cochura y de sus repartos (RF21.p.1).

RF22. Despedida a mi padre

Las calles de nuestro pueblo han perdido un buen ciudadano, a un buen vecino, maestro de saludos, de diálogo y de sonrisas. Es verdad que le gustaba reír y disfrutar hablando, buscando siempre el lado bueno (RF22.p.1).

ANEXO X

(T) Testimonios

Testimonio de M^a C.F. (Voluntaria de OFECUM) (T1)

(...) Te puedo decir que los voluntarios sentimos el Colegio como algo propio (...). El voluntario tiene cursos de formación pero lo principal es que su motivación es vital. Es un compromiso que adquiere porque la sociedad actual está llena de soledad. La persona mayor, actualmente, puede aportar mucho y aprender mucho y ser feliz (T1. p.1)

“(...) te puedo decir (...) que en OFECUM, cualquier voluntariado que se pida para Eugenia de Montijo se concede porque nadie pone pegas a ir a este Colegio, porque va a encontrar amistad, amabilidad y no va encorsetado. Aquí la gente se siente muy a gusto, el voluntario que asiste al Centro siente que va a su Centro, lo han identificado como algo propio” (T1. p.1.)

En OFECUM el voluntario tiene cursos de formación pero lo principal es que su motivación es vital, por una necesidad vital. Es un compromiso que adquiere porque la sociedad actual está llena de soledad. El mayor actual puede aportar mucho y aprender mucho y ser feliz. Necesita esta actividad porque tiene la necesidad de participar. Es imprescindible para no caer en la melancolía de la soledad. Esto está probado. Un porcentaje grande de los voluntarios vivimos solos (T1. p.1).

Existirá diálogo igualitario, si existe comprensión entre el voluntario y el niño y el colegio existe este diálogo. Es una igualdad comprensiva porque el mayor tiene que tener la capacidad de bajarse al nivel del niño. El niño nota, capta la empatía y cede en su rebeldía. Con el claustro de profesores y con el equipo directivo me he sentido de igual a igual. Yo he visto una transformación desde el momento de que ambas partes nos hemos conocido, y no somos extraños, en una doble dirección. Cuando una persona se puede expresar con libertad, encuentra reconocimiento. (...) a la acción voluntaria. Se han personalizado las relaciones. Nos han incluido como parte del Colegio. El colegio ha visto la buena voluntad del voluntario y los dos empujan en la misma dirección y el carro anda. Cada uno aporta en función de lo que sabe. Los bagajes culturales son distintos. Nuestro denominador común es que somos profesionales de la vida. En nuestra experiencia y mochila de vida hemos ido sacando lo mejor de la facultad de la vida. Todos aprendemos de todos. No se está compitiendo. Pienso que los niños han aprendido lenguaje, valores, compañerismo, respeto, y eso revierte en todo. Si tienes a un niño relajado cada vez actuará mejor. Ese niño no está rebelde. (...). Es una cadena en la que si un eslabón está oxidado toda la cadena renquea. Formamos parte de mejorar la vida de todos los seres. (...) Estamos más unidos que nunca en el sentido de que yo no vivo solo y dependo de aquél. Las crisis con momentos de cambio, y los niños han dejado de tener cosas en su casa, y tenemos que entender la vida de otra manera. Solos no vamos por la vida, y surgen tantos movimientos comunes. Existe una solidaridad universal que vamos descubriendo con la entrega, y nos damos cuenta de que no podemos ser independientes en todos los aspectos de la vida.: ecología, clima, afectos,... y tenemos que caminar juntos en esta empatía. Tenemos que aportar para cuidar este mundo. Los niños lo entienden muy bien. La diferencia estriba en crear el sentimiento de que somos seres humanos que independientemente de nuestra posición social y del rango,(...). Todos somos seres humanos con las mismas necesidades (T1. p.1).

Testimonio de F.R. Asesora del CEP (T2)

Nos imaginamos que un día existiera una convocatoria de formación expresamente para las familias o para el voluntariado. Esto generaría tal vez, miedo en el profesorado. Las familias son un pilar fundamental para cambiar la educación. Aún existe un analfabetismo, en la relación con las familias, que en general no viven de manera desplegada porque están muy mediatizadas por la cultura docente (T2. p.1)

Me encantaría transmitir esa pasión a todo el mundo educativo, para eliminar el desencanto y transformar desde el encuentro con lo que realmente nos interesa, en cualquier parcela de la vida y darlo a los demás, la fotografía, la pintura, hacer pan, escribir, dar conferencias,... La educación necesita una revolución en este sentido. Que se duerman los libros de texto que las mochilas descansen. Las aulas son un lugar de encuentro y de felicidad (T2. p.1).

En el desarrollo del Proyecto he encontrado muchas facilidades de personas muy convencidas y el resto de maestros/as y profesores se dejan llevar porque es un camino muy lento. Las mayores resistencias vienen del profesorado. Entender el mensaje de la inclusión es muy difícil porque tenemos unas barreras en nuestra manera de pensar. De todas formas es nuestra obligación conseguir el éxito para todos (T2. p.1).

Testimonio de J.L.S. Asesor del CEP (T3)

Todos los pilares valieron en la revolución industrial y hoy no nos sirven porque tenemos que crear individuos que antes valían como fuente de información y eso está cubierto por el mundo de la información. Por eso hoy hay que formar a personas en habilidades y no en contenidos. Que sean capaces de buscar información y formación, más allá de que sepan qué es la polinización. Formar personas para aprender a aprender (T3. p.1).

Este Proyecto de Comunidades, según reconoció Ramón Flecha se ha vinculado a zonas deprimidas socialmente y esto ha sido un error. Ello ha generado una visión distorsionada del mismo. Este Proyecto está abierto para cualquier comunidad educativa, de distintas etapas, incluso para la universidad. Aborda la relación familia escuela en su totalidad (T3. p.1).

(T4) Testimonio de J.B.A. Asesor del CEP

Con respecto a la formación del voluntariado, a la luz del decreto estamos intentando implicar a toda la comunidad educativa. Es muy difícil por las resistencias del profesorado y por la falta de cultura de la participación. La relación entre las familias y el profesorado se centra en la necesidad de establecer un diálogo y de tener suficientes habilidades para mantenerlo (T4. p.1).

Testimonio de J.B. Director del CEP (T5)

La orden ha servido para canalizar la participación. La idea del Proyecto es muy buena y muy utópica, aunque tenemos que avanzar mucho para continuar en esta línea. En Alfacar está consolidado el Proyecto por la dinámica que tenía el Centro desde anterioridad. Un centro que está acostumbrado a que entren los padres, las Comunidades de Aprendizajes no suponen un esfuerzo (T5. p.1).

La Ley de Educación de Andalucía aborda de manera sustancial la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, concediendo especial relevancia al alumnado y al profesorado e impulsando la participación de familias y de asociaciones de madres y padres, así como promoviendo la implicación de otros colectivos que de forma altruista, libre y voluntaria realizan actuaciones en el ámbito educativo (T5. p.1).

Testimonios personales de personas relevantes en la vida de Miguel Ángel

Testimonio de mi padre (T6.)

Mi primo Natalio era una persona muy abierta y muy “espabilada”. Era maestro y hablaba muy bien. Venía poco a Peligros. Tenía diecinueve años cuando lo mataron. Estaría apuntado a algún partido, al partido socialista y daba mítines. Un día estaba en su casa, iban con un camión cogiendo a gente y le dijeron que iban a dar un paseo. Cuando llamaron a su casa le dijo su madre que se pusiera una camisa y le dijeron los hombres que ya mismo volvería, que no hacía falta y lo mataron en Víznar (T6. p.1).

Testimonio de M.J.J. (Maestra) (T7.)

Ha sido innovador en tendencias pedagógicas, llevando a cabo, en su periodo como director, planes y proyectos muy importantes, (bilingüismo, PCBA, comunidades de aprendizaje, etc), que se mantienen, aún, en el centro. Su objetivo ha sido siempre mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que ha tenido una gran preocupación por el alumnado con necesidades educativas y familias más desfavorecidas socialmente. Su paso por este centro ha sido totalmente revolucionario, porque ha cambiado toda la línea educativa que había hasta su llegada (T7. p.1).

Miguel Ángel, es una persona con muchos valores, destacando su sencillez y cercanía con toda la gente. Intenta sacar y resaltar de cada persona todo lo positivo y las buenas actitudes y aptitudes. Tiene una habilidad especial para reconducir y mediar en los conflictos para llegar a acuerdos de la manera más constructiva. Siempre está dispuesto a ayudar a todo el mundo. Para concluir, voy a transcribir literalmente una opinión, que también comparto, de un compañero del centro que emitió refiriéndose a Miguel Ángel: *“Desde que conozco a Miguel Ángel, soy mejor persona”* (T7. p.1).

“Ha sido innovador en tendencias pedagógicas, llevando a cabo, en su periodo como director, planes y proyectos muy importantes, (bilingüismo, PCBA, comunidades de aprendizaje, etc.), que se mantienen, aún, en el centro” (T7. p.1).

Su objetivo ha sido siempre mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que ha tenido una gran preocupación por el alumnado con necesidades educativas y familias más desfavorecidas socialmente. Su paso por este centro ha sido totalmente revolucionario, porque ha cambiado toda la línea educativa que había hasta su llegada (T7. p.1).

Como ya he comentado anteriormente, Miguel Ángel, es una persona con muchos valores, destacando su sencillez y cercanía con toda la gente. Intenta sacar y resaltar de cada persona todo lo positivo y las buenas actitudes y aptitudes. Tiene una habilidad especial para reconducir y mediar en los conflictos para llegar a acuerdos de la manera más constructiva. Siempre está dispuesto a ayudar a todo el mundo (T7. p.1).

Es muy fácil hablar de alguien que tiene tantas virtudes, entre las que destacan, precisamente, que es una gran persona y un gran profesional. En cuanto a su labor como director en el C.E.I.P. Marín Ocete de Alfacar, tengo que destacar su interés por intentar que en toda la comunidad educativa hubiera un clima de cordialidad y tolerancia. Siempre ha dado una gran importancia al papel de las familias en la educación de sus hijos/as, hasta el punto de incluirlas, en todo momento, en las actividades y decisiones del centro. (...)Resaltar su talante dialogante y conciliador con todos los miembros de la comunidad. Siempre ha tenido en cuenta las opiniones de maestros/as y familias a la hora de consensuar cualquier decisión del centro. Ha contagiado a todo el profesorado de su ilusión y entusiasmo por la educación de calidad. Es un gran trabajador y no escatima en horas para dedicarlas al trabajo. Como ya he comentado anteriormente, Miguel Ángel, es una persona con muchos valores, destacando su sencillez y cercanía con toda la gente. Intenta sacar y resaltar de cada persona todo lo positivo y las buenas actitudes y aptitudes. Tiene una habilidad especial para reconducir y mediar en los conflictos para llegar a acuerdos de la manera más constructiva. Siempre está dispuesto a ayudar a todo el mundo (T7. p.1).

Su objetivo ha sido siempre mejorar la calidad de la enseñanza, por lo que ha tenido una gran preocupación por el alumnado con necesidades educativas y familias más desfavorecidas socialmente. Su paso por este centro ha sido totalmente revolucionario, porque ha cambiado toda la línea educativa que había hasta su llegada (T7.p.1).

Testimonio de L.M.J. (Amigo) (T8)

Sonador pero no iluso. Realista pero no pragmático. Barajar esto no es fácil, puedes caer en los extremos y que se vuelva como un búmeran. Migue desea un mundo más cordial, menos tenso, menos estirado, más campechano y distendido, menos prefijado pero sin caer en lo irreverente (T8.p.1).

La gratuidad de darse sin importar nada, sin pensar en consecuencias, solo porque sí, porque sale de dentro, y ¿por qué no? Que diría Migue. Surge como un resorte, esa idea extraña, como cuando pagó un helado por adelantado en los Italianos y al rato volvimos para tomárnoslo. Espontáneo y extemporáneo, impredecible y fiel. Servicial siempre dispuesto a dar lo que es él, no da solo lo que tiene, se entrega como persona en su totalidad, lo más íntimo. Detesta los encuentros superficiales, sin fondo, nada de cáscara todo corazón. Alegría de vivir por la existencia recibida, solo eso, proyectándola por todos sus poros. ¿Se puede ser alegre sin ser simpático? Imposible. Libertad, un anhelo por todos perseguido. Cómo encauzarla para que no sea una avalancha, pero que tampoco sea una parálisis. Comprometerse sin que nos amarren, pero permaneciendo fieles. Esta es una paradoja que a Migue le costó comprender, pero que a la vista de los resultados la ha sintetizado de maravilla en su matrimonio y en la comunidad cristiana.

Justicia. Hoy es un concepto discutido y discutible, retorcido, desgastado y desfigurado. Para Migue ser justo es vivir para los demás. En su totalidad, en constante armonía con lo que le rodea. Coherente. No ves en Migue doble personalidad, lo que ves es lo que es. Lo que piensa es lo que realiza (T8.p.2).

Testimonio de L. (Profesora UGR) (T9)

(...) nos encontramos con un tipo de mediana edad y gafas importantes que asusta un poco de lo perceptivo que parece. Las pilla al vuelo, seguro que me ha visto el arma. Nos reunimos y resulta que me está tomando muy en serio. Como si fuese alguien importante. A la salida dice cariñosamente pero sin insistir, que no lo dude y vaya a las reuniones para probar. Migue lo mismo cita a Machado, que nos pasa la oración del buen humor de Santo Tomás, o nos cuenta cómo ha montado un taller de hacer pan en su colegio. Dan ganas de hacer pan y de dirigir colegios cuando lo oyes.

Como ya he comentado anteriormente, Miguel Ángel, es una persona con muchos valores, destacando su sencillez y cercanía con toda la gente. Intenta sacar y resaltar de cada persona todo lo positivo y las buenas actitudes y aptitudes. Tiene una habilidad especial para reconducir y mediar en los conflictos para llegar a acuerdos de la manera más constructiva. Siempre está dispuesto a ayudar a todo el mundo (T9.p.1).

Testimonio de M^a. A.F.G. (Maestra) (T10)

No se había equivocado la compañera, la verdad es que desde el primer momento de mi llegada al cole, el Director hizo con su bondad, buen entendimiento, diálogo y acercamiento, que yo, y otras compañeras que llegamos nuevas, nos sintiésemos en un grupo de maestros y maestras, con muchas ganas de trabajar y de aportar, siempre con el empuje y motivación del director (T10.p.1).

Testimonio de S.F.C. (Presidenta del AMPA) (T11)

Hay una idea que me viene a la mente siempre que pienso en Miguel Ángel, en su trabajo en el colegio, en su implicación con las familias, con sus alumnos y alumnas. Miguel Ángel solía decir que lo importante en la vida no son las personas en sí, sino las relaciones que entre esas personas se establecen. Y eso es precisamente lo que Miguel Ángel creó en el centro; toda una red de relaciones y vínculos que estaban vivos y cargados de ideas, proyectos y energía (T11.p.1).

Entre nosotros el entendimiento fue muy fácil. Coincidíamos en nuestra visión abierta e inclusiva de la educación, en la importancia de la vinculación de las familias y de la comunidad en la vida del centro. No teníamos dudas de que nuestras energías debían ir en esta dirección y por eso cuando surgió la posibilidad de entrar en la red de centros de “comunidades de aprendizaje”, entendimos que ese era nuestro sitio (T11.p.2).

Su ilusión y motivación, hace que nos embarquemos en un Proyecto, novedoso llamado: “Comunidades de Aprendizaje”. Porque la comunidad educativa formaba parte, de nuestras actividades y de la vida del Centro, las familias eran y son parte activa de participación, gracias a la cercanía, apertura y dejar estar del Director (T11.p.2).

No tengo ninguna duda de que Miguel Ángel, como director, como compañero y como amigo, es una excepcional persona. (...) se sale de lo común. Su convicción y energía es contagiosa. (...) acaba impregnándolo todo. (...) su trabajo en el colegio, en su implicación con las familias, con sus alumnos y alumnas. (...) creó en el centro; toda una red de relaciones y vínculos que estaban vivos y cargados de ideas, proyectos y energía. Gracias a esas relaciones, muchas familias entendían que era necesario interesarse por el funcionamiento del centro educativo (...) (T11.p.2).

T.2.1.6. Entre nosotros el entendimiento fue muy fácil. Coincidíamos en nuestra visión abierta e inclusiva de la educación, en la importancia de la vinculación de las familias y de la comunidad en la vida del centro. No teníamos dudas de que nuestras energías debían ir en esta dirección y por eso cuando surgió la posibilidad de entrar en la red de centros de “comunidades de aprendizaje”, entendimos que ese era nuestro sitio. Para mí, Miguel Ángel ha sido el gran motor de la vida y la actividad de nuestro colegio. He

vivido junto a él momentos maravillosos de risas, sueños e ilusiones y momentos duros cargados de frustración e impotencia. Ninguno de ellos me gustaría eliminar. Todos han sido importantes y me han ayudado como persona a crecer y buscar nuevas posibilidades. Por todos ellos le estoy inmensamente agradecida a Miguel Ángel y no me cansaré jamás de recordárselo (T11.p.2).

Creo que fue en la Navidad de 2007 cuando realmente empecé a conocer a Miguel Ángel. Casualmente un día en el que mi hija se había ausentado de clase por enfermedad y telefoneé para justificar su falta de asistencia, Miguel Ángel atendió el teléfono y me invitó a incorporarme a una actividad que se iba a celebrar el día siguiente con los cursos de primaria. A esta actividad, de la que yo todavía no había oído hablar, la llamaban “El mercadillo de Valores” y consistía en instalar en las diferentes aulas una especie de tienda donde se difundía un determinado valor. Los distintos grupos acompañados de sus tutores/as pasarían de forma ordenada por todas aquellas “tiendas” y las madres y padres se encargarían de dinamizar cada uno de esos espacios. Miguel Ángel me invitó a incorporarme a su tienda, la tienda de “La alegría”, y yo, acepté (T11.p.2).

Entre nosotros el entendimiento fue muy fácil. Coincidíamos en nuestra visión abierta e inclusiva de la educación, en la importancia de la vinculación de las familias y de la comunidad en la vida del centro. No teníamos dudas de que nuestras energías debían ir en esta dirección y por eso cuando surgió la posibilidad de entrar en la red de centros de “comunidades de aprendizaje”, entendimos que ese era nuestro sitio (T11.p.2).

Testimonio de A. M. V. (Inspectora de Educación) (T12)

Las diferentes valoraciones de esta inspección de educación de la actuación de Miguel Ángel como director del centro a lo largo de estos cursos escolares, que fue siempre muy positiva, incluso desde el comienzo de su andadura cuando ya se afirmaba en 2010:

- El Director elaboró un programa de dirección muy comprometido con la mejora del centro.
- El Equipo Directivo se reúne con frecuencia, recogiendo en acta sus decisiones.
- Existe un buen nivel de coordinación entre los componentes del equipo directivo.
- El Director ejerce un buen liderazgo, promueve la innovación educativa e impulsa el desarrollo de diferentes programas y proyectos para el logro de los objetivos establecidos en el Plan de Centro y la mejora del mismo en general
- El equipo Directivo favorece la convivencia en el centro impulsando el desarrollo de valores, a través del Plan de Convivencia, especialmente con carácter preventivo. “
- La participación en el “Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares” con resultados satisfactorios.
- La participación en el Programa Escuela Espacio de Paz, con resultados muy buenos y la concesión de centro de Convivencia positiva (T12.p.1).

Miguel Ángel Bailón es una persona comprometida con sus responsabilidades, cumpliendo con creces, tanto personal como laboralmente, con las obligaciones que le vienen impuestas, especialmente como director de un centro educativo, el CEIP Marín Ocete de Alfacar (Granada), como aquellas que se fija como metas a conseguir y que distan bastante de las de obligado cumplimiento en el sentido de ir mucho más allá de lo simplemente exigible. Es una persona colaboradora, con una capacidad de liderazgo personal y profesional importante que ha hecho que dinamice la marcha del centro, del que ha sido director durante varios mandatos y que yo conozco desde 2009, innovando a través de planes y proyectos que el centro ha desarrollado voluntariamente. En éstos siempre han estado implicadas las familias con un nivel de participación cada vez mayor, siendo el máximo exponente de esta implicación la participación del centro en el Proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, y siendo modelo en este tipo de proyectos por la variedad de actividades desarrolladas y la calidad de las mismas (T12.p.1).

El Programa de “Lectura en familia” por las tardes, de creación propia en el Colegio, que adquirió un éxito en la participación e implicación de las familias de las dos etapas educativas (E. Infantil y E. Primaria) que desbordó todas las previsiones. De ello se hicieron eco el periódico Ideal de Granada y el Programa de televisión de El Club de las Ideas de Canal Sur. La prueba de esta innovación es que generó cambios en la visión de la importancia de la lectura e implicación de las familias a la largo de estos años

en los que se ha realizado el Programa. Todas las tareas y actividades que se realizaron en el Proyecto se integraron en el trabajo de las tutorías en el tiempo lectivo” (T12.p.1).

Miguel Ángel Bailón es una persona comprometida con sus responsabilidades, cumpliendo con creces, tanto personal como laboralmente, con las obligaciones que le vienen impuestas, especialmente como director de un centro educativo, el CEIP Marín Ocete de Alfacar (Granada), como aquellas que se fija como metas a conseguir y que distan bastante de las de obligado cumplimiento en el sentido de ir mucho más allá de lo simplemente exigible (T12.p.2).

Es una persona colaboradora, con una capacidad de liderazgo personal y profesional importante que ha hecho que dinamice la marcha del centro, del que ha sido director durante varios mandatos y que yo conozco desde 2009, innovando a través de planes y proyectos que el centro ha desarrollado voluntariamente. En éstos siempre han estado implicadas las familias con un nivel de participación cada vez mayor, siendo el máximo exponente de esta implicación la participación del centro en el Proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, y siendo modelo en este tipo de proyectos por la variedad de actividades desarrolladas y la calidad de las mismas (T12.p.2).

La evolución del Centro antes de entrar en Comunidades. (...) muy activo (...) en formación, en actualización metodológica, didáctica, y en convivencia (...) (T12.p.2).

Testimonio de N. (Maestro en Prácticas) (T13)

Algo que nos asombró de manera conjunta a los tres prácticos, fue la facilidad de la que disponía Miguel Ángel para identificar cualquier conflicto antes, incluso de que este surgiera. En más de una ocasión comentábamos que pareciera que tuviese ojos en la nuca. Por otro lado Miguel Ángel es un docente que siempre predica con la paz. Algo para mí, muy relevante en el mundo de la educación. No solo se limita a enseñar los conceptos y procedimientos correspondientes, sino que se centra en educar en valores a todos y cada uno de los alumnos y alumnas que pasan por sus clases. Es un profesional muy comprometido con su trabajo. Solo hay que ver el nivel de actualización en la materia del que dispone. Conoce cualquier método por muy novedoso que sea. Más que cualquier maestro recién instruido. No solo es conocedor de dichos métodos, sino que es un líder natural que propone, propone y propone hasta llevar a cabo lo que considera como lo mejor para su alumnado, Digno de mención es, que en los dos últimos años por los que ha pasado ha puesto en marcha el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, con la intención de mejorar hasta su máximo exponente las experiencias del alumnado (T13.p.1).

Cualquier persona que haya intercambiado con Miguel Ángel unas palabras sabrá que no es una persona común. Y es que su entrega le hace ser una persona muy comprometida con todo su entorno a todos los niveles. A su lado, nadie se siente indiferente, y muestra un trato por igual hacia todos los que lo rodean, siendo práctico a su lado, no me sentí menos que cualquier maestro compañero suyo, fui uno más. No he conocido persona más generosa que Miguel Ángel. Tiene la virtud de pensar siempre en los demás antes que en sí mismo. Se preocupa por todos sus compañeros y no duda en prestar ayuda allá donde puede. Sin ir más lejos, pude asistir a una actividad extraescolar, gracias a que él se encargó de conseguirme una bicicleta. Para mí no ha sido mi tutor, ni mi compañero, ha sido un referente a seguir, un modelo del que mucho puedo aprender siempre que quiera. Solo puedo darle las gracias por todo lo que me ha enseñado, y humildemente tenderle la mano para ayudar en todo lo que pueda. Has marcado mi visión de nuestro mundo profesional. Mil gracias Miguel Ángel. Para el que más me ha enseñado del que más ha aprendido (T13.p.2).

Testimonio de M^a.A.P.F. (Profesora UGR) (T14)

Miguel siempre nos atendía con una sonrisa, o alguna de sus divertidas historias y casi siempre nos regalaba algo (siempre ha sido y continua siendo muy generoso). Desde muy chico siempre asumió y/o le dieron muchas responsabilidades y demasiado trabajo. Su energía, su vitalidad, su optimismo, hacía fácil lo difícil. Además de la panadería le recuerdo en los partidos del cole y en los partidos del Vandalia; como jugaba apasionadamente, su fuerza, su entrega, a veces desmedida, y como se deja la piel en el campo. No sé si Miguel recordará un episodio muy divertido para mí, él fue nuestro entrenador de fútbol en uno de los primeros partidos femeninos que hicimos en Peligros. Recuerdo su paciencia intentando

enseñarnos a 20 chicas las normas y la disciplina del juego y lo más importante, intentando evitar que todas fuésemos a la vez detrás de la pelota (T14.p.1).

En todos estos años he visto como en Migue ha crecido su compromiso con los más necesitados material o espiritualmente. Ha crecido en sabiduría, bondad y curiosidad para ver siempre con ojos nuevos (T14.p.2).

Testimonio de F.R.B.R. (Amigo) (T15)

Es un maestro cariñoso, volcado en sus compañeros/as y en el alumnado. Maestro también de relaciones públicas ejerciendo siempre de puente entre todas las personas humanas que participan en el colegio. Comprometido como el que más, siempre está soñando en un programa nuevo, otro proyecto, en algo más... incansable, trabajador, profesional, amigo responsable y gran emprendedor. Así veo al Migue maestro (T15. p.1).

Migue es la persona, es la amistad libre de querernos tal y como somos sin más. Él siempre está ahí, presente, para lo que haga falta, con el ánimo y la energía de compartir y de comprometerse, porque a eso no hay quien le gane. Activo donde los haya, el ser servicial es otro de sus grandes talentos, por sus venas corre el ofrecerse sin pensarlo, sin arnés y sin red... le sale desde lo más hondo, tanto es así que se acuesta y se levanta "serviciando" (inventado, sinónimo de servir). En su sensibilidad, algunas veces en la velocidad improvisada de su generosidad derramada hacia los demás, se ha encontrado con algunas piedras, seguramente de granito y del duro, que le han golpeado y le han hecho daño. La fe, su semblante amable, su mirada serena, y la oración hacia Dios es otra de sus grandes virtudes. La espiritualidad anidó hace ya mucho tiempo en su corazón, junto con su grumete Inma, su gran compañera de timón (gran persona) y sus contra maestres: Eloy, Clara y Miguel Ángel., todos navegan en la misma dirección en la búsqueda de Dios (T15. p.1).

Testimonio de V.L.S.V. (Profesor UJ) (T16)

Esta cara, sonriente o seria, es, me atrevo a decir, la cara de un hombre de pueblo. Es Miguel Ángel, en primer lugar, un hombre de pueblo, en el mejor sentido que esta expresión pueda tener. Nacido y vivido en un pueblo, su identidad personal se alimenta constantemente de la infancia pasada en Peligros, de la riqueza y singularidad de las relaciones interpersonales que eran propias de los ambientes rurales tradicionales (ya perdidas casi definitivamente), del hecho tan particular que significa haber crecido al calor (literalmente) de una panadería de pueblo. (...) él renunció a su parte en el negocio familiar para poder optar de lleno por una aún más profunda vocación: la de maestro, la de servir y enseñar al que no sabe. Y durante muchos años ha disfrutado de su ser maestro, maestro de pueblo. Se ha enriquecido de las experiencias vividas en los diferentes destinos por los que ha pasado, ha ido asumiendo nuevas responsabilidades (ser director de un centro) y ha procurado formarse permanentemente para estar a la altura de lo que el desarrollo de su labor le exige cada día (T16.p.2).

Porque no se debe hacer una semblanza de Miguel Ángel Bailón Ballesteros sin dedicar, al menos, un párrafo a la familia, a su vocación (de nuevo esta palabra, tan apropiada para describir su actitud ante la existencia) explícita por la vida en familia. En su familia de origen (una familia de pueblo) aprendió Miguel Ángel los valores que le definen como persona. En la familia que él fundó con su esposa Inmaculada ha encontrado, por un lado, el ámbito donde desarrollar estos valores y, por otro, el necesario contrapeso a su, ya se ha dicho, inquieta (a veces en exceso) personalidad. Apuntado queda lo segundo (una esposa sensata y que te ama en tu relativa insensatez es un tesoro) y respecto a los valores mencionados aludiré solamente a los dos, que en realidad son solo uno, que creo más destacables en la familia Bailón Sánchez: la acogida y la generosidad. Efectivamente, todo el que se acerca a la gran casa de Miguel Ángel e Inma, conocido o desconocido, rico o pobre, encontrará siempre las puertas abiertas (literalmente); y también todo el tiempo de sus habitantes para darlo, para compartirlo; y una mesa puesta; y, si es necesario, también una cama y todo lo que pueda haber en el interior de la casa. No conozco un caso comparable y creo estar siendo totalmente objetivo en mi apreciación (T16.p.3).

Testimonios de maestros de los colegios en los que ha trabajado Miguel Ángel

Testimonio de A.C.F. (T17)

Porque una escuela que navega al margen de la Comunidad Educativa, o incluso en contra, sin tenerla en cuenta no tiene futuro (T17. p.1).

Después de reunirse con las familias y de realizar bastantes visitas a las aulas (...), muestran un alto grado de satisfacción con el funcionamiento del Colegio y con las líneas planificadas en los últimos años para la dirección del Centro y la relación con el profesorado. Las familias han valorado bastante la formación que reciben sus hijos e hijas a nivel académico y personal gracias entre otras cosas al plan de bilingüismo y al proyecto de comunidades de aprendizaje. Se ha recogido también la buena disposición del equipo directivo a atender a las familias en estos años, y la participación general que se ha promovido en el Colegio, destacando la apertura y la transparencia que ha habido. Del proyecto de dirección se ha destacado su identificación con el plan de centro, (...) el fomento de la participación y las relaciones interpersonales, La inspección ha comprobado que es un centro muy dinámico con un espíritu de innovación (...). El Colegio ha estado centrado, (...) en el aprendizaje en el aula. Los resultados escolares coinciden con todas estas propuestas. La historia y la cultura participativa del Centro, (...) para la desembocadura del Colegio en el proyecto de comunidades de aprendizaje. En este sentido ha tenido mucha importancia la coordinación docente y el funcionamiento de reloj de los distintos órganos (...) Se han encontrado buenas prácticas en el ámbito curricular, (...) la lectura y del cooperativismo dentro del aula. Además la diversidad de instrumentos de evaluación. La Inspección ha valorado muy positivamente el programa conjunto con las familias de “buenos días con alegría”. Además la inspección ha realizado algunas recomendaciones para mantener esta línea de trabajo y algunas mejoras posibles en el funcionamiento curricular y organizativo (T17.p.1).

Testimonio de E.M.H. (T18)

Nuestro Centro antes de comenzar con este proyecto ya tenía las puertas abiertas a las familias, contábamos con ellas para muchas actividades y siempre se escuchaban sus aportaciones, preocupaciones y todo tipo de sugerencias. Cuando surge la oportunidad de solicitar la incorporación en él, el equipo directivo, formando yo parte de él, vio como oportunidad de dar forma y reconocimiento a esta labor que ya había germinado. Aquello que se conoce y que se trabaja genera unos lazos importantes de cariño y de confianza. Me siento orgullosa de formar parte de esta comunidad educativa que tanto me ha aportado profesional y personalmente. Y no olvido a aquella persona que impulsó que esto fuese posible, nuestro anterior director Miguel Ángel Bailón Ballesteros que sabiamente ha sabido dejarnos personas que dan continuidad a toda su labor, que ha enraizado fuertemente en las tierras que son fértiles (T18.p.1).

Testimonio M^a. J.G.G. (T19)

Me ha abierto la mente a otras metodologías, como los grupos colaborativos y me ha potenciado la necesidad de un reciclaje continuo para desarrollarme como una profesional del siglo XXI y el renunciar a prácticas obsoletas de tiempos pasados. (...) El deseo de seguir ampliando experiencias en prácticas educativas de éxito, mejorando como profesional (T19. p.1).

Testimonio de C.T.A. (T20)

La humildad de saber que eres quien eres gracias al que tienes al lado (T20. p.1).

Testimonio de C.S.V. (T21)

Así, desde una perspectiva profesional, me ha supuesto una nueva ilusión, aunque también incertidumbre (si sabría dirigir una tertulia, si realmente obtendría los resultados esperados ante tan altas expectativas, si me surgiría algún conflicto con mi alumnado en grupos interactivos con el voluntariado delante....) También ha supuesto renovación y actualización: en la metodología, en el diseño de tareas, en la evaluación (T21. p.1).

Testimonio de M.J.J. (T22)

Esto, a nivel educativo supone que estamos formando personas solidarias, tolerantes, empatizantes, resolutivas, etc. En principio, cuando empiezas a poner en marcha el Proyecto, no te das cuenta hasta qué

punto puede ir extendiéndose y provocar ese efecto dominó en todas las personas implicadas. Personalmente tengo la gran suerte de trabajar en la etapa de Educación Infantil, (...) los niños y las niñas van llevando ese espíritu de ayuda y de dar a los otros lo que saben hacer, a todos los terrenos de su vida. (...) la mayoría del voluntariado han sido las familias de los alumnos y, como todas las personas implicadas en el Proyecto, se sienten muy bien, participando en él. Han estado muy implicados en el Proyecto, participando en todas las actividades de éxito. Dicen que disfrutaban muchísimo y es muy gratificante para ellos (T22.p.1).

Una vez que se comienza con esta filosofía de integración, de lucha por generar espacios de igualdad para los más desfavorecidos, es imposible generar otras dinámicas donde no se tenga en cuenta a la comunidad. (...) Una vez que se comienza con esta filosofía de integración, de lucha por generar espacios de igualdad para los más desfavorecidos, es imposible generar otras dinámicas donde no se tenga en cuenta a la comunidad (T22.p.1).

Esto, a nivel educativo supone que estamos formando personas solidarias, tolerantes, empáticas, resolutivas, etc. En principio, cuando empiezas a poner en marcha el Proyecto, no te das cuenta hasta qué punto puede ir extendiéndose y provocar ese efecto dominó en todas las personas implicadas. Personalmente tengo la gran suerte de trabajar en la etapa de Educación Infantil, (...) los niños y las niñas van llevando ese espíritu de ayuda y de dar a los otros lo que saben hacer, a todos los terrenos de su vida. (...) la mayoría del voluntariado han sido las familias de los alumnos y, como todas las personas implicadas en el Proyecto, se sienten muy bien, participando en él. Han estado muy implicados en el Proyecto, participando en todas las actividades de éxito. Dicen que disfrutaban muchísimo y es muy gratificante para ellos (T22.p.2).

Testimonio de I. S.V. (T23)

Todos los aspectos o principios que tratan las Comunidades de Aprendizaje, como tener en cuenta a la familia, el entorno, la igualdad, el aprendizaje dialógico, la cooperación... para mí son grandes aspectos sobre los que se deben cimentar los pilares básicos de la educación. El poder trabajar en un colegio Comunidad de Aprendizaje es un gran privilegio, el cual, pienso aprovechar y disfrutar todo lo que pueda y del que espero me aporte grandes aprendizajes (T23.p.1).

Testimonio de J.M^a.P.D. (T24)

Cuando hay un proyecto desconocido y no conoces a la persona te da desconfianza. Al venir de tu mano el apoyo es total. Ahora que lo voy conociendo es muy interesante porque remueve las conciencias y despierta el magisterio. La idea fundamental es que el proyecto viene muy avalado y es una garantía porque lo ha vivido y es una garantía muy positiva. Este Colegio ha tenido siempre un ambiente inclusivo... Hemos tenido mucha suerte con los maestros porque se han implicado mucho y se han concienciado de la dinámica de trabajo. Este colegio ha tenido de siempre mucho alumnado de integración y muchos extranjeros, árabes, portugueses, rumanos, chinos, africanos, sudamericanos,..., de muchas nacionalidades. Síndromes de mucho tipo, sillas de ruedas, niños ciegos,...un abanico de atención a diferentes necesidades (T24.p.1).

Desde que vine hace veinte años existía el mismo sistema de personal, con un montón de recursos y lleva muchos años. Es de los primeros colegios de Granada en los que quitaron todos los problemas de movilidad. Es un centro PUA y un referente con los niños de integración (T24.p.1).

Este colegio ha tenido de siempre mucho alumnado de integración y muchos extranjeros, (árabes, portugueses, rumanos, chinos, africanos, sudamericanos,...), de muchas nacionalidades. Síndromes de muchos tipos, sillas de ruedas, niños ciegos,...un abanico de atención de diferentes necesidades (T24.p.2).

Hemos tenido mucha suerte con los maestros porque se han implicado mucho y se han concienciado de la dinámica de trabajo (T24.p.2).

Primero es un reto grande y es muy ilusionante porque es positiva y sobre todo a los maestros nos despierta de la nueva metodología profesional. Aquí hay muchos años de magisterio y me parece excelente esta aire fresco (T24.p.2).

Al ser un colegio pequeño hay muy buena relación con el AMPA y con los padres. Los padres se vuelcan en las actividades, el día de las bicicletas, en educación infantil, con los trabajos manuales, con los guiñoles, con el teatro... Llevamos muchos años de voluntariado con una respuesta muy buena. Trabajamos con OFECUM durante algunos años. Los abuelos de Lucía (...) han hecho teatro con niños y con maestros (T24.p.2).

Testimonios de Alumnado

Testimonio de C. y de E. (T25)

Un alumno y una alumna del colegio nos cuentan su testimonio. E. Para mí ha sido una forma más divertida de aprender en comunidad. C. Un Proyecto de transformación y una enseñanza distinta a la de siempre. C. Lo que más me ha gustado son los grupos interactivos porque entre todos hacíamos las cosas. C. Había más actividades diferentes. E. Las tertulias me han gustado porque teníamos libertad para expresar lo que nos había parecido el libro. C. Las tertulias te ayudan a entender el libro desde varios puntos de vista. Hemos leído el Lazarillo de Tormes, la Odisea y el Quijote. Nos ha gustado que entren otros padres y voluntarios porque está bien tener a otra persona que no solamente sea el maestro. Vinieron de voluntarios antiguos alumnos del Colegio (T25. p.1).

Testimonios de familiares

Testimonio de J.A.G.F. (T26)

La Administración, en este caso la Consejería de Educación debería activar los mecanismos necesarios para tener un grupo de profesionales de la Educación, bien formados en este asunto, con la pasión necesaria para creer en el Proyecto y poder así transmitir todo lo positivo a los directores, equipos directivos, claustros, consejos escolares y resto de miembros de la comunidad. ¿Por qué digo esto? Mi experiencia en este asunto viene de la mano de Miguel Ángel Bailón, que en su etapa de Director del Centro ya mencionado, se empeñó (en el mejor sentido de la palabra) en implantar este sistema en el A. Marín Ocete (T26.p.1).

Soy José Antonio García Frutos, miembro del Consejo Escolar del Colegio A. Marín Ocete, desde hace 14 años, en calidad de Padre. Además desde hace algo más de 8 años, Concejal del Ayuntamiento de Alfacar. He participado activamente en las Comunidades de Aprendizaje, a través de sus Comisiones. Durante este tiempo, he podido comprobar cómo influye este método educativo en los distintos Sectores de la Comunidad (familias, alumnado, profesorado y resto del Municipio, incluidos sus dirigentes). En general el balance es muy positivo, pero he de decir que todo este proceso adolece de un error de inicio. La Administración, en este caso la Consejería de Educación debería activar los mecanismos necesarios para tener un grupo de profesionales de la Educación, bien formados en este asunto, con la pasión necesaria para creer en el Proyecto y poder así transmitir todo lo positivo a los Directores, Equipos Directivos, Claustros, Consejos Escolares y resto de miembros de la Comunidad Educativa...Por qué digo esto? Mi experiencia en este asunto viene de la mano de Miguel Ángel Bailón, que en su etapa de Director del Centro ya mencionado, se empeñó (en el mejor sentido de la palabra) en implantar este sistema en el A. Marín Ocete (T26.p.1).

Testimonio de J.F.L.M. (T27)

En los primeros años de trabajo en la asociación encontrábamos padres y madres una traba, la distancia y la cerrazón de algunos docentes, el frío trato de algún director. Ir como padre a la escuela, suponía ir a un lugar “extraño”, ajeno, donde no te sentías cómodo, parecía que eras del equipo contrario...”el de los padres y madres”. Vi claro un objetivo: romper barreras entre padres y maestros (T27.p.2).

Gracias a la inestimable labor de este director se empezó a conseguir un “cambio de clima” en el colegio. Siempre coincidimos en una visión de la escuela plural y participativa, en la que la familia, no solo era parte importante, sino vital, primordial: la escuela sin la familia no tiene razón de ser (T27.p.2).

Trabajo, horas, dialogo, reuniones...la acumulación de pequeños gestos, granito a granito, fue generando, poco a poco una variación en el ambiente de la escuela, la relaciones dentro de la escuela; entre todos fuimos construyendo un nuevo Colegio A. Marín Ocete, “un sitio donde te encontrabas como en tu casa”. Me siento orgulloso de haber trabajado con profesionales de la educación que se dejan la piel en su trabajo, que luchan por lo que sienten sin importarles el trabajo o las horas que eso cueste. Estoy orgulloso de haber contribuido un poco a mejorar la escuela, nuestra escuela (T27.p.2).

Pertenecer al equipo de los que” se ofrecen”, del bando de los que” están para lo que se necesite”. (...) Gracias a la inestimable labor de este director se empezó a conseguir un “cambio de clima” en el colegio. Siempre coincidimos en una visión de la escuela plural y participativa, en la que la familia, no solo era parte importante, sino vital, primordial: la escuela sin la familia no tiene razón de ser (T27.p.2).

Testimonio de M^a. J. y de C.M. (T28)

Mi experiencia como voluntaria en clase, en el proyecto de comunidades de aprendizaje, es muy gratificante. Pienso que es muy positivo tanto para los niños como para nosotros los voluntarios. Los niños aprenden a trabajar en equipo, a valorarse unos a otros, a colaborar más en clase e incluso a ser más solidarios y respetuosos con los demás compañeros. Personalmente también estoy aprendiendo mucho y pienso que es una experiencia muy bonita y de la que estoy disfrutando mucho (T28.p.1).

Los niños aprenden a trabajar en equipo, a valorarse unos a otros, a colaborar más en clase e incluso a ser más solidarios y respetuosos con los demás compañeros (T28.p.1).

Los niños aprenden a trabajar en equipo, a valorarse unos a otros, a colaborar más en clase e incluso a ser más solidarios y respetuosos con los demás compañeros. Personalmente también estoy aprendiendo mucho y pienso que es una experiencia muy bonita y de la que estoy disfrutando mucho (T28.p.1).

ANEXO XI

TC (Tertulias Café)

Esto conecta con todos los estudios que se están haciendo con todos los procesos de privatización que están realizando sobre la educación y cómo están gobernados al profesorado desde la distancia (TC.1.)

M.A. Me leí una vez un libro de quién educa a quién. Nosotros estamos instalados en un seguro de vida. El magisterio está instalado en esa seguridad.

J. Más que el magisterio el carácter funcional de la enseñanza pública.

M.A. Es o puede ser una trampa porque estamos abrochando tanto nuestro papel profesional, con tanta seguridad, tan estático, tan atado. (TC.2.)

J. El ser humano y al hilo de lo que estoy leyendo, somos lo que somos cuando hacemos relatos de memoria. Quién soy yo. Quién dice qué es lo que yo soy. Son relatos. Lo que te ha dicho esa mujer: Miguel Ángel tú vales mucho más de lo que crees. Eso es un relato. Tú asimilas y lo engarzas con pensamientos que son trozos de memoria que tú has extraído. Somos lo que somos gracias a lo que somos capaces de rescatar de nuestra memoria. Todo el esfuerzo que tú hiciste relatando tu infancia, ha hecho que hayas descubierto aspectos que te han hecho descubrir que eres distinto a lo que tú pensabas de ti mismo. Te voy a leer un párrafo del libro que estoy leyendo: Y es que los seres humanos somos organismo contadores de historias que vivimos individual o colectivamente, somos vidas relatadas. Vidas relatadas constantemente (TC3.).

J. Miguel Ángel ha traído unas tortas con manteca ibérica. Las dos tiras yo ya me las he comido. Estamos como siempre, tomándonos nuestro cafelillo antes de empezar a trabajar y están saliendo cosas muy interesantes, aquí con nuestro amigo el móvil. Decía Miguel Ángel que su hija Clara...

M.A. Hoy ha dado la casualidad de que mi padre ha ido a comer, y como siempre nos cuenta sus historias de vida. Mi niña ha dicho que quería grabar a su abuelo para que le hable de las caserías de Peligros. Ella quiere aportar ese testimonio a la revista del Instituto. Ella ha propuesto grabar a su abuelo y rescatar una historia de Peligros de las caserías. Lo que le pasa a mi padre es que empieza a hablar de unas cosas y acaba hablando de otras.

J. Igual que nosotros.

M.A. Ella quiere investigar con su abuelo. Le ha propuesto grabarlo y transcribir lo que le ha dicho para publicarlo. Ella me ve a mí realizando las transcripciones y quiere hacer lo mismo porque le interesa. Esto es lo que hablábamos sobre la transformación del entorno. En Comunidades de Aprendizaje nos dicen que la relación familia y escuela transforma el entorno y lo que antes hemos leído de ellos, ahora lo descubrimos en la práctica, por nosotros mismos.

J. Eso forma parte de un criterio de validez. Nuestras conversaciones tienen un alcance social. Tu hija aprecia el proceso investigativo. Fíjate cómo ha enfocado el trabajo escolar.

M.A. Ella ha pensado en hacer un estudio de investigación sobre una casería por la que pasamos mucho cuando vamos a Granada, y quiere que su abuelo le cuente cómo era esa casería antiguamente.

J. Ese testimonio lo publican, le ponen una foto y queda precioso. Fíjate cómo una niña de doce años aprende y capta el proceso de investigación que estamos realizando.

M.A. Ahora te digo que lo van a publicar en la revista del Instituto si se la seleccionan y lo ven en todo el pueblo.

J. Eso lo podemos meter en la tesis.

M.A. Es un fruto de la tesis.

J. Esto es un anillo que ha surgido. ¿Te das cuenta? (TC4.)

J. Lo que tenemos ya hecho nos sirve como una primera parte. Son las vías que nos han llevado hacia tu perspectiva como maestro. Yo le daba vueltas y ayer por la tarde llamé también a Jesús. Me dijo que acababa de llegar de Murcia. Le planteé cómo íbamos. Me dijo que esa primera parte es muy válida como autobiografía y a partir de ahora construyáis teoría fundamentada. Es un diálogo y yo te voy a ir preguntando. Ese es el núcleo de la tesis. Vamos a tener conversaciones y descubrir entre los dos,

elementos fundamentales de tu vida como maestro y de tu vida en general. Por ejemplo tú le das mucha importancia a la familia. Tenemos que saber cuál es la raíz y descubrirlo cuando tú eras chico. Eso se ha ido transformando en una actitud y en una sensibilización hacia esa faceta de la vida humana. Ese el trabajo que tenemos que realizar. Yo creo que tenemos hechos tres o cuatro capítulos de la primera fase y ahora ya tenemos que continuar con este nuevo giro. (TC5.)

M.A. Significa persona en movimiento, con libertad interior, en circulación, gracias a su propio motor. Una persona con su propia motivación tenga la edad que tenga. Es una persona motivada para estudiar. Hemos llegado a una categoría de motivación personal porque participa de unos valores y de unas interacciones. Emerge la persona gracias a toda esa corriente y mapa de relaciones. La persona con su mochila.

Persona motivada y persona desmotivada. Una persona motivada tiene mucho sentido, porque tiene unos valores, una confianza, está orientada. Motivación personal

J. Tenemos, persona motivada, valorada, confianza personal.

M.A. Persona valorada es que almacena sus propios valores. Está valorada por ella misma y por los demás. (TC.6.)

ANEXO XII

N (Narrativas)

NARRATIVA INFANCIA. (N.1)

24 de noviembre de 2015

Experiencia socioescolar de la infancia.

JULIÁN: Hoy vamos a tratar el tema de tu experiencia cuando eras pequeño, te tienes que trasladar a una edad de cuando empezaste a ir a la escuela. Me gustaría que me hablases de cómo era aquella escuela, cuándo ibas a la escuela y cuéntame las primeras imágenes que tienes de la escuela, una escuela de pueblo, seguramente de Peligros. Entonces, háblame de los maestros, del edificio de las relaciones personas.

MIGUEL ÁNGEL: En el relato de vida hablo de mi primer día de escuela y aquella experiencia fue fundante en mi vida con el relato de aquella mañana en la que mi madre me llevó a la escuela y era una escuela de parvulario.

J.: ¿Cuántos años tenías?

M.A: Tenía unos cuatro años.

J.: ¿Cómo era la escuela?

M.A: La recuerdo perfectamente y fue muy curioso, además tengo alguna fotografía reciente de la fachada. Era una casa antigua con un portón, era una casa con un patio y unas columnas de ladrillos, un suelo empedrado con su hierbecilla y unas parras.

¿Era una escuela privada? Era una escuela privada que se llamaba la escuela de peseta.

J: ¿Cómo era la maestra?

M.A.: La maestra se llamaba Dolorcitas.

J: ¿Y por qué se llamaba escuela de peseta?

M.A. Se llamaba escuela de peseta porque había que pagar todos los días.

J.: Una peseta al día era un dinero...

M.A.: Yo me he criado con gordas y con "realillos".

J.: Entonces entras en la escuela...

M.A: Aquella mañana había otros niños, mi madre estaba muy contenta y estaba hablando con la maestra, muy amable.

J: ¿La maestra era mayor?

M.A: La maestra que tuviera unos cuarenta años. Era una mujer soltera, del pueblo que se dedicaba a eso.

J: Pero tú crees que era maestra de profesión?

M.A: No yo creo que no porque luego yo se lo pregunté a mi madre. De esta estampa yo hablaba con mi madre. La maestra no tenía titulación, era muy buena persona.

J: Tendría una formación. A lo mejor había recibido algunos estudios...

M.A. El hecho de que esa maestra tuviera una escuela se lo daba el pueblo porque la consideraba buena persona. El único título era ser buena persona.

J: Las escuelas públicas existían también.

M.A. Sí, existían también pero no eran de párvulos.

J: Ah es verdad qué era de párvulos. Entonces no había escuelas públicas de parvulillos.

M.A: Aquella mañana, como yo cuento en mi relato, yo me escapé corriendo de la escuela.

J: ¿Qué te escapaste de la escuela?

M.A. Sí, me escapé el primer día.

J: Que estuviste allí un rato y luego te fuiste.

M.A. No, no. Porque mi madre se despidió de la maestra. Yo estaba atento y yo me escapé por la calle arriba. Mi madre me dijo: -Ven “pacá”. “Ven acá pacá”. No estaban las calles asfaltadas. Mi madre se despidió de la maestra y como me iba a pillar. me metí en una bodega, que había antes de llegar al pozo de la Teresa, en la que trabajaba mi tío Mariano. Era una bodega antigua y había toneles muy grandes. Bodegas Castañeda. Me escondí detrás de un tonel y me decían que saliera.

J: Te decía. “Ven acá pacá”

M.A.: Yo respondía que no quería ir a la escuela y mi madre me llevó a mi casa y me prometió que aquella mañana no me llevaría a la escuela. Entonces, aquella misma tarde, mi madre habló con otras madres y con otros niños y al día siguiente fui a la escuela como si tal cosa. Me adapté perfectamente. Mi periodo de adaptación fue la escapada y al día siguiente yo estaba perfectamente adaptado. Tengo buenos recuerdos de la escuela. Cuando yo era más grandecillo la maestra nos puso de ayudantes a mí y al “Pepitín”, que nació el 12 de abril de un año antes que yo, y que luego murió de cáncer. Tenía una bicicleta de pedales fijos.

J: Erais los más grandecillos.

M.A: Éramos niños ayudantes y veteranillos. Después fuimos a las escuelas de Don Antonio.

J. ¿Esas eran las públicas ya?

M.A: Sí. Públicas, eran las escuelas públicas. Había dos escuelas. Unas delante y otras detrás.

J: ¿Quién era Don Antonio?

M.A: Era el maestro de Peligros. Era un maestro antiguo que vivía en unas escuelas. Tenía una mujer que aunque no era maestra también se le decía de doña. Y tenía unos hijos y daban clases particulares.

J: ¿Eran maestros?

M.A: No , a lo mejor no. Uno sí era maestro y tal vez los otros también. Y se puso de moda llevar a los niños antes de entrar en la escuela para enseñar a leer. A las familias que estaban más pendientes, otros a lo mejor no iban.

Me llevaron a mí allí porque yo nunca estuve con Don Antonio. Don Antonio ha sido el maestro tradicional de Peligros. Tú en Peligros preguntas por Don Antonio y todo el mundo lo sabe. Era muy duro.

J: ¿Era de Peligros?

M.A. No, que lo destinaron a Peligros.

J: Era el amo de las escuelas...

M.A: A mí me compraron una cartilla que si yo ahora cierro los ojos recuerdo el olor de esa cartilla. Era de color rosa con forma de elefante. Ahí aprendí yo a leer, en esa cartilla.

J: ¿No sabes cómo se llama esa cartilla? No. Yo daría por esa cartilla dinero, por su olor. La lectura la relaciono con el buen olor, para siempre. Para mí la lectura tiene color rosa y buen olor. Me solté a leer antes de comenzar en la escuela, con unos cinco años. Mi primer maestro en Primaria fue Don José María, en las escuelas del hogar, porque era una casa privada que había junto a las escuelas de don Antonio. Eran casa que había junto a las escuelas, que las alquilaban. Cuando nos demos un paseo por Peligros te lo voy a explicar todo. Estuve con este maestro durante dos años y recuerdo

como una buena experiencia que vino a nuestra clase otro maestro que se llamaba Don José Antonio, e hicieron equipo y seguramente que sería un maestro en prácticas. Yo era un alumno aventajado. Era muy puntual, hacía los deberes, me ayudaban mis hermanos y tenía la ventaja de que al ser mis hermanos mayores me sentía protegido. Me iba solo a la escuela, y algunos días compraba churros en la casa de “Pepe de los tejeringos” que lo ataba en un junco.

J: ¿Todos los días te comprabas churros?

M.A. Algunos días. Iba muy pronto a la escuela y un día un perro se quería comer los churros y me escondí detrás de un portón. Esa estampa la tengo grabada porque me sentí desprotegido. Estaba llorando con los churros. Tendría yo seis años, e íbamos solos a la escuela. Antes en Peligros íbamos solos a todos los lados. Después me venía con otro niño de mi edad que todos los días estaba desayunando, cuando llegaba a su casa. Tengo una anécdota que fue que el maestro me mandó a mí solo a por un café con leche al bar de Vicentico que está enfrente del Ayuntamiento y tropecé y se me cayó medio café. La mitad en el plato, la mitad en la taza y la otra mitad en el suelo y yo no sabía si volver al bar o ir a la escuela.

J: ¿Ese es el bar recreo?

M.A: Sí. Continué para la escuela y se lo dije al maestro quien me respondió sonriendo: -No te preocupes, ve al bar y pide otro. Fui a por otro y ya no se me cayó. Las escuelas estaban cerca del bar, enfrente de las escuelas de Don Antonio. Allí escuché yo por primera vez “el cara al sol”.

J: El café llegaría templillo? Noo. Fíjate tú.

Cuando yo hice la primera comunión, estaba yo en 2º de Primaria. Vino el maestro y pensé que había venido a mi Primera Comunión y yo pensé que era especial, y luego me di cuenta de que había venido a la primera comunión de todos los niños. Nos saludó a todos. Aquello fue una primera experiencia de igualdad, “yo no soy más que nadie” y se me quedó grabado.

J: Los maestros en aquellos tiempos, vivían con la gente, se relacionaban y participaban en los acontecimientos del pueblo y no como ahora que los maestros van a la escuela y después se van.

M.A. Que el maestro viniera a la primera comunión, aquella experiencia me conectó con la escuela. Me pongo a pensar en ese pasaje de mi vida y lo tengo presente y lo valoro mucho. Eran unos maestros que nos enseñaron, en una visita a otro grupo escolar que hicimos un día, porque había muchas escuelas diseminadas por todo el pueblo. Recuerdo que aprendí la primera canción “Un flechas en el campamento”. (Chivirivirí, chivirivón...).

J: Eso es de la falange.

M.A: Pues seguramente. Aquellas primeras experiencias me sirvieron para tomar de mí, un autoconcepto de buen estudiante, un buen niño.

J: Los maestros también lo dirían de ti? ¿Se lo dirían a tus padres?

M.A: Los maestros también decían eso de mí. Mis padres antes no iban a la escuela porque no había tutorías.

J: Antes las tutorías eran informales, se hacían en la calle o en un encuentro en el bar,... e informaban.

M.A: Los maestros les decían a mis padres que yo me portaba muy bien. Yo veía que a mí me valoraban y veía que yo tenía soltura. Después en las escuelas del hogar pusieron a Don Miguel “el dormilón”. Porque tenía una enfermedad con la que se quedaba dormido. El maestro tenía un zapato muy grande y fumaba mucho. De buenas a

primeras cuando se dormía niños nos poníamos alborotados. Antes no existiría la palabra delegado y a mí me puso de responsable y yo ponía las notas cuando era alumno en 3°. Los niños me decían “ponme más”. Yo era el encargado. Muchas notas estaban quemadas por el cigarro del maestro. Me convertí en un alumno ayudante.

J: ¿Qué aprendías tú en la escuela? ¿Qué aprendías en la escuela sobre la vida? Alguna anécdota que tengas,...

M.A: Estaba yo en 2° o en 3° porque fue el único día que yo estaba en las escuelas de Don Antonio que tenía unos grandes ventanales con unas persianas y parece que fue don José María que estaba sustituyendo a Don Miguel. Tal vez sería en 3°, y una anécdota que se me quedó grabada fue que un día fuimos de excursión al campo de fútbol de Peligros y nos pusieron por parejas. Hicimos una excursión por parejas. A mí me tocó con un niño, Manuel, a quien le sudaba mucho la mano y yo me iba soltando de la mano para limpiármelas en los pantalones. Una vez que me solté de la mano, el maestro me pilló y me dijo que para el día siguiente le llevara escritas cien planas, en las que pusiera “no puedo soltarme de la mano”. Llegué a mi casa llorando y mi madre me compró una libreta o dos, entre todos me ayudaron y escribí las cien hojas durante toda la tarde.

J: ¿Cien planas son cien renglones?

M.A: No, cien planas.

J: ¿Cien hojas? ¡Qué barbaridad!

M.A: Pues yo escribí aquella tarde las cien planas. Al día siguiente llegué al Colegio y un niño le dijo al maestro que yo no había escrito las cien planas, a lo que el maestro respondió que no pasaba nada, que me perdonaba. Yo nunca le enseñé las planas al maestro y me callé. Todos me ayudaron en mi casa a realizar las cien planas. Quiero recordar que mi hermana y mi madre que tenía una letra muy bonita me ayudaron y yo cumplí con aquel castigo.

J: Te digo eso porque yo tenía un maestro, que los castigos eran por ejemplo, escribir cinco veces el verbo amar y entonces mi madre y mi padre, me ponían: “presente del verbo” Yo tenía los esqueletos de los verbos hechos y los rellenaba y así me cundía más. Los padres se comprometían con esas tareas y ayudaban.

M.A: Qué daría yo por aquellas planas. Quiero recordar que mi madre o mi hermana me ponían el encabezamiento. Mi madre tenía una letra muy “bonica”. Aquella tarde todo el mundo me ayudó y yo cumplí.

Otra anécdota es que una tarde en la escuela, estando yo en tercero vomité las habichuelas que me había comido. Antes había escuela por la tarde, de tres a cinco. El maestro me mandó a mi casa. Ya no volvería a comer habichuelas hasta que no volví de la mili.

J: ¿Los maestros eran muy severos? ¿Castigaban? ¿Cómo enseñaban los maestros? ¿Qué metodologías empleaban? ¿Qué libros utilizabais? Yo siempre me acuerdo de mis libretas. Teníamos de referencia las libretas y creo que tuve libros desde 3° o 4°. Teníamos cartillas. Me acuerdo más de las libretas que de los libros.

J: Antes había muchas muestras. ¿Utilizaste pizarrín?

M.A: Yo no. No utilicé pizarrín.

J: yo sí, en la escuela utilizábamos pizarrín.

M.A: Teníamos lápices y gomas, que se aprovechaban bastante.

J: ¿Los materiales escasos, no? El lápiz lo aprovechabas. ¿Escribías con el lápiz chiquitillo? Ahora los niños lo tiran.

M.A: Cuando nos comprábamos las gomas nuevas disfrutábamos mucho.

J: Lápices de colores, y todo eso, ya no...?

M.A: Para los reyes magos nos echaban lápices de colores. Le tengo mucho cariño a los blocs de dibujo. A mi madre le gustaba mucho dibujar y a mí me apuntó a clases de pintura, con la “Carmencita de Paíz”. El ayuntamiento organizó un concurso de dibujo y me dieron un premio. Pinté tres cuadros en óleo, con lienzo y aprendí técnicas para hacer las hojas de otoño,... Tenía yo un babero y tenía más óleo el babero que el cuadro. En las fiestas gané un premio y me dieron trescientas pesetas que olían a nuevo. Fue en las fiestas, en el escenario del cerro y había un baile en el que se reservaban las mesas. Se me quedó el olor a nuevo de los tres billetes que nunca más volvía a ver.

Estaba muy motivado con la escuela.

Recuerdo que estudiábamos las tablas de multiplicar. La casa estaba muy conectada con la escuela, porque nos insistían en la casa en lo fundamental que era la escuela para nuestra vida. A mí la escuela me resultaba muy fácil, muy sencilla. Un hito en 4º, estuve con Doña Araceli en otro grupo escolar que hicieron alrededor de las escuelas de don Antonio y teníamos convivencias con el grupo del otro 4º que eran niñas y que estaban con Doña Amparo. Hicimos una obra de teatro todos juntos. En 5º comenzaron las escuelas mixtas y parece que empezamos a estudiar menos.

J: ¿Tú estudiabas mucho?

M.A: Yo sí. Yo estudiaba mucho y hacía todos los deberes. Hacíamos muchos dictados copias, cuentas, dibujos, y cuidábamos la caligrafía. Las libretas tenían mucha importancia. El paso de la escritura script a la cursiva me estropeó la letra.

J: ¿No estudiabais cosas de historia, otras materias, geografía?.

M.A: Hacíamos cuentas, leíamos, y a partir de 5º empezamos a estudiar geografía, los ríos de España en 6º con Don Juan Ramón. Nosotros ya tomábamos conciencia y empezamos a estudiar de verdad. No pegaba con una palmeta si no te los sabías.

J: ¿Cómo era eso?

Don Juan Ramón tenía hechos tres grupos en la clase: Cielo, purgatorio e infierno. Cuando no nos sabíamos la lección nos pegaba con una palmeta. La primera vez que me pusieron por puestos fue en 3º, con Don Miguel. Cuando perdíamos el puesto los niños empezábamos a llorar. Yo tenía mucho amor propio. En 6º íbamos a las escuelas de los niños grandes y había también puestos.

J: ¿Cómo se denominaban esas zonas? Si la escuela tenía treinta niños, los diez primeros, estaban en el cielo, los diez segundos en el purgatorio y los diez últimos en el infierno.

M.A: Los mejores estaban en el cielo, y los últimos en el infierno. Se pasaba de un sitio a otro si mejorabas o al revés. Los últimos del infierno iban a la palmeta. Creo que nunca me pegaron con la palmeta y los padres no protestaban.

J: ¿Los padres no protestaban? Yo no recuerdo ir los padres al Colegio. En 6º como yo era el hijo del panadero, de un panadero del pueblo. Me llamaron un día los maestros para hablar conmigo, y yo me asusté porque cuando un maestro te llamaba para hablar contigo era serio. Me preguntaron que si yo podía llevar las tortas a las escuelas en los recreos. El contrato era llevar las tortas en el recreo, porque el anterior panadero llevaba las tortas duras. Íbamos corriendo por el callejón al horno a por las tortas calientes con un buen olor. Mi madre con lo formal que era, salían todos los días las tortas calientes. Los niños estaban en filas y vendíamos las tortas. Todas se vendían.

J: Hay que ver. Hoy día es impensable que los niños salieran del Colegio.

M.A. Íbamos todos los días dos o tres y luego contábamos los dineros para el viaje de estudios.

J: En los recreos, qué hacíais?

M.A. Echar partidillos.

J: ¿Siempre? Háblame de los juegos infantiles.

M.A: Jugábamos a Churro, pico terna. Jugábamos a “la una salta mi mula” que era a la pídola, a las canicas, a los trompos.

J: Con la púa de hierro.

M.A. Estaba el trompín, la trompa y el trompo. Había bolas de china.

J: Las pitinas.

M.A: Había cuatro tipos de bola, las de china, que eran las mejores, ¿dónde están esas bolas?, las de cristal, las de caucho y las de hierro.

J: En mi época teníamos las de cristal y las pitinas, que eran las de china, las auténticas, porque pesaban más. ¿Te acuerdas cuando le dabas a la bola, el placer que...?

M.A: Las bolas de china, ellas solas tenía puntería. El juego consistía en “primeras, pie, matute y hoyo”.

J: Cuando le dabas a la primera era fácil, ahora el pie tenías que ajustarla muy bien. Cuando le dabas al matute,... Y cuando la bola entraba en el hoyo.

M.A. Había hoyos muy bien hechos. Jugábamos a muchos tipos de juegos con las canicas, al matute pero al revés. Teníamos técnicas para alejar.

Cuando comenzaron las escuelas mixtas, comenzamos a jugar a la comba por las tardes cuando íbamos a jugar con las niñas por las tardes.

J: Yo nunca he jugado a la comba.

M.A. Lo más típico eran los partidillos en el recreo. Eran casi todos juegos de pilla-pilla, de saltar. Los recreos eran muy cortos. La escuela era de 10 a 13 horas y de 15 a 17 horas.

J: ¿Has hecho alguna vez rabona?

M.A: Yo nunca he hecho “rabona”.

Cuando hicieron el Colegio nuevo, nos llevaron a todos los niños con las sillas en lo alto de la cabeza para estrenar el Colegio. Le decían instituto pero el Colegio Manuel de Falla. Fue el primer colegio en condiciones que hubo en Peligros, el primer reunido de Peligros. Estaba en mirad del campo. Hice una poesía y gané el premio a la poesía de despedida a las escuelas antiguas. Yo siempre he estado en casa como escuelas. Cuando cambiamos de escuela gané el premio a la poesía de despedida.

J: ¿La conservas?

M.A. No.

Recuerdo que a mí me gustaba mucho la lengua y la literatura y empecé a tener más problemas con las matemáticas. Yo cogí una orientación de letras. Estudiábamos francés.

Yo siempre he tenido compasión por los maestros. Siempre me he puesto en el lugar de los maestros. Tenía una intuición siendo niño y era que cuando explicaban los maestros me decía a mí mismo: “Cuando yo sea maestro,...” Veía que había muchos tipos de maestros, había maestros que no eran felices, otros que eran muy felices, otros que vivían sin serlo, sin sentido, había maestros sin sentido, veía cómo se juntaban los maestros y siendo niño observaba el panorama del magisterio. Había maestros más blandos, más duros. Había maestros que siendo duros eran respetados y otros que no

siendo duros no eran respetados. A los maestros que se les ponían motes eran los menos respetados.

Anécdotas puedo contar que recuerdo que estando en séptimo le pegué una bofetada a una niña y nunca me lo he perdonado y me gustaría hablarlo con ella. Fue un día en clase y aquello me dolió y luego le pedí perdón. No sé por qué me volví y le pegué. Fue una cosa de niño. Yo ya me fijaba en los niños que no querían estudiar, que faltaban a la escuela. Había una selección. Hablamos de 7° o de 8° de EGB y nadie hacía nada por evitarlo. Había niños que faltaban, iban a la aceituna.

En las escuelas hacíamos deporte en el Colegio y hacíamos equipos. Antes no había Educación Física. Me fichó el “nocilla”. Yo tenía el número 10. Empezamos a descubrir el deporte y el tema de las pandillas. Antes no le dábamos mucha importancia a las notas. Antes no había Educación Física, no llevaba el Director a jugar por las tardes al campo de fútbol. Un día estaba yo pelándome en la barbería y vino el hijo del Director y me dijo que su padre me llamaba. Era un sábado. Yo era el número diez. Estaba muy relacionado y empecé a descubrir el deporte el tema de las pandilla. Antes no le dábamos mucha importancia a las notas.

J: Háblame de los castigos:

M.A. Las valoraciones más positivas... Yo tenía una imagen aureolada de mí mismo. Los reconocimientos positivos de los compañeros me servían de aliciente. No me servía que castigarán a alguien. Aquello me resultaba muy violento. Se le daba mucha importancia al lenguaje oral, a preguntar las lecciones.

¿Cómo recompensaban los maestros? Premios y castigos.

Los castigos eran que ponían a los niños de pie mirando a la pizarra, con los brazos en cruz, daban coscorrónes, tiraban de las patillas, de las orejas. Recuerdo las orejas coloradas durante toda la mañana. Castigaban sin salir al recreo, los niños sentados. Los castigos eran sobre la marcha. Había mucho respeto al maestro. Había miedecillo. Recuerdo el día de la lagartija que un maestro se enfadó muchísimo. Los premios y los castigos eran que el Director decidía quien sí y quién no. Te elegía y tenías que hacer mérito para que te eligieran. Te ponían de monaguillo, porque había misas por las mañanas y te dejaban ir con el cura, que tenía un “seillas” y luego un “4 L”. El cura se llamaba Don Maximiliano,

Los castigos no había expulsiones, había regañera, el miedo de que si no hacías los deberes te regañaban. Ellos probaban a los que más rendían también le regañaban y a los que menos hacía le regañaban menos. No había muchos problemas de conducta. Había más castigos por no hacer los deberes que por malas conductas.

Había gente que estaba orientada. Los ambientes familiares decían mucho. Había niños que sabían que se iban a dedicar a trabajar y otros que sabían que se iban a dedicar a trabajar. La universidad empieza en la escuela.

En la escuela empezaba una orientación. Había un acuerdo tácito entre la familia, la escuela. Las evaluaciones eran de cinco al año, había más seguimiento. Tenemos un boletín de notas.

La relación de las familias con la escuela era muy ocasional. A mi mis padres me mandaban un regalo de unas tortas por navidad para los maestros.

Había reconocimientos públicos. Se trabajaba el modelado y el aprendizaje vicario.

Unos maestros inspiraban mayor autoridad, otros tenían más autoritarismo. Muchos castigos eran por reír, no por hacer nada. Las clases eran magistrales.

J: Eso no lo hemos tratado aquí.

M.A. Las metodologías. Nos sentaban de dos en dos. No se estilaba de uno. Después mandaron las mesas verdes y marrones individuales.

Nos ponían en grupos para los trabajos manuales.

J: Los pupitres eran bipersonales de dos en dos.

M.A. En los pupitres te sentabas con quien caías al azar. Con quién has caído. Un niño dijo que no se quería sentar con otro niño porque era gitano. Antes había gitanos integrados que vivían en las cuevas que es un barrio de Peligros.

J: Entonces no estaban integrados.

M.A. Es que en la cuevas vivían payos y gitanos. Las cuevas empezaban en la churrería, que por ahí pasa el canal.

Peligros está atravesado por siete barrancos.

En las cuevas había dos pozos comunitarios. Era un barrio de cuevas. De gente más humilde. Las casas las ocuparon gitanos que venían de los montes. Un gitano cayó con un niño y éste le dijo que tenía piojos. Había discriminación, aquello se me quedó grabado.

Antes se llevaba mucho en la convivencia eran las juntas, eso estaba muy vigilado por los maestros y por las familias. Los maestros te hablaban de las juntas y los mismos maestros me lo decían. Había niños que ya fumaban en 8°.

Había gente que se tomaba muy en serio los exámenes, la escuela y otros no. Empecé a darme cuenta de que podría tirar para un lado o para otro. Yo empecé a darme cuenta de aquello. Por las tardes jugábamos los niños la moda del béisbol.

Yo veía a niños que iban por un camino o por otro y yo me fijaba como en metacognición, me veía desde lo alto y veía el peligro. Yo empecé a estudiar muy poco. Tengo boletines de notas. Aparecían los puestos. De ser el primero acabé siendo el último.

Antes las notas eran no suspender. Las notas eran más bajas. Había muchos repetidores. No le dábamos mucha importancia.

Una vez consiguieron los clichés de los exámenes finales.

Nos juntábamos en las casa para estudiar por la noches y tomábamos café.

Los padres estaban muy pendientes de las juntas. “Vente a estudiar con mi niño”. Había una selección.

Los compañeros se iban forjando amistades. Las amistades perduran Había como liderazgos. Me acuerdo de que salían liderazgos espontáneos. Yo me orienté por el deporte. Otros se tiraron por la música. Yo era un observador de las pandillas. Las amistades perduran. Este año hemos cumplido cincuenta años y nos hemos juntado. Peligros era un pueblo obediente. Eran unas buenas escuelas. Las amistades perduran.

Hubo un grupo de niñas muy estudiosas.

En octavo teníamos que decidirnos por las eses y tomar la opción de si eras un niño de la eses o de la ce. El habla no nos coincidía con la lectura y empezamos a decantarnos.

Se iba seleccionando. Tenemos muy buenos recuerdos, unos escolares muy buenos. Nos comparaban nuestros libros. Ponían notas por las libretas. Todos los maestros ponían notas por eso.

J: ¿Cuándo había que comprar los libros a principio de curso, eso sería ,...?

M.A. Los libros eran unos más nuevos y otros más viejos, se pagaban a plazos. Los libros eran de lengua, matemáticas, sociales, el bloc de dibujo, de francés, El hecho de ir al instituto nuevo fue un impulso grande.

Los exámenes también eran importantes. Había niños que hacía chuletas. Fuimos de viaje de estudios a Algeciras, a Ceuta y a Sevilla. Nos portamos muy mal. Bueno, yo lo único que rompí fue la cama.

Seguimos con la conversación: Me voy a referir a los grupos A y a los grupos B. En el grupo B, a lo que iban a los repetidores. Los repetidores iban al B y a las escuelas más alejadas. ¿Tú eres el A o del B? Estar en el grupo A, te estaban diciendo que podrías estudiar. Nosotros pillamos menos... Cuando íbamos de excursión cantábamos el cara al sol.

Hablando de las actividades extraescolares. El Director, Don Emilio hizo una rondalla y mi padre me compró una bandurria. Había un ambiente muy bonito en Peligros. Tocábamos canciones, trinábamos... y el Director se murió del corazón. Después pusieron un militar y se rompió el grupo. Otro hito importante fue cuando se murió Franco. Nos llevaron a la puerta de la Iglesia y a misa. También nos llevaban a misa para el miércoles de ceniza.

Había niños monaguillos, y te llevaban por la mañana. Eran como convenios.

J: ¿Quién daba la religión en la escuela? La religión la daba la propia maestra.

En la escuela todo se veía normal y nadie protestaba por nada.

Hacemos hincapié en el cambio de la primera etapa a la segunda etapa en la que comenzábamos a tener más maestras.

J: Yo cuando estudié magisterio me hice especialista en matemáticas. Eran los maestros especialistas.

M.A. Aquel tipo de escuela era más de instituto. El maestro era como un profesor, eran los especialistas y aquello no fue bueno para los niños que no iban bien.

Los niños sabían si iban para certificado o para graduación. Había niños que no estaban motivados. Había expectativas distintas.

J: Había distintas expectativas. Se crean en el ambiente familiar, social, ..que rodean al individuo. Es una construcción del sujeto, de antemano. ¿Por qué vas tú a por el graduado y el otro a por el certificado? ¿Cómo se construye esa identificación? ¿Cómo se instala esa imagen en la cabeza?

M.A. Al hilo de lo que hablas no hay paralelismo entre ricos y pobres. Había gente de clase social más humilde que eran muy estudiosos. Los más pobres no estudiaban.

J: luego sí era una cuestión de ricos y pobres. La palabra rico se refiere más bien al ambiente familiar. Al trabajo de los padres.

M.A. También tiene que ver el lugar en el que vives, según el barrio si es más popular.

J: por ejemplo tu caso. En la panadería es un lugar en el que entra mucha gente. Con muchas interacciones, con gente de toda índole. Es riqueza cultural, de perspectivas. Tu padre trata igual a una persona de las cuevas que a un médico. Es una visión más cosmopolita.

M.A. Los cuatro hemos estudiado.

J. Tu padre qué estudios tenía?

M.A. Mi padre no completó la escuela.

J: Y tu madre?

M.A. Mejor.

J: No tenían formación académica. Eran gente horrada, trabajadora, muy preocupada por hacer las cosas muy bien, no se podía equivocar con el pan. El ámbito

de la panadería es un ámbito con muchas interacciones, hablaban con todo el mundo. Comentaban muchas cosas, era un lugar donde confluían muchísimas conversaciones., del pueblo. Es un lugar muy rico culturalmente hablando, mucha riqueza interactiva.

Mi padre empezó a llevar pan a Granada y yo iba a repartir cuando era un niño. Yo tenía que ser muy agradable, porque ahí iba la venta.

J: Era un aprendizaje informal.

M.A. Ir a Granada era muy importante, porque te abría la mente. La panadería era un lugar de reunión. Todo era muy en positivo.

J: Tu padre recibía mucha información.

M.A. Antes había muchos agradecimientos. Los vecinos iban a por las ascuas. A mis padres lo invitaban a las reuniones con el cura, con el practicante, con los maestros.

J: Eso da mucha riqueza.

J: Vamos a hablar de los juegos.

M.A. La primera vez que me montaron a caballito, fue para los peleas de caballitos.

Había juegos que eran siempre los mismos. Al pañuelo, al quema, En el recreo no jugábamos con las niñas. En el recreo jugábamos a fútbol. Las niñas nos veían. Pusieron unas porterías nuevas. Metí un golazo de chilena. Vendíamos tortas, hacíamos rosetas para el viaje de estudios, en las casas. Las actividades extraescolares eran los deberes y a jugar los partidillos, con el gol de la victoria. Las tardes de pan con chocolate.

El tema de los deberes era muy importante porque te orientaban hacia el graduado o hacia el certificado. Salir a la pizarra era fundamental porque se aprendía mucho.

J: El maestro cogía su lista y tenías que salir a demostrar lo que sabías.

M.A. Salíamos a la pizarra. Nos preguntaban la lección. Me han dado mucha libertad para hacer los deberes.

Como referencia que para mí han sido los maestros, Doña Amparo, han sido como brújulas conectadas con mi familia. Desde la escuela de peseta, Don José maría, don José Antonio., Don Miguel, Doña Araceli, cada curso que superes será un eslabón que unas en la cadena de tu perfeccionamiento. Los primeros compases en el teatro. Ir cogiendo la orientación hacia la cultura. Doña Lola, Don Juan Ramón, Don José pardo, Don José López,

Cuando volvía al Colegio, tuve muy buena relación cuando yo ya fui maestro.

La figura de los maestros han sido modelos y tenido mucha compasión por ellos y me he puesto en su lugar y los he comprendido.

NARRATIVA ADOLESCENCIA (.N.2.)

El paso de la edad escolar al instituto, referido a la adolescencia, en el contexto socioescolar

J. Una vez que terminas la escuela Primaria. ¿Qué edad tenías?

M.A. Trece o catorce años.

J. ¿Terminas bien? ¿Con buenas notas?

M.A. No, ciertamente no. En el comienzo de mi adolescencia bajé mucho mi rendimiento escolar. Las notas no tenían mucha relevancia o al menos yo no se la daba.

J. Era como ir pasando cursos.

M.A. Aquella situación a mí me dolía.

J. ¿A qué crees que se debe?

M.A. Yo tenía una imagen muy positiva de mí mismo. Yo participaba y estaba al día de todo. Pero no sacaba buenas notas, no estudiaba lo suficientemente. Estaba yo en las primeras experiencia pre-laborales, ayudando a mis padres. Íbamos a repartir pan a Granada, al Chaparral, en Peligros.

J. Te quitaba mucho tiempo

M.A. Los sábados, por las tardes

J. ¿Te proyectabas como que ibas a ser panadero y los estudios los veías como una cosa lejana?

M.A. En aquellas luces que yo tenía contemplaba la posibilidad.

J. ¿Eran mayores que tú?

Mis hermanos mayores estaban estudiando. Mi hermana estudiando enfermería, mi hermano medicina. Yo era el mayor de los menores. Somos cuatro hermanos en dos tandas, yo era el tercero. Era el ayudante de mis padres, junto con mi hermano menor.

J. Te quedaste como hermano mayor.

M.A. Yo con aquella edad, en la panadería sabía amasar, cilindrar, cocer, coger la pala, metíamos la leña,...haciendo tareas.

J. Aquello produjo que tú estuvieras más alejado de los estudios.

M.A. Y la época de las pandillas,...Pero yo estudiaba

J. Tú tenía la responsabilidad de que te ponías a estudiar y estudiabas, pero tenías poco tiempo. Te gustaba estudiar

M.A. Yo recuerdo que estudiaba con mis compañeros también, con los más estudiosos. Aprobábamos. Yo sabía que iba a aprobar. Empezamos con el vespino, salíamos. Yo era muy precoz para el tema del deporte. Me fichó el Nocilla en Peligros, era un equipo importante en Granada.

J. Cuéntame, el Instituto ¿A qué instituto fuiste?

M.A. Fui a Cartuja. Casualmente, mi persona está llamada al cambio, cuando hay un cambio allí estoy yo. Hasta entonces todo el mundo iba al Centro de Granada. Nosotros inauguramos un instituto en Cartuja. El autobús nos dejaba en la carretera de Jaén y de Madrid. Íbamos andando por los descampados. Mis padres nunca vinieron conmigo. A un niño le quitaron el reloj. En aquel tiempo el polígono era peligroso. Había instituto por la tarde y en invierno se hacía de noche.

J. Ibais con miedo

M.A. Íbamos en grupo, aunque los grupillos nos esturreábamos. Los padres del Instituto hablaron con la empresa de los autobuses del pueblo, que luego fue mi suegro y el autobús nos llevaba a la puerta del Instituto. Fue un favor que nos hizo el hombre porque no era rentable. Después todas las generaciones posteriores ya rentabilizaban los viajes, porque continuaron yendo a aquel instituto.

Los viajes en el autobús eran viajes de risa. Una compañera me dijo el otro día que lo que más echaba de menos eran los viajes en autobús al instituto porque se reían mucho conmigo. El hombre del autobús lo pasaba mal.

J. ¿Cuándo entraste en aquel edificio tan grande, qué recuerdos tienes, qué experiencias, los primeros días, cómo te encontrabas, qué sensaciones tienes? Los profesores de instituto ya no son lo mismo.

M.A. Me sentí muy perdido porque nos repartieron por distintos cursos. En 1º de BUP y al principio yo me sentía muy solo, ¿sabes? No estaba yo muy motivado, eh? A mí lo que me gustaba era educación física, lengua, y un día estaba yo hablando y el profesor de matemáticas me dijo: -“Sr. Bailón, y otros, a la calle y tenéis un cero”.

Nunca me había pasado eso. Otra vez nos pillaron jugando a “churro, pico o terna” dentro de la clase.

J. ¿Dentro de la Clase?

M.A. Sí. Llegó el jefe de estudios y nos echó un regañón y nos apuntó en un paquete de tabaco, y esa vez no nos expulsaron. Era bueno.

J. Había un choque de cultura. Allí era una cosa totalmente seria. Ibais con unas costumbres del pueblo, más llanas, más cotidianas, del pueblo,

M.A. Allí nos hicimos de compañeros de los pueblos de alrededor, de Víznar, de Alfacar,... Unos estudiaban más, otros estudiaban menos,...

J. ¿Cómo eran los profesores?

M.A. Me recordaban a los profesores de 2ª etapa de EGB. Lo que pasa es que había otros que eran muy duros. Todo el mundo lo decía.

J. ¿Duros para aprobar, de carácter, en el trato,...?

M.A. Unos eran más duros que otros, con muchas distancias, estaban muy protegidos, otros nos daban mucha cancha. Había uno que era concejal del Ayuntamiento de Granada, se sentaba en la mesa del profesor, se reía con nosotros. Entraban muchos profesores. Estábamos muy sueltos. Me sentía desprotegido. Estaban las pandillas.

J. ¿De qué hablabais en los recreos? ¿Cuáles eran vuestros temas de conversación, los estudios, los juegos,...?

M.A. Estábamos pendientes de los juegos, en educación física que nos traía muchas novedades como el bádminton, el tenis de mesa,...

Nos mandaron que nos compráramos una camiseta de tirantes, roja a una librería un poco más lejana. Después nos mandaron a comprar a una librería que puso el padre de una estudiante, que sería muy listo porque pusieron el Instituto y él puso inmediatamente la librería. Nos encargaron comprar rotuladores “rotring”, tres rotuladores el 0,2, 0,4 y 0,8 creo que eran.

J. Esos rotuladores son carísimos, son alemanes.

M.A. Al acabar octavo mi padre se metió en una cooperativa. Un domingo llamaron a mi casa unos panaderos para hablarle de la cooperativa. Yo tenía unos sueños repetitivos. Yo le dije a mi padre que no se juntara con esa gente porque eso era una ruina. Los niños saben muchas cosas.

J. ¿Con qué lo quieres conectar?

Yo estaba empapado de la cultura y de la economía familiar. Cuando iba al Instituto, si mi padre no se va a la cooperativa hoy yo no soy maestro. Me hubiera quedado en la panadería tranquila. Mi padre se montó en un avión,...y hay muchas anécdotas.

J. Los rotring, hálbame de aquel episodio.

M.A. Mi padre de ser dueño de una panadería pasó a ser trabajador de una cooperativa. Mi padre como trabajaba amasando por la noche, que hacía muy bien el pan casero, pero como no repartía pan no teníamos ingresos. Era una cooperativa muy mal organizada. Como no nos pagaban, en el patio de mi casa, mi madre ponía todos los días un ponía un mantel en la mesa del patio y le traían un canasto de pan que se lo vendía a las vecinas y con eso vivíamos. Mi padre tuvo que vender un trozo de huerto, que es justamente donde yo vivo a hora. Vivíamos con una economía muy estrecha. Me daba fatiga decírselo a mi madre y aquello lo tengo marcado porque fue muy duro. Mi madre me consiguió los rotring.

J. Aquello supuso para ti un choque fuerte.

M.A. Tardó en comprármelos dos semanas.

J. Normalmente los materiales escolares costaba trabajo conseguirlos

M.A. Nos encargaban otros materiales, para el dibujo. Me sentía desarbolado. Había perdido el norte de la panadería y me mantuvo el deporte. El deporte fue la bisagra. Si no es por el deporte abandono. El ambiente que me tocó vivir de adolescente con el vespino y las salidas no me favorecía. Los tres entrenamientos que tenía en los juveniles del Vandalia a la semana me salvaban.

J. ¿El deporte hizo que te responsabilizases de tu compromiso como estudiante?

Mi soporte era la familia. Mis dos hermanos fuera. Mi padre atareado y preocupado con la panadería y mi madre con sus labores y la panadería, más la economía y mi hermano menor en la escuela y yo salgo al Instituto. Recuerdo que me veía en una barca en un mar perdido. Las amistades, las pandillas,... Recuerdo unos años muy difíciles. Tengo fotos.

J. ¿Cuando fueron pasando los cursos, cómo iba transcurriendo todo, esa situación iba mejorando?

M.A. Primero y segundo lo pasé muy mal. Con mi padre de tú a tú había hablado muchas veces, pero de temas comunes, de la familia, de la panadería, pero de mi vida, hasta entonces no había hablado tan en serio. Aquello fue fundamental. Mi padre me dijo: Si no vas a estudiar dímelo, te han quedado tres para septiembre. Y en segundo otra vez suspendía. Tuve problemas con las matemáticas. En lengua me pillaron copiándome y me suspendieron. Las pandillas y tal. Qué ocurre. Que estoy yo un día en misa. Iba siempre, porque mi madre me preguntaba el Evangelio. Mis amigos empezaron a no ir, pero yo tenía que ir porque en mi familia eran muy creyentes, tenía una tía monja, y mis padres estaban muy pendientes porque eran muy religiosos. Mis amigos me esperaban en la puerta. Un día estaba yo en misa y me dijo una monja. –Tú, rubillo, ven para acá, que vas a cantar” y yo le respondí que nunca había cantado. Me puse a cantar y me metí en el grupo de la parroquia, y eran casi todo niñas formales y buenas estudiantes. Por ahí me pilló Dios.

En tercero de BUP mejoré notablemente las notas. Me metí en el ambiente de estudio a raíz de mi entrada en el grupo parroquial.

J. Descríbeme ese ambiente de estudio.

M.A. Yo empecé a ir a las reuniones de la parroquia. Yo empecé a cambiar. Empecé a cambiar. Y hubo un hecho fundamental que fue que mi padre se salió de la cooperativa.

J. ¿Cuánto tiempo estuvo tu padre en la cooperativa?

M.A. Dos o tres años. Se salió porque aquello era una ruina. Nos iban a embargar la casa.

J. ¿Qué dices?

M.A. Un día nos iban a embargar la casa y mi madre para no sufrir tanto se fue a los baños de Alhama. Mi madre siempre iba a los baños de Graena, porque estaba muy mal de los huesos, pero aquel año se fue a Alhama. Resulta que nos embargaban la casa por ejemplo mañana, por la mañana, y hubo dos personas buenas de Peligros, que le prestaron a mi padre el dinero para que pagara la deuda. Mi padre vendió un trozo de huerto y pagó con eso. Empezamos de nuevo. Mi hermano mayor y yo arreglamos los hornos. A mi padre le prestaron dos fabricantes harina para los nuevos inicios. Todo eso influye en los estudios. Volví a encontrarme con mi historia familiar.

J. Claro.

M.A. Entre que me *pescó* la monja, me metí en el grupo parroquial, me encontré con mi hilo de la panadería,...

J. Tu historia de niño con la panadería,...

M.A. A mi padre le prestaron. Menos mal que los hornos eran de leña. Los hornos los arreglé yo, Les quité toda la ceniza, venga a sacar carrillos de ceniza para el barranquillo, me metía debajo de los hornos y arreglé las chimeneas, que un día a mi hermano y a mí nos salió un avispero entero. Cuánta más faena tenía, mejores notas sacaba. Me padre empezó de nuevas a repartir pan con una furgoneta. El primer día hicimos pan para la familia, comenzamos de cero.

En tercero de BUP saqué muy buenas notas y en COU fui de los mejores. Un día me llamó el profesor de filosofía y me dijo que yo tenía que estudiar filosofía. Saqué sobresaliente, ya lo verá en mi libro de clasificaciones. Pero a mí me dio por estudiar periodismo. Yo todas las mañanas escuchaba la radio y me compraba el periódico, fíjate que cambio di.

J. Entonces, durante tu periodo juvenil, estamos hablando del instituto se produce ese cambio interesante. Que cosas aprendiste tú en el Instituto, qué aprendizajes recuerdas de aquel contexto escolar y que todavía perdura. No me refiero a aprendizajes académicos solamente.

M.A. Aprendí un lenguaje, el lenguaje de que en la vida hay dos caminos, dos vertientes, y que puedes elegir una o la otra, incluso sin darte cuenta, y que una vez que tomes una de ellas ya no puedes volver atrás.

J. ¿Eso cómo lo aprendiste?

M.A. Al Instituto iban los gitanillos del barrio y se ponían a coger colillas para fumárselas, colillas de los profesores, y aquello nos impactaba, los niños se metían en los armarios del instituto. Nosotros atravesábamos el barrio y nos dábamos cuenta de muchas realidades. Muy cerca había un Colegio que se llamaba Alfaguara, y los niños se escapaban. Yo veía aquel ambiente, que era dura, ahora estará más limado. Yo me veía en peligro de que yo acabara así, yo veía un contexto en el que podría estar. También cuando preparábamos el viaje de estudios en tercero de BUP, comenzaron las fiestas los viernes por la tarde. Los tres alumnos encargados de los dineros del viaje se los llevaron, se gastaron los dineros, según decían, también en la droga y no fuimos de viaje de estudios porque los dineros se los habían comido ellos. Yo veía el peligro de la vida. Yo veía que tenía que elegir. Yo antes había empezado con mis amigos, con las tonterías del vespino a ir a los pueblos a buscar novia, a salir, y me puse muy serio y me quité de todo eso. Hubo algo en mí que me dijo “Miguel Ángel”. Yo nunca estuve pendiente de las niñas. Yo tenía muchas ganas de vivir y hacía deporte. En el instituto yo era el portero menos goleado. Los profesores me eligieron para la selección del instituto. Estaba muy relacionado con el deporte. En tercero de BUP me entregué a los estudios. Aprendí, que en la vida estás en un equipo o estás en otro. Eso yo lo aprendía, yo sólo me di cuenta. Cuando había carreras de atletismo yo quería correr más que incluso el atleta famoso que había en mi instituto, y me quedaba el segundo. En el deporte yo quería...

J. ¿Qué aprendiste de las matemáticas, de la filosofía, de la literatura,...los profesores hablándote de miles de cosas,...qué se te ha quedado?

M.A. Se me ha quedado el amor a la filosofía, a la literatura, la necesidad de saber historia, la importancia de los idiomas, saber matemáticas las justas porque al final tropecé con ellas, tenía esa espina clavada pero me saqué la espina en el

magisterio, la importancia de la educación física. La importancia disfrutar de actividades complementarias, como por ejemplo el teatro.

J. ¿Quién organizaba el teatro?

M.A. El profesor de lengua y literatura que le decían “el españolito”, era un hombre que le parecía a José Luis Vázquez, A mí me llamó una vez y me dijo que quería que yo hiciera un papel en la obra de “Tres sombreros de copa” de Miguel Mihura. Que te eligieran para el teatro era una suerte porque íbamos a representarla fuera. Y lo que me pasó, que el estreno de la obra me coincidía con mi primer partido en los Cármenes como juvenil. Aquello fue uno de los problemas principales de mi vida. En mi vida me han coincidido muchas cosas y aquello fue como si me hubiese coincidido con mi boda.

J. ¿Qué pasó?

M.A. Estaba la obra anunciada en carteles por todo el Instituto, los padres avisados, con los personajes, todo. Y el Granada organizó un campeonato de juveniles para seleccionar a jugadores para la cantera. Era el mismo día y a la misma hora. Me compré unas botas negras con los tacos de caucho. Unas botas Dolon. Me las compré en la plaza de San Isidro, adonde me dejaba el autobús con nueve años, cuando jugaba en el Cristo de la Yedra, para ir al campo del Granada 74 a la Chana.

J. En la tienda de deportes que todavía existe.

M.A. Luego me las dejé olvidadas en los vestuarios. Jugué solamente un partido con ellas. Porque seguimos jugando partidos allí porque llegamos a la final.

J. ¿Entonces qué pasó?

M.A. Que Dionisio, que era el personaje principal de la obra, estaba representado por Pepe, que era un muchacho del polígono de Cartuja. Y le dieron una patada jugando a futbito en el Instituto y le partieron la pierna.

J. Con lo cual ¿se suspendió la obra?

M.A. Totalmente. Le pusieron una escayola en toda la pierna. Como era el protagonista fuimos a los Cármenes y yo de titular. Me salió un partidazo. Cómo olían los Cármenes. El profesor dijo, que había que reanudarlo, y ya coincidió que puse alternar las representaciones con el fútbol. Yo estaba en tercero de BUP y ya había yo generado el cambio. Qué aprendí, que cuántas más actividades tienes y en más en movimiento estás, más te pide la vida y más te da la vida, porque entras en un bucle de funcionamiento. Cuánto más parado está más solo te quedas. En la Biblia lo dice, a quién tiene se le dará. Entré en un tren muy bonito. Luego venían los misioneros Combonianos.

J. ¿Recuerdas algún profesor en especial? ¿Algún aprendizaje específico, tienes recuerdos de algún profesor en concreto?

M.A. Recuerdo un profesor de matemáticas que tuve en segundo que era un profesor amable y me cambió el concepto de las matemáticas. Con el profesor que tuve en primero, a pesar que era muy duro tenía muy buena relación también y me apreciaba. Aprendía que la amabilidad del profesor tiene mucho que ver con la amabilidad de la asignatura. Son asignaturas encarnadas. Están encarnada en quien las lleva adelante. Comprendí que los despachos del Instituto era como entrar en una sacristía, en una catedral y con el paso del tiempo me parecían más llanos. También aprendí el valor de los retos, porque en la puerta del despacho ponían a comienzo de curso unas copas para entregarlas a final de curso al finalizar los campeonatos. Decíamos. “aquella va a ser para mí. Del ambiente con el profesorado, me acuerdo de profesores concretos, el profesor de historia que era hermano del que fuera Jefe de Personal de la Delegación de

Educación. Cómo se conecta la vida. Este hombre nos dio una visión totalmente desenfadada. En la evaluación nos decía, -“voy a tomar un café”, os dejo las actas y os ponéis las notas que os creéis que os merecéis”. Un compañero se suspendió y empezó luego a llorar él solo. Se puso insuficiente.

J. Es un aprendizaje muy importante, muy profundo. Es una responsabilidad...

M.A. Son páginas en la historia de un estudiante. Se hizo un silencio, porque comenzó a llorar de verdad. Curiosamente casi nadie se puso sobresaliente. Fue un aprendizaje.

Había un profesor al que le pusieron un mote. Había motes que hacían daño. Yo siempre he tenido compasión con los profesores y no he entrado en ese juego. Yo me llevaba bien con todos mis profesores aunque me suspendieran.

Otro profesor con el que yo aprendí mucho, el de Ciencias. Aprendí a amar las plantas. Este hombre al yo llegar un día tarde a un examen, se dio cuenta de que yo tenía los zapatos llenos del rocío de la mañana, con mijillas de jaramagos, porque vine andando. Y me dijo: ”¿De dónde vienes?”. Le dije que estaba trabajando y él me contestó que no me preocupara por el examen, porque el esfuerzo de intentar a llegar a tiempo era una buena prueba del interés por la asignatura.

Me daba cuenta, yo era un observador. Hoy puedo decir que un niño está siempre en una atalaya de observación, es pura observación. Me di cuenta de la doble vertiente de estudio, los que se dedicaban a estudiar en serio y los que dejaban pasar el tiempo sin estudiar. Reconozco que me pegué a los mejores. Me arrepentí de los dos cursos de primero y de segundo, que los pasé sin estudiar casi nada.

Estoy haciendo un balance de aquellos años y comprendo el bache por el que atravesé.

J. Un bache de cuatro años.

M.A. Cuando mi padre me planteó que si yo quería dejar de estudiar y ponerme a trabajar.

J. Se dio cuenta del asunto.

M.A. Tú quieres creer, que yo cogía la moto, el vespino era de mi hermano, con la matrícula Peligros 000, él la solicitó con el argumento de que era un número natural y se la concedieron. Cuando me saqué el permiso para conducir a los dieciséis años. Quieres creer que cuando me saqué el permiso para conducir el ciclomotor a penas lo cogí, porque comprendí que no me convenía, hasta tal punto que después al cumplir dieciocho años no me saqué el permiso para conducir motocicletas. Dejé por completo ese mundo y me centré en los estudios.

Me dieron una beca para la Universidad Complutense. Me concedieron 100000 pesetas para estudiar periodismo. Yo veía a mis padres que no les convencían. Hice mi selectividad y no saqué muy buenas notas. Yo era de letras puras y no me defendí bien. Salí disparado y con garantías para ser universitarios. Imagínate que hubiera sido al revés que las buenas notas hubiesen sido al principio y hubiera venido a menos. Así fue mejor. En el Instituto aprendí mucho. Hubo una estrella que me iluminó y me metí en el teatro, también se inventó el futbol-sala, que hasta entonces no se conocía, se inventó en los patios de los Institutos. En Peligros no había pistas, solamente un campo de fútbol. Me puse de portero porque nadie quería y sin embargo en el Vandalia yo jugaba delante. Después me federé.

J. Estabas hablando de la constelación de agentes y actores que estuvieron alrededor tuyo, en esa época, en distintas actividades como el teatro, el deporte, con los misioneros, ...

J. ¿Cuántos años tenías?

M.A. Quince o dieciséis años.

J. Antes estabas vinculado con el coro.

M.A. Antes, cuando yo estaba en 6º o en 7º de EGB, llegaron un día arrancado papas, me acuerdo. Llegaron unas monjas. Llegó una tía mía que era misionera en la República Dominicana. Aquella imagen jamás la olvidaré. Empecé a hablar con ella, ...Aquello me entusiasmó muchísimo. Aquello fue, aquel día... Luego se fueron nuevamente a la República Dominicana y no volverían hasta los siete u ocho años.

J. Tú tendrías diez, once años,...¿por qué fue, por lo que te contaron? ¿Venían vestidas de blanco?

M.A. Sí. Venían vestidas de blanco. Veía en aquella mujer, con la que he tenido una relación especialísima, que luego ha sido una persona fundamental, fundante en mi vida. Hay personas que Dios me ha puesto en mi camino y ella ha sido una de ellas. Cuando yo la miré la primera vez algo me pasó, supe que iba a ser muy importante en mi vida. Yo era un niño. Nos sentamos a comer y empezaron a bendecir la mesa. Yo aquello no lo había visto nunca. Les pusieron vino y le echaron un poco de agua al vino, para ser más recatadas. Vi una finura, una elegancia comiendo. Yo no conocía aquel refinamiento. Fue una lección capital en mi vida. Comprendí que había otro mundo.

Después yo iba a misa, y llegaron los misioneros.

J. ¿Cuándo llegaron los misioneros?

M.A. Tendría yo quince o dieciséis años. Cuando estaba en segundo o tercero de BUP. Hubo una reunión, después de que la monjilla me dijera –“Ven para acá”, aquel un día en la Parroquia. Los misioneros nos pusieron unas diapositivas, de sus misiones en África. Jamás en mi vida había visto yo los negritos. Yo ya tenía la semilla de lo que me contó mi tía, de la República Dominicana y mi primer contacto con las misiones en mi vida fueron los regalillos que trajo mi tía, con los negritos dibujados y con las palmeras de aquella isla.

Yo no sabía que el mundo era tan grande. Yo no había salido de Peligros. No había estado ni en Madrid. Estuve únicamente en Málaga cuando yo era muy pequeño porque el médico me mandó bañarme en el mar, para curarme de unas ronchas que me salían y me mandaban con una familia de un albañil, amigos de mis padres. Yo creo que había estado en Málaga y en ningún sitio más.

J. Tú habías estudiado geografía de España, geografía universal, historia,...Sin embargo estas experiencias,... Fíjate lo que acabas de decir. A pesar de haber estudiado toda la geografía y conocer por los estudios la ubicación de Oceanía, América, etc., descubres la inmensidad de la Tierra cuando ves estas diapositivas de la vida de los negritos en África. Lo que se aprende de una forma descontextualizada no te sitúa. Sin embargo estas experiencias,...

M.A. Descubrí que había personas, que recuerdo aún los nombres,

J. Distintas a nosotros,...

M.A. Sí, que se iban a las misiones. A mí aquello lo enganché con la filosofía, el libro de filosofía me lo bebía.

J. Un libro de texto del Instituto.

M.A. Empecé a relativizar. No me importaba, no me interesaba nada de lo que les interesaban a mis amigos, de novias y todo eso. Pillé esa inercia y me centré en la panadería, en el deporte, en los estudios y las misiones. Me enganché con los Misioneros Combonianos. También con las monjillas del Corazón de Jesús.

J. Te adentraste en ese modo de entender el mundo.

M.A. Qué libertad pillaría yo, yo solico me empeñé en estudiar periodismo y me metí en un lío porque mis papeles estaban dirigidos a Madrid. Después estudié magisterio.

J. ¿Y por qué decides estudiar magisterio?

M.A. Porque mis padres me empezaron a convencer de que no me fuera. Madrid está muy lejos.

J. Los dejabas solos.

M.A. Claro, yo era el mayor de los chicos.

J. Tú eras el grande. Porque tus hermanos ya estaban fuera.

M.A. Mi hermana se casó muy joven. Mis hermanos estaban emancipados.

J. Tú eras el apoyo fundamental para tus padres. Ya retomaron la panadería, la pusieron en funcionamiento,...

M.A. Estábamos empezando. Yo era el panadero creativo. Acabas de decir una cosa que siempre me ha dicho Inma. Que no te fuiste para no dejar solos a tus padres.

J. Yo lo veo así. ¿Y por qué magisterio y no filosofía por ejemplo.

M.A. El profesor de filosofía del Instituto me llamó al Departamento y me dijo que si yo estudiaba filosofía tendría un buen futuro. Yo solicité para periodismo, para derecho y para magisterio. El acceso a magisterio tenía un examen de ingreso en la Facultad de Letras. Fue en septiembre.

J. ¿Tenías que hacer un examen de ingreso. ¿Lo aprobaste?

M.A. Sí, con facilidad. Lo de estudiar derecho me lo planteé, porque había visto durante unos años a mis padres sufrir con lo de los embargos, ...

J. ¿Por qué no hiciste filosofía?

M.A. Porque hice el examen de magisterio, conocía a gente, me motivé,...

J. ¿Hubo gente del Instituto o de tu pueblo que se metieron a estudiar magisterio?

M.A. No, yo solo. Luego ya conocía a dos muchachas que eran gemelas,...

J. Entonces tú no tienes muy claro por qué estudiaste magisterio,...

M.A. Después caí en la cuenta de que estando yo en la escuela, yo me decía a mí mismo, siendo niño, que cuando yo sea maestro yo haré las cosas de otra manera. Pero en este tiempo de la decisión yo estaba deslumbrado por el periodismo. Con el tema de ser abogado yo quería hacer derecho para defenderme y para defender un mundo de justicia, también influido por los años tan malos que habíamos vivido en mi familia. La filosofía yo la tenía muy idealizada. Creo que tuve una influencia familiar para ser maestro. En mi familia nunca había habido ningún maestro. Creo yo que mis padres tenían una idealización con el tema del magisterio. No obstante mi madre nació en una escuela. Ellos habían tenido mucha conexión con el magisterio. Seguramente que hablando ellos me orientaron para eso. Tampoco yo entendía muy bien qué era la filosofía, era una carrera más rara. No sabía muy bien para qué servía. El magisterio estaba claro, servía para ser maestro. Después del examen de ingreso hice la matrícula.

El tiempo del Instituto fueron años buenos. Aprendía a desenvolverme por mí mismo. A veces me iba solo, algunos días en el vespino. Siempre íbamos en el autobús. Fue importante porque empezamos a conocer a otra gente.

J. ¿Cuáles serían los actores y agentes principales en estos años, para ti? ¿La familia no aparece mucho, no?

M.A. La familia era muy importante para mí. La familia y la panadería eran la misma cosa. No sé si sabes dónde están, una cas enfrente de la otra. Yo veía a mis padres que estaban...

J. Las veinticuatro horas pendientes,...

M.A. Totalmente. También estaba pendiente siempre de mi hermano menor para que estudiara. Yo descubrí que había que estudiar.

J. ¿Qué estudió tu hermano?

M.A. Medicina y los mayores estudiaron enfermería.

J. Familia, panadería. Trabajo. Lo que tú recibías era, apoyo, esfuerzo, trabajo.

M.A. Mis padres querían que estudiáramos para que no fuéramos esclavos.

J. ¿Os lo decían así, con esas palabras?

M.A. Sí. La palabra esclavo siempre aparecía. Que nunca seáis esclavos de nada ni de nadie. Vosotros estudiar, sacad vuestras carreras para que podáis vivir libres el día de mañana. Entonces yo tenía siempre desde que yo estaba en la escuela tenía el compromiso de llevar cosas buenas a mi casa. Tenía que portarme bien. En el Instituto había tenido unos años de perdición y me ocurrió como al hijo pródigo. Volví al redil y mi misión con la familia era hacer un equipo. Hicimos un equipo mmi hermano menor y mis padres. Él cocía pan muy bien y yo era relaciones públicas. Mi hermano era más tímido.

J. Esta realidad te ha transmitido el sentido de la responsabilidad. La familia y la panadería es como si estuviesen cosidas.

M.A. Yo estudié magisterio porque mis padres nos animaban mucho. A mi padre le costó mucho decirme: -“Estudias o trabajas”. Aquello fue una estrella. Las estrellas no te iluminan pero te guían. Aquello fue un aliciente.

J. Fue una energía.

M.A. Sí, fue algo que me invitaba a salir. Me invitaban a salir muchas cosas, el instituto, las misiones, las cartas que yo escribía con mi tía. Comencé a cultivar el género epistolar. Esta muchacha se fue a Estados Unidos. Había en mi vida muchas cosas que me invitaban a salir. Empezó a interesarme lo lejano. A modo de aspiraciones de brújula, las misiones. Aquello me daba muchas pistas. Eso ha sido siempre un lema en mi vida, no engancharme a lo que no me sirve, no atarme, no quería atarme a nada.

J. ¿Tú no crees que de lo que realmente te querías liberar era de la panadería, que te tenía atado?

M.A. La panadería era una preocupación permanente.

J. Al hilo de lo que estamos hablando. Esa necesidad de salir a romperé las cadenas de la panadería.

M.A. Justamente. Para mí la panadería ha sido una hermana mayor. Una hermana que siempre nos ha tenido atados, con la que siempre hemos sufrido. Únicamente cuando no me he sentido atado fue cuando no teníamos deudas y la dejamos en el año 2001. Muchas historias que hemos atravesado y que mis padres han padecido. Trigos nuevos, las harinas, las levaduras, la casa tan vieja que cuando llovía no nos daba tiempo a poner palanganas para las goteras, el frío, y el calor, las rachas a las furgonetas, las furgonetas viejas,...y cuando comprabas una nuevas se ponía vieja al poco tiempo.

La panadería siempre ha estado conmigo. La panadería nos hadado mucha felicidad y mucho sufrimiento. La panadería nos convirtió en una familia extensa. Yo nunca he ganado dinero propio en la panadería. Empecé a ganar dinero cuando fui maestro. Empecé a ahorrarlo. Todo era muy rudimentario. Había mucha escasez de medios. Era vivir para trabajar. Teníamos las ventajas de que te conocía todo el pueblo. En Peligros la gente siempre ha sido muy buena con nosotros. Mi casa estaba siempre abierta. Mis padres eran muy sociables.

La vida para mí era un desbarajuste con ese ambiente de trabajo. Yo no sé cómo yo he estudiado.

J. No había control de horarios.

M.A. Qué va. Estudié las oposiciones cuando yo estaba repartiendo pan en Monteluz. Y las clientas me decían: -“Verás cómo las sacas”.

NARRATIVA MAGISTERIO-JUVENTUD (N.3.)

M.A. Hoy es día 3 de junio de 2015

J. Hoy vamos a hacer una inmersión en tu faceta como maestro a la actualidad. Vamos a hacer un recorrido amplio en el tiempo. Queremos profundizar en algunas cuestiones. Magisterio. Te planteas estudiar magisterio. Ha quedado relatado en otras entrevistas. ¿Qué plan de estudios seguiste? ¿Qué especialidad hiciste?

M.A. Ya nos situamos en aquellas puertas de la Universidad. Decido estudiar Filología porque yo desde niño me había considerado una persona de letras, por la inclinación hacia la escritura y la lectura. Yo no podía estudiar la filología. Soy de la Ley General de 1970 y en la escuela de mi pueblo estudié francés.

J. ¿Recuerdas las asignaturas más importantes de ese plan de estudios, las que más te calaron, los profesores,..?

M.A. Me encontré de nuevo con las matemáticas que me las dio un profesor que había jugado en el Granada. Tuve un encuentro positivo con las matemáticas y con su didáctica. He tenido una tendencia hacia la pedagogía fundamental y hacia la organización escolar, precisamente la única asignatura que suspendí en la carrera y a lo que me he dedicado bastantes años en mi carrera profesional. Después en septiembre obtuve la máxima calificación. Para mí era un reto afrontar las asignaturas de pedagogía, también la literatura y la lingüística. Me apasioné por la sintaxis.

J. Otro tipo de asignaturas significativas.

M.A. La asignatura de francés, el dibujo,...

J. ¿Por algo en especial, por el profesor, por tus habilidades concretas para afrontarlas,..?

M.A. Con literatura, con lengua y su didáctica, con la lengua francesa. Con los profesores que resultaban más duros, me iba mejor. El profesorado fue muy importante.

J. ¿Esas asignaturas te dieron una visión de lo que es la escuela o fueron un aprendizaje memorístico?

M.A. Las asignaturas de lingüística y de literatura me dieron mucho bagaje. Una asignatura que me ayudó mucho fue la didáctica general que me descubrió el mundo de las metodologías, la organización del aula, metodologías específicas y muchas novedades de dinámicas de grupo,... Yo veía que ahí estaba la savia del magisterio. Me interesó mucho la organización escolar. Estuve un verano entero con la certeza de que iba a sacar sobresaliente, de tal forma de que cuando aprobé las oposiciones, saqué la máxima nota en normativa y en legislación escolar, saqué un 8,37. Me picó el amor propio, haber suspendido esa asignatura, cuando no debía de haberla suspendido en su momento. En mi desarrollo profesional, me vino muy bien.

J. ¿Cómo eran las metodologías?

M.A. De corte clásico, con clases magistrales, aunque también había profesores más innovadores, que nos ofrecían la oportunidad de realizar trabajos en grupo. En el magisterio estábamos orgullosos de los trabajos grupales y se creaba buen ambiente. Gracias a esas formas de aprender se generaban grupos más allá del magisterio.

J. El tema de las amistades en magisterio quería yo abordarlo. ¿En magisterio hiciste muchos amigos?

M.A. No. Porque compaginaba los estudios de magisterio con mi trabajo de panadero. Fue acabar COU y cuando me saqué el carnet, mi padre me compró una furgoneta 4L, matrícula, GR-2934-I, y me puse a repartir en firme. Me matriculé por las tardes para estudiar. Yo era un panadero que estudiaba magisterio. Me iba con la furgoneta a la Normal, unos días me iba en bicicleta, otros en autobús. Un día me dejé la furgoneta en la Normal. Otra cosa muy curiosa es que mis compañeros iban al patio de la Normal, a buscar en la furgoneta a ver si habían sobrado tortas para merendar. Antes, cuando no existían los congeladores, las tortas había que gastarlas en el día y así se aprovechaban. Había muy buen ambiente. Yo todas las tardes después de estudiar me tenía que ir corriendo para entrenar. Mis compañeros se iban a pasear o quedaban y yo no participaba de esas reuniones. Se hacían fiestas los viernes para sacar dinero para el viaje de estudios y yo tampoco iba porque tenía que irme a la panadería, precisamente los viernes empezaba a trabajar antes porque se hacía pan doble, ya que los domingos no se amasaba. Siempre entrenaba los viernes también. Mi vida en aquellos años era como una libreta de cuadrícula y no me podía salir de ahí.

J. ¿Hiciste prácticas en los Colegios?

M.A. Fueron unos meses principales para mi vida profesional. Tengo fotografías que podría aportar. Hice las prácticas en las escuelas en donde estuve en la escuela mixta. Podía elegir con quién ir. Elegí irme a Ciclo Medio. Era la época de los Programas Renovados. Pasé también por los grupos del Ciclo Inicial. Los niños me decían, a modo de anécdota: “Panadero, corrígeme los problemas”.

J. ¿Te conocían? ¿Y tú no tenías problemas con eso, verdad?

M.A. Yo era el panadero de las familias. También, aquel primer cliente que yo encontré siendo niño, cuando yo estaba en 6º de EGB, lo retomé, llevando tortas a la escuela. Mi padre inventó las salaiillas pequeñas para llevarlas a la escuela. Las vendíamos a un duro o cinco pesetas, en los recreos. Después me fui al Ciclo superior, a 6º, 7º y 8º. Todavía no habían inventado la Educación Física.

J. ¿Qué me dices?

M.A. En el Colegio de Peligros no había Educación Física y yo preparé clases de Educación Física para este alumnado. Preparé unos campeonatos en los recreos con muchos niños. Tengo fotos, donde se ve el patio del colegio lleno de niños en los campeonatos y mi padre que iba de panadero no vendía ni una salaiilla. Yo les decía a los maestros que los niños tenían que comer y salían un poco antes.

J. ¿Cuál fue el aprendizaje principal de las prácticas?

M.A. El contacto con el Claustro, yo olía a magisterio, yo ya empecé a saber que podría ser maestro.

J. ¿Te sentías maestro?

M.A. A mí me dio mucha pena no haber estudiado periodismo pero algo me decía en mí que yo iba a ser maestro. Cuando fui a realizar las prácticas me encontré con un jarrón, en la sala de profesores que yo había realizado siendo alumno. Fui muy bonito, recorrer como maestro en prácticas, los mismos lugares que cuando ya había sido alumno. En el Colegio Manuel de Falla de Peligros, yo he sido alumno, panadero, monitor de fútbol sala con el primer equipo que hubo en Peligros, he ido a jugar a fútbol sala como jugador federado, he realizado las prácticas y he ido como director de colegio.

J. ¿Cómo director también?

M.A. Cuando me senté como director en la primera reunión comenté, antes de comenzar la reunión, que yo había sido allí alumno, panadero, monitor, maestro en prácticas y director. La última reunión que tuve como director también fue allí, el día once, de junio de 2014, en la biblioteca del Colegio Manuel de Falla.

J. ¿En tus años de magisterio descubriste el salto cualitativo hacia un conocimiento más específico, la necesidad de ser un maestro más innovador, un maestro que no se quedara con las prácticas de siempre, surgió en ti una inquietud por mejorar la escuela, sociedad o recogiste una idea de escuela tradicional, muy quieta, de reproducción social,...cómo es tu imagen?

M.A. En aquellos años yo recogí...En el año 1982 ganó el PSOE sus primeras elecciones, vino el Papa Juan Pablo II a Granada, fue el Mundial de Fútbol, con el naranjito,... y creo que fue un tiempo de abanico.

J. ¿De abanicos y sopladores? ¿Eso qué quiere decir?

M.A. Que corrían tiempos nuevos. El abanico de la política, de la apertura, de la Constitución,... Yo estudié magisterio entre los años de 1983 y 1986 y fueron años de bonanza, de despliegue social del que me beneficié. Me estudié los Programas Renovados y me ilusioné bastante, me ilusionaban las nuevas metodologías, los movimientos de renovación pedagógica, contacté con maestros que hacían sustituciones. Recién acabado magisterio, podías realizar sustituciones acordándolo con el propio maestro. Tuve una experiencia en el pueblo de La Herradura gracias a ese sistema particular. Allí estuve una semana. En aquella semana hubo una huelga y me apunté a la huelga. Total, que me pagaron tres días y me regalaron unos calcetines y una caja de chirimoyos.

J. ¿Los alumnos?

M.A. Sí. Me decían Butragueño. Porque tenía los pelos rizados y era un poquillo bueno jugando. Bueno, en el magisterio hay días muy intensos. En aquellos tres días conocí un movimiento de escuela libre.

J. ¿Se estaban llevando allí aquellas prácticas?

M.A. Sí. Habían llegado unos maestros muy innovadores y gracias a unos diálogos, me dispuse a leer a autores como Celestín Freinet, y volvía a una librería de Escuela Popular, a los que iban maestros y estudiantes que yo conocía en la Normal, que yo consideraba más avanzados. Leí unos modelos de escuela que rompían con el modelo tradicional. Además los estudios de Pedagogía Fundamental y de Didáctica los tenía muy presentes.

Por un lado era muy obediente a los patrones de organización escolar y por otro estaba muy abierto a las nuevas corrientes pedagógicas, con mucha frescura pedagógica. Consideraba que lo principal era la felicidad en la escuela.

J. ¿Esos conocimientos tú no los adquiriste en la Normal? ¿Fue después?

M.A. En tercero de magisterio tuve un contacto con ese tipo de escuelas. En primero de magisterio, en los primeros días, me nombraron jefe de los *borregos*, quiere esto decir que cogí un liderazgo desde los primeros días en el magisterio aunque fui muy obediente con todo lo que había que hacer.

J. ¿Cuándo adquiriste tú esa frescura pedagógica? ¿A través de qué contactos?

M.A. A través de estudiantes con los que iba hablando. El profesorado era muy reglado, muy obediente con sus asignaturas. Ya comprobamos nuevas aperturas, por ejemplo en didáctica de la lengua que tuvimos contacto con nuevas metodologías. Yo veía que en la pedagogía había campos vírgenes y muchas posibilidades de innovación. Disfruté mucho en el magisterio porque veía muchas novedades.

J. Cíñete en el magisterio, y en las nuevas metodologías que fuiste descubriendo, más renovadoras.

M.A. A través de compañeros que levaban un libro y lo comentaban y yo me lo compraba. Yo quería acceder a esas nuevas fuentes de pedagogía.

J. ¿Eran muchos alumnos lo que proponían ese tipo de pedagogías?

M.A. No, muy pocos.

J. ¿Cómo contactaste con ellos?

M.A. En la cafetería de magisterio y sobre todo entre las clases. Eran muy importantes esos tiempos. Esos tiempos bisagra, se llenaban de diálogo. Promovíamos aprendizajes y les pedíamos a los profesores que nos hablaran de aspectos concretos, porque teníamos nuestro propio motor de aprendizaje. Recuerdo que estábamos muy centrados en la tarea. Había alumnos motores que nos iluminaban a todos. Quedaban por la mañana para estudiar y aunque yo no podía ir, les pedía que me pasaran sus apuntes y que me ayudaran. Siempre me han ayudado porque me veían muy atareado. Me ayudaban también para cosas sencillas cuando había que entregar una red en la asignatura de trabajos manuales, macramé. Lo que más me gustó fue el macramé y el dibujo.

J. En los años setenta, yo hacía macramé y papiroflexia.

M.A. Yo pensaba, cómo era yo capaz de hacer esto y regalaba mis trabajos.

J. Entonces, ¿Se percibía un nuevo ambiente ideológico en aquellos años?

M.A. Sí, y lo viví yo. Recuerdo alumnos motores, alumnos que tiraban del resto. Y también había profesores motores, profesores distintos.

J. ¿Qué significa eso?

M.A. Profesores creativos, que aportan novedad. Profesores de los que aprendes que otra escuela y que otro mundo son posibles. Que abren un pensamiento divergente y que dan crédito a la novedad que aporta el alumno. Recuerdo que encontré en la autodidáctica, en esa formación propia que fui encontrando que se desviaba y se alejaba de lo troncal. Había un equilibrio entre lo que era la columna vertebral de los estudios, lo más sólido y esa otras ramas que se habría y que no sabían adonde me llevaban pero que sabía que serían buenas. Curiosamente había unas maestras en mi pueblo en Educación Infantil. Eran maestras de Renovación Pedagógica. Eran las primeras maestras de Educación Infantil. Yo trabaja de panadero y contacté con ellas y comenzaron a realizar experiencias escolares en la panadería. Estas maestras empezaron a realizar experiencias fuera de las escuelas. Nosotros les abrimos las puertas de la panadería. Al principio mi madre y mi padre les explicaban a los niños cómo se hacía el pan. Hicimos amistad. Aquello fue una novedad en el pueblo. Recuerdo a mis padres preparando la panadería. Mi madre limpiándolo todo porque iban a venir las maestras con los niños. A mí aquello me entusiasmó y comencé a hacerlo más didáctico. Recuerdo los nombres de las maestras.

J. ¿Eran maestras que estaban vinculadas con los MRP, con los movimientos de renovación pedagógica?

M.A. Totalmente. Luego llegué a enterarme de que había dos corrientes. Descubrí desde el principio que en el magisterio siempre hay dos corrientes.

J. ¿Cuáles son?

M.A. La corriente conservadora y la corriente alternativa, por decirlo así a bote pronto.

J. Una corriente reproductora del sistema y una corriente más igualitaria, más social.

M.A. Me apunté a la corriente renovadora.

J. ¿Lo aprendiste de los libros eso?

M.A. No. Curiosamente ellas me regalaron un libro de Tonucci, por ejemplo. Y me regalaron los primeros diez años de Mafalda. Con estas maestras entré en contacto porque me decían que igual que venían a la escuela, también necesitaban colaboración en la escuela, y empecé a colaborar también. Se corrió la voz y como yo era monitor por las tardes, me acercaba por el Colegio.

J. ¿Estas maestras no fueron compañeras tuyas en el magisterio?

M.A. No. Hice amistad con ellas, amistad en el sentido profesional.

J. Estas maestras de Educación Infantil, conectaron con las nuevas corrientes pedagógicas que tú habías estudiado, con lo que tus compañeros te hablaban de las nuevas corrientes pedagógicas, las nuevas metodologías.

M.A. Justamente. Esto lo tengo en cuenta para las oposiciones. Cuando acabé magisterio perdí el contacto con mis compañeros y yo tenía ya aquellas semillas pedagógicas que se convirtieron en luces para mí. Tuve una gran duda al acabar la carrera y no sabía por dónde continuar, si estudiar pedagogía o filología. En 1986 me matriculé en tres asignaturas de filología hispánica, en crítica literaria, en francés y en filosofía y en el curso puente de pedagogía. Aquel año de gran estudio, estaba centrado en los estudios, en el deporte y en la panadería. Me apasionó la crítica literaria y la filosofía y las aprobé y también cuatro asignaturas de las cinco que constituían el curso puente. Suspendí la pedagogía experimental, porque los viernes estaba en el grupo de las misiones y estaba entrenando en el fútbol y no iba a clase, lo que fue un error. Dejé filología hispánica. Fui a las oposiciones sin estudiar nada y suspendí. A mí lo que me gustaba era la pedagogía. Cuando llegué al edificio tan moderno pintado de colores y fui a hispánicas. Estaba matriculado en dos carreras. De las siete asignaturas saqué cinco.

J. Estamos finalizando los estudios de magisterio y decides seguir creciendo intelectualmente, con tus estudios de filología, de filosofía y de pedagogía. Vamos a centrarnos en la pedagogía.

M.A. Estuve matriculado año tras año. Un profesor me dijo que yo era el alumno más antiguo de pedagogía, estuve matriculado por lo menos veinte años. Me matriculaba en septiembre pero luego no iba a clase porque ya estaba trabajando. Todos los años me matriculaba en pedagogía.

J. Ordena cronológicamente este proceso porque mientras tanto apruebas las oposiciones. Es interesante. Terminas magisterio y terminas en una doble vía y preparas oposiciones. Describe el periodo desde que acabas magisterio hasta que apruebas oposiciones.

M.A. Hay un periodo de cuatro años. Empecé a prepararme oposiciones al segundo año, porque en el primer año estudié muy poco. Lo primero que yo tenía clarísimo era matricularme en hispánicas porque tenía una asignatura que era filosofía pura y además me interesaba la crítica literaria y el francés. También en el curso completo de pedagogía. En las oposiciones opté por presentarme por Educación Especial, porque en el magisterio me interesó mucho. En pedagogía se me despertó esta inclinación y me ilusioné porque me fijaba en los más desfavorecidos. Cogí una vocación por este alumnado al considerarlos los últimos y los que más ayuda necesitaban. De manera que me matriculé en la academia y decidí estudiar Educación Especial. Esto estaba relacionado con mi vocación por las misiones, por estar al lado de los últimos de la tierra, de los más necesitados. Empecé a leer a Freinet, Freire y autores que defendían una escuela más libre en el que todo el mundo cabía. En ese segundo año

de oposiciones, decidí dejar filosofía y letras porque en aquel momento era para mí más utópico y me centré en mi realidad de la educación. Estuve de prueba yendo a clase de psicología y de pedagogía durante un mes, para decidir hacia donde orientarme. Al final me matriculé en pedagogía. Me interesaba el mundo de la persona, qué pasaba con el mundo de la persona y por ahí encontré mi motivación hacia el estudio, pero yo veía que debía comenzar en firme a estudiarme las oposiciones, porque en realidad yo seguía trabajando de panadero y no disponía de mucho tiempo para tanto. Me puse a estudiar oposiciones y la alternaba con pedagogía. Estaba absolutamente centrado entre mi trabajo y mis estudios de pedagogía y oposiciones por las tardes. Me metí de lleno con las oposiciones.

J. Decidiste centrarte completamente en las oposiciones y dijiste, - “voy a ir a por ellas”.

M.A. Elegí las oposiciones.

J. ¿Estudiabas por ti mismo o ibas a alguna academia?

M.A. Me matriculé en una academia que había por la calle Recogidas. Fue en la Academia Aula Veintiuno. Allí había gente que iba a por las oposiciones. Yo me veía a la cola de aquellos opositores. Me di cuenta de que había competitividad.

J. Tú viste ya que la gente estudiaba en serio. Te diste en cuenta lo que era aprobar una oposición. Aquello era un mundo competitivo. Aquello era estar al raso.

M.A. Allí no había tiempo para dialogar, para estar distendidos. Aquello no era “la Normal”, aquello era “la anormal”. Recuerdo que una compañera mía, del grupo de misiones me pidió un día unos apuntes. Y yo siempre he sido muy obediente, de manera que nos dijeron en la Academia que no pasáramos los apuntes a nadie porque estaríamos traicionando al resto de los compañeros de academia porque os cuesta el dinero a todos. Fíjate en la trampa en la que caí, porque le dije a mi compañera que no podía pasárselos porque no nos daban permiso. Ella se estaba preparando también por Educación Especial y había sido compañera mía en Magisterio. Yo me sentí muy mal y un día recapacité y fui al pueblo a llevarle los apuntes. Suspendía las oposiciones. Al tercer año me tocó examinarme en Almería. Fui en Almería en el coche del preparador de oposiciones, que luego sería inspector y nos quedamos en un hotel, en el que pasé una sed por la noche, porque el agua salía salada del grifo. Nos fuimos a las ocho de la mañana al examen. Aprobé el primer examen y el segundo examen lo suspendí con un cuatro, con ochenta y nueve centésimas y me dije, que yo aquello no lo aprobaría nunca. Cada vez lo veía más difícil. Al cuarto año, yo dije, o apruebo oposiciones o me dedico de lleno a la pedagogía. Fui a la calle Duquesa a echar los papeles nuevamente por Educación Especial. Volviendo para coger el autobús, me encontré con un primo mío en la plaza de San Isidro, que era el hijo del Presidente del Vandalia y me dijo: -“¿Tú no te has enterado de que han salido oposiciones para Educación Física?” Antes no había tanta información como ahora, te enterabas de las cosas si te las decían, buenamente. No es como ahora que todo el mundo está informado de todo. Desde la calle Ancha, hasta la calle Duquesa fui en aquel momento y pedí permiso para cambiar la solicitud y muy amablemente la administrativa, accedió. Recuerdo su nombre, se llamaba Pepita, que actualmente aún trabaja en la Delegación. No sé por qué, y aprobé las oposiciones por Educación Física. Aquel año me preparé solo, con un temario que me compré y con algún tiempo que estuve en la Academia. Hubo cuarenta y cinco plazas y saqué el número cuatro.

J. ¿Cuántos os presentasteis?

M.A. Por lo menos trescientos. Cuando aprobé las oposiciones nos dieron un curso de Cultura Andaluza y fue una felicidad absoluta. Nos preguntaron en aquel curso que qué sueño teníamos como maestros. Yo respondí que me pusieran el nombre en un pueblo, de una calle o de una plaza, porque yo quería hacer algo grande por el magisterio. Yo tuve un sueño y una promesa. Prometí, que nunca me quejaré de mi destino. El sueño de se me ha cumplido un poquillo y la promesa la he cumplido aunque a veces he sufrido por las propias callejuelas del mismo magisterio, pero del destino nunca porque siempre he estado confiado a lo que me ha venido.

J. En qué año aprobaste la oposición?

M.A. En 1990.

J. ¡Como la LOGSE!

M.A. Efectivamente. Venía de los programas renovados y aprobé al mismo tiempo que se aprobó la LOGSE. Es la única Ley que ha hablado expresamente de educar en valores. Yo soy un maestro de valores y de balones. Yo soy Bailón.

NARRATIVA PRIMEROS COLEGIOS (N.4.)

J. Muy bien Miguel Ángel, ahora en la siguiente fase vamos a hablar de tu experiencia profesional, una vez que has aprobado las oposiciones. Entonces tú entras en la escuela como un maestro en propiedad provisional los primeros años. Quiero que me expliques tus primeras sensaciones como profesional. Háblame de las dos primeras semanas. ¿Qué sentías? ¿Había un choque de realidad entre lo que tú te imaginas que es un colegio y lo que realmente es? Ese tipo de cuestiones es la que me interesa.

M.A. El mero hecho de haber aprobado las oposiciones fue una alegría en mi pueblo. Se enteró todo el pueblo. Recuerdo que todo el mundo me felicitaba. Yo sentí el calor y el agradecimiento que me brotó de saber que la gente se alegraba de que yo hubiese aprobado las oposiciones, porque el pueblo era muy pequeño y todo el mundo me conocía. Nos convocaron un día en los bajos de la calle Duquesa donde estaba la Delegación y nos dijeron las plazas que había, a viva voz y nos dieron un tiempo para pensarlo y se quedó libre Motril. Los tres maestros o maestras que iban delante de mí eligieron pueblos muy pequeños y muy raros yo pude elegir Motril. Había pueblos de la Alpujarra y siempre había soñado ser maestro en la Alpujarra pero al estar libre Motril lo elegí. Me quedé con la pena de no haber elegido un pueblo de la Alpujarra, pero consideré que aquello era un idealismo y elegir Motril era lo más sensato.

J. Estaba mejor comunicado.

M.A. Te estoy hablando de la carretera de los “caracolillos”. Para ir a Motril, tenía que echarme por la “Redonda”, hasta el final, coger la carretera de Armilla, y atravesar el pueblo, pasar por el campo de aviación hasta Alhendín, ... pasábamos por el túnel antiguo de Ízbor.

J. Sí, todo lo que era la carretera antigua.

M.A. Te voy a hablar del primer día. Estuve trabajando de panadero hasta el día anterior. El día diecisiete de septiembre de mil novecientos noventa, cuando me despedí en la panadería, salieron las vecinas, los trabajadores del horno, mis padres, ... Yo me fui en un coche Seat con matrícula de Granada con el número mil novecientos noventa y uno y con la letra N, de Navarra. Era un coche blanco, con radio. Mi madre me dijo aquel día, que me portara bien, como me decía todos los días que yo iba a la escuela siendo niño y que tratara muy bien a todo el mundo. Cuando me monté en el coche y también después de despedirme de Inma, empecé a llorar de emoción. Me sentía muy

importante y caí en la cuenta de que el día de antes había sido panadero y que en ese momento me iba de maestro. Lógicamente yo llevaba una camisa blanca, que mi madre me planchó con todo el cariño, y unos pantalones azul marino. Yo iba impecable, y muy guapo que yo era. El coche limpio que lo lavamos la tarde de antes. Todo estaba muy limpio. Llego a Motril a la Avenida de Salobreña y el Colegio estaba roto. Estaba al lado del cuartel de la Guardia Civil y había unos ficus muy grandes. Entro en el Colegio y estaba todo lleno de polvo con una zanja ya en el interior. Pregunté: "¿Quién vive?" Subí por las escaleras, antiguas, de mármol gris y veo el despacho de la Directora. Me dijo que esperaríamos a que llegaran los compañeros, cuatro de ellos éramos provisionales y el resto antiguos, casi todo maestras, porque el Colegio había sido hasta el año anterior, un colegio de niñas. Por una ventana que daba al exterior, vi un patio triangular muy pequeñito y pensé que allí trabajaría yo, en aquel pequeño patio triangular. La Directora me dijo que cuando llegaran todos los maestros nuevos nos contaría que aquella no iba a ser nuestra escuela, porque ya era antigua y que nos trasladaríamos a un edificio nuevo, y que el Colegio Virgen de la Cabeza, se trasladaría al nuevo Colegio Virgen de la Cabeza que estaba a punto de terminarse. Nos dijo que prepararíamos los expedientes, boletines y ese es el trabajo que os voy a dar. Yo que iba impecable me puse a mover documentos y papeles antiguos. Recuerdo con alegría aquellas primeras conversaciones con los nuevos compañeros, en aquellos primeros momentos de magisterio. Porque los primeros momentos, cuando yo llegué al colegio y me lo encontré roto, me sentí mal. Pensé, que qué significaría aquello, qué significaría llegar a una escuela rota. Me acordé de San Francisco cuando llegó a una iglesia rota y Dios le pidió, que reconstruyera la iglesia, yo encontré el significado de "reconstruye la escuela, lo mismo que recibió el encargo San Francisco. Yo era una esponja. Me sentí muy feliz la primera vez que fui a tomar café con mis compañeros. Fue la primera vez que yo iba a tomar café a un bar, y me acordé del café que le llevé a mi maestro en 2º de EGB. Yo me sentí muy relajado. Diecisiete de septiembre y aquel primer día no hubo niños. Yo iba muy arreglado para encontrarme con los niños y allí no había niños. Estuvimos así unos días hasta que nos fuimos al Colegio nuevo. Yo era el maestro de Educación Física con mis zapatillas y mi ropa recién estrenada. Los materiales del colegio eran nuevos, yo estrené las colchonetas, el colchón de salto, le quité los plásticos a todo, porque los estrenamos todo.

Una tarde llegó el Consejero de Educación a inaugurar el Colegio.

J. ¿Vivías en Motril?

M.A. Aquello fue una primera decisión que tuve que tomar. Fue mi primera experiencia de emancipación. Ofrecían muchos pisos de alquiler junto al Colegio. Yo tenía un hermano que vivía en Almuñécar y me fui a vivir con él. Nos apuntamos a fútbol sala por las tardes. Todos los días iba a Motril desde Almuñécar, porque venir a Granada todos los días era complicado. Todos los días iba al Colegio muy temprano para aprovechar las mañanas y realizaba actividades deportivas con el alumnado. Había clase por las tardes. Los grupos tenían alrededor de cuarenta alumnos y alumnas cada una. Yo tenía clases de Educación Física de manera permanente durante toda la semana, salvo dos sesiones de media hora en las que daba alternativa a la asignatura de religión.

Yo tenía toda la Educación física.

J. ¿Te sentías realizado?

M.A. Estaba muy contento porque en Educación Física, tenía las clases preparadas. Estuve un tiempo saliendo del Colegio con todos los grupos porque la pista

del Colegio aún no estaba hecha y estuve un trimestre saliendo a una pista antigua que había saliendo del Colegio. Volvemos a la estampa entre lo nuevo y lo viejo.

J. ¿Cómo concebías tú la Educación Física?

M.A. Al principio muy deportivo, porque tenía mucha influencia de mis entrenamientos como deportista y con un estilo tradicional. Me planteé una educación Física más lúdica, con más juegos, una educación física más participativa orientada al atletismo y a los juegos predeportivos.

J. ¿Tenías una visión muy directiva?

M.A. Sí:

J. ¿Sí?

M.A. Yo era muy directivo al principio, porque no sabía otra cosa. Estaba reproduciendo modelos de lo que yo había vivido. Esta era la primera promoción de Educación Física.

J. ¿Tú no estudiaste Educación Física en magisterio? Explica cómo fue eso.

M.A. Así fue. Yo luego me matriculé en Educación Física, después.

J. Tú sabías de Educación Física, solamente lo que habías estudiado en el temario de oposiciones, solamente a nivel teórico.

M.A. Solamente, yo no había dado Educación Física en mi vida.

J. Tú habías sido deportista,...

M.A. Esa era la ventaja que yo tenía. Luego yo daba la educación física desde dentro, participando en los juegos. Yo estaba aprendiendo a jugar con los niños a balonmano, a baloncesto, a vóley, porque había jugado muy poco a esos juegos. Yo me estudiaba las reglas y solamente sabía lo que yo había aprendido en el Instituto. Le daba clase a los más grandes, porque no había horario suficiente para darles clase a los más pequeños. Me llevaba a todos los niños de excursión.

La primera persona importante con la yo hablé fue con el Consejero de Educación, que fue al Colegio a inaugurarlo. Estaban los periódicos y la televisión. Cuando nos dieron la palabra, levanté la mano, y pregunté por qué no había hecho un gimnasio en para la Educación Física y comparé la distancia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria, diciendo que estábamos en la edad Media, y aquello no sentó muy bien. Yo le dije que hacía mucho aire en Motril, porque el Colegio estaba rodeado de cañas y entraba mucho viento. El sol también era un problema, yo tuve una caiditis en los labios, debido a tanto sol en la pista. También tuve problemas con la dilatación de pupila al estar tanto tiempo al sol durante todos los días. Antes no caí en la cuenta de ponernos gafas de sol.

Fue el primer año que me fui de misiones a Guinea. Tuve mi primera baja laboral, durante veinte días porque me caí por las escaleras del colegio y tuve un esguince importante. Me llevaron al hospital de Motril y tenía una amiga a la que le pedía que no me pusiera escayola para no dejar de trabajar. No pedía parte de continuidad y me reincorporé con una venda en el pie. Cometí mi primer disparate de no curarme bien.

En los claustros me sentía bien, me apunté al Consejo Escolar, me sentía identificado. Era una escuela muy mecánica y no había mucha participación. Me sentía como un niño, yo pasaba todo el tiempo con los niños. Hice amistad con una maestra que su marido era policía. También me relacionaba con las maestras y maestros más jóvenes. Yo estaba muy centrado en la escuela y por las tardes hacía actividades extraescolares de atletismo, entrenaba con los niños y con las niñas que querían, y hacíamos carrera, salto de altura,...

J. ¿Participabas en campeonatos escolares?

M.A. En Motril no. En Motril por las tardes y por las mañanas, antes de entrar a las diez, y después de las cinco me quedaba en el Colegio.

J. En Motril, ¿cuánto tiempo estuviste?

M.A. Un año. Eran muy importantes las comidas entre los maestros, a medio día, desde la una a las tres de la tarde.

J. En los almuerzos de hablan de cosas profesionales.

M.A. Yo estaba en el Colegio que era donde estaba la gente más rica de Motril. Era un Colegio muy distinto a otros del pueblo. Aprendí en aquellos almuerzos, la diferencia entre los distintos colegios. Yo no sabía lo que era la desobediencia de un alumno, por ejemplo. Entré en un magisterio de cuentos de hadas. Todos los niños eran muy obedientes, y manifestaban mucho cariño, mucho respeto, ... me deshice de las listas, mucho después. Fui maestro de grupos numerosísimos. Fui de maestro de viaje de estudios. Fuimos con cuarenta y una niñas y un cinco niños, durante nueve días en autobús por distintos lugares de España. Fue cuando yo comprendí, los peligros de la Educación. Tuve que estar pendiente del hombre del autobús y de todas las circunstancias, porque aquella era mi responsabilidad. Yo era responsable de aquel viaje. Después de un año tan bueno en el Colegio y del buen viaje que echamos, en el que fui con dos maestras y le pagué el viaje a un amigo mío para que nos ayudara también, llegamos de vuelta a Motril, y cuando paró el autobús yo me imaginaba que nos iban a dar las gracias los familiares. Nadie nos saludó y nadie nos dio las gracias. Yo me vine triste. Fue mi primera gran tristeza en el magisterio.

J. Estabas hablando de familias de un buen nivel económico y cultural.

M.A. Tuvimos un año muy bueno, con mucha sintonía, con el alumnado y con las familias. Una tarde, al cabo de los años, se presentaron varios antiguos alumnos de Motril en mi casa, a merendar y a recordar aquel año de escuela. Estuvimos tomando un chocolate, con mis padres en mi casa. Fue muy entrañable.

J. Bien, al año siguiente a Iznalloz. ¿A qué Colegio?

M.A. Al Colegio Montes Orientales. En Iznalloz, el Colegio primitivo era el Colegio San Juan de Ávila, después el Colegio Sierra Arana y el tercer Colegio fue al que yo llegué, y que ahora recibe otro nombre.

Llegué a una realidad completamente diferente, con un Claustro pequeño y una población de alumnado con muchos gitanos y una realidad muy distinta a la anterior. De un ambiente social medio alto a un ambiente social más deprimido. Estamos hablando todavía de la EGB. Había escuela por la tarde y compartíamos los almuerzos en el claustro. En Iznalloz íbamos y veníamos a diario y en aquellos años la carretera era muy peligrosa en aquellos tramos, la llamaron la carretera de la muerte, entre otras razones porque las señales de tráfico no se correspondían con el trazado, no eran adecuadas.

J. Era cuando estaban haciendo la autovía.

M.A. No, eso fue posteriormente. Había puntos muy peligrosos.

J. El Colegio actualmente se llama Francisco Ayala.

M.A. Gracias Julián, no me acordaba.

La Directora era muy buena, con un liderazgo y un Equipo Directivo muy apañado, una pista muy bonita, un Colegio muy recogido, y tuve la oportunidad de hacer muchas cosas con el profesorado y con el alumnado. En Motril había sido muy intenso y me relacioné más con el alumnado.

J. Casi como un estudiante, como un alumno.

M.A. Sí, en Motril tendía yo veinticinco años y había alumnos con quince o dieciséis. En Iznalloz ya comencé a relacionarme más con el profesorado. Me encontré con niños más pobres, con realidades de pobreza, niños que iban con las zapatillas y con los calzones rotos, había estampas de un ambiente social con más necesidades. Conocí a Elías Alcalde Martín, el cura del pueblo, que hoy es el Delegado de Misiones. Yo en aquel verano estuve en Guinea, y tuve la oportunidad de ayudarlo en la Parroquia. Era un cura con una proyección social, preocupado por los más débiles. Lo que en Motril había sido un compromiso con el deporte, en Iznalloz fue un compromiso como catequista. Hicimos un equipo de coche entre tres maestros, con uno que hoy es inspector, con otro que se quejaba y que siempre decía que la escuela se había convertido en una guardería y que se quería ir a educación de adultos. Antes de Iznalloz iba a Granada a recoger a los maestros. Uno de ellos se quedaba dormido algunos días y lo tenía que llamar por la ventana, ya que su piso estaba en un bajo. Iba muy temprano. Teníamos que parar todos los días a desayunar. Yo salía hora y media antes para ir a Iznalloz. Hacíamos mucho coche, y hablábamos de escuela siempre. En el Colegio me identifiqué con aquellos alumnos pobres, que luego veía por las tardes cuando iba con el cura a visitar los barrios de Iznalloz. Resulta que un día por la tarde fui a comprarles unas zapatillas a tres hermanos del Colegio. La mujer de la zapatería se quedó muy extrañada y a lo mejor fue un error por mi parte. Me pasaron algunas cosas. Una de ellas es que yo traía una enfermedad tropical de las misiones, que no era contagiosa, solamente consistía en que se me hinchaba la cara. Hicimos muchas actividades, en los recreos hacíamos actividades con los maestros y una vez les propuse a los maestros ir a tomar chocolate con churros al café fútbol a las siete de la mañana antes de ir al Colegio y fuimos todos prácticamente. Tengo fotos de todo eso. Aquello fue una tradición que siempre lo he repetido con el magisterio. A mí siempre me ha parecido positivo hacer actividades extraescolares con el magisterio. Descubrí la importancia de las relaciones sanas con el magisterio, y realizábamos muchas actividades de ese tipo. Era todo muy sencillo. Me fui a la mili porque se me cumplieron las prórrogas. Gracias a que yo pasé un paludismo en las misiones me libré de la mili, y solamente estuve un mes y veintiocho días. Antes de irme a la mili, me hicieron muchos regalos, y me decían: - *“que el recluta se va a la mili”*. Fue en mitad del curso y me destinaron en Granada. Resulta que me libré de la mili, por un problema en la visión y fue cuando quitaron el hospital militar de Granada y me pusieron de responsable de diez soldados para ir en tren a al hospital militar de Sevilla. Fue la primera vez que me monté en tren. Había una capitana médica y me puso de ayudante. Esta me mujer me preguntó que qué había tomado porque tenía restos de cloroquina en la retina, y ciertamente, yo había tomado unos meses antes para curarme de un paludismo. Le conté que yo realizaba experiencias misioneras en los veranos y me respondió que ella intentaría que yo siguiera haciendo la mili en las misiones. Todo aquello fue sin conocerla, salvo aquella mañana intensa. Me libré de la mili y fui a la Delegación y llegué al despacho del jefe de personal con mi acta de exento total de la mili, en la que el poco tiempo que estuve era yo el maestro de Educación Física del grupo y también me eligieron para la selección andaluza de fútbol militar. Me vestí de soldado únicamente un día, para la jura de bandera. Al entrevistarme con este jefe, yo tenía miedo de que no me admitiera nuevamente en aquel tiempo para volver al magisterio. Este jefe de personal era hermano de un profesor que yo había tenido en el Instituto, un profesor que en clase fumaba, reía a carcajadas y siempre iba en moto. Era concejal del Ayuntamiento de Granada. Pero su hermano, el jefe de personal era muy serio. Este hombre me preguntó: -¿Qué quiere

usted? Y yo le respondí que me había librado de la mili. Me respondió que no había problema, que me volvería a incorporar a mi destino y todo resuelto. Aquella respuesta me tranquilizó totalmente. La mili no estaba hecha para mí. Me decían el “estudiante”, porque me pasaba el día entero leyendo.

J. Claro, hasta el curso nuevo.

M.A. Yo le respondí que le quería pedir un favor. Que si me podía mandar a un Colegio aunque estuviera muy lejos, adonde no quisiera ir nadie, porque no quería volver a Iznalloz. Él me preguntó que por qué no quería volver a Iznalloz. Y yo le respondí que me daba vergüenza volver, porque cuando me fui a la mili me hicieron muchos regalos y *además ahora hay un maestro muy apañado*, para no romper nuevamente el ritmo en el Colegio. Yo le dije que estaba dispuesto a irme a la Alpujarra, a una cortijada, adonde hiciera falta. El jefe de Personal me respondió que yo qué pensaba de esta empresa, de la Administración, que esto era muy serio, porque yo tenía mi destino en Iznalloz y tenía que volver inmediatamente a mi puesto de trabajo. Usted se reincorpora a su puesto de destino y el maestro que actualmente ocupa su puesto se vendrá a Delegación y cogerá otro destino. Yo insistí y le dije que su hermano fue mi profesor, pero nada, volví a Iznalloz. Conecté mucho con los maestros del Colegio, y hacíamos cosas muy interesantes. Con los niños de octavo hacíamos actividades. Una tarde nos metimos con un grupo en una cueva que estaba llena de murciélagos y salimos de noche. Otro niño del Colegio que le decía el “Turón”, porque estaba siempre en el campo cazando conejos, nos enseñaba la Sierra en muchos fines de semana, que yo iba con Inma, a la nieve y a pasear por Sierra Arana. Después fuimos de excursión con otra gente y con todos los grupos del Colegio. Un día fue un dueño de un terreno que había junto al paraje de “El Sotillo”, a cobrar unos árboles que le habían roto unos niños de un Colegio según le dijeron. El hombre se fue en busca del Colegio de Iznalloz, aunque también ese mismo día vinieron autobuses de otro Colegio de Granada. Yo le respondí que nuestro alumnado no había sido. El hombre no se fiaba de los niños de su propio pueblo. Yo le dije, que si mis alumnos/as hubieran roto los árboles no los tendría que pagar la Directora sino que los pagaría yo mismo, pero que yo daba mi palabra de que yo no había sido, porque donde estaban los niños estaba el maestro. El hombre me creyó y llamó al colegio de Granada y efectivamente reconocieron que habían sido unos alumnos de ese otro Colegio. La primera culpa venía en un principio para nosotros. Tuve mucho contacto con la naturaleza y me alegré de haber vuelto a Iznalloz.

J. ¿Cuánto tiempo estuviste en Iznalloz?

M.A. Un año.

J. ¿Un año?

M.A. Un año, menos un mes y veintiocho días.

J. Que estuviste con el ejército español.

M.A. Una compañera me invitó a que fuera su padrino, que se casaban por lo civil. Y yo no estaba acostumbrado a aquellas bodas. Fui yo más arreglado que el novio. La boda duró un cuarto de hora o menos. Consistió en firmar unos papeles. Hicimos el convite en una barra de un bar, con los novios y los padrinos únicamente. Con los gitanillos me lo pasaba muy bien. Me estrené como maestro de apoyo.

J. ¿Te estrenaste como maestro de aula? ¿Utilizabas alguna metodología especial?

M.A. Antes había muchos cuadernillos. Yo hacía lo que me decía la maestra.

J. Y todas aquellas ideas de Freinet, de Freire, etc., dónde se quedó aquello?

M.A. Aquello se quedó en una escuela sin libro. En una escuela que se salía de la órbita del currículum. Yo hacía una escuela de relaciones humanas. Yo sabía que esa escuela estaba en las relaciones humanas. Un día en un recreo estábamos jugando a luchas con los alumnos de octavo, y de pronto me cogen de una oreja en la puerta del Colegio y era la Directora, que se creía que yo era un niño que se estaba peleando con otro. *Me cogieron de la oreja, siendo maestro.*

J. ¿Te estabas peleando con un niño, jugando claro?

M.A. Sí, aquel día me tocaba vigilar la puerta de entrada en el recreo y nos pusimos a jugar a *peleíllas* y la Directora se creía que yo era un niño. Echábamos partidillos. Los niños me enseñaron a saltar el potro de diferentes maneras. Los niños me enseñaron muchas cosas de Educación Física, por ejemplo aprendí a jugar bien a balonmano porque había mucha tradición de balonmano en aquel Colegio y el equipo de las niñas se quedó campeón de Granada. Estuve un año. Me entero yo, porque mi cuñado era el director de la caja de ahorros y un día voy a hacer una gestión y me dice que han salido los destinos y que me habían dado Guadahortuna y llamé desde allí al colegio. Me dieron el destino con cero puntos y siete décimas. Fue mi primer destino definitivo. Al tercer año me dieron destino definitivo.

J. ¿Ah, ese era ya tu destino definitivo? Guadahortuna.

M.A. En Guadahortuna era un pueblo en el que había población gitana, igual que en Iznalloz, pero en Iznalloz estaba repartida entre tres colegios. El Colegio Virgen de Loreto de Guadahortuna es el único Colegio del pueblo y dentro del mismo Colegio existían dos mundos diferentes, referidos a dos etnias diferentes.

J. ¿Es como si hubiera dos colegios? Explica esto.

M.A. Yo llego en el año 1992 a Guadahortuna. En el verano cuando me dieron el destino definitivo, le dije a un vecino mío que me acompañara una mañana para conocer la carretera, el pueblo, el colegio,... Y conocí al municipal del pueblo me dijo que había payos y gitanos, pero que el Colegio era muy tranquilo. El día uno de septiembre, al primer maestro que conocí en el Colegio fue al Jefe de Estudios que le dije de usted, de manera espontánea. Hoy es amigo mío. Yo tenía destino definitivo, pero aún sentía un respeto grande por los maestros mayores que yo. Recuerdo que en Motril empecé a tratar a las maestras mayores de usted, y me decían, que éramos compañeros y me costó trabajo acostumbrarme. En Guadahortuna había un treinta por ciento de población gitana. Dentro del Colegio estaban los niños que progresaban adecuadamente y los niños que necesitaban mejorar. Eran dos mundos que representaban dos colegios dentro de uno, pertenecientes a dos mundos diferentes.

J. ¡Explícame lo de los dos mundos!

M.A. Estaba el mundo de los payos y el de los gitanos.

J. ¿En el aula estaban mezclados?

M.A. Sí, completamente. Todos integrados.

J. ¿En qué apreciabas esa división?

M.A. En el tratamiento, en los libros, en el currículum.

J. Explica eso un poco. Un maestro entra en su aula, ¿cómo actuaba? ¿Decía cosas diferentes?

M.A. Eran como dos lecciones diferentes. Cuando yo llegué a Guadahortuna había un veintiséis por ciento de población gitana, y fue aumentando. Hoy creo que hay un sesenta por ciento. Antes se llamaba una zona ZAEP y un centro CAEP, que eran de atención educativa preferente y de difícil desempeño, incluso daban más puntos por estar destinado allí.

J. Explícame lo de los dos mundos, ¿qué se hacía allí con esos dos mundos?

M.A. Digamos que el mundo de los gitanos era el mundo de la libreta, del lápiz, de la goma, del sacapuntas, de leer, de escribir y de hacer cuentas. Llegaron por entonces las primeras multicopistas y se empezaron hacer fichas específicas para ellos.

J. ¿Y qué tenían los otros niños?

M.A. Tenían los libros de la EGB. Yo era tutor de 7º y luego de 8º. Era tutor y maestro de Educación Física. Les daba únicamente la Lengua y la Literatura.

J. ¿Tú también hacías eso con ellos? ¿Cómo trabajabas en la clase?

M.A. Recuerdo que empecé con nuevos planteamientos gracias al equipo de maestros y de maestras con el que yo llegué. Ahí, si tuve la oportunidad de comenzar a desarrollar una nueva pedagogía. La pedagogía que yo había leído en el magisterio y después del magisterio, allí comencé a aplicarla, cuando fui tutor. Cinco años fui tutor. Hasta que duró la EGB fui tutor.

J. ¿Aquello funcionaba como un CAEP? ¿Las metodologías eran de compensatoria? Porque estamos hablando de educación compensatoria.

M.A. No, las metodologías eran de escuela tradicional y luego llegaron los horarios de apoyo.

J. Si me dices que allí llegó gente que había estado trabajando en los colegios del polígono. ¿En qué año fue aquello?

M.A. En 1992, en el año de la Expo.

J. Si fue gente que estuvo trabajando en los años ochenta en el polígono con el tema de los proyectos, la metodología sería integradora. En los años ochenta con la compensación se trabajan las asambleas y las metodologías de Freinet, el texto libre, talleres.

M.A. Allí había unos maestros muy famosos, que trabajaban estas metodologías, pero que cuando yo llegué ya no estaban.

J. Esos maestros trabajaron en el polígono con aquellas metodologías. Toda aquella gente, me extraña que no trabajaran con aquellas propuestas.

M.A. Lo que ocurrió es que se fueron todos en un concurso de traslados. Murió el Director, de repente y el Colegio dio un cambio grande. Los que llegamos tuvimos que hacer una nueva escuela. Las estampas eran especiales, porque venían incluso los niños eligiendo calles diferentes según la etnia. También se notaba a la hora de llegar al Colegio, que niños de familias gitanas llegaban más temprano, alguno venía en burro con su padre. Un caso concreto es que un maestro, compañero mío, me dijo expresamente que en los juegos de Educación física no quería que su hijo le diera la mano a un gitano, porque realizábamos muchos juegos en grupo.

J. Su hijo.

M.A. Eso me lo dijo un maestro, porque su hijo no le quería dar la mano a los gitanos. Yo obligaba a su hijo a que le diera la mano a todos los niños y niñas del grupo y también a los de etnia gitana. Hacíamos agrupamientos, corros, y dinámicas en las que teníamos que jugar juntos.

M.A. En una ocasión me ocurrió, en una clase de Educación física por la tarde, que un niño gitano le dio un beso a una niña paya en la mejilla. Estábamos la maestra tutora y yo delante y el niño se levantó rápidamente y tuvo ese gesto. Aquello se utilizó políticamente diciendo que los gitanos le hacían la vida imposible a los gitanos. Hubo un escrito por parte de la familia, porque según decían, el alcalde protegía mucho a los gitanos en el pueblo. Ese niño gitano luego se fue a otro pueblo, recibió una corrección del Juez, obligándolo a aprender a leer y a escribir.

J. Entonces, muchos niños ¿terminaban la EGB sin saber leer ni escribir?
 Muchos de ellos.

J. Supongo.

M.A. Te voy a explicar. A mí me pusieron de apoyo con un niño de octavo de EGB,...

J. ¿Cómo es posible que en un Colegio de compensatoria, recibe dinero supletorio, tiene profesores de apoyo, gente que trabajó en los años ochenta, con metodologías alternativas,...

M.A. Y había dos mundos.

J. No lo entiendo.

M.A. Aquel año el Colegio dejó de ser CAEP. No sé si fue con la llegada de la LOGSE, los maestros más nombrados desaparecieron.

J. ¿De dónde, de allí?

M.A. De Guadahortuna.

J. ¿Se fueron?

M.A. Sí. En aquellos años llegamos cinco o seis maestros nuevos. Yo por ejemplo le estaba dando apoyo a un niño de octavo, enseñando divisiones, y el niño empezaba con mucha atención y a la tercera división decía: -“Yo me voy”. Aquella expresión se hizo famosa. Había absentismo, y crearon los primeros programas de absentismo.

J. ¿Qué hacían los maestros para luchar contra esa realidad?

M.A. Era un Colegio tradicional.

J. ¿Y el inspector qué decía?

Un inspector propuso en un mes de septiembre los agrupamientos flexibles. Estuvimos una semana estudiando un programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, y viendo las ventajas para trabajar la desigualdad académica. La propuesta que hizo para empezar a cambiar la realidad.

J. ¿En qué año fue aquello?

M.A. Mil novecientos noventa y tres o noventa y cuatro. Había dos líneas por nivel

J. ¿Y no sería un grupo A y un grupo B? ¿El A de payos y el B de gitanos?

M.A. El problema que yo veía es que hay familias que no querían que sus hijos estuvieran con los gitanos. La solución fue que llegó el inspector y dijo que íbamos a hacer cuatro grupos de cada dos niveles, A, B, C y D. Comenzando por las que tenían más nivel y terminando por los que tenían menos nivel.

J. ¿Qué me estás contando?

M.A. Esa fue una de las medidas de agrupamientos flexibles, era una segregación. Aquello lo trajo el inspector como una novedad.

J. ¿Aquello fue una novedad?

M.A. Aquello fue una actuación educativa especial. Antes de los recreos los niños estaban en agrupamientos flexibles en las áreas instrumentales y después los grupos naturales se mantenían para las asignaturas no instrumentales.

En aquel tiempo comenzó a no haber clases por las tardes, paulatinamente, porque en un principio tuvimos tres tardes, dos de ellas con clases normales y una tercera tarde ofrecíamos talleres, los miércoles, que realizábamos un maestro y yo un taller de fotografía.

J. Eso son agrupamientos segregadores.

M.A. Eran grupos por niveles, hasta que se cambió de inspector y desapareció aquella medida.

Cuando llegó la ESO, el Colegio se convirtió en una sección del IES de Iznalloz y se dividió el Colegio. El Colegio se dividió en el año noventa y cuatro o noventa y cinco. A mí el inspector me dijo que tenía que dar clase en la ESO y en Primaria. Yo ganaba más y trabajaba menos. Las horas que me sobraban eran para Primaria. El día cinco de julio de mil novecientos noventa y siete, me llamaron a mi casa por teléfono y me dijeron que me llamaban de la Delegación.

J. ¿Un domingo?

M.A. Un domingo por la mañana, casi a mediodía. Me acuerdo porque yo me casaba el sábado siguiente, y tenía el coche arrancado porque nos íbamos a comernos un arroz a la Alfaguara. Yo dije que no me lo creía y me dijeron que colgara y que llamara yo mismo. Efectivamente el teléfono comenzaba por un veinticuatro y era la misma Delegación. Me dijeron que me iban a suprimir la plaza y que estuviera por la mañana del lunes en el conservatorio. Estaba el conservatorio lleno y nos dicen que había una amenaza de bomba y que teníamos que desalojar el edificio. Un representante del sindicato dijo que yo me casaba y que aquella situación era de mucha incertidumbre. Total, que me reuní con el jefe de personal, y me dijo que tenía la plaza suprimida. Le pedí por favor que no me suprimiera la plaza porque yo quería continuar en este destino. Este jefe no entendía que yo quisiera seguir destinado allí, viajando y pagando un alquiler de una casa y me dijo que me darían un destino mucho más cercano, en las proximidades de Granada capital. Me dijo que no entendía aquellas razones que yo tenía para continuar en aquel pueblo. Yo me sentía totalmente comprometido con el Colegio. Los sábados íbamos a llevar niños a las competiciones deportivas a los pueblos de la comarca, a Alhicún de ortega, a Villanueva de las Torres, a Armilla cuando hicieron la Ciudad Deportiva, al Estadio de la Juventud. Llevábamos a los niños y niñas a todas las modalidades de atletismo. Yo tenía un alumno que saltaba cuatro metros y ochenta y cinco centímetros en salto de longitud, y creo recordar que llegó a saltar más aún, y hasta superó los cinco metros. Yo estaba muy ilusionado. Por las tardes yo era catequista, hacíamos obras de teatro, hacíamos excursiones, paseos en bicicleta. Tuve la suerte en Guadahortuna de ser un maestro de pueblo. Ser tutor, me llamaban el maestro catequista porque varias tardes daba catequesis, porque el cura era muy joven y tenía muchas actividades en la Parroquia. Vivíamos juntos tres maestros con tres edades diferentes. El mayor se iba por las tardes a jugar al dominó, el segundo en edad se iba a pintar y a tertuliar con otros maestros y yo me iba a la catequesis, de excursiones, campeonatos de baloncesto con los padres, partidos de fútbol sala con el cura, con la guardia civil y con padres del Colegio. El Ayuntamiento nos puso luz en la pista del Colegio. Teníamos una actividad semanal impresionante, porque nos reuníamos un grupo de maestros del pueblo y con el cura y teníamos tertulias, nos reuníamos en un bar y nos tomábamos unas cervezas y acabábamos con una botella de vino, que firmábamos entre todos. Eran *lunes culturales*, pedagógicos y nos poníamos como regla hablar de temas de Colegio, de educación, temas de interés cultural. Estuve diez años en Guadahortuna.

J. ¿Diez?

M.A. Estuve definitivo diez años. A los cinco años me suprimieron pero yo continué otros cinco años voluntariamente hasta que nació mi primer hijo. Había niños y niñas del pueblo que nunca habían visitado la calle Alhambra del pueblo. Era el barrio de los gitanos. Yo daba Educación Física y aprovechaba para salir. Un niño gitano, el

que fue condenado a leer y a escribir se subía en el potro de gimnasia y decía:”-Arrejaca”. Era una cultura completamente diferente. Por las tardes yo me iba a jugar con los niños. Una tarde venía yo de comprar de una tienda del pueblo e iba para mi casa andando. Los niños grandes, tocaron un timbre y salimos corriendo, porque los niños querían que yo me fuera con ellos a tocar a las puertas y a los timbres. Todos los días me subía a la ermita de la Virgen de Loreto por las mañanas y si podía también por las tardes, a contemplar, a meditar y a rezar. En semana santa íbamos con las monjas a hacer convivencias. Estaba muy identificado con el pueblo en general.

J. El tema de la segregación, ¿cómo se resolvió? ¿Si es que se resolvió!

M.A. Repartíamos los niños gitanos de manera equitativa. Enviaron a un maestro de apoyo, que los gitanillos le decían el “*maestro don pollo*”. Su misión era sacar niños de las clases en pequeños grupos. Esa era la atención a la diversidad.

J. ¿Cómo trabajaban los apoyos?

M.A. Todo era fuera del aula.

J. ¿Cómo valoras esa práctica?

M.A. Esa práctica era de exclusión, se puede llamar de falta de inclusión,... Era lo mejor que pensábamos, se buscaba lo mejor para la mayoría.

J. ¿Quiénes eran la mayoría?

M.A. La población de los payos. Allí salieron muy buenas remesas de estudiantes.

J. ¿La mayoría eran los payos? ¿Y la minoría como se atendía?

M.A. Había un absentismo por temporalidad. Las familias de los niños gitanos se iban a las campañas, del pimiento, del melocotón, de la aceituna. Había temporadas en las que las familias enteras no venían al Colegio.

No tenían continuidad en los estudios. Era una realidad. Se iban a cortijos de distintos lugares, funcionaban como familias extensas.

J. La solución que le dabais, era sacarlos del aula y darles lo básico de las instrumentales.

M.A. Sí, lectura, escritura y operaciones básicas de matemáticas. Los niños que se integraban eran pocos. Cuando empezamos con Educación Primaria todo fue diferente porque muchos apoyos se realizaban dentro del aula, empezamos a realizar actividades intergrupales, a dividir los grupos con otros criterios de forma aleatoria, a realizar talleres. De experiencias concretas, puedo contar por ejemplo que a mí me pusieron a dar tecnología en el primer año de su implantación y yo no tenía ni idea. Nos mandaron un horno y hacíamos figuras de barro, madalenas, galletas, figuras de chocolate.

J. Pero el horno ¿era para cocer barro, no?

M.A. Allí lo cocíamos todo. Cosas de pan, tecnología de los alimentos.

J. Tecnología alimentaria.

M.A. Una vez hicimos unas migas. Yo mezclaba a payos y gitanos. Descubrí lo que era la integración. En los equipos en educación física desde el primer que llegué a Guadahortuna siempre estuvieron mezclados. También viví una experiencia con un niño con síndrome de Down, que casi todos los días iba conmigo a la escuela. Yo era tutor de séptimo y de octavo y siempre estaba conmigo. Llevaba su cartera con su bocadillo. Después empezó a llevar libreta. Tuve durante diez años tuve un alumno que tenía entre veintitantos y treinta y tantos años.

J. ¿Esa edad tenía el alumno? ¿Sabes que eso realmente...?

M.A. Tengo fotos. Era mi alumno. Eso lo sabía todo el pueblo. Miguel Ángel para Antonio, era lo mejor. Cuando yo me vine de Guadahortuna pilló una depresión. Me lo dijeron y tuve que ir un día expresamente a su casa a verlo. Me fui de Guadahortuna y fui a su casa a despedirme. Después me mandaron el recado de que estaba muy triste porque ya no lo dejaban entrar en el Colegio. Cuando yo estuve allí, no me lo podían quitar porque era un factor humano.

Luego llegó la iglesia de los aleluyas, la iglesia del culto. Cuando yo era Jefe de Estudios hablé con su pastor, para que animaran a los niños a estudiar y a venir a la escuela. Se puso en marcha el café de los lunes para las familias de los niños gitanos. Nos llevamos a un niño gitano que terminó octavo de EGB o Segundo de la ESO al viaje de Estudios. Fue la primera vez que un gitano iba de viaje de estudios. Ese niño fue muy agradecido. Hicimos talleres por niveles. Mezclábamos a niños de diferentes edades y de diferentes culturas. Aquello fue una revolución. Empezaron a tenerse en cuenta. Compramos petos. Tengo fotografías de todo ese proceso.

J. ¿En esos diez años tuviste un cargo?

M.A. De jefe de estudios hice funciones de Director.

J. ¿Hiciste funciones de Director? ¿Te vino grande?

M.A. Me vino bien. Cuando estuve de Director en funciones tuve problemas. Una vez le quitaron los dineros en el recreo a una maestra. Otro día, de los que se entregaban las notas a las familias y no venían los niños a la escuela unos niños quitaron una burra y se fueron a Torrecardela, un pueblo cercano. Entonces yo entendí el peligro que suponía en un día lectivo que los alumnos/as no fueran al Colegio. Al trimestre siguiente contra toda la opinión del claustro, dije que había clase el último día de trimestre y se enfadaron conmigo. Yo estaba seguro de aquella medida, pero fue un choque. Propuse entregar las notas por la tarde. Es la primera vez en mi vida que casi todo el claustro se me echó encima. Me pilló esa decisión y tuve que afrontarla según mi conciencia. La Directora, al incorporarse nuevamente quitó esa medida, por la presión que había y yo me sentí desautorizado. Yo tenía muy buena relación con la Directora. Ella no tuvo más remedio que echarse para atrás. También viví la sanción de un día sin sueldo a un maestro por insultar a la Directora. En el tratamiento de la inclusión estoy muy contento, porque comenzamos con las limonadas lorquianas, que yo le puse el nombre, llevándome una lechera grande. Aquello simbolizaba que todo el Colegio bebía de la misma fuente, compartíamos la bebida. Lo hablé con el AMPA, con el Ayuntamiento, porque venían las asistentes sociales, comenzaron a venir agentes externos al Colegio, había monitoras que acompañaban a niños gitanos desde sus casas a la escuela para que no hubiera absentismo. Aquello empezó a funcionar.

J. Los padres de los gitanos venían al Colegio.

M.A. Sí. Yo tuve una asignatura en Pedagogía que se llamaba sociología. Me la daba un profesor alemán. Yo me iba por las tardes a hacer entrevistas a las familias gitanas.

J. ¿Para hacer el trabajo de sociología?

M.A. Sí. El trabajo se lo entregué al profesor. Yo iba con mi máquina de escribir, portátil, una Erika. Son cosas interesantes. Eran entrevistas con las familias. Me ponían mis tapillas, un vasillo de vino, me convidaban. Hasta el punto de que una vez se murió una gitanilla en un accidente de tráfico y el único maestro que fue al entierro fui yo. Teníamos mucho contacto. El tema de las drogas hizo mucho daño en el pueblo. Las familias de los niños “castellanos” querían proteger a sus hijos lógicamente.

En el Colegio los niños estaban integrados. Ocurrieron temas muy graves, por ejemplo un día vino la policía y retiró a siete niños del Colegio.

J. ¿Por qué?

M.A. Porque no podían cogerlos en las casas.

J. ¿Qué habían hecho esos niños?

M.A. Los retiraron por problemas sociales con sus familias. Como había escuela por la tarde, recuerdo que aquella tarde vino la familia a la escuela con un montón de gente a preguntar a ver dónde estaban los niños. Los niños se los había llevado la policía.

Lo pasamos muy mal. Yo estaba acostumbrado a enseñar y a tener muy en cuenta el contexto. Un día íbamos con los maestros paseando por la calle Alhambra, por donde vivían los niños gitanos y un padre de los niños que habían retirado en el curso anterior nos miró e hizo un comentario negativo. A mí las familias de los gitanos me miraban bien. Con la Asociación de madres y de padres del Colegio se hizo un trabajo muy bueno con las actividades complementarias y extraescolares. Estoy muy contento con aquella integración.

De Guadahortuna destacaría la comunicación con las familias y la comunicación con el pueblo. En mis últimos días en Guadahortuna recibí una placa del Ayuntamiento y del AMPA. La educación a través del deporte, el amor a la naturaleza y la amistad. Los lunes culturales, había un maestro que sabía mucho de estrellas y algunas noches íbamos a recibir esas pequeñas lecciones de astrología. Las reuniones de amistad. Vivíamos en una casa con el techo de uralita y en los días en los que hacía mucho frío se nos congelaban las tuberías. El cura del pueblo, que era nuestro amigo, puso por entonces la calefacción de gasoil en su casa y nos invitó a compartir su casa a nuestro grupo de tres maestros para superar las malas condiciones de aquella casa que teníamos alquilada. Comíamos de todo lo que le llevaban al cura, de las matanzas, mantecados caseros. En el tiempo de las matanzas en el pueblo olía a cebolla y se escuchaban los marranos desde el patio del Colegio. Las familias nos invitaban a comer andrajos, que era la comida típica del pueblo. Yo me hice maestro pueblo, me hice maestro de pueblo en Guadahortuna, estaba totalmente identificado con su gente. En el Colegio Virgen de Loreto de Guadahortuna fui muy feliz haciendo tantas actividades. Por las mañanas me iba, a la ermita de la Virgen de Loreto, a rezar por el Colegio y por el pueblo. Cuando llegó la muerte de estas alumnas. Todos los años iba de viaje de estudios a Palma de Mallorca, yo era el maestro de los viajes de estudios, fui a seis, hasta que dejé de estar en Secundaria. El tema de la amistad en el magisterio también fue importante. Teníamos mucho tiempo, Teníamos conversaciones profundas sobre el magisterio y sobre la vida. Puedo decir que he sido maestro de pueblo en Guadahortuna. Cuando yo llegué a Guadahortuna los maestros iban por las tardes a buscar cangrejos al río y fósiles por las tardes. Cuando me fui de Guadahortuna ya decían que no había cangrejos en el río. La carretera cambió la dinámica del magisterio. Al principio con la carretera antigua los maestros y maestras tenían casas alquiladas. Al final, cuando hicieron la autovía nos quedábamos muy pocos, porque los maestros iban y venían a Granada.

NARRATIVA PRIMEROS COLEGIOS (N.4.)

J. Muy bien Miguel Ángel, ahora en la siguiente fase vamos a hablar de tu experiencia profesional, una vez que has aprobado las oposiciones. Entonces tú entras en la escuela como un maestro en propiedad provisional los primeros años. Quiero que

me expliques tus primeras sensaciones como profesional. Háblame de las dos primeras semanas. ¿Qué sentías? ¿Había un choque de realidad entre lo que tú te imaginas que es un colegio y lo que realmente es? Ese tipo de cuestiones es la que me interesa.

M.A. El mero hecho de haber aprobado las oposiciones fue una alegría en mi pueblo. Se enteró todo el pueblo. Recuerdo que todo el mundo me felicitaba. Yo sentí el calor y el agradecimiento que me brotó de saber que la gente se alegraba de que yo hubiese aprobado las oposiciones, porque el pueblo era muy pequeño y todo el mundo me conocía. Nos convocaron un día en los bajos de la calle Duquesa donde estaba la Delegación y nos dijeron las plazas que había, a viva voz y nos dieron un tiempo para pensarlo y se quedó libre Motril. Los tres maestros o maestras que iban delante de mí eligieron pueblos muy pequeños y muy raros yo pude elegir Motril. Había pueblos de la Alpujarra y siempre había soñado ser maestro en la Alpujarra pero al estar libre Motril lo elegí. Me quedé con la pena de no haber elegido un pueblo de la Alpujarra, pero consideré que aquello era un idealismo y elegir Motril era lo más sensato.

J. Estaba mejor comunicado.

M.A. Te estoy hablando de la carretera de los “caracolillos”. Para ir a Motril, tenía que echarme por la “Redonda”, hasta el final, coger la carretera de Armilla, y atravesar el pueblo, pasar por el campo de aviación hasta Alhendín,...pasábamos por el túnel antiguo de Ízbor.

J. Sí, todo lo que era la carretera antigua.

M.A. Te voy a hablar del primer día. Estuve trabajando de panadero hasta el día anterior. El día diecisiete de septiembre de mil novecientos noventa, cuando me despedí en la panadería, salieron las vecinas, los trabajadores del horno, mis padres,... Yo me fui en un coche Seat con matrícula de Granada con el número mil novecientos noventa y uno y con la letra N, de Navarra. Era un coche blanco, con radio. Mi madre me dijo aquel día, que me portara bien, como me decía todos los días que yo iba a la escuela siendo niño y que tratara muy bien a todo el mundo. Cuando me monté en el coche y también después de despedirme de Inma, empecé a llorar de emoción. Me sentía muy importante y caí en la cuenta de que el día de antes había sido panadero y que en ese momento me iba de maestro. Lógicamente yo llevaba una camisa blanca, que mi madre me planchó con todo el cariño, y unos pantalones azul marino. Yo iba impecable, y muy guapo que yo era. El coche limpio que lo lavamos la tarde de antes. Todo estaba muy limpio. Llego a Motril a la Avenida de Salobreña y el Colegio estaba roto. Estaba al lado del cuartel de la Guardia Civil y había unos ficus muy grandes. Entro en el Colegio y estaba todo lleno de polvo con una zanja ya en el interior. Pregunté: “¿Quién vive?” Subí por las escaleras, antiguas, de mármol gris y veo el despacho de la Directora. Me dijo que esperaríamos a que llegaran los compañeros, cuatro de ellos éramos provisionales y el resto antiguos, casi todo maestras, porque el Colegio había sido hasta el año anterior, un colegio de niñas. Por una ventana que daba al exterior, vi un patio triangular muy pequeñito y pensé que allí trabajaría yo, en aquel pequeño patio triangular. La Directora me dijo que cuando llegaran todos los maestros nuevos nos contaría que aquella no iba a ser nuestra escuela, porque ya era antigua y que nos trasladaríamos a un edificio nuevo, y que el Colegio Virgen de la Cabeza, se trasladaría al nuevo Colegio Virgen de la Cabeza que estaba a punto de terminarse. Nos dijo que prepararíamos los expedientes, boletines y ese es el trabajo que os voy a dar. Yo que iba impecable me puse a mover documentos y papeles antiguos. Recuerdo con alegría aquellas primeras conversaciones con los nuevos compañeros, en aquellos primeros momentos de magisterio. Porque los primeros momentos, cuando yo llegué al colegio y

me lo encontré roto, me sentí mal. Pensé, que qué significaría aquello, qué significaría llegar a una escuela rota. Me acordé de San Francisco cuando llegó a una iglesia rota y Dios le pidió, que reconstruyera la iglesia, yo encontré el significado de “reconstruye la escuela, lo mismo que recibió el encargo San Francisco. Yo era una esponja. Me sentí muy feliz la primera vez que fui a tomar café con mis compañeros. Fue la primera vez que yo iba a tomar café a un bar, y me acordé del café que le llevé a mi maestro en 2º de EGB. Yo me sentí muy relajado. Diecisiete de septiembre y aquel primer día no hubo niños. Yo iba muy arreglado para encontrarme con los niños y allí no había niños. Estuvimos así unos días hasta que nos fuimos al Colegio nuevo. Yo era el maestro de Educación Física con mis zapatillas y mi ropa recién estrenada. Los materiales del colegio eran nuevos, yo estrené las colchonetas, el colchón de salto, le quité los plásticos a todo, porque los estrenamos todo.

Una tarde llegó el Consejero de Educación a inaugurar el Colegio.

J. ¿Vivías en Motril?

M.A. Aquello fue una primera decisión que tuve que tomar. Fue mi primera experiencia de emancipación. Ofrecían muchos pisos de alquiler junto al Colegio. Yo tenía un hermano que vivía en Almuñécar y me fui a vivir con él. Nos apuntamos a fútbol sala por las tardes. Todos los días iba a Motril desde Almuñécar, porque venir a Granada todos los días era complicado. Todos los días iba al Colegio muy temprano para aprovechar las mañanas y realizaba actividades deportivas con el alumnado. Había clase por las tardes. Los grupos tenían alrededor de cuarenta alumnos y alumnas cada una. Yo tenía clases de Educación Física de manera permanente durante toda la semana, salvo dos sesiones de media hora en las que daba alternativa a la asignatura de religión.

Yo tenía toda la Educación física.

J. ¿Te sentías realizado?

M.A. Estaba muy contento porque en Educación Física, tenía las clases preparadas. Estuve un tiempo saliendo del Colegio con todos los grupos porque la pista del Colegio aún no estaba hecha y estuve un trimestre saliendo a una pista antigua que había saliendo del Colegio. Volvemos a la estampa entre lo nuevo y lo viejo.

J. ¿Cómo concebías tú la Educación Física?

M.A. Al principio muy deportivo, porque tenía mucha influencia de mis entrenamientos como deportista y con un estilo tradicional. Me planteé una educación Física más lúdica, con más juegos, una educación física más participativa orientada al atletismo y a los juegos predeportivos.

J. ¿Tenías una visión muy directiva?

M.A. Sí:

J. ¿Sí?

M.A. Yo era muy directivo al principio, porque no sabía otra cosa. Estaba reproduciendo modelos de lo que yo había vivido. Esta era la primera promoción de Educación Física.

J. ¿Tú no estudiaste Educación Física en magisterio? Explica cómo fue eso.

M.A. Así fue. Yo luego me matriculé en Educación Física, después.

J. Tú sabías de Educación Física, solamente lo que habías estudiado en el temario de oposiciones, solamente a nivel teórico.

M.A. Solamente, yo no había dado Educación Física en mi vida.

J. Tú habías sido deportista,...

M.A. Esa era la ventaja que yo tenía. Luego yo daba la educación física desde dentro, participando en los juegos. Yo estaba aprendiendo a jugar con los niños a

balonmano, a baloncesto, a vóley, porque había jugado muy poco a esos juegos. Yo me estudiaba las reglas y solamente sabía lo que yo había aprendido en el Instituto. Le daba clase a los más grandes, porque no había horario suficiente para darles clase a los más pequeños. Me llevaba a todos los niños de excursión.

La primera persona importante con la yo hablé fue con el Consejero de Educación, que fue al Colegio a inaugurarlo. Estaban los periódicos y la televisión. Cuando nos dieron la palabra, levanté la mano, y pregunté por qué no había hecho un gimnasio en para la Educación Física y comparé la distancia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria, diciendo que estábamos en la edad Media, y aquello no sentó muy bien. Yo le dije que hacía mucho aire en Motril, porque el Colegio estaba rodeado de cañas y entraba mucho viento. El sol también era un problema, yo tuve una caiditis en los labios, debido a tanto sol en la pista. También tuve problemas con la dilatación de pupila al estar tanto tiempo al sol durante todos los días. Antes no caí en la cuenta de ponernos gafas de sol.

Fue el primer año que me fui de misiones a Guinea. Tuve mi primera baja laboral, durante veinte días porque me caí por las escaleras del colegio y tuve un esguince importante. Me llevaron al hospital de Motril y tenía una amiga a la que le pedía que no me pusiera escayola para no dejar de trabajar. No pedía parte de continuidad y me reincorporé con una venda en el pie. Cometí mi primer disparate de no curarme bien.

En los claustros me sentía bien, me apunté al Consejo Escolar, me sentía identificado. Era una escuela muy mecánica y no había mucha participación. Me sentía como un niño, yo pasaba todo el tiempo con los niños. Hice amistad con una maestra que su marido era policía. También me relacionaba con las maestras y maestros más jóvenes. Yo estaba muy centrado en la escuela y por las tardes hacía actividades extraescolares de atletismo, entrenaba con los niños y con las niñas que querían, y hacíamos carrera, salto de altura,...

J. ¿Participabas en campeonatos escolares?

M.A. En Motril no. En Motril por las tardes y por las mañanas, antes de entrar a las diez, y después de las cinco me quedaba en el Colegio.

J. En Motril, ¿cuánto tiempo estuviste?

M.A. Un año. Eran muy importantes las comidas entre los maestros, a medio día, desde la una a las tres de la tarde.

J. En los almuerzos de hablan de cosas profesionales.

M.A. Yo estaba en el Colegio que era donde estaba la gente más rica de Motril. Era un Colegio muy distinto a otros del pueblo. Aprendí en aquellos almuerzos, la diferencia entre los distintos colegios. Yo no sabía lo que era la desobediencia de un alumno, por ejemplo. Entré en un magisterio de cuentos de hadas. Todos los niños eran muy obedientes, y manifestaban mucho cariño, mucho respeto, ... me deshice de las listas, mucho después. Fui maestro de grupos numerosísimos. Fui de maestro de viaje de estudios. Fuimos con cuarenta y una niñas y un cinco niños, durante nueve días en autobús por distintos lugares de España. Fue cuando yo comprendí, los peligros de la Educación. Tuve que estar pendiente del hombre del autobús y de todas las circunstancias, porque aquella era mi responsabilidad. Yo era responsable de aquel viaje. Después de un año tan bueno en el Colegio y del buen viaje que echamos, en el que fui con dos maestras y le pagué el viaje a un amigo mío para que nos ayudara también, llegamos de vuelta a Motril, y cuando paró el autobús yo me imaginaba que

nos iban a dar las gracias los familiares. Nadie nos saludó y nadie nos dio las gracias. Yo me vine triste. Fue mi primera gran tristeza en el magisterio.

J. Estabas hablando de familias de un buen nivel económico y cultural.

M.A. Tuvimos un año muy bueno, con mucha sintonía, con el alumnado y con las familias. Una tarde, al cabo de los años, se presentaron varios antiguos alumnos de Motril en mi casa, a merendar y a recordar aquel año de escuela. Estuvimos tomando un chocolate, con mis padres en mi casa. Fue muy entrañable.

J. Bien, al año siguiente a Iznalloz. ¿A qué Colegio?

M.A. Al Colegio Montes Orientales. En Iznalloz, el Colegio primitivo era el Colegio San Juan de Ávila, después el Colegio Sierra Arana y el tercer Colegio fue al que yo llegué, y que ahora recibe otro nombre.

Llegué a una realidad completamente diferente, con un Claustro pequeño y una población de alumnado con muchos gitanos y una realidad muy distinta a la anterior. De un ambiente social medio alto a un ambiente social más deprimido. Estamos hablando todavía de la EGB. Había escuela por la tarde y compartíamos los almuerzos en el claustro. En Iznalloz íbamos y veníamos a diario y en aquellos años la carretera era muy peligrosa en aquellos tramos, la llamaron la carretera de la muerte, entre otras razones porque las señales de tráfico no se correspondían con el trazado, no eran adecuadas.

J. Era cuando estaban haciendo la autovía.

M.A. No, eso fue posteriormente. Había puntos muy peligrosos.

J. El Colegio actualmente se llama Francisco Ayala.

M.A. Gracias Julián, no me acordaba.

La Directora era muy buena, con un liderazgo y un Equipo Directivo muy apañado, una pista muy bonita, un Colegio muy recogido, y tuve la oportunidad de hacer muchas cosas con el profesorado y con el alumnado. En Motril había sido muy intenso y me relacioné más con el alumnado.

J. Casi como un estudiante, como un alumno.

M.A. Sí, en Motril tendía yo veinticinco años y había alumnos con quince o dieciséis. En Iznalloz ya comencé a relacionarme más con el profesorado. Me encontré con niños más pobres, con realidades de pobreza, niños que iban con las zapatillas y con los calzones rotos, había estampas de un ambiente social con más necesidades. Conocí a Elías Alcalde Martín, el cura del pueblo, que hoy es el Delegado de Misiones. Yo en aquel verano estuve en Guinea, y tuve la oportunidad de ayudarlo en la Parroquia. Era un cura con una proyección social, preocupado por los más débiles. Lo que en Motril había sido un compromiso con el deporte, en Iznalloz fue un compromiso como catequista. Hicimos un equipo de coche entre tres maestros, con uno que hoy es inspector, con otro que se quejaba y que siempre decía que la escuela se había convertido en una guardería y que se quería ir a educación de adultos. Antes de Iznalloz iba a Granada a recoger a los maestros. Uno de ellos se quedaba dormido algunos días y lo tenía que llamar por la ventana, ya que su piso estaba en un bajo. Iba muy temprano. Teníamos que parar todos los días a desayunar. Yo salía hora y media antes para ir a Iznalloz. Hacíamos mucho coche, y hablábamos de escuela siempre. En el Colegio me identifiqué con aquellos alumnos pobres, que luego veía por las tardes cuando iba con el cura a visitar los barrios de Iznalloz. Resulta que un día por la tarde fui a comprarles unas zapatillas a tres hermanos del Colegio. La mujer de la zapatería se quedó muy extrañada y a lo mejor fue un error por mi parte. Me pasaron algunas cosas. Una de ellas es que yo traía una enfermedad tropical de las misiones, que no era contagiosa,

solamente consistía en que se me hinchaba la cara. Hicimos muchas actividades, en los recreos hacíamos actividades con los maestros y una vez les propuse a los maestros ir a tomar chocolate con churros al café fútbol a las siete de la mañana antes de ir al Colegio y fuimos todos prácticamente. Tengo fotos de todo eso. Aquello fue una tradición que siempre lo he repetido con el magisterio. A mí siempre me ha parecido positivo hacer actividades extraescolares con el magisterio. Descubrí la importancia de las relaciones sanas con el magisterio, y realizábamos muchas actividades de ese tipo. Era todo muy sencillo. Me fui a la mili porque se me cumplieron las prórrogas. Gracias a que yo pasé un paludismo en las misiones me libré de la mili, y solamente estuve un mes y veintiocho días. Antes de irme a la mili, me hicieron muchos regalos, y me decían: - “*que el recluta se va a la mili*”. Fue en mitad del curso y me destinaron en Granada. Resulta que me libré de la mili, por un problema en la visión y fue cuando quitaron el hospital militar de Granada y me pusieron de responsable de diez soldados para ir en tren a al hospital militar de Sevilla. Fue la primera vez que me monté en tren. Había una capitana médica y me puso de ayudante. Esta me mujer me preguntó que qué había tomado porque tenía restos de cloroquina en la retina, y ciertamente, yo había tomado unos meses antes para curarme de un paludismo. Le conté que yo realizaba experiencias misioneras en los veranos y me respondió que ella intentaría que yo siguiera haciendo la mili en las misiones. Todo aquello fue sin conocerla, salvo aquella mañana intensa. Me libré de la mili y fui a la Delegación y llegué al despacho del jefe de personal con mi acta de exento total de la mili, en la que el poco tiempo que estuve era yo el maestro de Educación Física del grupo y también me eligieron para la selección andaluza de fútbol militar. Me vestí de soldado únicamente un día, para la jura de bandera. Al entrevistarme con este jefe, yo tenía miedo de que no me admitiera nuevamente en aquel tiempo para volver al magisterio. Este jefe de personal era hermano de un profesor que yo había tenido en el Instituto, un profesor que en clase fumaba, reía a carcajadas y siempre iba en moto. Era concejal del Ayuntamiento de Granada. Pero su hermano, el jefe de personal era muy serio. Este hombre me preguntó: -¿Qué quiere usted? Y yo le respondí que me había librado de la mili. Me respondió que no había problema, que me volvería a incorporar a mi destino y todo resuelto. Aquella respuesta me tranquilizó totalmente. La mili no estaba hecha para mí. Me decían el “estudiante”, porque me pasaba el día entero leyendo.

J. Claro, hasta el curso nuevo.

M.A. Yo le respondí que le quería pedir un favor. Que si me podía mandar a un Colegio aunque estuviera muy lejos, adonde no quisiera ir nadie, porque no quería volver a Iznalloz. Él me preguntó que por qué no quería volver a Iznalloz. Y yo le respondí que me daba vergüenza volver, porque cuando me fui a la mili me hicieron muchos regalos y *además ahora hay un maestro muy apañado*, para no romper nuevamente el ritmo en el Colegio. Yo le dije que estaba dispuesto a irme a la Alpujarra, a una cortijada, adonde hiciera falta. El jefe de Personal me respondió que yo qué pensaba de esta empresa, de la Administración, que esto era muy serio, porque yo tenía mi destino en Iznalloz y tenía que volver inmediatamente a mi puesto de trabajo. Usted se reincorpora a su puesto de destino y el maestro que actualmente ocupa su puesto se vendrá a Delegación y cogerá otro destino. Yo insistí y le dije que su hermano fue mi profesor, pero nada, volví a Iznalloz. Conecté mucho con los maestros del Colegio, y hacíamos cosas muy interesantes. Con los niños de octavo hacíamos actividades. Una tarde nos metimos con un grupo en una cueva que estaba llena de murciélagos y salimos de noche. Otro niño del Colegio que le decía el “Turón”, porque

estaba siempre en el campo cazando conejos, nos enseñaba la Sierra en muchos fines de semana, que yo iba con Inma, a la nieve y a pasear por Sierra Arana. Después fuimos de excursión con otra gente y con todos los grupos del Colegio. Un día fue un dueño de un terreno que había junto al paraje de “El Sotillo”, a cobrar unos árboles que le habían roto unos niños de un Colegio según le dijeron. El hombre se fue en busca del Colegio de Iznalloz, aunque también ese mismo día vinieron autobuses de otro Colegio de Granada. Yo le respondí que nuestro alumnado no había sido. El hombre no se fiaba de los niños de su propio pueblo. Yo le dije, que si mis alumnos/as hubieran roto los árboles no los tendría que pagar la Directora sino que los pagaría yo mismo, pero que yo daba mi palabra de que yo no había sido, porque donde estaban los niños estaba el maestro. El hombre me creyó y llamó al colegio de Granada y efectivamente reconocieron que habían sido unos alumnos de ese otro Colegio. La primera culpa venía en un principio para nosotros. Tuve mucho contacto con la naturaleza y me alegré de haber vuelto a Iznalloz.

J. ¿Cuánto tiempo estuviste en Iznalloz?

M.A. Un año.

J. ¿Un año?

M.A. Un año, menos un mes y veintiocho días.

J. Que estuviste con el ejército español.

M.A. Una compañera me invitó a que fuera su padrino, que se casaban por lo civil. Y yo no estaba acostumbrado a aquellas bodas. Fui yo más arreglado que el novio. La boda duró un cuarto de hora o menos. Consistió en firmar unos papeles. Hicimos el convite en una barra de un bar, con los novios y los padrinos únicamente. Con los gitanillos me lo pasaba muy bien. Me estrené como maestro de apoyo.

J. ¿Te estrenaste como maestro de aula? ¿Utilizabas alguna metodología especial?

M.A. Antes había muchos cuadernillos. Yo hacía lo que me decía la maestra.

J. Y todas aquellas ideas de Freinet, de Freire, etc., dónde se quedó aquello?

M.A. Aquello se quedó en una escuela sin libro. En una escuela que se salía de la órbita del currículum. Yo hacía una escuela de relaciones humanas. Yo sabía que esa escuela estaba en las relaciones humanas. Un día en un recreo estábamos jugando a luchas con los alumnos de octavo, y de pronto me cogen de una oreja en la puerta del Colegio y era la Directora, que se creía que yo era un niño que se estaba peleando con otro. *Me cogieron de la oreja, siendo maestro.*

J. ¿Te estabas peleando con un niño, jugando claro?

M.A. Sí, aquel día me tocaba vigilar la puerta de entrada en el recreo y nos pusimos a jugar a *peleíllas* y la Directora se creía que yo era un niño. Echábamos partidillos. Los niños me enseñaron a saltar el potro de diferentes maneras. Los niños me enseñaron muchas cosas de Educación Física, por ejemplo aprendí a jugar bien a balonmano porque había mucha tradición de balonmano en aquel Colegio y el equipo de las niñas se quedó campeón de Granada. Estuve un año. Me entero yo, porque mi cuñado era el director de la caja de ahorros y un día voy a hacer una gestión y me dice que han salido los destinos y que me habían dado Guadahortuna y llamé desde allí al colegio. Me dieron el destino con cero puntos y siete décimas. Fue mi primer destino definitivo. Al tercer año me dieron destino definitivo.

J. ¿Ah, ese era ya tu destino definitivo? Guadahortuna.

M.A. En Guadahortuna era un pueblo en el que había población gitana, igual que en Iznalloz, pero en Iznalloz estaba repartida entre tres colegios. El Colegio Virgen de

Loreto de Guadahortuna es el único Colegio del pueblo y dentro del mismo Colegio existían dos mundos diferentes, referidos a dos etnias diferentes.

J. ¿Es como si hubiera dos colegios? Explica esto.

M.A. Yo llego en el año 1992 a Guadahortuna. En el verano cuando me dieron el destino definitivo, le dije a un vecino mío que me acompañara una mañana para conocer la carretera, el pueblo, el colegio,... Y conocí al municipal del pueblo me dijo que había payos y gitanos, pero que el Colegio era muy tranquilo. El día uno de septiembre, al primer maestro que conocí en el Colegio fue al Jefe de Estudios que le dije de usted, de manera espontánea. Hoy es amigo mío. Yo tenía destino definitivo, pero aún sentía un respeto grande por los maestros mayores que yo. Recuerdo que en Motril empecé a tratar a las maestras mayores de usted, y me decían, que éramos compañeros y me costó trabajo acostumbrarme. En Guadahortuna había un treinta por ciento de población gitana. Dentro del Colegio estaban los niños que progresaban adecuadamente y los niños que necesitaban mejorar. Eran dos mundos que representaban dos colegios dentro de uno, pertenecientes a dos mundos diferentes.

J. ¡Explícame lo de los dos mundos!

M.A. Estaba el mundo de los payos y el de los gitanos.

J. ¿En el aula estaban mezclados?

M.A. Sí, completamente. Todos integrados.

J. ¿En qué apreciabas esa división?

M.A. En el tratamiento, en los libros, en el currículum.

J. Explica eso un poco. Un maestro entra en su aula, ¿cómo actuaba? ¿Decía cosas diferentes?

M.A. Eran como dos lecciones diferentes. Cuando yo llegué a Guadahortuna había un veintiséis por ciento de población gitana, y fue aumentando. Hoy creo que hay un sesenta por ciento. Antes se llamaba una zona ZAEP y un centro CAEP, que eran de atención educativa preferente y de difícil desempeño, incluso daban más puntos por estar destinado allí.

J. Explícame lo de los dos mundos, ¿qué se hacía allí con esos dos mundos?

M.A. Digamos que el mundo de los gitanos era el mundo de la libreta, del lápiz, de la goma, del sacapuntas, de leer, de escribir y de hacer cuentas. Llegaron por entonces las primeras multicopistas y se empezaron hacer fichas específicas para ellos.

J. ¿Y qué tenían los otros niños?

M.A. Tenían los libros de la EGB. Yo era tutor de 7º y luego de 8º. Era tutor y maestro de Educación Física. Les daba únicamente la Lengua y la Literatura.

J. ¿Tú también hacías eso con ellos? ¿Cómo trabajabas en la clase?

M.A. Recuerdo que empecé con nuevos planteamientos gracias al equipo de maestros y de maestras con el que yo llegué. Ahí, si tuve la oportunidad de comenzar a desarrollar una nueva pedagogía. La pedagogía que yo había leído en el magisterio y después del magisterio, allí comencé a aplicarla, cuando fui tutor. Cinco años fui tutor. Hasta que duró la EGB fui tutor.

J. ¿Aquello funcionaba como un CAEP? ¿Las metodologías eran de compensatoria? Porque estamos hablando de educación compensatoria.

M.A. No, las metodologías eran de escuela tradicional y luego llegaron los horarios de apoyo.

J. Si me dices que allí llegó gente que había estado trabajando en los colegios del polígono. ¿En qué año fue aquello?

M.A. En 1992, en el año de la Expo.

J. Si fue gente que estuvo trabajando en los años ochenta en el polígono con el tema de los proyectos, la metodología sería integradora. En los años ochenta con la compensación se trabajan las asambleas y las metodologías de Freinet, el texto libre, talleres.

M.A. Allí había unos maestros muy famosos, que trabajaban estas metodologías, pero que cuando yo llegué ya no estaban.

J. Esos maestros trabajaron en el polígono con aquellas metodologías. Toda aquella gente, me extraña que no trabajaran con aquellas propuestas.

M.A. Lo que ocurrió es que se fueron todos en un concurso de traslados. Murió el Director, de repente y el Colegio dio un cambio grande. Los que llegamos tuvimos que hacer una nueva escuela. Las estampas eran especiales, porque venían incluso los niños eligiendo calles diferentes según la etnia. También se notaba a la hora de llegar al Colegio, que niños de familias gitanas llegaban más temprano, alguno venía en burro con su padre. Un caso concreto es que un maestro, compañero mío, me dijo expresamente que en los juegos de Educación física no quería que su hijo le diera la mano a un gitano, porque realizábamos muchos juegos en grupo.

J. Su hijo.

M.A. Eso me lo dijo un maestro, porque su hijo no le quería dar la mano a los gitanos. Yo obligaba a su hijo a que le diera la mano a todos los niños y niñas del grupo y también a los de etnia gitana. Hacíamos agrupamientos, corros, y dinámicas en las que teníamos que jugar juntos.

M.A. En una ocasión me ocurrió, en una clase de Educación física por la tarde, que un niño gitano le dio un beso a una niña paya en la mejilla. Estábamos la maestra tutora y yo delante y el niño se levantó rápidamente y tuvo ese gesto. Aquello se utilizó políticamente diciendo que los gitanos le hacían la vida imposible a los gitanos. Hubo un escrito por parte de la familia, porque según decían, el alcalde protegía mucho a los gitanos en el pueblo. Ese niño gitano luego se fue a otro pueblo, recibió una corrección del Juez, obligándolo a aprender a leer y a escribir.

J. Entonces, muchos niños ¿terminaban la EGB sin saber leer ni escribir?

Muchos de ellos.

J. Supongo.

M.A. Te voy a explicar. A mí me pusieron de apoyo con un niño de octavo de EGB,...

J. ¿Cómo es posible que en un

Colegio de compensatoria, recibe dinero supletorio, tiene profesores de apoyo, gente que trabajó en los años ochenta, con metodologías alternativas,...

M.A. Y había dos mundos.

J. No lo entiendo.

M.A. Aquel año el Colegio dejó de ser CAEP. No sé si fue con la llegada de la LOGSE, los maestros más nombrados desaparecieron.

J. ¿De dónde, de allí?

M.A. De Guadahortuna.

J. ¿Se fueron?

M.A. Sí. En aquellos años llegamos cinco o seis maestros nuevos. Yo por ejemplo le estaba dando apoyo a un niño de octavo, enseñando divisiones, y el niño empezaba con mucha atención y a la tercera división decía: -“Yo me voy”. Aquella expresión se hizo famosa. Había absentismo, y crearon los primeros programas de absentismo.

J. ¿Qué hacían los maestros para luchar contra esa realidad?

M.A. Era un Colegio tradicional.

J. ¿Y el inspector qué decía?

Un inspector propuso en un mes de septiembre los agrupamientos flexibles. Estuvimos una semana estudiando un programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, y viendo las ventajas para trabajar la desigualdad académica. La propuesta que hizo para empezar a cambiar la realidad.

J. ¿En qué año fue aquello?

M.A. Mil novecientos noventa y tres o noventa y cuatro. Había dos líneas por nivel

J. ¿Y no sería un grupo A y un grupo B? ¿El A de payos y el B de gitanos?

M.A. El problema que yo veía es que hay familias que no querían que sus hijos estuvieran con los gitanos. La solución fue que llegó el inspector y dijo que íbamos a hacer cuatro grupos de cada dos niveles, A, B, C y D. Comenzando por las que tenían más nivel y terminando por los que tenían menos nivel.

J. ¿Qué me estás contando?

M.A. Esa fue una de las medidas de agrupamientos flexibles, era una segregación. Aquello lo trajo el inspector como una novedad.

J. ¿Aquello fue una novedad?

M.A. Aquello fue una actuación educativa especial. Antes de los recreos los niños estaban en agrupamientos flexibles en las áreas instrumentales y después los grupos naturales se mantenían para las asignaturas no instrumentales.

En aquel tiempo comenzó a no haber clases por las tardes, paulatinamente, porque en un principio tuvimos tres tardes, dos de ellas con clases normales y una tercera tarde ofrecíamos talleres, los miércoles, que realizábamos un maestro y yo un taller de fotografía.

J. Eso son agrupamientos segregadores.

M.A. Eran grupos por niveles, hasta que se cambió de inspector y desapareció aquella medida.

Cuando llegó la ESO, el Colegio se convirtió en una sección del IES de Iznalloz y se dividió el Colegio. El Colegio se dividió en el año noventa y cuatro o noventa y cinco. A mí el inspector me dijo que tenía que dar clase en la ESO y en Primaria. Yo ganaba más y trabajaba menos. Las horas que me sobraban eran para Primaria. El día cinco de julio de mil novecientos noventa y siete, me llamaron a mi casa por teléfono y me dijeron que me llamaban de la Delegación.

J. ¿Un domingo?

M.A. Un domingo por la mañana, casi a mediodía. Me acuerdo porque yo me casaba el sábado siguiente, y tenía el coche arrancado porque nos íbamos a comernos un arroz a la Alfaguara. Yo dije que no me lo creía y me dijeron que colgara y que llamara yo mismo. Efectivamente el teléfono comenzaba por un veinticuatro y era la misma Delegación. Me dijeron que me iban a suprimir la plaza y que estuviera por la mañana del lunes en el conservatorio. Estaba el conservatorio lleno y nos dicen que había una amenaza de bomba y que teníamos que desalojar el edificio. Un representante del sindicato dijo que yo me casaba y que aquella situación era de mucha incertidumbre. Total, que me reuní con el jefe de personal, y me dijo que tenía la plaza suprimida. Le pedí por favor que no me suprimiera la plaza porque yo quería continuar en este destino. Este jefe no entendía que yo quisiera seguir destinado allí, viajando y pagando un alquiler de una casa y me dijo que me darían un destino mucho más cercano, en las

proximidades de Granada capital. Me dijo que no entendía aquellas razones que yo tenía para continuar en aquel pueblo. Yo me sentía totalmente comprometido con el Colegio. Los sábados íbamos a llevar niños a las competiciones deportivas a los pueblos de la comarca, a Alhucín de ortega, a Villanueva de las Torres, a Armilla cuando hicieron la Ciudad Deportiva, al Estadio de la Juventud. Llevábamos a los niños y niñas a todas las modalidades de atletismo. Yo tenía un alumno que saltaba cuatro metros y ochenta y cinco centímetros en salto de longitud, y creo recordar que llegó a saltar más aún, y hasta superó los cinco metros. Yo estaba muy ilusionado. Por las tardes yo era catequista, hacíamos obras de teatro, hacíamos excursiones, paseos en bicicleta. Tuve la suerte en Guadahortuna de ser un maestro de pueblo. Ser tutor, me llamaban el maestro catequista porque varias tardes daba catequesis, porque el cura era muy joven y tenía muchas actividades en la Parroquia. Vivíamos juntos tres maestros con tres edades diferentes. El mayor se iba por las tardes a jugar al dominó, el segundo en edad se iba a pintar y a tertuliar con otros maestros y yo me iba a la catequesis, de excursiones, campeonatos de baloncesto con los padres, partidos de fútbol sala con el cura, con la guardia civil y con padres del Colegio. El Ayuntamiento nos puso luz en la pista del Colegio. Teníamos una actividad semanal impresionante, porque nos reuníamos un grupo de maestros del pueblo y con el cura y teníamos tertulias, nos reuníamos en un bar y nos tomábamos unas cervezas y acabábamos con una botella de vino, que firmábamos entre todos. Eran *lunes culturales*, pedagógicos y nos poníamos como regla hablar de temas de Colegio, de educación, temas de interés cultural. Estuve diez años en Guadahortuna.

J. ¿Diez?

M.A. Estuve definitivo diez años. A los cinco años me suprimieron pero yo continué otros cinco años voluntariamente hasta que nació mi primer hijo. Había niños y niñas del pueblo que nunca habían visitado la calle Alhambra del pueblo. Era el barrio de los gitanos. Yo daba Educación Física y aprovechaba para salir. Un niño gitano, el que fue condenado a leer y a escribir se subía en el potro de gimnasia y decía:”-Arrejaca”. Era una cultura completamente diferente. Por las tardes yo me iba a jugar con los niños. Una tarde venía yo de comprar de una tienda del pueblo e iba para mi casa andando. Los niños grandes, tocaron un timbre y salimos corriendo, porque los niños querían que yo me fuera con ellos a tocar a las puertas y a los timbres. Todos los días me subía a la ermita de la Virgen de Loreto por las mañanas y si podía también por las tardes, a contemplar, a meditar y a rezar. En semana santa íbamos con las monjas a hacer convivencias. Estaba muy identificado con el pueblo en general.

J. El tema de la segregación, ¿cómo se resolvió? ¿Si es que se resolvió!

M.A. Repartíamos los niños gitanos de manera equitativa. Enviaron a un maestro de apoyo, que los gitanillos le decían el “*maestro don pollo*”. Su misión era sacar niños de las clases en pequeños grupos. Esa era la atención a la diversidad.

J. ¿Cómo trabajaban los apoyos?

M.A. Todo era fuera del aula.

J. ¿Cómo valoras esa práctica?

M.A. Esa práctica era de exclusión, se puede llamar de falta de inclusión,... Era lo mejor que pensábamos, se buscaba lo mejor para la mayoría.

J. ¿Quiénes eran la mayoría?

M.A. La población de los payos. Allí salieron muy buenas remesas de estudiantes.

J. ¿La mayoría eran los payos? ¿Y la minoría como se atendía?

M.A. Había un absentismo por temporalidad. Las familias de los niños gitanos se iban a las campañas, del pimiento, del melocotón, de la aceituna. Había temporadas en las que las familias enteras no venían al Colegio.

No tenían continuidad en los estudios. Era una realidad. Se iban a cortijos de distintos lugares, funcionaban como familias extensas.

J. La solución que le dabais, era sacarlos del aula y darles lo básico de las instrumentales.

M.A. Sí, lectura, escritura y operaciones básicas de matemáticas. Los niños que se integraban eran pocos. Cuando empezamos con Educación Primaria todo fue diferente porque muchos apoyos se realizaban dentro del aula, empezamos a realizar actividades intergrupales, a dividir los grupos con otros criterios de forma aleatoria, a realizar talleres. De experiencias concretas, puedo contar por ejemplo que a mí me pusieron a dar tecnología en el primer año de su implantación y yo no tenía ni idea. Nos mandaron un horno y hacíamos figuras de barro, madalenas, galletas, figuras de chocolate.

J. Pero el horno ¿era para cocer barro, no?

M.A. Allí lo cocíamos todo. Cosas de pan, tecnología de los alimentos.

J. Tecnología alimentaria.

M.A. Una vez hicimos unas migas. Yo mezclaba a payos y gitanos. Descubrí lo que era la integración. En los equipos en educación física desde el primer que llegué a Guadahortuna siempre estuvieron mezclados. También viví una experiencia con un niño con síndrome de Down, que casi todos los días iba conmigo a la escuela. Yo era tutor de séptimo y de octavo y siempre estaba conmigo. Llevaba su cartera con su bocadillo. Después empezó a llevar libreta. Tuve durante diez años un alumno que tenía entre veintitantos y treinta y tantos años.

J. ¿Esa edad tenía el alumno? ¿Sabes que eso realmente...?

M.A. Tengo fotos. Era mi alumno. Eso lo sabía todo el pueblo. Miguel Ángel para Antonio, era lo mejor. Cuando yo me vine de Guadahortuna pilló una depresión. Me lo dijeron y tuve que ir un día expresamente a su casa a verlo. Me fui de Guadahortuna y fui a su casa a despedirme. Después me mandaron el recado de que estaba muy triste porque ya no lo dejaban entrar en el Colegio. Cuando yo estuve allí, no me lo podían quitar porque era un factor humano.

Luego llegó la iglesia de los aleluyas, la iglesia del culto. Cuando yo era Jefe de Estudios hablé con su pastor, para que animaran a los niños a estudiar y a venir a la escuela. Se puso en marcha el café de los lunes para las familias de los niños gitanos. Nos llevamos a un niño gitano que terminó octavo de EGB o Segundo de la ESO al viaje de Estudios. Fue la primera vez que un gitano iba de viaje de estudios. Ese niño fue muy agradecido. Hicimos talleres por niveles. Mezclábamos a niños de diferentes edades y de diferentes culturas. Aquello fue una revolución. Empezaron a tenerse en cuenta. Compramos petos. Tengo fotografías de todo ese proceso.

J. ¿En esos diez años tuviste un cargo?

M.A. De jefe de estudios hice funciones de Director.

J. ¿Hiciste funciones de Director? ¿Te vino grande?

M.A. Me vino bien. Cuando estuve de Director en funciones tuve problemas. Una vez le quitaron los dineros en el recreo a una maestra. Otro día, de los que se entregaban las notas a las familias y no venían los niños a la escuela unos niños quitaron una burra y se fueron a Torrecardela, un pueblo cercano. Entonces yo entendí el peligro que suponía en un día lectivo que los alumnos/as no fueran al Colegio. Al trimestre

siguiente contra toda la opinión del claustro, dije que había clase el último día de trimestre y se enfadaron conmigo. Yo estaba seguro de aquella medida, pero fue un choque. Propuse entregar las notas por la tarde. Es la primera vez en mi vida que casi todo el claustro se me echó encima. Me pilló esa decisión y tuve que afrontarla según mi conciencia. La Directora, al incorporarse nuevamente quitó esa medida, por la presión que había y yo me sentí desautorizado. Yo tenía muy buena relación con la Directora. Ella no tuvo más remedio que echarse para atrás. También viví la sanción de un día sin sueldo a un maestro por insultar a la Directora. En el tratamiento de la inclusión estoy muy contento, porque comenzamos con las limonadas lorquianas, que yo le puse el nombre, llevándome una lechera grande. Aquello simbolizaba que todo el Colegio bebía de la misma fuente, compartíamos la bebida. Lo hablé con el AMPA, con el Ayuntamiento, porque venían las asistentes sociales, comenzaron a venir agentes externos al Colegio, había monitoras que acompañaban a niños gitanos desde sus casas a la escuela para que no hubiera absentismo. Aquello empezó a funcionar.

J. Los padres de los gitanos venían al Colegio.

M.A. Sí. Yo tuve una asignatura en Pedagogía que se llamaba sociología. Me la daba un profesor alemán. Yo me iba por las tardes a hacer entrevistas a las familias gitanas.

J. ¿Para hacer el trabajo de sociología?

M.A. Sí. El trabajo se lo entregué al profesor. Yo iba con mi máquina de escribir, portátil, una Erika. Son cosas interesantes. Eran entrevistas con las familias. Me ponían mis tapillas, un vasillo de vino, me convidaban. Hasta el punto de que una vez se murió una gitanilla en un accidente de tráfico y el único maestro que fue al entierro fui yo. Teníamos mucho contacto. El tema de las drogas hizo mucho daño en el pueblo. Las familias de los niños “castellanos” querían proteger a sus hijos lógicamente. En el Colegio los niños estaban integrados. Ocurrieron temas muy graves, por ejemplo un día vino la policía y retiró a siete niños del Colegio.

J. ¿Por qué?

M.A. Porque no podían cogerlos en las casas.

J. ¿Qué habían hecho esos niños?

M.A. Los retiraron por problemas sociales con sus familias. Como había escuela por la tarde, recuerdo que aquella tarde vino la familia a la escuela con un montón de gente a preguntar a ver dónde estaban los niños. Los niños se los había llevado la policía.

Lo pasamos muy mal. Yo estaba acostumbrado a enseñar y a tener muy en cuenta el contexto. Un día íbamos con los maestros paseando por la calle Alhambra, por donde vivían los niños gitanos y un padre de los niños que habían retirado en el curso anterior nos miró e hizo un comentario negativo. A mí las familias de los gitanos me miraban bien. Con la Asociación de madres y de padres del Colegio se hizo un trabajo muy bueno con las actividades complementarias y extraescolares. Estoy muy contento con aquella integración.

De Guadahortuna destacaría la comunicación con las familias y la comunicación con el pueblo. En mis últimos días en Guadahortuna recibí una placa del Ayuntamiento y del AMPA. La educación a través del deporte, el amor a la naturaleza y la amistad. Los lunes culturales, había un maestro que sabía mucho de estrellas y algunas noches íbamos a recibir esas pequeñas lecciones de astrología. Las reuniones de amistad. Vivíamos en una casa con el techo de uralita y en los días en los que hacía mucho frío se nos congelaban las tuberías. El cura del pueblo, que era nuestro amigo, puso por

entonces la calefacción de gasoil en su casa y nos invitó a compartir su casa a nuestro grupo de tres maestros para superar las malas condiciones de aquella casa que teníamos alquilada. Comíamos de todo lo que le llevaban al cura, de las matanzas, mantecados caseros. En el tiempo de las matanzas en el pueblo olía a cebolla y se escuchaban los marranos desde el patio del Colegio. Las familias nos invitaban a comer andrajos, que era la comida típica del pueblo. Yo me hice maestro pueblo, me hice maestro de pueblo en Guadahortuna, estaba totalmente identificado con su gente. En el Colegio Virgen de Loreto de Guadahortuna fui muy feliz haciendo tantas actividades. Por las mañanas me iba, a la ermita de la Virgen de Loreto, a rezar por el Colegio y por el pueblo. Cuando llegó la muerte de estas alumnas. Todos los años iba de viaje de estudios a Palma de Mallorca, yo era el maestro de los viajes de estudios, fui a seis, hasta que dejé de estar en Secundaria. El tema de la amistad en el magisterio también fue importante. Teníamos mucho tiempo, Teníamos conversaciones profundas sobre el magisterio y sobre la vida. Puedo decir que he sido maestro de pueblo en Guadahortuna. Cuando yo llegué a Guadahortuna los maestros iban por las tardes a buscar cangrejos al río y fósiles por las tardes. Cuando me fui de Guadahortuna ya decían que no había cangrejos en el río. La carretera cambió la dinámica del magisterio. Al principio con la carretera antigua los maestros y maestras tenían casas alquiladas. Al final, cuando hicieron la autovía nos quedábamos muy pocos, porque los maestros iban y venían a Granada.

NARRATIVA EUGENIA DE MONTIJO (N.6.)

J: Terminas tu andadura en Alfacar, tras doce años donde introduces allí unas modificaciones bastante intensas en cuanto a la forma de concebir un modelo de escuela más social y llega un momento en el que te cambias de Cole y en el concurso de traslados te dan el Colegio Eugenia de Montijo de la Chana que allí llevas ya dos años. Cuando llegas a este Colegio encuentras evidentemente un colegio bastante distinto al de la Sierra. Me puedes describir lo que te encuentras en los primeros días, el clima pedagógico, el clima de convivencia con los padres. Cuéntame lo que tú percibes la primera semana, tus primeras sensaciones.

M.A. Me encuentro un Colegio que ya conocía de oídas. Me cuentan que el Colegio tiene muy buena convivencia entre los compañeros, con las familias.

J.: Vamos a ir por partes. Más que lo que te cuentan, cuando tú entras en el Colegio descríbeme lo que tú percibes, lo que tú vives, lo que tú sientes en la primera semana.

MA.: Percibo una gran acogida por parte del Equipo Directivo, cordialidad de los compañeros y compañeras. También formalidad en los saludos y en el trato, propia de los primeros días y según el carácter de cada persona y hay cosas que hacen que empiece a funcionar mi intuición y a descubrir cómo respira el Colegio. Vengo por Educación Física, y me centro en preparar todo mi espacio para el trabajo, los materiales, etc.

En el primer claustro expongo una experiencia que yo he vivido en Alfacar. En los primeros días me llaman del Colegio Inmaculada del Triunfo a compartir una experiencia, a animar sobre de Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, a ese Claustro y la Directora me da permiso para realizar esa experiencia. También me llaman para animar una asamblea, del Colegio Gómez Moreno del Albaicín, y lo pongo en conocimiento de la Inspección y del CEP. La Directora me dice: -“Cuéntanos a nosotros

también en qué consiste ese Proyecto. Cuéntaselo al Claustro”. En esos primeros días me preparo un montaje y no me salían las palabras. Fue la primera vez que hablaba a un Claustro después de todos los claustros de Alfacar. Me preparé un resumen y se lo entregué por escrito a los compañeros. En un segundo momento, en otro día después, ya sí pude contarle al Claustro en qué consistía el Proyecto. A la gente le parecía bien, pero al mismo tiempo creó un cierto recelo inicial.

J.: Espera. Estamos viendo las primeras impresiones. Por ejemplo, cuéntame cómo funcionaba el Colegio a nivel de aula, de metodologías.

M.A.: Es un Colegio tradicional.

J.: Tradicional.

M.A. Lo más sorprendente, lo que más me sorprendió fue el montón de actividades complementarias que se realizaban en el Colegio. Yo me quedé asombrado y me quité el sombrero.

J.: Actividades complementarias.

M.A.: De todo tipo de colaboración, con la Cruz Roja, con el Ayuntamiento , con el WE que es una entidad privada de la zona, con la Asociación OFECUM que he descubierto y que es una joya y creo que por ahí hay mucho que investigar.

J.: El Colegio es tradicional, pero tiene mucha vinculación con el entorno. ¿Cómo se explica esto?

M.A. Porque el Jefe de Estudios, que lleva ya muchos años en el Colegio, conoce a mucha gente y tiene al Colegio muy conectado y es una riqueza para el desarrollo curricular. Por otro lado nos encontramos que el modelo de enseñanza es tradicional.

J.: Entonces tú entras y tienes la oportunidad de explicar lo que son las Comunidades de Aprendizaje y el Claustro te oye, y ¿qué pasa a partir de ahí?

M.A. Explico que el Proyecto exige una formación de cinco sesiones en el CEP. Se apuntan todos los miembros del Claustro menos un compañero.

J.: Este profesor lleva su línea.

M.A.: Tiene dudas razonables. Vamos a hacer la formación con Ramón Flecha al CEP de Granada y expresa que el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje hay que aplicarlo en toda su esencia como ellos proponen, lo que genera rechazo e inseguridad en el profesorado.

J.: Era como muy dogmático, jerárquico. Si no se cumple no se puede llamar Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

M.A. Eso es. Y algunos maestros se retiran y comenzamos a comentar en el Claustro. El curso lo terminan menos maestros que lo comenzaron, porque este hombre, de alguna manera “*espantó*” a la gente. Yo llamé a la coordinadora de Formación de Comunidades de Aprendizaje de la Provincia y se lo comenté. Es una asesora muy comprometida. Propongo para hacer el Proyecto, un pilotaje. La mejor formación es que nos formemos a nosotros mismos. Aprovechando que están los alumnos del Practicum de la Universidad de Granada. El Equipo directivo se portó de maravilla, y me dijeron, que si yo consideraba que eso era bueno, me apoyaban. No es normal encontrarse un Equipo directivo con esa positividad y disponibilidad. ¿Te ha funcionado en Alfacar? Allí el Colegio llevaba una trayectoria y aquí está OFECUM que realiza talleres de ajedrez, cuentacuentos, huerto escolar, y debe de funcionar también.

Les dimos una formación en Comunidades de Aprendizaje a los maestros del Practicum durante varias mañanas y se quedaron muy contentos porque de entrada lo vieron muy viable y estaban dispuestos a comprometerse. Una maestra del Practicum

realizó su Trabajo Final de Grado sobre el desarrollo del Proyecto en nuestro Colegio. Le dijimos que tendría una formación permanente y una Memoria Final. Les dijimos que por favor colaboraran y se entusiasmaron con el Proyecto. Ellos mismos se dan cuenta de que un maestro que está a punto de jubilarse se ilusiona con el Proyecto y sin embargo un maestro que está recién estrenado en el magisterio, e incluso que tiene su doctorado reniega del Proyecto y no apuesta por él desde el primer momento. Un maestro joven, dice que el Proyecto no le funciona, y comenzamos con los argumentos de poder.

J.: Vamos a ver, me dices que el Proyecto de Comunidades lo que propone es que los niños con necesidades se queden en su aula.

M.A. Sí, que se queden en su aula y que entre el maestro y que sea él quien vaya a los contextos naturales de aprendizaje y que allí los alumnos se conecten con los compañeros a través de los conocimientos y de su desarrollo integral y que cuando tengan que sacarlos para algún tema que los atiendan fuera, a criterio del equipo de orientación.

J.: Con la logopedia por ejemplo o con el fisioterapeuta para atender alguna dolencia específica.

M.A.: Si se quiere trabajar algún programa concreto por ejemplo. Esto viene recogido en la orden de atención a la diversidad de 25 de julio de 2008. En Comunidades de Aprendizaje hablan incluso de eliminar las adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Esto supone un choque muy grande.

El pilotaje tiene buenos resultados. Así se reconoce. El Proyecto viene aprobado en mayo junto con otros tres proyectos en la Provincia, e incluso hay colegios que se quedan fuera. Se pone el Proyecto en marcha. Otra vez en septiembre vuelven las dudas sobre el Proyecto, aunque poco a poco el claustro en su conjunto se convence de las ventajas que aporta.

J. El Colegio funciona como siempre, pero existe la idea de la incorporación al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje y hay gente que quiere, gente que no quiere.

M.A. Volvemos en septiembre y como han llegado compañeros nuevos, volvemos a explicar el Proyecto, nuevamente, dedicándole una mañana completa. Me convierto en el eje que impulsa el Proyecto en el Colegio. Explicamos las fases y se aprueban en claustro y en consejo escolar. Nos planteamos una implementación amable del Proyecto. Comenzamos en septiembre. Hemos vivido las fases de sensibilización, de toma de decisión y comenzamos con la fase del sueño. Observo que existe un vértigo hacia lo nuevo en algunos miembros del claustro, que dicen abiertamente que preferirían seguir como estamos. Es una apreciación lógica, pero seguimos arriesgando.

J. Quizá no sea un rechazo a la idea en sí, si no lo que pueda suponer. Es un Colegio de Granada, la gente llega cansada con un recorrido profesional amplio y largo. Llegar a introducirse en estas dinámicas requiere nuevas energías que tal vez no tienen y están desgastados. En este sentido considero que es entendible, pero aun así confían y se comprometen.

M.A. Existe buen compromiso. Me pregunto, por qué hay gente que están a punto de jubilarse o el propio equipo directivo que se ilusiona y se adhieren a este Proyecto. Qué ejemplo de entusiasmo pedagógico, ha sido para mí.

J.: Eso es un problema que nosotros como formadores de formadores tendríamos que replantearnos. Nos deberíamos preguntar qué estamos haciendo en la Facultad. Hay que introducir muchos conceptos. Es una sociedad postmoderna donde ya no hay valores. Es una sociedad de “sálvese quien pueda”. Esas circunstancias hay que

introducirlas porque ese pensamiento de concebir la escuela como herramienta mejora social, no cala en las generaciones actuales. Los universitarios ven la escuela como un instrumento de transmisión y de sacar los estudios y de posicionarse en la vida de forma individual. Estos chavales jóvenes que reciben la formación la quieren explotar para ellos mismos. Por ejemplo ese maestro que dice “yo soy doctor” la quiere aprovechar individualmente, para él mismo, no lo quiere compartir, ni ponen en comunidad y en conocimiento de los demás.

J.: En Alfacar salieron corrillos.

M.A.: Es algo objetivo. Estamos en el presente curso y empieza a funcionar la planificación del proyecto y cuento con el apoyo de asociaciones externas al propio Centro que están convencidas de que es bueno para el centro y para el barrio. Los scouts de la Chana, OFECUM, Granada Acoge, el AMPA, Cruz Roja,

J.: El Colegio estaba muy vinculado con las actividades complementarias y eso ayudó.

M.A.: Ven que el Proyecto es bueno porque hay muchos inmigrantes y puede servir para incluir a las familias. También forma parte de la responsabilidad.

Yo llegué al Colegio y tenía que intentar aportar todo lo bueno que yo había vivido. Tengo la conciencia tranquila. En este colegio existe un compromiso muy alto entre compañeros.

J. Tú no eres un maestro de aula. Tú necesitas,... tú concibes una escuela como una cosa dinámica, una cosa abierta, las relaciones personales, tiene que haber vida, alegría, relaciones dinámicas, relaciones con el contexto con las familias. ¿Cuál es tu definición de escuela, como concibes tú la escuela?.

M.A.: Para mí la escuela es un sistema abierto.

J.: ¿Un ecosistema?

M.A. Eso, un ecosistema. Hay un colectivo que no lo ven.

J.: ¿Qué busca la escuela?

M.A.: Busca crear oportunidades para todo el mundo y considera a la persona como el eje principal de todo lo que se haga; porque al fin y al cabo no estamos educando a una sociedad, estamos educando a unas personas y todas las personas son importantes y tienen una familia detrás y una existencia singularísima, todos los niños son diferentes. Tiene que armonizar centrarse en la persona y al mismo tiempo llevándolos de la mano, formando equipos, socializándolos. Es fundamental que la familia y la escuela vayan de la mano, esta relación familia-escuela es capital. Yo no entiendo una escuela, aislada del entorno. Se abre una tercera dimensión, la dimensión social, en un triángulo de escuela, familia y sociedad. No desde la teoría sino desde la práctica. Este Proyecto de Comunidades ofrece un modelo concreto.

J.: ¿Y qué es un maestro?

M.A.: Es una persona que descubre la pedagogía para transformar el mundo. Es un apasionado de la persona. Un maestro cree fundamentalmente en sí mismo y cree que tiene un montón de cosas buenas que dar a los demás, a las personas que le rodean y a la sociedad en la que le toca vivir. Es fundamental que un maestro aprenda a ser un buen tutor y a relacionarse con las familias. Tiene que ser un orientador familiar. Los maestros estamos preparados para las lecciones, pero no estamos preparados para esta apertura social. Un maestro tiene que ser un trabajador social, un psicólogo, un pedagogo.

J. Un supermaestro. En la formación, sabes que va a ver reformas para el tema de la formación inicial. Si fueses un político influyente, ¿a qué le darías mucha importancia?

M.A. En la formación inicial, aparte de la filosofía de la educación, a la historia, a la pedagogía, a las didácticas específicas, y yo trabajaría mucho el tema de la familia, porque los niños tienen un hábitat familiar que debemos conocer. La escuela tiene que establecer unos lazos muy firmes con esas realidades. Porque cada niño pertenece a un mundo en particular. El maestro tiene que tener una sensibilidad especial para tocar en esa tecla para alcanzar el éxito. Hay muchos maestros que la tocan porque tiene unos dones especiales para ello, pero no porque hayan recibido una formación específica. Eso es al azar. Nadie obliga a tocarla. Un maestro o maestra es una persona que vive apasionada por su misión y por su tarea de educar y que tiene encontrar con la ayuda del contexto.

J.: El maestro tiene una misión. No es una profesión. Va más allá.

¿Cuál es su misión para educar? ¿Una persona educada qué es?

M.A. Es una persona que empieza a ser capaz por sí misma, que es competente, que encuentra una motivación por sí misma, que llega a ser ella misma. Eso que tú me insistes tanto, que yo al hablar sea yo mismo. Es una persona que está por descubrir durante toda su vida. Los niños comienzan a ser ellos mismos, son sujetos abiertos al cambio. Tenemos que crear un entorno educativo y generar todas las posibilidades formativas posibles. Una persona educada es una persona con ganas de vivir, de confiar en sus posibilidades, que se considera en crecimiento, que disfruta con sus iguales, a la que se le ofrece un mundo de oportunidades. Cuando el educando sabe que la escuela está puesta ahí para él. Cuando un niño llega a descubrir que en su ambiente familiar no hay unas facilidades educativas, que el niño sea capaz de salir a flote a pesar de todo.

J. ¿La escuela hoy día ofrece esas cosas?

M.A. Hay muchos tipos de escuela todos. Todos los planes, proyectos y programas que vayan destinados a ofrecer alternativas y oportunidades educativas...

J.: ¿Por qué se tienen que introducir planes específicos en la escuela y no ésta no es capaz de ofrecer todas las oportunidades educativas posibles, que está comentando?

M.A. Eso es. Ojalá que algún día la escuela no necesite implementar ningún plan, ningún proyecto y ningún programa para ofrecer la mejor educación.

J.: ¿Verdad?

M.A. ¡Ahora Mariano!

J. Eso quiere decir que la escuela va por un sitio y los planes tienen que reconducirla.

M.A. ¿Por qué tiene que haber un plan de igualdad o un Proyecto de Escuela, espacio de paz?

J.: Debería formar parte del propio concepto de educación.

M.A. ¿Por qué tiene que haber un plan de lectura, de escritura...? No deberían de existir planes, esa es la meta. ¿Llegaremos a verlo?

J. Estoy en contra de todos los adjetivos que se le ponen a la educación. ¿Por ejemplo por qué se tiene que hablar de educación inclusiva? La escuela tiene que ser inclusiva por definición. Muy interesante.

M.A. Por ejemplo, ayer viernes hablé con un padre de un niño con síndrome de Down, que es fotógrafo y se ilusiona con unos sueños del Proyecto de Comunidades, hace un montaje sobre los sueños. Hablando con él, y hablando sobre los veintiún sueños que han salido sobre la radio escolar, comenta que se puede unir la imagen con

la voz, porque si se hace una entrevista al frutero del barrio, se puede generar al mismo tiempo un video y en todo el proceso están relacionadas las distintas áreas, las matemáticas, la lengua, etc.

Igual ocurre con los sueños de que haya un coro en la escuela. Una madre se planteó que ¿por qué no teníamos un coro, igual que en los colegios privados? Tiene razón.

Es verdad que siempre para mover la tierra hace falta una pala. Este Proyecto no es un fin en sí mismo, es un instrumento más.

Tu acabas de poner sobre la mesa un sueño educativo universal, que no haya planes, proyectos y programas en los colegios, porque ya no sean necesarios.

J.: Eso es lo que el colofón de todas nuestras conversaciones.

M.A. Es un sueño.

Para finalizar nuestro diálogo sobre el Colegio “Eugenia de Montijo”, quiero expresar que el primer año de mi estancia en el Colegio el Equipo directivo manifiesta que le gustaría que yo fuera el Director. Al principio no quería y me negué pero dada la necesidad y el claustro lo vio así igualmente, con todo lo que ello supone. Yo me apoyo en la idea de continuar en la misma línea y de seguir transformando el Colegio, con la esperanza de que sea una fuente de igualdad para todo el mundo.

NARRATIVA PERSONA, FAMILIA, ESCUELA, SOCIEDAD (N.7.)

J. Vamos a discutir sobre aspectos que interesan sobre la tesis. Sobre la sociedad actual. Cómo está estructurada la sociedad, cuáles son las características actuales. El papel de la persona. La familia, la persona y la sociedad, esos elementos cómo se relacionan. Hacia dónde vamos?

M.A. Para mí la sociedad actual es como un océano, un mar grande, que hoy vive una marejada, un turbulencia, y que a lo largo de la historia y hoy está sujeto a unos vientos y unos movimientos internos y a un temporal de aire que lo azotan. Ahí veo yo unos barcos, de la familia, de la educación y dentro van las personas. Las familias individuales serían las barquillas. ¿Adónde quieren llegar esas pequeñas barquillas? A puerto o a tierra firme que es la búsqueda de la felicidad. El sentido de la vida tiene mucho que ver con la travesía de la vida, la existencia de la persona, y en ella tiene que haber una cooperación, una solidaridad, unos principios, unos valores, para hacer una travesía segura, para ir cuidándose unos a otros para salvarnos. Enganchamos con la tragedia actual de las pateras. Estamos en una búsqueda de un mundo mejor. La educación tiene su barco, su transatlántico. Lleva su rumbo, ¿quién lo marca? No lo marca el capitán del barco, sino seguramente unos controladores marítimos ajenos al propio barco y eso es lo que nos preocupa ahora.

J. ¿Cuáles son esos elementos que controlan el barco en la sociedad, siguiendo con la metáfora?

M.A. Hay unos valores, que son los que van marcando los rumbos. Hay un mapa de valores. Me pregunto si estamos contentos con ese mapa de valores, con esa carta de navegación. Realmente cuando hablamos con las familias, todas coinciden en que hace falta un mapa de valores. Nos preguntamos hacia dónde vamos. Estamos diciendo tierra a la vista o estamos viendo agua por todos los lados. Muchas veces estamos desanimados. Si para colmo dentro del barco no nos ponemos de acuerdo, entonces no hay rumbo.

J. ¿Cuando dices, hacia dónde vamos, no tenemos norte,...? ¿Cuáles son esos valores? ¿Presientes, detectas qué quieren las familias o es un tópico más?

M.A. Es que estamos mirando al horizonte olvidándonos del camino. Yo, cuando estoy en el colegio le digo a las familias y a los niños. Mirad, la universidad empieza en la escuela. Hay una universidad en la escuela, realmente comienza en la escuela y en la casa. Hay una universidad de valores que nos afectan a nosotros.

J. ¿Podrías identificar cuáles son esos valores?

M.A. Para mí, en primera persona, las rocas, los valores esenciales son el amor, la libertad, la confianza, la fe y la solidaridad. Creo que tengo unos valores que me orientan y que me conducen. En el mapa de relaciones que se dan en el Colegio, confío plenamente que esos valores de salida, están. No entiendo un maestro o maestra, una familia que no alberguen esos valores de salida. Son valores que yo llamo de recuperación porque los valores también se desgastan porque se hacen actitudes y relaciones. Muchas veces me desanimo porque cuando esos valores no aparecen o incluso cuando hay contravalores, me despisto y me hundo.

J. ¿No será porque no has hecho un análisis, profundo, cabal, sincero, de cuáles son esos valores que la sociedad está introduciendo realmente? Por ejemplo hablamos de una sociedad materialista, una sociedad que no opta por valores perdurables, en el que el concepto de amistad se refiere a que las personas se reúnen mientras se están sirviendo en busca de un interés y cuando se valen para algo y después esa amistad desaparece. El otro día leía, que la escuela como tal tiene una consideración y una estructuración basada en la modernidad, tal como se concibe su organización, las asignaturas, el currículum, tiene una consideración que se va más allá de la modernidad, es casi del siglo XIX y el profesorado está formado en una concepción moderna. Hablo de pre y moderna. Sin embargo nuestros alumnos son postmodernos. Cuando me decías, que te desalientas cuando los alumnos y las familias no atienden a unos valores básicos, es porque se han formado en un ámbito moderno con una estructura de valores y todos tendemos a esa arquitectura de valores y todos nos atenemos a ellos. Son valores tal y como se concibieron hace mucho tiempo. Hoy en nuestra sociedad postmoderna los chavales, tienen su propia estructura individual de valores. Ahí hay un choque. Organizamos la escuela de forma ancestral, la visión de los maestros es de hace treinta o cuarenta años y los alumnos son postmodernos y eso hay que tenerlo en cuenta.

M.A. En esto que has planteado, hay incluso una fractura y distintas escaleras de valores personales dentro de la escuela y me refiero al profesorado. Se habla de plan de centro, de proyecto educativo, de asunción de unas finalidades educativas. En una escalera de valores en el peldaño más alto estamos de acuerdo, pero también tenemos que compartir los primeros escalones.

J. Eso ya no funciona así. Tenemos que buscarnos otro puerto.

M.A. ¿Quién nos guía? Yo tengo una brújula espiritual, y me sirve para creer en los demás. Cuando a mí eso se me rompe, pierdo el norte. Considero que pertenecemos a una constelación de personas, a un sistema, pienso en una obediencia al sistema y responsable con el sistema, capaz de compartir y de estar atento al otro. Interpreto la vida como un salir de uno para llegar al otro. Adonde quiero llegar es a que cada persona tenga su propio motor. Ir creando pequeñas barcas para la persona cree su propia barca. En la reproducción del mundo todo pasa a través de la familia.

J. El concepto de familia ha cambiado. Te lo tienes que plantear. ¿Qué es para ti la familia? No idealmente, vete al terreno actual, sin utopías. ¿Qué tipologías de familias existen hoy en día?

M.A. Yo creo en un tipo de familia.

J. No puedes imponer esa creencia. No puedes partir de ese concepto de familia. Tienes que hacer un análisis de las tipologías y entenderlas tal cual.

M.A. Totalmente. Yo sé que ciertamente existe un mapa amplio de tipos de familia. Comprendo que la familia ideal, tal vez sea la familia nuclear, si bien existen familias extensas, monoparentales, reconstituidas y de otra índole que forman parte de la sociedad y de la comunidad educativa. Creo que hay una aspiración común y una convergencia de valores sólidos a los que toda la sociedad aspira. La solidaridad, la igualdad, la libertad. Emergen otros valores, la emergencia del valor del bienestar. Si nos fijamos en las tres parcelas, de quién ocupa la escuela, cómo está creada la escuela y a qué atiende la escuela. Realmente, lo que aparece es una convivencia de valores, una selva de valores.

J. Los valores se van modificando, los valores no están en lucha.

M.A. Existe una armonía de valores.

J. No es tampoco una armonía. La gente joven se siente satisfecha comprando, por ejemplo, se sienten felices. Es un efecto de la sociedad postmoderna. Es una escala de valores nueva y les sirve a ellos.

M.A. En mis primeras lecciones de pedagogía, en las primeras páginas se me habló de educere y de educare. Yo siempre he creído más en el educere. Aquello me dejó marcado, porque creo que hay que entrar en las últimas habitaciones de la sangre, como dijo Federico García Lorca. Hay que darle a la persona su motorcillo para que se guíe y funcione con una libertad interior. A la persona hay que darle un motor y por eso hay que conjugar el educere y el educare. Hay que facilitar un mapa de valores. Aparte de los conocimientos, estamos generando competencias para crear personas autónomas que se guíen por la vida, por donde circulan otras personas.

J. ¿Tú crees que la sociedad fomenta esos valores? Tendríamos que preguntarnos antes ¿qué es la sociedad? ¿Crees que en la escuela, los medios de comunicación, la familia,..., lo que hay fuera de la educación formalizada busca unos valores comunes? ¿Crees que la escuela busca eso? ¿La sociedad va por un sitio y la escuela va por otro? ¿Cómo la entiendes? Tengamos en cuenta que no todos los maestros entienden la escuela como tú la entiendes. La sociedad es competitiva, individualista y también se refleja en la escuela y en el modo de entenderla. Hoy los objetivos a corto plazo. El disfrute inmediato, etc, que nos propone la sociedad, ¿afecta a la escuela?

M.A. Al hilo de lo que estamos hablando a mí me brota una cuestión fundamental. ¿Quién educa a quién? Yo por lo menos me planteo una firmeza. Soy muy crítico con quién dirige la sociedad y que la convierte en una marioneta que consume, que reproduce modelos, con escenarios de entretenimiento, muy particulares. Siguiendo con el concepto de sociedad, el otro día el profesor Gerardo Echeíta, nos planteó que pensáramos en las experiencias que hemos vivido de exclusión en nuestra propia vida. Tenemos que pararnos en nuestras vivencias de exclusión.

J. Estamos describiendo, intentando acercarnos a la sociedad, la persona, la escuela y la familia. ¿Quién regula todo esto? Si van de la mano o por caminos distintos.

M.A. A modo de vidriera y de mosaico, veo en los colegios la representación de la sociedad, y los padres traen en la mochila la sociedad llena de necesidades primarias, de sustento, traen valores que les vienen impuestos. ¿Quién educa a quién? Cuando un padre o una madre deja a sus hijos en la escuela se pregunta seguramente si existe continuidad de valores entre la familia y la escuela. Cuando existe una encuesta de

satisfacción sobre la educación, si las familias y la sociedad están contentas con la educación que recibe el alumnado, lo que veo es que existe un estado de reproducción y la esencia de la vida depende de esa reproducción.

J. La sociedad se tiene que reproducir a sí misma, cumple con esa función de reproducción.

M.A. Fíjate que es una sociedad en movimiento con una direccionalidad. Ahora vamos a hablar de sentido. La dirección de una sociedad viene impuesta por unas reglas, unas necesidades básicas de vivienda, de alianza matrimonial, de necesidades materiales, de nexos profesionales, etc., está todo estructurado. ¿Qué sentido toma una familia en esa dirección amplia en la que se mueva una sociedad. Una familia puede elegir unos valores mucho más nucleares y en esa constelación de valores cada familia elige los suyos. ¿Por qué todas las familias no son lo mismo? ¿Por qué hay unas que en la mesa ponen Coca-Cola para comer y otras ponen agua? ¿Por qué hay familias que comen con la televisión puesta y otras sin televisión? También hay razones familiares, e individuales de existencia

J. ¿Tú crees que en la relación sociedad-escuela hay ruptura, hay continuidad, la sociedad utiliza a la escuela para algo? ¿Cuál es el papel de la escuela? Después hablaremos de la familia, para ir de lo más general a lo más concreto.

M.A: La sociedad quiere garantizar un modelo y necesita unas herramientas. La escuela es una herramienta.

J. Una sociedad igualitaria, jerarquizada, depende de la cultura en la que nos movamos. En occidente, las sociedades están estructuradas de forma desigualitaria. Las características sociales nos dicen que se rompen las políticas de la Segunda Guerra mundial de reequilibrio. Hoy se habla de que hay una situación de ataque a las clases medias. Se están debilitando, se están polarizando, en clase alta y clase baja. Si en una sociedad no existe clase alta, media y baja, si desaparece la clase media se produce un descalabro, porque es muy difícil su sostenimiento y surge mucha pobreza.

M.A. También hay un ataque a la administración pública.

J. Desde el punto de vista del neoliberalismo se pretende un estado mínimo, debilitado, en el que prime la iniciativa privada, que sean las empresas las que se muevan. La sociedad tiene esa visión desde las ideologías de neoliberalismo y de neocapitalismo. ¿La escuela qué papel cumple? ¿Se tiene que proteger o es un eslabón más de estas políticas? Hay un ámbito de reflexión muy potente por los profesionales de la educación. Voy a ir más allá, ¿Tú crees que los maestros y las maestras hacen este tipo de análisis, son conscientes de esta situación?

M.A. No, en general.

J. Entonces esa es una cuestión que hay que replantearse si queremos una escuela que responda a esta realidad. Ahora, si queremos una escuela que sea como el camarón que se la lleva la corriente, no estamos hablando nada. Ahora bien si queremos una escuela más igualitaria, más solidaria, más equitativa, en este momento creo que hay que luchar contracorriente. ¿Los maestros hoy día están posicionados contra esta corriente? Yo creo que hoy hay muy poca gente como tú.

M.A, Estamos sujetos en el mundo educativo estamos canalizados, es una profesión canalizada y poco libre.

J. ¿Poco libre?

M.A. Sí, y te voy a decir el porqué. Nos movemos en unas órbitas sistémicas. Esto es como los propios movimientos de rotación y de traslación de la Tierra. Vienen marcados. Te has referido a unas estructuras que son inamovibles dentro de la escuela,

estructuras de horarios, de espacios, de asignaturas, que se refieren a los movimientos de rotación con sus veinticuatro horas y nadie puede cambiar nada.

J. Es decir, ¿Está todo preestablecido, predeterminado? Como la ley de la gravedad.

Luego hay un movimiento de traslación mucho más amplio, se habla de un sistema de educación europeo. En estos primeros capítulos de estudio hemos visto que hay unos informes sobre educación, que surgen por los años sesenta, del siglo pasado, y que nos hablan de bolsas de exclusión y de desigualdad en el mundo que hay que atajar y que no coinciden con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Promulgamos con nuestras palabras y no llegan a todo el mundo. Si hemos llegado al Planeta Marte, cómo no erradicamos la desigualdad en la escuela.

J. A lo mejor es que no interesa.

M.A. Igual que se ha creado una guía para valorar y para velar por la inclusión y la igualdad en la escuela. ¿Habría una guía de exclusión que no vemos y nos están enseñando, como tú explicabas antes con la magia, y centrándonos la atención en la inclusión, porque interesa, pero en realidad se pretende mantener una exclusión?

J. Hay procesos de privatización encubierta como nos explica Stephen Ball, que más adelante podremos seguir estudiando. Él habla de procesos de privatización encubierta porque las políticas no parecen privatizadoras, pero hay mecanismos que si tú los analizas privatizan. Claro, pero tienes que analizarlos. Es el tema de la magia. Hay que leer entre líneas y hacer de los maestros personas más intelectuales. Yo le digo a mis alumnos, tenéis que ser maestros intelectuales. Ellos dicen que son personas que analizan los problemas sociales y culturales. Por lo menos necesitamos personas y maestros despiertos. No podemos estar manteniendo funciones que nos imponen, nos conducen y nos mantienen entretenidos. Esta es la magia. Hay un libro de un profesor de Educación Comparada del País Vasco, que se titula “La medianía honrada”, es decir que son maestros que no son intelectuales. Son maestros que son honrados, es decir, que son obedientes, pero que no piensan, acatan lo que se les dice y lo cumplen. Yo pienso que a los poderes establecidos no les interesa que existan maestros y maestras que piensen.

M.A. Como decía Emmanuel Kant, personas que se atrevan a pensar.

J. Exactamente. Luego, ésta es una cuestión a tener en cuenta. Yo creo que tú eres una persona valiente, porque estás posicionado, porque defiendes valores de equidad, de igualdad, de defender oportunidades para todos y atender a cada uno como se merece, pero que yo pienso que la mayoría de los maestros se consideran buenos maestros, pero no van más allá, vamos a hacer un tipo de escuela más apegada a las madres, a los padres a descubrir un tipo de escuela más social,...

M.A. Eso sería una escuela salmón, que va contracorriente. Sí una escuela salmón.

J. ¿Eso está tipificado?

M.A. No, eso lo he dicho yo ahora mismo. Claro, porque fíjate los coletazos que tiene que dar un salmón para subir por el río.

J. Y luego que esté el oso allí y se lo trinque.

M.A. Ese oso puede ser un mismo compañero, un mismo sindicato, un mismo inspector,...

J. La administración.

M.A. Una misma familia que esté enfadada porque no esté contenta con una situación en el colegio, o que se invente un problema. ¿Quién es el oso?. Me siento a

veces, en mi historia en la que llevo la mitad de mi vida profesional en cargos de gestión educativa, y ahora soy el encargado de un comedor escolar de gestión propia en el colegio, parezco un patrón, un patrón salmón también. ¿Quién es el oso? El oso puede ser también un corrillo de maestros que censuren para defenderse del sistema.

Lo ideal es que por las puertas de un colegio, que abre las puertas a la sociedad, entren los mejores representantes de esa sociedad y se pongan al servicio de la misma. No vayamos a ser honrados el primer día y al segundo día dejemos de serlo. Mi esperanza es que todo el mundo que trabaja en el colegio vela por el propio colegio, por el propio sistema. Por un lado tenemos que ser fieles y por otro lado tenemos que ser libres. Hay un equilibrio, es como cuando enseñamos a nadar a un niño y estamos en un equilibrio en el que tenemos que soltarlo y sujetarlo y mantener ese equilibrio. Ese equilibrio genera mucha tensión, el buen profesional vive en tensión, con uno mismo y con el sistema de rotación y de traslación. Hay una visión de veinticuatro horas y otra más amplia de trescientos sesenta y cinco días, una visión introspectiva y otra externa. Podemos vivir en una tierra sin rotación, sin ningún movimiento, sin generar cambios, sin formación. El maestro ha de ser maestro de sí mismo en primer lugar. Ahora llegamos al sistema escolar y si no creamos y recreamos. Si no vivimos en la intemperie de un replanteamiento permanente, en lo que venimos llamando movimiento de rotación. Quien entre por la puerta de un colegio, sea el conserje, el cocinero, el maestro o el inspector, tiene que entrar en movimiento, con su propio movimiento de rotación. Cuanto más vivo está un profesional, más aportará al sistema. A mí lo que me da miedo es el trabajador que llega marcado por una mentalidad impuesta y que no está dispuesto a crecer, que no cree en la educación, en su propia educación. Ese es el peligro y el miedo que vivo como miembro de un sistema. Qué sentido tiene a mis cincuenta años de vida, yo tengo que plantearme, qué tipo de escuela estoy creando, qué familia estoy creando, qué vida estoy creando, ... Nos movemos en unas páginas de historia, en un tiempo limitado y al final qué apporto yo a esa historia. Como dijo el poeta José Hierro, si tu vida no sirve para cambiar otra vida qué sentido tiene. A la fuerza tiene que entrar cada uno en el sistema con su carpeta de valores, que en mi caso son valores cristianos, y dónde me coloco, el primero, el último, al lado, ... Yo me planteo que como yo soy parte, pongo mi parte y confío en que cada uno haga lo mismo y llegue motivado al trabajo. En las personas que van a trabajar. Yo me preguntó qué mochila llevo yo en mi vida.

J. Mucha gente no sabe qué mochila lleva, e incluso si lleva mochila. Tampoco saben lo que llevan dentro de la mochila.

M.A. Hay una cita de Unamuno, que dice vamos a dejarnos de ser de derechas, de izquierdas, de arriba o de abajo. ¿Yo realmente me tomo la vida en serio? ¿Soy un facilitador, genero mesetas de entendimiento, mesetas de igualdad? Eso es a lo que yo aspiro. También es verdad, poniendo el símil de los relieves, en el relieve de la vida por qué unas personas están en lo más alto y otras en lo más hondo, en un valle de lágrimas. ¿Eso por qué tiene ocurrir? A mí me quedan de escuela diez o quince años, y tengo que hacer lo posible para reducir esa distancia en el relieve social.

J. Cuando hablas como “yo”, ¿Te refieres a tu Colegio o te refieres a ti mismo como maestro? Lo interesante es pensar en común. Un maestro sólo no tiene nada que hacer, está perdido., está demostrado y tenemos experiencias. El contexto se come al maestro. Esa potencia y esa vivencia que tú estás demostrando hay que trasladarla a los compañeros/as. Tú has ocupado puestos de responsabilidad en los centros y lo

interesante sería, que esa fuerza, esa vitalidad y ese norte, ese planteamiento de adónde vamos, hay que ponerle un faro en medio del mar, que oriente a los barcos.

M.A. Te voy a poner un ejemplo. A mí me ha dicho que la biblioteca del colegio está apagada, entre otras cosas porque la biblioteca del barrio de la Chana brilla mucho. Nosotros somos una pequeña aldea en medio de una gran ciudad. Nuestra pequeña aldea también necesita sus pequeñas farolillas. Yo no renuncio a mi idea de biblioteca. La biblioteca hay que sacarla de la propia biblioteca. Las puertas de la bibliotecas se van a abrir a las familias. En ese concepto de transformación, en ese concepto relacional de la educación. Aquí hay un modelo de Comunidades de Aprendizaje, que es un modelo de participación y en este momento está en vigor y hasta que no se derogue, está pasando por las páginas de mi vida como maestro y yo tengo que aprovecharlo, porque es una herramienta que nos ampara para que en el Colegio entren personas voluntarias, de acuerdo también con la nueva ley de voluntariado que ha aparecido en octubre de este año dos mil quince. Si esta orden y este Proyecto sirven para abrir las puertas de la biblioteca, desde el convencimiento personal de que si las familias leen, vamos a sacar a sus hijos de ese valle de lágrimas hay que optar por ahí, porque es bueno. Yo le conté al claustro estas ventajas de este proyecto, al que yo también lo he llamado Comunidad de aterrizaje o Comunidad de parapentizaje, porque yo llegué nuevo al Centro y conté un Proyecto que a mí me ilusiona, siguiendo el símil del relieve, yo llego desde la montaña de Alfacar en parapente con la vivencia del Proyecto y me siento en la obligación de contarle. Yo puedo ser objeto de mofa, un maestro criticado, me convierto en un maestro diana, pero no me importa, me estoy atreviendo a pensar. Eso duele.

J. Eso es una cosa muy interesante. Atreverse a pensar dentro de un Claustro es ir contracorriente, es ser salmón. Ir a contracorriente, y has dicho una cosa muy importante y es que duele. Es un dolor buscado, un dolor opcional, ante el cual tú estás preparado para ese dolor. Esto es algo que ni la administración, ni los inspectores están al tanto de estos movimientos, están ausentes.

M.A. Un inspector que no se ponga al lado de un maestro, es otra figura que anda en una inoperancia. Yo estoy en el barro y la educación no tiene espera, la educación es una terapia breve. Las familias que van a tener a sus hijos/as en la escuela durante nueve o diez años, no quieren saber nada de un inspector. A las familias le importan los maestros de su niño, los compañeros que tiene y que el Director del colegio sea competente, que se comprometa en lo concreto, en salvar situaciones concretas, del comedor o de lo cotidiano que se viva en el centro. A unos padres, por ejemplo que viven con preocupación la alergia de su hijo en el comedor, lo que les interesa son las medidas que se toman en el centro para asegurar el buen uso y el buen funcionamiento del comedor. Hoy me he acercado a unos padres que no están de acuerdo con el funcionamiento del comedor y he dedicado media hora de mi tiempo a indagar esa realidad. Media hora no es nada y he descubierto una realidad a la que hay que ponerle remedio. Las familias quieren que el Colegio facilite sus vidas, porque se sienten atados por la sociedad y tenemos que conseguir una sociedad que desate, y para ello podemos tener gestos concretos para que las familias se sientan mejor. El objetivo es romper cadenas, como aparece la Virgen de las Mercedes y defendió el Padre Zegrí, fundador de la Hermanas Mercedarias de la Caridad, a las que tanto aprecio y admiración les tengo, porque mi prima Amparo fue de esta congregación y como sabes tan importante para mí. El mensaje de este carisma es luchar por una sociedad que libere a la persona. Por eso a mí me gusta unir lo divino, lo humano y lo profano. ¿Para qué sirve alguien que critique a la iglesia, sin ni siquiera saber lo que ésta hace en defensa

de la persona? Habría que sentarse con personas concretas, mirarle a los ojos y valorar, por ejemplo al Papa Francisco que tanto compromiso está demostrando con los más pobres de la Tierra, con tantos gestos de humildad que realiza. Tuve ocasión de sentarme con el Cardenal Pironio, y hablar de estas realidades.

J. Podríamos concluir sobre la sociedad, la familia y la escuela, hablando sobre la persona.

M.A. Sobre la persona, te puedo decir, que cuando te hablaba de los movimientos de rotación en la persona, el fin último es su liberación. La persona tiene unas instancias. La sociedad quiere que la persona viva de cuello para arriba. Qué es lo que tiene la persona de cuello para arriba en la que se encuentra la libertad, la voluntad y la inteligencia de la persona. Los que mueven los hilos de la sociedad, cogen a la persona por la cabeza. De cuello para abajo, la sociedad quiere coger a la persona para el entretenimiento, en su sensibilidad y en su cuerpo, para el ocio, por ejemplo. Ahí en esas instancias, la sociedad quiere mantener contenta a la persona. Sin embargo de cuello para arriba, en la cabeza, que según Carl Rogers, tiene inteligencia, libertad y voluntad. Si te maniatan la voluntad, con una serie de normas, te condicionan la libertad y te manipulan la inteligencia, caemos en la cuenta de que nos están esclavizando de cuello para arriba porque lo demás es puro entretenimiento. Porque ¿quién piensa en esta sociedad, quién es realmente libre?

J. Sí, lo que hablábamos antes lo del materialismo. Al hilo de lo que hablas me viene la idea de que por eso están de moda los gimnasios. Si los jóvenes utilizaran toda su energía, que dedican muchos al cuidado del cuerpo por ejemplo, la utilizaran para pensar, la sociedad se transformaría, cambiaría para mejor. Lo que dices me ha dado la idea de que de cuello para abajo, la sociedad lo tiene conectado desde la perspectiva de generar personas que estén pendientes de su cuerpo, de la estética, de usar la fuerza para la conquista a través del cuerpo, etc. Las cosas van por ahí, vístete bien, ten un coche magnífico en la puerta, o toma esta película para que tu sensibilidad se conmueva,...Entonces cuando voy al gimnasio veo todo ese entretenimiento. Me has dado una buena idea, donde está el control es en la cabeza de la persona. La voluntad, la libertad y la inteligencia. Por ejemplo nos hacen creer que la inteligencia, en vez de ser persona reflexiva es una inteligencia práctica, una inteligencia de adaptación al medio, para competir, pragmática, más de uso y no una inteligencia abstracta, ideada para el estudio, etc.

M.A. Creo que en este yo cerebral, que tiene conexión con unos cursos que yo he realizado de personalidad y de relaciones humanas, y con el que he encontrado una explicación de la persona. Si la sociedad consigue separar la clara de la yema de la persona. Si la sociedad divide a la persona, ya no es un huevo, es otra cosa. Nosotros tenemos una fragilidad y un miedo permanente. La persona vive en un miedo permanente y con esa fragilidad juega la sociedad.

J. Más que la sociedad, los poderes, los poderes que no se ven. Las personas hoy son individualistas, vivimos atrincherados, somos personas que acumulamos cosas, somos muy reacios, no nos abrimos. Como es una sociedad de poseer cosas, tenemos un caparazón y no hay confianza.

M.A. La cáscara del huevo cada vez es más débil y vivimos amenazados, con el paro, con el control que otros ejercen, con las noticias, con los avisos y las advertencias. Por otro lado, mantienen la droga, las dependencias, las válvulas sociales, la pornografía, etc.

J. Interesa tener controlada y enganchada a una parte de la sociedad.

M.A. En el periódico de hoy, viene una noticia sobre las sustancias que toman los jóvenes para intentar alcanzar felicidad.

J. Cómo es posible que los jóvenes tengan que acceder a este tipo de sustancias para alcanzar cotas de felicidad? Porque necesitan ser fuertes.

M.A. Es curioso. Como dijo Thomas Merton, que es una persona espiritual, que la sociedad prepara a las personas, entretiene a las personas para estimular hasta el último músculo de su cuerpo. Eso que decías del gimnasio es un entretenimiento, que viene muy bien, pero para impulsar la vida saludable también nos sirve la gratuidad de dar un paseo con un amigo o compartir una tarde de tesis, o hacer una excursión.

J. Contemplar una puesta de sol, comentar un libro, ir a visitar a tu abuela,... Eso no interesa porque no hay una industria detrás, no hay beneficio económico, cuando paseas no se benefician otros. Todo lo que tenga un atisbo de beneficio económico lo manipulan. Cuando te dan un regalo con una cinta muy bonita. El envoltorio no tiene nada que ver con el regalo, es una cinta muy bonita que te atrae y caes en la trampa. Cuando no hay beneficio económico ni te hacen caso. Incluso lo ponen en negativo porque no interesa, no merece la pena. Fíjate la transformación social, hay una reformulación de lo que soy yo como sujeto. Hoy a un alumno le dice que el móvil lo dejas en la mesa y le puede costar una desconexión, le creas una situación de bloqueo ecológico. Entonces cómo nos están reconfigurando como persona. Los chavales están conectados. Llegamos a la pregunta de ¿quién soy yo? ¿Quién soy yo?

M.A. Esa es la pregunta. En esa corriente no directiva que ideó Carl Rogers, esa es la pregunta que conecta al ser de la persona. Este autor se refiere al ser y esa es mi esperanza porque aunque nos tengan maniatadas, la voluntad, la libertad y la inteligencia, hay una instancia mucho más profunda de la persona. En ese ser nos apoyamos y nos identificamos con nosotros mismos, cuando entramos en un desierto de silencio, cuando disfrutamos de la belleza, de la naturaleza. En ese ser residen, parafraseando al poeta Federico, en esas últimas habitaciones de la sangre es donde la persona encuentra su libertad interior.

J. Yo pienso que persona, escuela, sociedad, familia, tiene una relación complicada. Según lo que comentas son opciones personales. La gente no siente esa necesidad. Es como la ley de la selva, es un “sálvese quien pueda”.

M.A. En nuestros textos que hemos escrito para la tesis, también aparece esa frase de que en la sociedad existe esa realidad de “Sálvese quien pueda”. En estas ventanas que dan a la Sierra, me viene la idea de que cuando en la escuela enseñamos el sistema penibético, con sus montañas jóvenes,... nos distanciamos de lo que la sociedad normalmente muestra de la sierra. Nosotros nos referimos a la belleza del paisaje, al clima, al cuidado de la naturaleza y la sociedad los lleva al triángulo de lo esquiable, a la zona comercial, a la zona fácil. Quién sube en la sierra, al Mulhacén, quién hace travesía por paredes de hielo o travesías de varios días en verano entrado en contacto con lo realmente endémico, de gente que se va orientando con las estrellas. Lo contrario es el aparcamiento de Pradollano, que nos prepara y nos enfoca para el consumo estandarizado, a unos circuitos predestinados. Efectivamente, cuando aparece un Proyecto en la Escuela, que dice algo distinto, me planteo qué podemos hacer, cómo puede mejorar la escuela. El otro día estaba reflexionando y me dije: ¿No será que necesitamos hacernos una serie de preguntas, de autpreguntas sobre adónde vamos, qué es lo que busco en la vida, qué respuesta personal, qué misión, qué necesita la sociedad? Hacen falta misioneros, grandes personajes. El otro día dijo el Papa Francisco, que tantos esquemas está rompiendo, porque llega al ser. No crees que la

sociedad necesita grandes pedagogos que se atrevan a pensar. En el Colegio se necesitan personas que se comprometan con la educación. Cuando yo llegué al Colegio Eugenia de Montijo conté que venía encantado con el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Destaqué que lo más importante es la ilusión que traía al llegar a al volver a comenzar a disfrutar de la educación.

NARRATIVA VIDA PERSONAL (N.8.)

J. Vamos a hablar sobre tu vida personal y las personas que te rodean. Terminas el Instituto, tus estudios de Bachillerato y decides formarte como maestro. Haces magisterio y hay un tiempo de transición y apruebas oposiciones y te introduces en una nueva fase de tu vida como maestro, como trabajador público. A mí me gustaría saber cuándo decides casarte, porque con Inma te conoces desde que erais pequeños. Decidid vivir como matrimonio y tirar hacia delante, si coincide con la etapa de las oposiciones. Cuéntame.

M.A. Traigo una inercia de búsqueda desde mi juventud. En mi adolescencia me ilusioné con la filosofía, con la misión *ad gentes*, fuera de mi contexto habitual. Me ilusiona salir de España, con conocer otras culturas. Eso va emparejado con el planteamiento de mi vocación personal. En mi vocación personal aparece en mi vida afectiva, desde que un día en la Parroquia de Peligros descubro en una fotografía una muchacha, que curiosamente yo conocía de ir a repartir el pan y que era una jovencilla que luego sería mi mujer. Yo me preguntaba para qué estoy hecho. Como decía San Francisco, yo me preguntaba: -“Señor, ¿qué quieres que haga? Yo me lo tomaba muy en serio. Mi realidad era trabajo, estudio y deporte. Yo estaba en mi despertar de vida afectiva. Un verano tuve una experiencia de búsqueda de vocación misionera y me embarqué en experiencias misioneras.

J. ¿Con qué edad?

M.A. Con dieciocho o veinte años. Empiezo a tener experiencias misioneras locales, a visitar centros de transeúntes, a ayudar en recogida de material para los pobres, a repartir comida, etc. Amigas mías tuvieron experiencias de salir a África. Yo no podía salir porque yo trabajaba en la panadería. En los veranos trabajaba más. Durante el curso alternaba el trabajo con el estudio. Yo siempre tenía mi furgoneta. Aquella imposibilidad la sustituía por otras experiencias de misión. Yo no comencé a trabajar de maestro hasta 1990. Fue una fecha importante porque aunque yo seguí trabajando en la panadería, yo ya sentía otra libertad. Se me planteaban dos realidades, seguíamos de novios y en algunos veranos participé en experiencias misioneras. Me fui en el verano de 1991 a Guinea Ecuatorial. Lo planteé en mi casa, aunque me costó mucho trabajo porque era como dejarlos solos. Pero no podía perder tiempo porque yo tenía que descubrir mi vocación misionera. Al año siguiente me apunté de nuevo para ir a Guinea. Era una experiencia fuerte porque era en el interior de la selva, aislado y sin comunicación. Allí una vez escuché radio exterior de España.

J. ¿Qué tenías que hacer allí?

M.A. Allí me toco ser maestro de adultos. Me levantaba a las seis de la mañana para dar clases. Me iba con mi mochila a la escuela y tocaba la campana con un palo en una llanta. No había relojes, el único que tenía reloj era yo. La escuela estaba en lo alto de un cerro desde el que se veía todo el poblado. Como había mucho silencio se escuchaba muy bien. Las personas iban a la escuela durante dos horas, antes de ir a los

campos y a cazar. Yo descansaba un poco, comía un poco de maní, piña,...y tocaba la campana de nuevo y ya venían los niños. Venían por lo menos noventa niños. Había momentos para estudiar y para jugar. Era un trabajo de alfabetización. Los niños tenían sus libretas, lápices y gomas. Tengo registros de esas actividades, porque el trabajo lo realizábamos para una ONG, SETEM.

J. ¿Tienes esos registros? Eso hay que aportarlo. Es un documento interesante.

M.A. Esta organización nos pidió que hiciéramos unos resúmenes. Los aportaré.

Por las tardes, en el poblado, como yo era futbolista entonces,...

J. ¿Tú te considerabas futbolista?

M.A. Yo en aquella época sí. Hicimos un campo de fútbol, ampliando un claro en el bosque que ya existía y en el que jugaban al fútbol.

J. ¿Cómo lo allanaste?

M.A. Lo ampliamos chapeando, con machetes. A mí me salían *borregas* en las manos. Un día me salió *una borrega negra*. Las borregas tienen que ser blancas. Como te salga una borrega negra, no es bueno. Yo aprendí a chapear.

J. ¿Qué es chapear?

M.A. Quitar hierbas. Hicimos un claro en la selva. Claro, cuando se caía la pelota en la selva yo no iba a por ella. Iban ellos.

J. Ellos tenían habilidad para ir a por la pelota. No sabíais si iba a salir o no.

M.A. Cortamos unos palos para hacer las porterías. Tengo fotos.

J. La pelota de qué era.

M.A. La pelota era de cuero.

J. ¿Por qué no lo buscaste en internet? Unos siete metros aproximadamente.

M.A. Así lo calculé yo más o menos. Lo calculé con memoria visual. Medí también lo que mediría el campo. Yo sabía que serían unos cincuenta por cien metros. Un espacio rectangular.

J. El campo de fútbol mide una hectárea. Diez mil metros cuadrados. Cuando ocurre un incendio, yo los mido por campos de fútbol.

M.A. El campo salió bien. Lo importante eran las porterías. Le regalé mis zapatillas a uno que jugaba en la selección de Guinea. Nosotros jugábamos unos poblados contra otros.

J. ¿Y con qué jugaba él?

M.A. Con una zapatillas más viejas.

J. ¿Más viejas? ¿Era bueno?

M.A. Jugaba muy bien. Una vez vino un jugador de la selección de Guinea con un amigo mío, aquí a España y lo lleve a Alfacar a jugar con los niños y se notaba el nivel.

J. ¿Te acuerdas como se llamaba?

M.A. No me acuerdo.

Después de esas experiencias de Guinea, de Uruguay, de República Dominicana,... decidimos casarnos Inma y yo. Estuvimos doce años y medio de novios. Nos conocimos con diecinueve años. Todo el mundo en el pueblo nos decía que cuándo nos íbamos a casar. Nos casamos en la iglesia de San Francisco, el día que mataron a Miguel Ángel Blanco, día 12 de julio de 1997. Fuimos de viaje de novios a los fiordos noruegos. Fue un viaje de novios estupendo. Fui muy feliz. En un barco me grabaron cuando inventaron las primeras cámaras de video, porque yo hacía muchas tonterías de risa. Estaba muy relajado, recuerdo aquellos días como los días más relajados de mi vida.

J. Inma ¿en qué trabajaba?

M.A. Inma era maestra y trabajaba en una tienda en el pueblo, que le pusieron sus padres. Vendía telas. En un mismo bajo, se entraba por la misma puerta, su padre vendía motos y bicicletas y ella telas al corte, porque las mujeres en aquel tiempo cosían bastante, y para las cortinas, los vestidos, se vendían muchas telas. Eran años muy buenos para vender telas. Empezó a trabajar muy jovencilla. Le faltaba una asignatura de matemáticas para terminar la carrera de magisterio. Su madre y yo le insistimos para que terminara y se matriculó y terminó esa asignatura.

Yo era maestro y ella tenía una tienda en el centro del pueblo, en otro bajo cercano. Cada día vendía menos telas y más ropa tejida. Empezamos a comprometernos. Soñamos con que teníamos que ir juntos a las misiones. Ella de soltera nunca había ido a las misiones.

J. ¿Ella participaba de esa idea?

Ella se fue contagiando con mi ilusión. En mi familia estaban acostumbrados, a *las vacunas*. Fuimos a Perú. Estaba por entonces lo de Sendero Luminoso, había epidemia de cólera y de tuberculosis. Nos vacunamos. Nos fuimos a un asentamiento humano al norte de Lima. Empezamos a compartir muchas experiencias. Uno de los impulsos finales para casarnos fue hacer un máster de Orientación Familiar en la Facultad de Teología y nos lanzó a acompañar a parejas, a dar cursos prematrimoniales, en la parroquia de Peligros. Y nos comprometimos con las misiones.

J. ¿Cuándo llegan los hijos?

M.A. Estábamos en esa inercia. Dio la casualidad que a mí me operaron de la espalda y teníamos los billetes para ir a Perú y nos los descambiaron por ese motivo. Las misiones se aparcaban hasta nueva orden porque decidimos tener hijos. Le dimos un giro a la vida y nos planeamos tener hijos. Llegó un primer hijo con un primer aborto y después tres hijos en dos años y medio. Un hijo, una hija y un hijo, Miguel Ángel, Clara y Eloy.

Aquello nos desbordó con el tema de la crianza. Yo seguía en el magisterio. Inma de buenas a primeras dejó de trabajar en la tienda. La tienda era suya. Una tarde tomó la decisión de llamar a los proveedores y anular todos los pedidos que tenía realizados. Cogió la libreta de los encargos y suspendió pedidos. Todo el mundo se quedó muy extrañado y vendió la última mercancía que le quedaba y cerró la tienda. Porque con tres niños era imposible.

Empezamos a vivir con mil setecientos cincuenta euros.

J. ¿De qué año estamos hablando?

M.A. Del año 2001. Teníamos un terreno. Como vivíamos en un piso muy pequeño. Cabíamos bien pero como no tenía ascensor, y estábamos estrechos con las cunas y con todo, decidimos hacer un Proyecto para una casa. Aquello fue fundamental porque nos embarcamos de buenas a primeras con un dinero que teníamos en esa aventura. Yo decidí dejar la panadería y dedicarme al magisterio, porque no podíamos llevar tantas cosas adelante. Yo tenía que optar porque la vida familiar requería más atención. Decidimos pedir un préstamo y vendimos el piso porque la casa se disparó de precio.

J. Hicisteis unos cálculos,...

M.A. Totalmente equivocados. Te crees que la casa te va a costar un dinero y luego se multiplica por mucho más. No es lo mismo que comprar una casa hecha. Los papeleos que valen mucho dinero, tuvimos que hacer una calle,...

J. ¿Tuvisteis dificultades económicas y los críos pequeños?

M.A. Sí. Teníamos que comprar tres pañales al mismo tiempo. Las preocupaciones propias.

J. Fueron años dificultosos,...

M.A. Coincidió también con que comencé a ser director. Mis padres empezaron a darnos trescientos euros al mes, para ayudarnos.

J. ¿Dados? ¿Qué no los teníais que devolver?

M.A. Así es. Además nos daban ropa, la comida muchos días. Hemos tenido muchas ayudas. Estamos muy agradecidos con muchas personas concretas, principalmente de nuestros padres. Recibíamos ayudas de muchas buenas personas.

J. Sí, que al principio,...

M.A. En esa situación estuvimos tres años. Inma estudió la especialidad de Educación Infantil, porque así podría obtener una plaza en un colegio concertado, pero no le pudieron dar trabajo. Después, por el misterio de la vida sacaron unas oposiciones con muchas plazas.

J. ¿En qué año fue eso? ¿Por qué especialidad?

M.A. Eso fue en el año 2008, por Primaria. Ya, ..., un milagro.

J. ¿Le dieron Granada?

M.A. Le dieron Baza. Ya eran dos sueldos y alquilamos un piso.

J. ¿Tú te fuiste también?

M.A. Yo vivía aquí.

M.A. En un piso alquilado, completamente nuevo, con calefacción de gas, porque en Baza hace mucho frío.

J. ¿Ella venía los fines de semana?

M.A. Sí ella estaba allí con los niños y se venía los fines de semana. Yo cuando salía de Alfacar me iba para Baza. En vez de hacer ocho kilómetros, hacía ciento ocho. Yo iba unos tres días a la semana.

J. ¿Un año?

M.A. Sí. Después le dieron el Tíñar de Albolote. Y llegó a Nívar. Empezó con el Proyecto de Comunidades. Fue Secretaria y ahora está de Jefa de Estudios.

Ella cogió mucha fuerza como maestra. La vida nos cambió bastante. Nuestra vida familiar ha estado muy impregnada de escuela. El tema de la Dirección del Colegio ha sido fundamental, porque le he robado mucho tiempo a mi familia con ese tema. La escuela ha cambiado mucho, han sido años de transición.

J. En estos años la escuela se ha burocratizado...

M.A. Eso es, en estos años la escuela se ha burocratizado mucho. Hemos tenido que hacer muchos documentos, he pasado por la tensión alta, por problemas de cervicales y por pérdida de la vista por permanecer muchas horas frente al ordenador,...

J. ¿Entonces en el espacio familiar, el papel que tenéis el uno y el otro. Lleváis vuestro trabajo y a la hora de colaborar en las tareas familiares no hay distinciones...?

M.A. Hay matices. Creo que me he portado bien. Me he hecho consciente de las necesidades. He dejado mis hobbies, con la bicicleta por ejemplo, y he dado únicamente paseos cortos de algún día de ir a Cogollos, al Fargue, ...he dejado las peñas de fútbol. He dejado muchas actividades porque la ola de la familia así lo ha requerido.

J. Y de la Dirección del Colegio. Miguel Ángel, ¿Ahora no tienes ratos de ocio? ¿Antes de la tesis, tenías ocio?

Mi afición ha sido ir a la montaña. Mi pasión es ir a la sierra. Creo que me la conozco un poquillo bien. La Alfaguara lo mismo. He salido algunos días, como el año pasado durante tres días a la Alpujarra con la bicicleta, ... cosas sueltas. Por ejemplo he

dejado el fútbol y muchas invitaciones para jugar. Lo que hacemos Inma y yo es ir a andar. Regula nuestro diálogo de pareja porque. Nos llevamos el perrillo que nos dio mi sobrina, y nos vamos a andar por los secanos de Peligros. Entonces hemos sido muy constantes en andar una hora diaria. Pero claro, eso es lo único que hacemos.

J. ¿Qué valores fundamentan vuestra relación como familia? ¿Cuáles son las actitudes sobre las que gravita tu vida familiar?

M.A. Estamos pendientes de nuestros hijos. Los niños están en un buen ambiente escolar, creemos que los niños van muy bien. También participan en la catequesis y en campamentos en la iglesia de San Francisco de Granada. Eso es un pilar fundamental. Otro pilar fundamental es que en la cocina no tenemos televisión, y nos ayuda a la vida familiar. Hemos intentado aprovechar todos los ratos para hacer cosas, juntos, en el día a día, salvo ahora con la tesis que yo me voy aparte. Y hablando de los valores fundamentales, uno de ellos, después de estudiar Orientación Familiar, empezamos a hacer un servicio con parejas en dificultad y a dar cursos prematrimoniales que damos tres cursos al año. No nos supone ninguna carga. En San Francisco teníamos amistad con muchas personas. Yo estudié con Seve, el sacerdote franciscano, los cursos de doctorado. Hicimos amistad y estamos en la Comunidad de San Francisco. Eso nos da mucha alegría. Acompañamos a grupos dentro de la Comunidad. Inma y yo también estamos entrenados en el diálogo aunque a veces lo descuidados. Compartimos ratos de silencio, de oración, de reflexión. Intentamos jugar con los niños, intentamos sorprenderlos con detalles, cuidamos y nos adaptamos a su psicología de la ilusión. Por ejemplo le traigo tres tortas de la panadería, recién hechas. Los incorporamos a la vida de los abuelos. Nuestra casa ha estado abierta. Hemos celebrado muchas reuniones. Hemos tenido presente el tema de la familia extensa. Mi madre y mi padre, han disfrutado mucho de sus nietos. Todavía siguen disfrutando. Los padres de Inma están muy presentes a pesar de las enfermedades. Hemos visto el tema de la muerte de mi madre.

J. ¿Puedes hablar con más detenimiento del tema de las enfermedades, del fallecimiento de tu madre, que hayan truncado esa línea vital. Momentos difíciles, momentos emotivos, momentos tristes,...

M.A. Cuando murió mi madre,

J. ¿Cuánto tiempo hace que murió?

M.A. Tres años. Murió el cuatro de noviembre de dos mil doce. Estamos en dos mil quince. Resulta que al principio cuando murió mi madre, yo lo acepté. La aceptación. Son valores que están en la familia y que se transmiten. En la línea de la vida el tema de la muerte, estoy contento porque lo viví al principio bien. Yo creo que hay otra vida, yo soy creyente. Luego, entré en un desierto, en un dolor sordo, que es algo intransferible, era un dolor mío. La relación con mi madre era única. En ese sentido mi madre hablaba mucho con todos. Mis diálogos con mi madre eran desde la fe, desde la esperanza, y esa relación la he ido reviviendo y escribí algo sobre esta relación. A mis hijos, creo que ha sido una oportunidad, y creo que Inma y yo hemos estado muy de acuerdo, para vivir la esperanza y la naturaleza de la propia vida y la naturaleza de la muerte. Hemos afrontado la muerte como una realidad más que nos llega, y con una puerta de esperanza muy grande porque creemos que Dios nos prepara algo mejor. Tengo fe. Nunca he tenido duda de que mi madre está en el cielo. Igual que con mi prima misionera que también está en el cielo. Otra persona que ha sido fundamental en nuestra vida. Con ella hemos compartido en profundidad. Mi madre al final de su vida

estaba más cansada pero hemos compartido muchísimo e incluso desde la enfermedad. La enfermedad de mi suegro, con cáncer también le afectó mucho a Inma, lo superó.

Mi suegro es muy buena persona también. Nuestros hijos vieron que a lo mejor este abuelo también se moría, la enfermedad de Parkinson de mi suegra, su bisabuelo que va a cumplir cien años, también un hombre mayor. Hemos ido escuchando sus relatos. Los niños tienen esa herencia de la historia de la familia. Otra cosa es que ha sido una casa muy abierta. Hemos hechos muchos roscos, muchas pizzas...ha sido una casa muy abierta.

J. ¿Y en la actualidad?

M.A. Ahora hay mucho más ambiente de estudio en la casa.

J. ¿Inma lo acepta? Ahora estás tú muy implicado con la tesis y ella tendrá que suplir muchas faltas tuyas...

M.A. Sí. Ella se está portando muy bien. Los viernes se lleva a los niños a la catequesis, a las actividades extraescolares. Ha coincidido con su jefatura de estudios. Ella necesita echar más horas. Lo que ocurre es que tenemos dos ordenadores y cada uno busca su espacio. Yo le cuento y ella me da ánimo. Ella se ha tomado esto con mucha ilusión porque yo cuando voy leyendo autores, y compartimos como es todo educativos. Esto se ha convertido en un eje que vertebra el tema de la familia. Creo que estoy nombrando muchos ejes. Yo lo he pasado muy mal con el Colegio y me he derrumbado porque veía que desaparecía todo lo que yo he estado construyendo.

La familia es un taller de recuperación. Vivimos en clave de “RE”, de recuperación de retomar, de recuperar.

Nos ayudamos mucho. Las relaciones familiares son muy buenas.

Hemos cubierto todos los aspectos. Hemos abordado el tema de la vida personal centrada en el hogar. Para finalizar quiero decir lo que ha supuesto la felicidad de la llegada de los hijos y el descubrimiento permanente de los hijos, que es un manantial permanente. El tema de la compasión y el tema de portarse bien, también ha sido fundamental. Cuando me he visto desbordado por el tema del trabajo la familia me ha ayudado a volver al redil de lo importante.

NARRATIVA VIDA PERSONAL (N.8.)

J. Vamos a hablar sobre tu vida personal y las personas que te rodean. Terminas el Instituto, tus estudios de Bachillerato y decides formarte como maestro. Haces magisterio y hay un tiempo de transición y apruebas oposiciones y te introduces en una nueva fase de tu vida como maestro, como trabajador público. A mí me gustaría saber cuándo decides casarte, porque con Inma te conoces desde que erais pequeños. Decidid vivir como matrimonio y tirar hacia delante, si coincide con la etapa de las oposiciones. Cuéntame.

M.A. Traigo una inercia de búsqueda desde mi juventud. En mi adolescencia me ilusioné con la filosofía, con la misión *ad gentes*, fuera de mi contexto habitual. Me ilusiona salir de España, con conocer otras culturas. Eso va emparejado con el planteamiento de mi vocación personal. En mi vocación personal aparece en mi vida afectiva, desde que un día en la Parroquia de Peligros descubro en una fotografía una muchacha, que curiosamente yo conocía de ir a repartir el pan y que era una jovencilla que luego sería mi mujer. Yo me preguntaba para qué estoy hecho. Como decía San Francisco, yo me preguntaba: -“Señor, ¿qué quieres que haga? Yo me lo tomaba muy en

serio. Mi realidad era trabajo, estudio y deporte. Yo estaba en mi despertar de vida afectiva. Un verano tuve una experiencia de búsqueda de vocación misionera y me embarqué en experiencias misioneras.

J. ¿Con qué edad?

M.A. Con dieciocho o veinte años. Empiezo a tener experiencias misioneras locales, a visitar centros de transeúntes, a ayudar en recogida de material para los pobres, a repartir comida, etc. Amigas mías tuvieron experiencias de salir a África. Yo no podía salir porque yo trabajaba en la panadería. En los veranos trabajaba más. Durante el curso alternaba el trabajo con el estudio. Yo siempre tenía mi furgoneta. Aquella imposibilidad la sustituía por otras experiencias de misión. Yo no comencé a trabajar de maestro hasta 1990. Fue una fecha importante porque aunque yo seguí trabajando en la panadería, yo ya sentía otra libertad. Se me planteaban dos realidades, seguíamos de novios y en algunos veranos participé en experiencias misioneras. Me fui en el verano de 1991 a Guinea Ecuatorial. Lo planteé en mi casa, aunque me costó mucho trabajo porque era como dejarlos solos. Pero no podía perder tiempo porque yo tenía que descubrir mi vocación misionera. Al año siguiente me apunté de nuevo para ir a Guinea. Era una experiencia fuerte porque era en el interior de la selva, aislado y sin comunicación. Allí una vez escuché radio exterior de España.

J. ¿Qué tenías que hacer allí?

M.A. Allí me toco ser maestro de adultos. Me levantaba a las seis de la mañana para dar clases. Me iba con mi mochila a la escuela y tocaba la campana con un palo en una llanta. No había relojes, el único que tenía reloj era yo. La escuela estaba en lo alto de un cerro desde el que se veía todo el poblado. Como había mucho silencio se escuchaba muy bien. Las personas iban a la escuela durante dos horas, antes de ir a los campos y a cazar. Yo descansaba un poco, comía un poco de maní, piña, ... y tocaba la campana de nuevo y ya venían los niños. Venían por lo menos noventa niños. Había momentos para estudiar y para jugar. Era un trabajo de alfabetización. Los niños tenían sus libretas, lápices y gomas. Tengo registros de esas actividades, porque el trabajo lo realizábamos para una ONG, SETEM.

J. ¿Tienes esos registros? Eso hay que aportarlo. Es un documento interesante.

M.A. Esta organización nos pidió que hiciéramos unos resúmenes. Los aportaré.

Por las tardes, en el poblado, como yo era futbolista entonces,...

J. ¿Tú te considerabas futbolista?

M.A. Yo en aquella época sí. Hicimos un campo de fútbol, ampliando un claro en el bosque que ya existía y en el que jugaban al fútbol.

J. ¿Cómo lo allanaste?

M.A. Lo ampliamos chapeando, con machetes. A mí me salían *borregas* en las manos. Un día me salió *una borrega negra*. Las borregas tienen que ser blancas. Como te salga una borrega negra, no es bueno. Yo aprendí a chapear.

J. ¿Qué es chapear?

M.A. Quitar hierbas. Hicimos un claro en la selva. Claro, cuando se caía la pelota en la selva yo no iba a por ella. Iban ellos.

J. Ellos tenían habilidad para ir a por la pelota. No sabíais si iba a salir o no.

M.A. Cortamos unos palos para hacer las porterías. Tengo fotos.

J. La pelota de qué era.

M.A. La pelota era de cuero.

J. ¿Por qué no lo buscaste en internet? Unos siete metros aproximadamente.

M.A. Así lo calculé yo más o menos. Lo calculé con memoria visual. Medí también lo que mediría el campo. Yo sabía que serían unos cincuenta por cien metros. Un espacio rectangular.

J. El campo de fútbol mide una hectárea. Diez mil metros cuadrados. Cuando ocurre un incendio, yo los mido por campos de fútbol.

M.A. El campo salió bien. Lo importante eran las porterías. Le regalé mis zapatillas a uno que jugaba en la selección de Guinea. Nosotros jugábamos unos poblados contra otros.

J. ¿Y con qué jugaba él?

M.A. Con una zapatillas más viejas.

J. ¿Más viejas? ¿Era bueno?

M.A. Jugaba muy bien. Una vez vino un jugador de la selección de Guinea con un amigo mío, aquí a España y lo lleve a Alfacar a jugar con los niños y se notaba el nivel.

J. ¿Te acuerdas como se llamaba?

M.A. No me acuerdo.

Después de esas experiencias de Guinea, de Uruguay, de República Dominicana,... decidimos casarnos Inma y yo. Estuvimos doce años y medio de novios. Nos conocimos con diecinueve años. Todo el mundo en el pueblo nos decía que cuándo nos íbamos a casar. Nos casamos en la iglesia de San Francisco, el día que mataron a Miguel Ángel Blanco, día 12 de julio de 1997. Fuimos de viaje de novios a los fiordos noruegos. Fue un viaje de novios estupendo. Fui muy feliz. En un barco me grabaron cuando inventaron las primeras cámaras de video, porque yo hacía muchas tonterías de risa. Estaba muy relajado, recuerdo aquellos días como los días más relajados de mi vida.

J. Inma ¿en qué trabajaba?

M.A. Inma era maestra y trabajaba en una tienda en el pueblo, que le pusieron sus padres. Vendía telas. En un mismo bajo, se entraba por la misma puerta, su padre vendía motos y bicicletas y ella telas al corte, porque las mujeres en aquel tiempo cosían bastante, y para las cortinas, los vestidos, se vendían muchas telas. Eran años muy buenos para vender telas. Empezó a trabajar muy jovencilla. Le faltaba una asignatura de matemáticas para terminar la carrera de magisterio. Su madre y yo le insistimos para que terminara y se matriculó y terminó esa asignatura.

Yo era maestro y ella tenía una tienda en el centro del pueblo, en otro bajo cercano. Cada día vendía menos telas y más ropa tejida. Empezamos a comprometernos. Soñamos con que teníamos que ir juntos a las misiones. Ella de soltera nunca había ido a las misiones.

J. ¿Ella participaba de esa idea?

Ella se fue contagiando con mi ilusión. En mi familia estaban acostumbrados, a *las vacunas*. Fuimos a Perú. Estaba por entonces lo de Sendero Luminoso, había epidemia de cólera y de tuberculosis. Nos vacunamos. Nos fuimos a un asentamiento humanos al norte de Lima. Empezamos a compartir muchas experiencias. Uno de los impulsos finales para casarnos fue hacer un máster de Orientación Familiar en la Facultad de Teología y nos lanzó a acompañar a parejas, a dar cursos prematrimoniales, en la parroquia de Peligros. Y nos comprometimos con las misiones.

J. ¿Cuándo llegan los hijos?

M.A. Estábamos en esa inercia. Dio la casualidad que a mí me operaron de la espalda y teníamos los billetes para ir a Perú y nos los descambiaron por ese motivo.

Las misiones se aparcaban hasta nueva orden porque decidimos tener hijos. Le dimos un giro a la vida y nos planeamos tener hijos. Llegó un primer hijo con un primer aborto y después tres hijos en dos años y medio. Un hijo, una hija y un hijo, Miguel Ángel, Clara y Eloy.

Aquello nos desbordó con el tema de la crianza. Yo seguía en el magisterio. Inma de buenas a primeras dejó de trabajar en la tienda. La tienda era suya. Una tarde tomó la decisión de llamar a los proveedores y anular todos los pedidos que tenía realizados. Cogió la libreta de los encargos y suspendió pedidos. Todo el mundo se quedó muy extrañado y vendió la última mercancía que le quedaba y cerró la tienda. Porque con tres niños era imposible.

Empezamos a vivir con mil setecientos cincuenta euros.

J. ¿De qué año estamos hablando?

M.A. Del año 2001. Teníamos un terreno. Como vivíamos en un piso muy pequeño. Cabíamos bien pero como no tenía ascensor, y estábamos estrechos con las cunas y con todo, decidimos hacer un Proyecto para una casa. Aquello fue fundamental porque nos embarcamos de buenas a primeras con un dinero que teníamos en esa aventura. Yo decidí dejar la panadería y dedicarme al magisterio, porque no podíamos llevar tantas cosas adelante. Yo tenía que optar porque la vida familiar requería más atención. Decidimos pedir un préstamo y vendimos el piso porque la casa se disparó de precio.

J. Hicisteis unos cálculos,...

M.A. Totalmente equivocados. Te crees que la casa te va a costar un dinero y luego se multiplica por mucho más. No es lo mismo que comprar una casa hecha. Los papeleos que valen mucho dinero, tuvimos que hacer una calle,...

J. ¿Tuvisteis dificultades económicas y los críos pequeños?

M.A. Sí. Teníamos que comprar tres pañales al mismo tiempo. Las preocupaciones propias.

J. Fueron años dificultosos,...

M.A. Coincidió también con que comencé a ser director. Mis padres empezaron a darnos trescientos euros al mes, para ayudarnos.

J. ¿Dados? ¿Qué no los teníais que devolver?

M.A. Así es. Además nos daban ropa, la comida muchos días. Hemos tenido muchas ayudas. Estamos muy agradecidos con muchas personas concretas, principalmente de nuestros padres. Recibíamos ayudas de muchas buenas personas.

J. Sí, que al principio,...

M.A. En esa situación estuvimos tres años. Inma estudió la especialidad de Educación Infantil, porque así podría obtener una plaza en un colegio concertado, pero no le pudieron dar trabajo. Después, por el misterio de la vida sacaron unas oposiciones con muchas plazas.

J. ¿En qué año fue eso? ¿Por qué especialidad?

M.A. Eso fue en el año 2008, por Primaria. Ya, ..., un milagro.

J. ¿Le dieron Granada?

M.A. Le dieron Baza. Ya eran dos sueldos y alquilamos un piso.

J. ¿Tú te fuiste también?

M.A. Yo vivía aquí.

M.A. En un piso alquilado, completamente nuevo, con calefacción de gas, porque en Baza hace mucho frío.

J. ¿Ella venía los fines de semana?

M.A. Sí ella estaba allí con los niños y se venía los fines de semana. Yo cuando salía de Alfacar me iba para Baza. En vez de hacer ocho kilómetros, hacía ciento ocho. Yo iba unos tres días a la semana.

J. ¿Un año?

M.A. Sí. Después le dieron el Tíñar de Albolote. Y llegó a Nívar. Empezó con el Proyecto de Comunidades. Fue Secretaria y ahora está de Jefa de Estudios.

Ella cogió mucha fuerza como maestra. La vida nos cambió bastante. Nuestra vida familiar ha estado muy impregnada de escuela. El tema de la Dirección del Colegio ha sido fundamental, porque le he robado mucho tiempo a mi familia con ese tema. La escuela ha cambiado mucho, han sido años de transición.

J. En estos años la escuela se ha burocratizado...

M.A. Eso es, en estos años la escuela se ha burocratizado mucho. Hemos tenido que hacer muchos documentos, he pasado por la tensión alta, por problemas de cervicales y por pérdida de la vista por permanecer muchas horas frente al ordenador,...

J. ¿Entonces en el espacio familiar, el papel que tenéis el uno y el otro. Lleváis vuestro trabajo y a la hora de colaborar en las tareas familiares no hay distinciones...?

M.A. Hay matices. Creo que me he portado bien. Me he hecho consciente de las necesidades. He dejado mis hobbies, con la bicicleta por ejemplo, y he dado únicamente paseos cortos de algún día de ir a Cogollos, al Fargue, ...he dejado las peñas de fútbol. He dejado muchas actividades porque la ola de la familia así lo ha requerido.

J. Y de la Dirección del Colegio. Miguel Ángel, ¿Ahora no tienes ratos de ocio? ¿Antes de la tesis, tenías ocio?

Mi afición ha sido ir a la montaña. Mi pasión es ir a la sierra. Creo que me la conozco un poquillo bien. La Alfaguara lo mismo. He salido algunos días, como el año pasado durante tres días a la Alpujarra con la bicicleta, ... cosas sueltas. Por ejemplo he dejado el fútbol y muchas invitaciones para jugar. Lo que hacemos Inma y yo es ir a andar. Regula nuestro diálogo de pareja porque. Nos llevamos el perrillo que nos dio mi sobrina, y nos vamos a andar por los secanos de Peligros. Entonces hemos sido muy constantes en andar una hora diaria. Pero claro, eso es lo único que hacemos.

J. ¿Qué valores fundamentan vuestra relación como familia? ¿Cuáles son las actitudes sobre las que gravita tu vida familiar?

M.A. Estamos pendientes de nuestros hijos. Los niños están en un buen ambiente escolar, creemos que los niños van muy bien. También participan en la catequesis y en campamentos en la iglesia de San Francisco de Granada. Eso es un pilar fundamental. Otro pilar fundamental es que en la cocina no tenemos televisión, y nos ayuda a la vida familiar. Hemos intentado aprovechar todos los ratos para hacer cosas, juntos, en el día a día, salvo ahora con la tesis que yo me voy aparte. Y hablando de los valores fundamentales, uno de ellos, después de estudiar Orientación Familiar, empezamos a hacer un servicio con parejas en dificultad y a dar cursos prematrimoniales que damos tres cursos al año. No nos supone ninguna carga. En San Francisco teníamos amistad con muchas personas. Yo estudié con Seve, el sacerdote franciscano, los cursos de doctorado. Hicimos amistad y estamos en la Comunidad de San Francisco. Eso nos da mucha alegría. Acompañamos a grupos dentro de la Comunidad. Inma y yo también estamos entrenados en el diálogo aunque a veces lo descuidados. Compartimos ratos de silencio, de oración, de reflexión. Intentamos jugar con los niños, intentamos sorprenderlos con detalles, cuidamos y nos adaptamos a su psicología de la ilusión. Por ejemplo le traigo tres tortas de la panadería, recién hechas. Los incorporamos a la vida de los abuelos. Nuestra casa ha estado abierta. Hemos

celebrado muchas reuniones. Hemos tenido presente el tema de la familia extensa. Mi madre y mi padre, han disfrutado mucho de sus nietos. Todavía siguen disfrutando. Los padres de Inma están muy presentes a pesar de las enfermedades. Hemos visto el tema de la muerte de mi madre.

J. ¿Puedes hablar con más detenimiento del tema de las enfermedades, del fallecimiento de tu madre, que hayan truncado esa línea vital. Momentos difíciles, momentos emotivos, momentos tristes,...

M.A. Cuando murió mi madre,

J. ¿Cuánto tiempo hace que murió?

M.A. Tres años. Murió el cuatro de noviembre de dos mil doce. Estamos en dos mil quince. Resulta que al principio cuando murió mi madre, yo lo acepté. La aceptación. Son valores que están en la familia y que se transmiten. En la línea de la vida el tema de la muerte, estoy contento porque lo viví al principio bien. Yo creo que hay otra vida, yo soy creyente. Luego, entré en un desierto, en un dolor sordo, que es algo intransferible, era un dolor mío. La relación con mi madre era única. En ese sentido mi madre hablaba mucho con todos. Mis diálogos con mi madre eran desde la fe, desde la esperanza, y esa relación la he ido reviviendo y escribí algo sobre esta relación. A mis hijos, creo que ha sido una oportunidad, y creo que Inma y yo hemos estado muy de acuerdo, para vivir la esperanza y la naturaleza de la propia vida y la naturaleza de la muerte. Hemos afrontado la muerte como una realidad más que nos llega, y con una puerta de esperanza muy grande porque creemos que Dios nos prepara algo mejor. Tengo fe. Nunca he tenido duda de que mi madre está en el cielo. Igual que con mi prima misionera que también está en el cielo. Otra persona que ha sido fundamental en nuestra vida. Con ella hemos compartido en profundidad. Mi madre al final de su vida estaba más cansada pero hemos compartido muchísimo e incluso desde la enfermedad. La enfermedad de mi suegro, con cáncer también le afectó mucho a Inma, lo superó.

Mi suegro es muy buena persona también. Nuestros hijos vieron que a lo mejor este abuelo también se moría, la enfermedad de Parkinson de mi suegra, su bisabuelo que va a cumplir cien años, también un hombre mayor. Hemos ido escuchando sus relatos. Los niños tienen esa herencia de la historia de la familia. Otra cosa es que ha sido una casa muy abierta. Hemos hechos muchos roscos, muchas pizzas,...ha sido una casa muy abierta.

J. ¿Y en la actualidad?

M.A. Ahora hay mucho más ambiente de estudio en la casa.

J. ¿Inma lo acepta? Ahora estás tú muy implicado con la tesis y ella tendrá que suplir muchas faltas tuyas...

M.A. Sí. Ella se está portando muy bien. Los viernes se lleva a los niños a la catequesis, a las actividades extraescolares. Ha coincidido con su jefatura de estudios. Ella necesita echar más horas. Lo que ocurre es que tenemos dos ordenadores y cada uno busca su espacio. Yo le cuento y ella me da ánimo. Ella se ha tomado esto con mucha ilusión porque yo cuando voy leyendo autores, y compartimos como es todo educativos. Esto se ha convertido en un eje que vertebra el tema de la familia. Creo que estoy nombrando muchos ejes. Yo lo he pasado muy mal con el Colegio y me he derrumbado porque veía que desaparecía todo lo que yo he estado construyendo.

La familia es un taller de recuperación. Vivimos en clave de "RE", de recuperación de retomar, de recuperar.

Nos ayudamos mucho. Las relaciones familiares son muy buenas.

Hemos cubierto todos los aspectos. Hemos abordado el tema de la vida personal centrada en el hogar. Para finalizar quiero decir lo que ha supuesto la felicidad de la llegada de los hijos y el descubrimiento permanente de los hijos, que es un manantial permanente. El tema de la compasión y el tema de portarse bien, también ha sido fundamental. Cuando me he visto desbordado por el tema del trabajo la familia me ha ayudado a volver al redil de lo importante.

NARRATIVA PROYECCIÓN (N.9.)

J. Vamos a abordar posiblemente el último diálogo que se va a centrar en ti como personal y como profesional en la actualidad. Me gustaría que me dijese cómo vives hoy día la educación. Vamos a empezar hablando sobre las demandas de la sociedad a la escuela y las respuestas que tiene que dar.

M.A. Hay una dualización social que se traslada al colegio. Hay una doble división de demanda de la sociedad a la escuela. A grandes rasgos veo que hay dos tipos de escuela, una privada, bien sea concertada o puramente privada y una escuela pública. Se buscan distintas fuentes educativas y distintos modelos en consonancia con las aspiraciones sociales y con el estatus social de las familias. En España y en Andalucía nos encontramos con esa doble vertiente y búsqueda, con familias más aposentadas y con más recursos, que buscan un perfeccionamiento en sus hijos y un éxito que se refiere a un estrato social, en busca de un escalafón social superior. En los colegios públicos, hay familias con otra condición social, hábitat, cercanía y también por opción, que es un tema muy interesante. Familias que perteneciendo a un estatus social superior optan por educar a sus hijos en este mapa educativo público. Esa doble vía educativa existe en la actualidad.

J. ¿La escuela pública está siendo residual? ¿Atiende a la población que no puede costearse otra educación?

M. A. El tema de los conciertos educativos es una puerta de entrada y una respuesta social. Esto genera una circulación de niños por las mañanas, de familias que buscan contextos escolares más elevados, entre comillas. Esto ocurre principalmente en el cinturón de las ciudades. Es curioso y evidente que en la escuela pública tenemos a familias que irremediablemente acuden porque pertenecen a esas zonas de escolarización y una población que representa a un porcentaje significativo que teniendo titulación profesional superior y un estatus elevado, prefieren llevar a sus hijos a la escuela pública. Me llama mucho la atención. La escuela pública acoge a alumnado perteneciente a familias de esta doble condición, los que matriculan a sus hijos por opción y los que matriculan a sus hijos por lugar de residencia y porque no tienen más remedio.

El magisterio y el profesorado de la escuela pública y a diferencia del profesorado de la escuela concertada merecen un capítulo que hay que poner de relieve. Hoy en estos veinticinco años de magisterio, veo que la enseñanza pública tiene muchas bondades y muchas flaquezas. No puedo decir lo mismo de la enseñanza privada porque no he sido maestro en ella. Yo siempre he estado en la escuela pública, soy un hijo de la escuela pública y únicamente he estado en la privada, en mi primer año preescolar, en *la escuela de peseta*.

J. Entonces, ¿qué crees que ofrece la escuela pública y cuál es su valor, cuál el sentido y la potencialidad? ¿Por qué tenemos que defender la escuela pública?

M.A. Defender la escuela pública. Yo tengo muchas amistades que trabajan en la escuela privada y veo que lo hacen muy bien, pero yo por principios y por valores y porque es mi pan, quiero trabajar en la escuela pública. Mi trabajo en la escuela pública, en primer lugar tiene sentido para alcanzar valores fundamentales como el de la equidad, la igualdad, la interculturalidad, y el valor de una convivencia que representa a la sociedad en edades tempranas y un anticipo de lo que más tarde será su participación en la sociedad en general. La escuela pública se convierte en un escenario que se acerca a la naturaleza social.

J. ¿Qué debe enseñar la sociedad? ¿Contenidos, entender la vida, ser competitivo, ser personas que busquen su propio bien? Estamos hablando de valores. ¿Dónde se debería posicionar la escuela?

M.A. De entrada las familias buscan y eligen escenarios distintos. Un escenario más selectivo si optan por la enseñanza privada, concertada o no, y un escenario más diverso en la enseñanza pública. ¿Cómo se tienen que afrontar los aprendizajes? El currículum tiene que crear ciudadanos que se integren y que alcancen competencias para la vida.

J. Alejándonos de la norma ¿Tú que haces en el Centro? ¿Qué pretendes que pase ahí?

Pretendo que cada persona sea feliz. Que la escuela sea un espacio de felicidad y de relaciones llenas de valores. Que la persona descubra su verdadera vocación. Pero sobre todo me inquieta la altura profesional y el perfil humano del profesorado para que entre todos, y en el seno de la comunidad, en la que tiene que participar de lleno la familia, generemos personas felices que vivan con plenas garantías y con altas expectativas

La universidad empieza en la escuela. Para mí, la meta es que la escuela pública prepare a todos sus alumnos y alumnas para que lleguen a la universidad, que la escuela sea una universidad de oportunidades, la meta es la universidad. Te lo digo porque yo he nacido en una familia en la que mis padres no terminaron la escuela y para mí, alcanzar el doctorado, es llegar a una cumbre. La escuela pública tiene el reto de potenciar y de canalizar a todos los niños para que desarrollen al máximo sus posibilidades.

J. ¿Tú crees que eso la escuela lo hace?

M.A. Desgraciadamente eso creo que no lo hace.

J. ¿Por qué no se hace?

M.A. No se alcanza por el propio sistema que hemos creado. Hemos creado un sistema en el que el cangrejo se muerde con su propia cola. En el sistema educativo público tendríamos que velar todos, incluyendo a sindicatos, inspección educativa, profesionales, administración, universidad, familias, formación permanente del profesorado, incluso por canales vocacionales que se encarrilen bien desde el comienzo y también es primordial que la persona que trabaja se cuide y llegue al trabajo en perfectas condiciones para desempeñarlo. La dificultad y el enemigo para alcanzar éxito están en el propio sistema. La balanza de derechos y de obligaciones, de fracaso y de virtudes, debido al individualismo, a la dejadez,...

J. ¿Qué es lo que tú percibes, cotidianamente, para que esos valores no se alcancen o sean muy difíciles de lograr?

M.A. Percibo, y creo que es radicalmente cierto y determinante trabajar con motivación profesional. Se funciona por entusiasmo y por motivación personal. En el sentido

contrario hay unos estanques de desidia, de acedia, de desencanto, de desilusión que son como manchas de aceite y que todo se empapa. ¿Quién vela por corregirlos?

J. ¿Eso es debido a una situación que está en la sociedad y se introduce en los centros educativos? ¿Los maestros están desganados?

M.A. En un colegio se puede respirar una presión social. La educación encierra un tesoro. La educación vivida en positivo alcanza verdaderos logros. La educación vivida en negativo tiene muchos arrastres y vamos a la defensiva. Todo redonda en una merma. Las familias quieren resultados. El maestro está atenazado porque tiene que alcanzar esos logros. Se olvida de esa transmisión de valores y de metodologías más horizontales.

J. ¿Ese clima se vive en tu centro? La normativa lo propone y por supuesto que hay que alcanzar unos criterios y unos objetivos mínimos.

M.A. En los últimos años en los que he sido Director, la administración educativa está pendiente de reducir el fracaso escolar. Y cuando existe fracaso escolar elevado se investiga y ello produce una tensión continua para velar continuamente por los rendimientos. La importancia de las notas resta las bondades del currículum oculto. Prefiero que haya un ambiente más natural en el aula. Pretendo escenarios más vivenciales y naturales.

J. Se ha instalado el rendimiento. ¿Qué otras cuestiones crees que inciden, como la vocación del maestro? ¿Qué otros elementos, las familias, su participación? ¿La participación es horizontal, interesada, mínima? Tú dices que es importante.

M.A. A veces se vela más por los derechos que por el propio trabajo. Si la administración deja solo al maestro o al director que se equivoca, y no corrige y ayuda, se crea una orfandad administrativa, que atenaza, cohibe, coarta al maestro. Un maestro, independientemente del magisterio que desarrolle, de mayor o menor entrega y calidad, ganan lo mismo. Ese tema hay que revisarlo.

Por otro lado la participación de las familias, es importante, he ido pretendiendo en mis nueve años de Director en los que el Proyecto se ha llamado “Crear, crecer, y crear en la escuela, con las familia y para la vida”. Las escuelas tienen que estar abiertas a la participación de las familias y han de participar colaborativamente desde el primer día con un sentido de pertenencia, sintiendo que el Colegio es de todos y aprendiendo a participar en la propia gestión del centro, con inteligencia distribuida, creando una auténtica comunidad.

J. Eso es un deseo. ¿Tú lo lograste en Alfacar?

M.A. En gran parte sí. Hay que distinguir las formas de participación. Me propuse que el cien por cien de las familias acudiera a las tutorías. Es una forma mínima de participación, pero existen otras mucho más amplias, invitando a las familias a descubrir que el colegio es como otra casa, es una casa del pueblo, es una casa de todos. Cuando un padre se sienta en el despacho, sentirá que el despacho también es suyo. Todo es de todos.

J. Hay una labor amplia, profunda. Hay un camino que andar muy importante y lleno de dificultades. Los padres están llenos de los valores sociales, con un vacío de valores. Van al Colegio con su perspectiva individual y no piensan en el colectivo.

M.A. Los años más felices de una familia son los años de la infancia y el periodo escolar. Hay una oportunidad de participación importante.

Hay una inteligencia que se hace en muchos centros educativos para llegar a generar un cambio de percepción. La naturaleza de un centro educativo es que los niños aprendan a

relacionarse, a convivir, a ser felices juntos. Los aprendizajes se pueden conseguir, mirando a la escuela con confianza.

J. Ponme varias estrategias concretas que se puedan utilizar para alcanzar esta participación.

M.A. Actuaciones de éxito del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, como los grupos interactivos, tertulias pedagógicas, convivencia dialógica, comisiones mixtas, biblioteca tutorizada, que yo he experimentado. Por ejemplo una asociación de padres y de madres que se convierta en la fiscalizadora de la que se hace en el centro es un freno para el Centro y destruye. El maestro funciona porque hay un espíritu de concordia. El maestro, el niño, el padre o la madre funcionan si existe una motivación interior. Si realizamos actividades conjuntas, nos sentamos, descubrimos estrategias. Si consideramos que algo es bueno, mejor que lo descubramos juntos.

J. El colegio es necesario que colabore con instituciones del entorno.

M.A. El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje recoge este tema. La Asociación OFECUM se preocupa y colabora fielmente con el Centro. Hoy, los voluntarios de OFECUM, viven el Colegio como suyo. Por ejemplo se le ha perdido el almocafre y eso ha sido una preocupación para ellos, que cuidan su huerto con tanto esmero. El Colegio ya no se entiende sin huerto. OFECUM se identifica con el Colegio, a través del ajedrez en una sesión semanal, cuenta cuentos, actividades en el laboratorio. La verdadera escuela es la que transforma al que da y al que recibe. Los mayores de OFECUM reciben vitalidad yendo a la escuela. Una verdadera escuela anima, convierte a toda la comunidad. En una escuela existe una constelación de personas. En Alfacar, había una población de unas trescientas cincuenta personas y sin embargo eso redundaba directamente en unas mil personas. Lo que ocurre en el dedo meñique del niño en un Colegio tiene mucha repercusión. Lo que ocurre a una maestra por ejemplo, dando un paseo en una tarde de un domingo por el Albaycín, que se dobla el tobillo y no puede ir a trabajar afecta a toda la dinámica del Centro. Por eso decía lo de la actividad cósmica. Para que una escuela sea fuerte también tiene que ser débil, la grandeza de un colegio está también en su flaqueza. Sin OFECUM, el Colegio no es el mismo. En una entrevista con una responsable de OFECUM, vemos las ventajas de esta participación.

J. Cuando hemos comenzado a hablar, pensaba que ibas a abordar la escuela desde el punto de vista de lo que ocurre dentro del aula, de los exámenes, del rendimiento, de las metodologías.

M.A. Quiero trascender esa práctica, porque partimos de que están establecidas y que cada maestro es responsable de que esa programación salga adelante. Creo, por los años que llevo en la escuela, que hemos estado demasiado encorsetados con unos planteamientos del deber. En la escuela nada está completamente bien y completamente mal. Creo que los aprendizajes sobrevuelan todo eso. Siempre existen aprendizajes. Es verdad que hay que preparar bien las clases, aplicando las mejores metodologías, pero unas metodologías que sean creativas, que no vengan impuestas y también que se vayan descubriendo nuevas metodologías. El mejor maestro es el que indaga y descubre nuevas metodologías, a través de una inteligencia que llega a través del asombro y de criterios de evaluación que tenemos que alcanzar.

J. El Currículum está establecido. Las unidades didácticas no aparecen.

M.A. ¿Qué significa un ocho o un nueve? El niño tiene que alcanzar objetivos, aprender contenidos y superar evaluaciones. El conocimiento es necesario. Llegará el tiempo en el que la escuela sea un gran proyecto.

J. ¿Eso ocurre?

M.A. El aula se relaciona con el ambiente general. La escuela como casa de todos genera aprendizajes y los niños alcanzan los aprendizajes en su actividad escolar. Que los niños aprendan a multiplicar con la ventana abierta y que en la escuela entre el aire fresco de la calle.

Hay experiencias en las que se habla de la desaparición de las asignaturas. Siempre existe conexión que hace comprender el mundo. El mundo es un sistema conectado. Aprendemos a vivir las conexiones en una sociedad de la información que nos llega a través de fuentes informativas. Existen otras fuentes informativas a las que tal vez no estemos atentos y que ocurren en lo más cercano, e incluso en el interior de la persona. La actividad de una maestra en el Centro puede dar más luz que un tratado de pedagogía que llega desde miles de kilómetros. Existen grandes avances en la verdadera escuela, que está en el mismo maestro. Hemos elegido un trabajo de maestros. Si realmente tenemos el maestro dentro, nos sale. Vamos a transmitir ese interés en el alumnado. En este sentido el educere es más importante que el educare, aunque éste es absolutamente necesario, estableciendo unas normas y unos aprendizajes que marcan el camino de la persona y guíe sus pasos. Siempre hace falta una tercera persona que sea modelo de responsabilidad, modelo de aprendizaje, que viene representada por la familia, por el maestro. Al final todo se prepara para llegar al centro de la persona.

J. Tú has tenido experiencias en otros contextos lejos de la escuela. En referencia a lo que es la persona, la sociedad, la identificación, la pureza del sentir, lo has llevado a cabo. ¿Te puedes referir a estas experiencias en las que te has dado a los demás?

M.A. Entregar tiempo, y entregarse a los demás.

J. Ese tipo de experiencias te dan fortaleza y sentido para crear aprendizajes. Tiene una dimensión muy integrada en la sociedad. Sería interesante ver cómo te ayuda y te dan seguridad para hablar de esa forma tan contundente.

M.A. La vida vemos que es un sistema de relaciones. La persona abierta al mundo es esencial. Mi experiencia en este sentido, de apertura es fundamental. Mi prima Amparo, una persona fundamental en mi vida, quiero que aparezca en esta narrativa sobre mi vida, porque me ha abierto un camino para la misión y para descubrir un camino verdadero. Ha sido una persona fundamental porque en ella he encontrado un vector, un modelo de persona que me ha motivado a través de la fe. En mi vida también ha habido personas fundamentales, personas relevantes de las que tengo testimonios que me han ayudado a encontrar auténticas oportunidades para llegar a ser yo mismo. He tenido la oportunidad de trabajar entre los más pobres de la tierra, en países como Guinea Ecuatorial, en poblados de la selva, en los que se tiene lo básico. Yo he trabajado en escuelas sin agua y sin luz. He trabajado en proyectos colaborando con escuelas en Guinea Ecuatorial, en Uruguay, en Perú y en República Dominicana. Qué me ha aportado a mí esto. Todo gira en torno a principios profundos de igualdad, de defensa de oportunidades. El hecho de nacer en este mundo, ... van transcurriendo los siglos y pienso que las personas de este planeta tendríamos que tener el mismo horizonte de oportunidades. En mi vida me he encontrado y me ha guiado personas que han entregado su vida a los demás. He tenido oportunidad de visitar países, hacer una panadería con los niños de la calle, he visitado un leprocomio, una cárcel, he trabajado en un proyecto haciendo y reparando letrinas, arreglando manantiales, visitando familias, montando talleres y realizando otras actividades. Esto me ha generado una inquietud y me ha despertado para una misión sin límites. La escuela no tiene límites si la persona que trabaja en la escuela no tiene límites. En la escuela descubrí una motivación que no se agota. El pan no solamente es alimento, es también consuelo,

cuando se comparte. La educación tiene sentido cuando es compartida. Volviendo a los modelos de educación, es verdad que hay personas que comparten su pan, su vocación con los más débiles, trabajando en la escuela privada y en la escuela pública y personas que no comparten el pan de su vocación ni en la escuela privada ni en la escuela pública. Quiero superar el debate de la escuela privada y de la escuela pública. La escuela pública también tiene sus propios enemigos dentro. Quiero que sirvan estos estudios para superar esta visión. La pobreza tiene muchos matices, no solamente económicos. En el centro de todo está la persona. La persona merece lo mejor.

J. ¿Crees en el Director como líder pedagógico?

M.A. El verdadero liderazgo está en el servicio, si no vives para servir no sirves para vivir. El liderazgo es comenzar cada día y no mirar para atrás. Ser uno entre tus iguales. Vivir arremangado. Hay que crear oportunidades para compartir ese liderazgo. Ciertamente, hay decisiones en soledad, pero hay que buscar que las decisiones sean compartidas, buscando la inteligencia común. En la fiesta de la vida, porque la vida es una fiesta, hay que invitar siempre a los últimos. Que la escuela sea una alegría para todos. Hay que preguntarle a todos los que trabajan. Un líder tiene que estar atento al corazón de cada persona que vive en la escuela, que pertenece a la escuela. Un auténtico líder tiene que procurar que los niños y sus familias lleguen contentos al colegio por las mañanas y se vayan más contentos todavía por la tarde. No concibo un líder pedagógico que no se preocupa por la felicidad de los niños y de las familias, que dejan a su hijo en el Colegio. Que la escuela sea una placeta de seguridad. Para mí el auténtico liderazgo es que todas las personas que lo rodean obtengan y desplieguen su verdadero liderazgo. Para mí, el verdadero liderazgo es procurar el bien de los demás. Estar en un lugar en el que todo el mundo busca el bien común es alcanzar un verdadero liderazgo y lo mejor que le puede ocurrir a cualquier persona.

J. ¿Tú sabes lo que significa política?

M.A. El bien común.

J. Tú tienes una concepción política de la educación.

M.A. Eso me pasa con las personas a las que realmente quiero. En mi familia, en la Comunidad de San Francisco, con mis amigos. Cuando tienes la certeza de que las otras personas quieren tu bien, encuentras el cielo. Eso es lo más hermoso que te puede ocurrir en la vida. No hay mayor felicidad. Ese espacio de paz, del que tanto se habla en la escuela y aprovecho para destacar lo que ya otras veces hemos compartido, sobre la búsqueda de una escuela sin adjetivos, que no necesite planes, proyectos o programas, que la propia escuela sea un surtidor de todo lo educativamente necesario, que la escuela sea un único proyecto, la escuela misma.

J. Esa sería la definición de escuela.

M.A. Estar convencido de que la mejor escuela es cuando sabes que los demás quieren lo mejor para el otro. En la misión ocurre que a quien ayudas, tiene la certeza de que estás dando lo mejor de ti mismo. Cuando el otro sabe que te has desplazado por y para él, la única respuesta posible es que el otro quiere únicamente tu bien. La felicidad está en el camino.

Muchas gracias por estos diálogos, que han sido un encuentro conmigo mismo con los que he aprendido. Aunque Julián no se lo crea él también ha descubierto y ha elaborado aportaciones de su propia narrativa. Me brota después de estas horas de vuelo, mucho agradecimiento, porque Julián ha sido un orientador y me ha ayudado para que yo sondee mis veneros, porque todas las personas tenemos agua en nuestra profundidad y yo he descubierto mi propia agua.

