

Lourdes de la Rosa Moreno

LA SOLEDAD O LOS OTROS SON NORMALES SI SON COMO YO

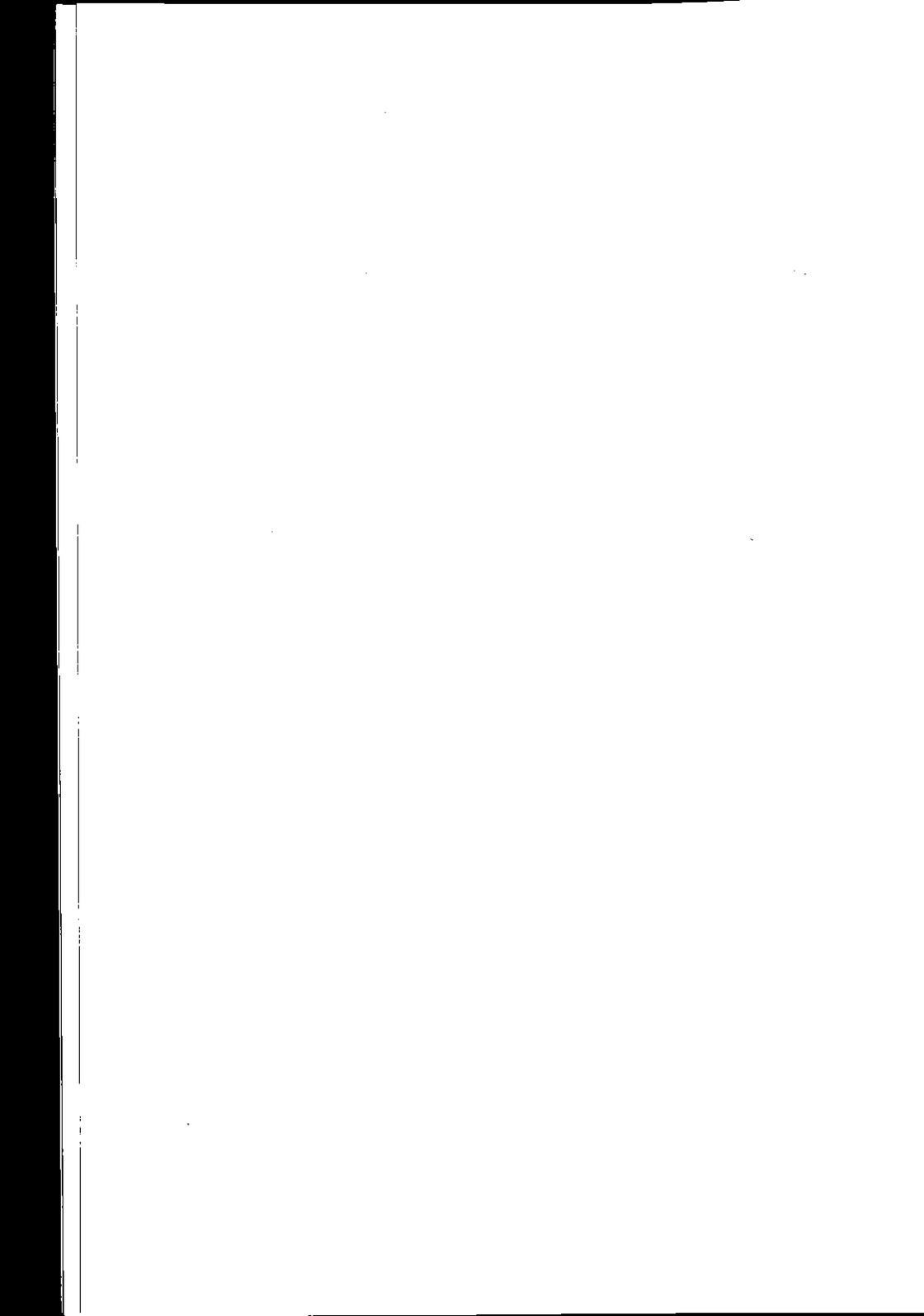
Reflexiones a partir de la autobiografía de un profesor.





**"LA SOLEDAD" O "LOS OTROS SON
NORMALES SI SON COMO YO"**

Reflexiones a partir de la
autobiografía de un profesor



"LA SOLEDAD" O "LOS OTROS SON NORMALES SI SON COMO YO"

**Reflexiones a partir de la
autobiografía de un profesor**

Lourdes de la Rosa Moreno

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



Directores de la colección:

Joaquín Ramos García

Diego Navarro Núñez

Antonio Sánchez Román

1ª edición Morón (Sevilla), Junio 2003

© M.C.E.P. - SEVILLA

Apartado de Correos, 117

41.530 MORÓN (SEVILLA)

Tel./fax: 95 585 48 50

E-mail: kikiriki@cooperacioneducativa.com

<http://www.cooperacioneducativa.com>

Derechos reservados

Depósito legal: SE-2224-2000

I.S.B.N. de la obra: 84-89042-37-3

Ilustración de portada: Andrea Rosso

Imprime: I. G. Morón Grafidós, S.L.

Tel. 95 585 35 63 Fax 95 585 49.46

C/. Río Segura, 4. Morón de la Frontera (Sevilla)

ÍNDICE

A modo de introducción.....	9
Ese profesor de instituto al que, orgullosamente, llamo: “mi compañero”.....	13
La soledad, la insatisfacción... y otros menesteres	19
“Házlo tú que eres el que sabes” o ...“dinos tú como hacerlo”	24
Algunas ideas que “me dan norte”	26
Ya para terminar	29
Epílogo: carta a mi compañero.....	35
Referencias bibliográficas	37

“Vivimos en un mundo de objetos más que de personas... [por ello] se produce una pérdida del sentido de la existencia, del trabajo, del ocio creativo. Y pese a todo existen en nuestras sociedades unas reservas morales notables, unas posibilidades, reprimidas o inhibidas, que se manifiestan de vez en cuando...”

CASERES y OTROS, (1999, p. 84)

A MODO DE INTRODUCCIÓN

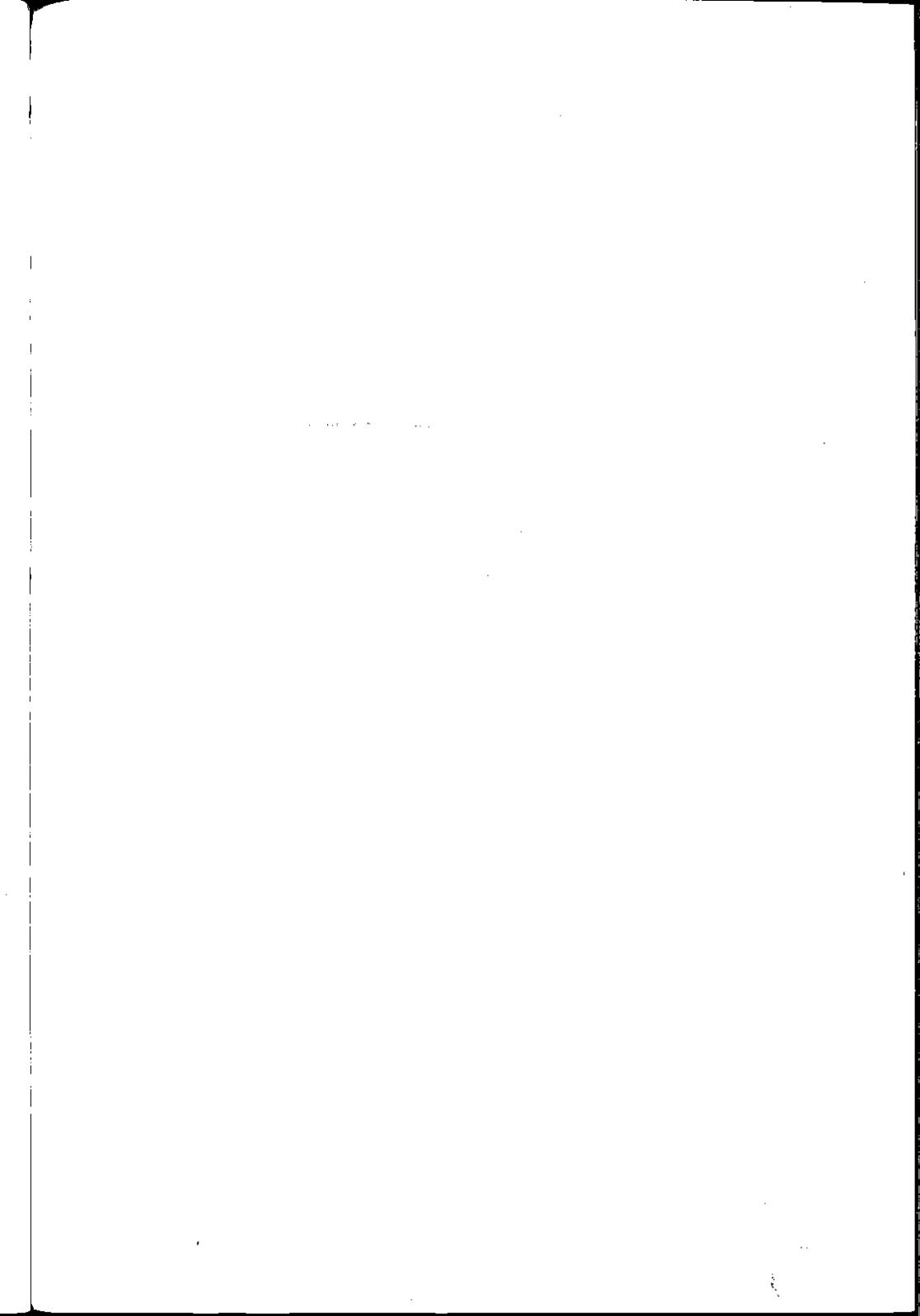
En una ocasión, una buena amiga y yo, comentando la impresión que nos habían causado unas chicas que acabábamos de conocer, para concluir de explicar lo buena que ésta había sido, dijimos (no recuerdo si habló ella o yo, pero el sentimiento era común): "*sí, son chicas... normales... como nosotras*". Es decir: estupendas, majísimas, inteligentes, naturales, ¡qué sé yo!. Las carcajadas nos salieron a los pocos segundos. Y aún hoy, después de casi 20 años, seguimos usando la expresión "*son normales, como nosotras*", pero ahora ya para reírnos (de nosotras) y avisamos cuando nos damos cuenta de que no estamos viendo más allá de nuestras propias narices (con perdón: la normalidad).

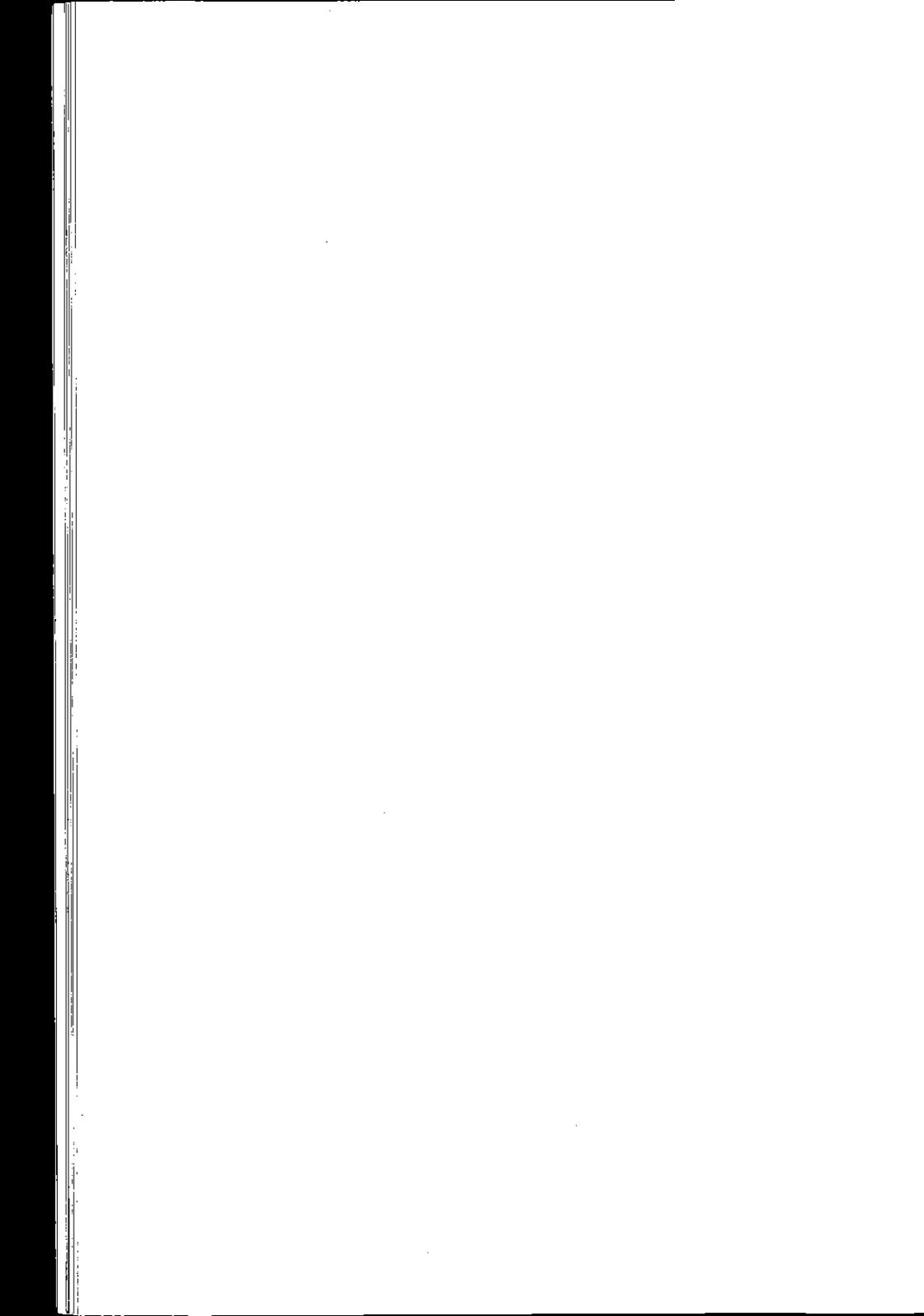
Pues bien, a partir de la lectura de la autobiografía de **un profesor de instituto** (adelanto que opino que es un gran profesor, luego explicaré por qué pienso así), esta anécdota me da vueltas constantemente en la cabeza. ¿Por qué?: pues porque parece que es un hombre capaz, pero en soledad; trabajador, pero en soledad; comprometido socialmente, pero en soledad; innovador, pero en soledad; ...y todo ello en un centro con un gran número de compañeras y compañeros (docentes y no docentes). No, no me he olvidado del alumnado, pero éste va aparte porque parece ser el único en el que encuentra una cierta compañía. Este profesor no es capaz de encontrar en su centro a nadie "*normal*" como él... y vive en soledad.

¿Pero, por qué leer la autobiografía de este compañero me impacta personalmente?. Pues porque **pensar en él me ayuda a verme en otro** y, por tanto, me sirve para repensar y reconstruir mi propia experiencia y pensamiento: encuentro "*escondrijos*" en su pensamiento, en su forma de actuar y de emocionarse -o no-, cuyo análisis me beneficia directamente. Me interesa porque es una narración reflexiva y personal, que huye de un discurso estructurado y estándar, ordenado, impersonal y aséptico de su vida en el centro; así aparecen claroscuros de las personas que viven en esa institución, ahonda en el tejido social informal,

en las vivencias culturales que inevitablemente existen (amistades, grupos de presión, repartos de poder, etc.), en la organización no escrita en los documentos oficiales, en el sentimiento como motor, en... cosas importantes de la vida. También de la vida de un centro educativo.

En primer lugar, intentaré presentar someramente a este profesor, ese compañero al que no conozco personalmente, para después usarlo como excusa para reflexionar sobre la soledad y el aislamiento en el que vivimos la mayoría de los profesionales de la educación (ya... ya sé que no somos los únicos y que, por desgracia además, no se circunscribe a la vida profesional).





ESE PROFESOR DE INSTITUTO AL QUE, ORGULLOSAMENTE, LLAMO: "MI COMPAÑERO"

Decía que lo considero un gran profesor. Para empezar, basta con destacar su larga y permanente labor de **autoformación** como profesional de la educación porque, como tantos otros de la enseñanza secundaria, su **formación inicial** para la docencia fue prácticamente nula. En sus propias palabras:

"No había hecho el CAP y por tanto no tenía ninguna formación pedagógica. Lo que intentaba era hacer con los alumnos lo que a mí me habría gustado que hubiesen hecho conmigo".

Sin embargo, en una profesión (la docente) a la que nos dice que llega por casualidad y por la que no se siente atraído en absoluto (¿es inevitable que sean tantos los casos?), sin embargo, decía, **comienza la responsabilidad** (¿sólo su responsabilidad?) de ir buscando respuestas, explicaciones, contrastes... a los problemas que van surgiéndole en la práctica diaria de sus clases con los alumnos y las alumnas de 14 a 17 años aproximadamente. *"Ir buscando"*: eso significa **reflexionar sobre lo que hace**, encontrar y valorar situaciones relevantes y usar esa valoración para reforzar o ahondar en lo positivo y eliminar o mejorar lo negativo de cada una de ellas. Está formándose. Pero esto en él parece ser casi una actitud ante la vida: siente que lo que hace no es suficiente para capacitarse pedagógicamente.

Dicen que después de un paso viene el otro y mi compañero empieza también a leer libros sobre educación en general, asiste a cursos para el profesorado, etc. Son pasos cada vez más grandes, pero a la vez que valora todo lo que va aprendiendo, igualmente se va dando cuenta que son reflexiones, sugerencias, ideas interesantes y valiosas pero ajenas a su realidad concreta: son ideas de los otros, de **los expertos**. Si las aplica sin más a su clase, a sus alumnos y alumnas, a su forma de ser profesor y persona (¿se pueden separar?), ...no siempre le sirve ni produce *"los resultados esperados"*: su clase es numerosa y diversa

en capacidades, intereses y personalidades, no todos están porque quieren, la relación individual con el alumnado no siempre es posible y la grupal casi siempre es insuficiente, la multidimensionalidad de la vida en el aula la hace compleja e inmediata tanto en la evaluación de las situaciones como en la toma de decisiones, ...En fin, lo que se trabaja en el ámbito teórico es necesario, pero sigue siendo lejano e insuficiente en cantidad de ocasiones para "*sobrevivir con dignidad*" en tan apasionante pero difícil trabajo.

"¿Cuál sería entonces el siguiente paso para seguir aprendiendo a ser profesor?", me imagino que podría preguntarse nuevamente nuestro compañero. Pues, parece que con la actitud reflexiva y comprometida con su alumnado antes mencionada y el acompañamiento de las ideas de los teóricos y expertos leídos y oídos, ahora vuelve a mirar a **espacios o experiencias más cercanas**: se suscribe a revistas de innovación educativa donde encuentra experiencias de otros profesionales y, además, comienza a trabajar en seminarios permanentes o grupos de trabajo con docentes a los que le une ciertas afinidades ideológicas (por ejemplo, apuesta expresamente por la función democratizadora de las escuelas) o pedagógicas (entre otras, la metodología de investigación-acción en la que ya se autoposiciona).

La línea vertical que, hasta este momento, simbolizaba su proceso de formación, empieza a inclinarse hacia **la horizontalidad**: la recepción pasiva de criterios de autoridad, va dejando paso a una actitud crítica que busca y valora autónomamente teorías que expliquen las realidades (superando la pretensión de querer encajar las realidades en las teorías) o que ofrezcan espacios a lo desconocido o todavía por conocer, más que planteamientos dogmáticos o simplificadores de la realidad... porque ahora tiene y valora su experiencia, experiencia reflexionada y fundamentada que permite el análisis y el **intercambio de las ideas** de los otros con las suyas propias.

Realiza también actividades como tutor de prácticas de alumnos del CAP y reconoce su valor como actividad de formación profesional. Sin embargo, aunque no tenía formación pedagógica previa a la docencia, sí parece haberla buscado para realizar sus funciones de tutor. La

cuestión es que genéricamente no existe una formación institucional seria para ejercer la función de tutor del alumnado en prácticas. Por el contrario, la única motivación institucional para realizar esta función sigue promoviendo situaciones de chantaje, de compraventa (cobrar un dinero, tener preferencias en los concursos de traslado, etc.). Por tanto, ni desde la administración, ni desde el profesorado se valora esta actividad como una función profesional de hondo calado para el desarrollo profesional de los docentes en activo y, consecuentemente, para la mejora de la escuela (art. 4.2, puntos a y b de la Orden sobre Prácticas). Bueno, a lo que iba es que este compañero sí busca y aprovecha esta realidad como un elemento más para la formación.

He dejado casi para el final el recurso que siento el más valorado por mi compañero. Me refiero al contacto, a la observación, al diálogo manifiesto con **sus alumnas y alumnos**: ellos son el referente final que valida cualquier decisión que él lleva a la práctica. Ellas y ellos hacen que las teorías propias y/o ajenas tengan valor: si se entusiasman, si se expresan, si aprenden cosas para sus vidas y las de los demás,... si quieren, pueden y hacen cosas dentro y fuera del aula. En un magnífico artículo, CASARES y OTROS (1999, p. 86) exponen realidades y concluyen: *"En la escuela no sólo nos preparamos para vivir, sino que vivimos muchas horas durante largos años, y tal vez será bueno proponerse que una parte sustancial de las actividades desarrolladas en ella fueran más allá de esa amable ficción irresponsable que son las labores de clase, y se engranaran con **funciones útiles para la comunidad extra-escolar**".* En esta línea interpreto las intenciones del compañero.

Quiero dejar claro que las diversas formas que va tomando el proceso de formación de mi compañero no son estancas, no son sucesivamente excluyentes. La secuencia que surge expresa más la prioridad que unas formas van tomando sobre otras, y no la sustitución de unas sobre otras. De hecho, **la complementariedad de las distintas formas de aprender a ser profesor** creo que tiene todo el sentido: en función de los temas, del conocimiento que de ellos se tenga, de la disponibilidad personal e institucional, de la motivación, de la trascendencia para el sujeto o para la institución, etc. Lo que sí es cierto es que en este com-

pañero destaca **la indagación (la investigación-acción), la crítica, el compromiso social.**

A raíz de todo lo anterior, cualquiera podría pensar que este proceso de formación debe ser lento, difícil y cansado. Sin embargo, percibo que es precisamente ahora en el final de su autobiografía (que no de su siempre inacabado camino de formación) cuando mi compañero se convierte en un **apasionado de la docencia:**

"A mí no me gustaba la enseñanza para nada, pero... La verdad es que la enseñanza empezó a apasionarme... Y es la maravilla de la juventud. El estar trabajando con personas y no con papeles o máquinas... Veo, por otra parte, que mi labor es muy importante; que yo puedo ayudar mucho a los alumnos y a las alumnas..."

La relación humana, el valor que le da a su trabajo en relación con las vidas de cada uno de sus alumnos y alumnas, la relevancia de poder participar en la formación de una ciudadanía más democrática, el trabajo mejorado cada día,... le satisface, le merece la pena, da sentido a lo que hace. Y yo intuyo, aunque él no lo dice expresamente, que es cuando empieza un **nuevo espacio de formación y desarrollo mucho más activo y participativo para él.** Tiene cosas que compartir, conoce y valora sus aportaciones: desarrolla proyectos de innovación educativa en su centro, participa como coordinador en programas institucionales de reforma e innovación educativa, da cursos a compañeros, recibe o tutoriza alumnado del CAP, escribe artículos para comunicar sus experiencias, realiza los cursos de doctorado en la Facultad de Pedagogía... ¡hasta escribe su autobiografía para que sea estudiada y analizada por otros!: y eso lo favorece el tener una autoestima suficiente como para expresar sus conocimientos, habilidades y satisfacciones, pero también sus incertidumbres, sus contradicciones, sus cansancios... y sus soledades.

Ahora las dificultades que encuentra para continuar en su proceso de formación profesional son de otro tipo:

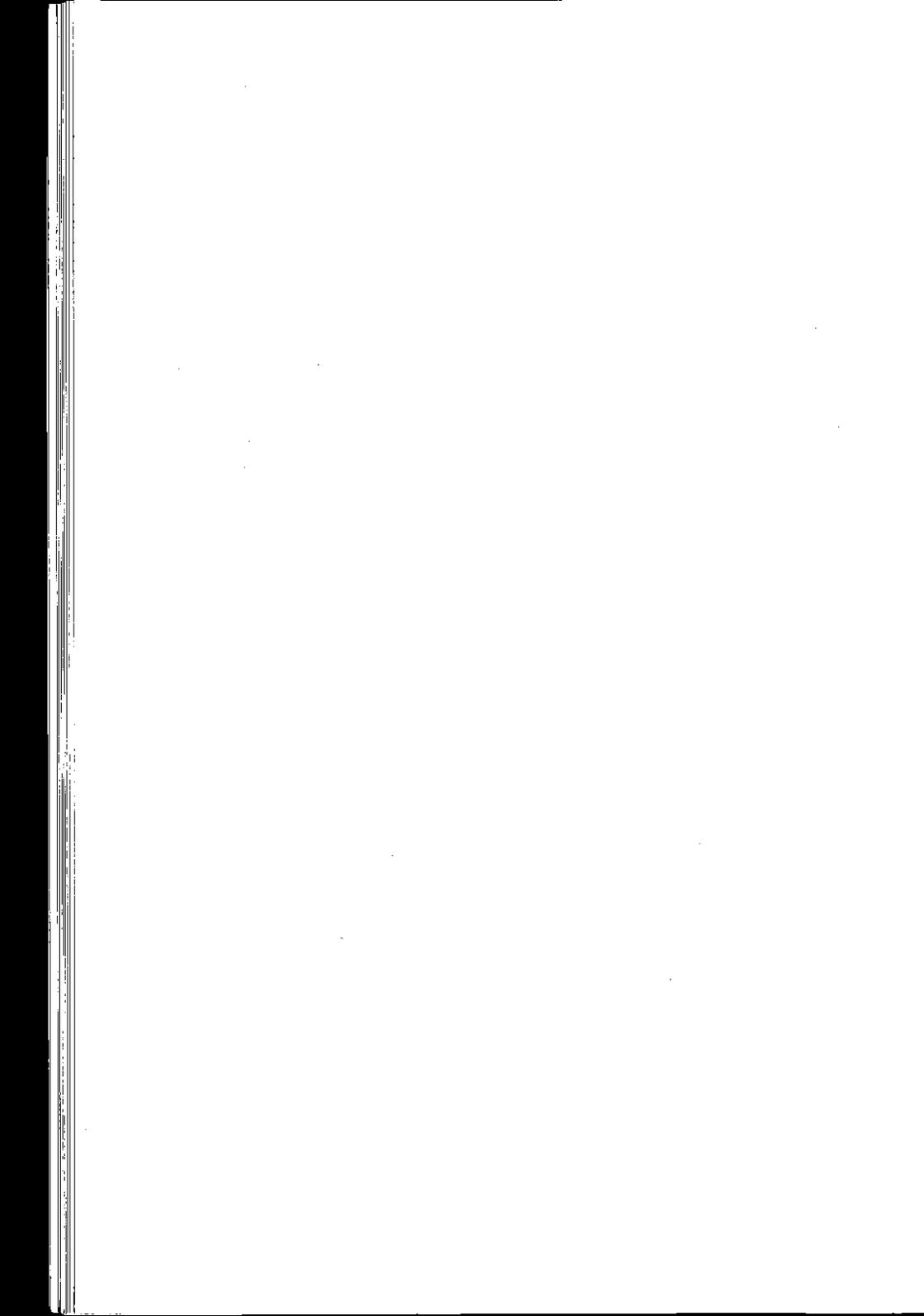
"Realmente estoy esperando a que alguien me cuente cómo trabaja, pero eso no existe, no hay ningún artículo que trate sobre eso.

Hablan sobre el constructivismo en general pero no cómo se ha aplicado al funcionamiento de una clase, a la organización del aula, a una forma de evaluar, etc. Tampoco hay cursos o congresos, ni otra cosa donde los profesores nos intercambiamos este tipo de información".

Es una evidencia, que no hay demasiadas **oportunidades para que el profesorado intercambiamos prácticas, reflexiones y propuestas que nos ayuden a andar y a crear conocimiento.**

Desde mi punto de vista, su **propia concepción de lo que es formarse** ha ido cambiando con la vivencia y la reflexión en el tiempo: de intentar traducir o aplicar la teoría a la práctica, a buscar sus propias teorías que surgen desde su práctica y desde la de otros, en un contraste constante con las múltiples teorías (parece que ha encontrado su propio modelo de alternancia, de interacción teoría-práctica), a asumir la responsabilidad ética de su trabajo,... pero sigue insatisfecho.

El otro día ojeaba una entrevista realizada a una escritora malagueña que decía algo así: cuando una acepta que la lucha por organizar la vida está perdida de antemano, puedes ganar y aprender de cada momento. Lo que quiero decir es que no hay fin ni posible disociación en la formación de la "**competencia cultural**" que llama GIMENO SACRISTÁN (1999): ni en lo personal, ni en lo pedagógico, ni en lo relativo a las disciplinas y, entiendo, mi compañero reconoce y asume estos tres campos de desarrollo profesional. Pero la satisfacción como producto de haber conseguido finalizar algo no se puede dar en estos temas. Si aceptamos esto, entonces sí estaremos en disposición de ganar, porque tener conciencia de esta realidad es un acto de humildad (imprescindible para aprender) y también un buen antídoto contra la insatisfacción y el desaliento.



LA SOLEDAD, LA INSATISFACCIÓN... Y OTROS MENESTERES

Volvamos ahora al principio de este escrito, ya que de todo él quería destacar su sentimiento de soledad, la sensación de aislamiento en el centro en relación con sus compañeros y compañeras:

"...tampoco hay una verdadera coordinación [en el seminario]; no hay una cultura de trabajar en grupo. De hecho, se puede decir que el único tipo de coordinación académica que existe es en torno a los contenidos... pero de ningún otro aspecto metodológico o de evaluación... Esto trae problemas... Por otro lado, yo normalmente todos los años tengo un proyecto de innovación que me permite salirme del programa oficial y dar lo que yo quiero".

"Hay compañeros que van diciendo a los alumnos que como estuvieron conmigo, estuvieron perdiendo el tiempo y ahora no son capaces de hacer nada [porque han aprendido a investigar, pero no a estudiar de memoria]".

"A la sala de profesores voy poco. Lo cual también es un problema porque ha habido años que no he visto a los compañeros y eso no es bueno. Antes ni iba al bar, con lo cual este año me he propuesto en el recreo ir al bar todos los días... Luego se da el caso normalmente que siempre tomas el café con los mismos".

Es verdad: qué poca **cultura de la colaboración** existe en las escuelas, pero las responsabilidades no sólo están en "los otros".

También podríamos identificarnos o, al menos, comprender sus emociones al leer algunos de los comentarios que sobre las otras profesoras y profesores vierte en su autobiografía:

"En definitiva, pues, el problema es que nadie se implica. No hay un sentir común sobre qué tipo de personas queremos educar, sobre

cuáles son los objetivos del instituto, en qué valores vamos a trabajar, etc. "

"Se puede decir que la única actividad colectiva que hacemos es la Junta de Evaluación,... y es una hora y media para poner las notas y comentar cada uno de los alumnos".

Seguro que muchas y muchos de los que lo leemos *"tomaríamos partido"* por él, *"nos pondríamos de su lado"*, pero aquí vienen algunos de los **aspectos sobre los que me gustaría profundizar**.

Por una parte sorprende cómo, una persona que ha evolucionado tanto y, además, es consciente de sus propios procesos de cambio, no comprende y acepta **que no todos llegamos al mismo sitio ni todos al mismo tiempo**. Otros pueden estar donde él estuvo en otro momento haciendo descubrimientos que él, a su vez, redescubrió en otro tiempo. ¡Qué humildes hay que ser con los propios conocimientos y verdades! puesto que el conocimiento, lo conceptual es evidentemente algo provisional, parcial y emergente, que adquiere valor si se basa en la reflexión compartida y la comprensión del contexto (PÉREZ GÓMEZ, 1999). Por otra parte, me pregunto: cómo no nos damos cuenta que somos **víctimas y verdugos** a la vez. Él es un excluido de la institución, de su centro, pero él a su vez manifiesta sentimientos de *"abandono y decepción"* ante los otros. Los excluye también de alguna manera.

Con relación al **profesorado**, por ejemplo, hasta a los más activos del instituto -según su valoración- los llama con cierto tono despectivo *"los reconvertidos"*, son *"los otros"* sin entidad en sí mismos. No acepta las críticas sobre su acción si provienen de ellos (sí si vienen de los alumnos). La exclusión que hace de otros compañeros se lleva también a su labor de tutor de alumnado en prácticas del CAP: se reúne para debatir y reflexionar con el alumnado, pero ¿y con el supervisor? .Es posible que, al ser él profesor del CAP, cumpla las dos funciones de supervisor y tutor. Sea cual sea la razón, mantener esta situación profundiza en la ausencia de contraste.

La exclusión que él hace también la observo cuando habla de los **alumnos**: los que han estado en cursos anteriores con él son *"mejores"*

que los que han estado con otros profesores.

A veces me parece entrever generalizaciones del tipo de: "*lo maravillosa que es la juventud*" al hablar de los que han sido sus alumnos, frente al desinterés, la desmotivación que dice observar en los jóvenes cuando habla de ellos genéricamente.

Obviamente estos comentarios pueden estar reflejando la pluralidad de sujetos, pero también pueden hablarnos de **algunas contradicciones entre su teoría y su práctica**, entre lo defendido conceptualmente y lo vivido emocionalmente; etc.

El tema a discutir con mi compañero sería: ¿son mejores profesores o alumnos los que piensan como yo? , ¿es de ellos de quiénes sólo puedo aprender? , ¿sólo con ellos vale la pena esforzarse y colaborar?. En este sentido, cuestionan FULLAN y HARGREAVES (1997, p. 32): "**¿Cuántos docentes cree usted que son irrecuperablemente incompetentes?**". Ellos mismos contestan: "*Es probable que no superen el 2 ó el 3%*".

No cabe duda que parte de la responsabilidad está en equipos directivos, administradores y legisladores, en lo **colectivo e institucional**. Pero, a pesar de todo, no son pocas las veces que, incluso sólo pensando desde mi historia personal, anodinos y apáticos compañeros y compañeras, "*despiertan*", "*se recuperan*" (despertamos, nos recuperamos) cuando le encuentra un **sentido humano o social a la función docente**. Ocurre, en ocasiones, por ejemplo, cuando tienen su primer contacto con alumnado con discapacidad: si hay oportunidad para un conocimiento más personal, si (sensibilizándose ante la desigualdad de oportunidades) el profesor o la profesora puede sentir que de su quehacer depende en gran medida la mejora en la calidad educativa y social de esta persona, su familia, el centro y la sociedad, si existe un mínimo de condiciones estructurales que le permitan -o al menos no impidan- el trabajo compartido con otros profesionales, los espacios de seguimiento directo con su alumno, etc.

De este modo, definiendo el planteamiento de que **cada docente es un líder**, según etapas, funciones más o menos formales, etc. Todos los

docentes tenemos alguna aportación que hacer en el plano del liderazgo, más allá de nuestras propias clases (FULLAN y HARGREAVES, 1997).

Habría que añadir una contradicción más: si lo que él, mi compañero, busca denodadamente es que su alumnado vaya creando una **conciencia social crítica y democrática**, es difícil pensar que los chicos y chicas no vean más allá del micro-mundo de la clase y no observen que estas actitudes y conductas son inexistentes entre los propios docentes del centro. El **modelo latente** que se le está ofreciendo al alumnado responde a lo que podríamos llamar el estereotipo de "*héroe*", pero "*héroe incomprendido, mutilado por las circunstancias*".

Aparte de otras consideraciones, opino que es un modelo de actuación muy poco eficaz para la transformación de la escuela y de la sociedad: en los otros provoca defensas, resistencias, miedos, ... Todos y todas necesitamos **sentirnos seguros en lo que somos**, que es desde donde únicamente se puede crecer. Como al hablar de la teoría de los ciclos en las revoluciones científicas, cuando un paradigma deja de servir, se abren las puertas a otros. Pero si el cambio que se propone es radical puede convertirse en un obstáculo para el cambio, porque provoque excesiva incertidumbre, reclame demasiada energía o sea impuesto o regido desde fuera del grupo o de la persona. Sólo desde el valor y la aceptación de lo que uno es, se pueden reconstruir o modificar los significados de manera profunda y perdurable.

Pero, a su vez, este modelo de actuación, provoca **en uno mismo desencanto**, abatimiento, soledad, externalización de las razones del fracaso.

El valor de mi compañero, su "*seguro de vida-honesta*", su credibilidad, creo que es su flexibilidad a la hora de ver su propia historia individual y el sentido ético que le da a su trabajo: sigue buscando, indagando en la teoría y en su práctica. **Su mayor riesgo**, desde mi punto de vista, el que reduce su búsqueda a la reflexión individual o con las personas afines: "*nosotros los que sabemos...*", "*las personas normales como yo...*" (que sólo los encuentra en ámbitos de organización externos a su centro -¡Y menos mal que, al menos, los encuentra!-), pero olvida la riqueza de la complementariedad.

De esta manera si, como dice Humberto Maturana, no les da "*presencia*" a los compañeros y compañeras de su instituto, ¿cómo pretender cambiar, transformar algo en el centro sin contar con el centro, sin darle un espacio de valor a las personas que lo conforman?. Hay una frase, una reivindicación, que cada día toma más fuerza en el mundo de las personas con discapacidad (podría generalizarse a cualquier otro grupo de exclusión social) que dice: "*Nada por nosotros sin nosotros*". También CONTRERAS (1997, p. 179) lo dice de una forma muy clara: es necesario "*considerar a los centros educativos como los ámbitos estructurales que deben ser tenidos en cuenta a la hora de proponer innovaciones o de generar o desarrollar el currículum (...) junto con las personas concretas que lo habitan*" (la cursiva es mía).

Me pregunto: ¿podría ser de otra forma? En las primeras etapas de **mi propio proceso** de desarrollo profesional así lo viví en ocasiones, sin conciencia, pero así era y... ¡cuánto esfuerzo para conseguir éxitos tan superficiales y efímeros!, porque los cambios en los centros eran por presión -con las mejores intenciones y valores -, pero por presión; interna, porque éramos profesoras y profesores de los centros, pero "*externa*" en lo más profundo porque era con la soberbia -ahora se diría "*prepotencia*"- y la ingenuidad de creernos expertas y en posesión de las mejores fórmulas. MARTÍNEZ BONAFÉ (1999) habla duramente de **las vanguardias dirigentes** (asesorías, expertismo e inspección) que provocan la inmadurez de las masas, los desacreditan y les niegan la voz. Sin embargo, partir de los centros, ubicados en un entorno concreto y con unos "*habitantes*" determinados, posibilita más el crecimiento real.

Una de las formas en que esto se concreta puede ser las "**comunidades de aprendizaje**" impulsadas en el País Vasco (LUNA y JAUSSI, 1998) que muestran cómo es posible "*hacer camino*" si se consigue la implicación de la comunidad.

Mi compañero creo que pierde (o desecha, o aún no tiene) esta perspectiva. Quizás lo veo demasiado seguro de sus creencias y de sus teorías (aunque siga "*buscando*"). Desde mi punto de vista, posiblemente tenga más apertura mental para buscar el contraste metodológico que para la confrontación relativa a sus creencias y teorías implícitas.

Es verdad que la percepción que él tiene de sus compañeros nos habla de que se mueven en un enfoque técnico, así le dicen a él:

"Hazlo tú que eres el que sabes" ó ... "dinos tú como hacerlo"

Pero también, en algún sentido, él mismo podría responder subyacentemente a un cierto **modelo de eficacia tecnológica y/o práctico-artesanal**: creer que sus destrezas, sus estrategias son las válidas para obtener buenos resultados en sus alumnos, o buscar foros o publicaciones en las que se demuestren buenas prácticas. Me da la sensación de que sigue en la perspectiva de buscar o aplicar soluciones "*mágicas*" o "*de eficacia demostrada*", del conocimiento apropiado.

No es que considere baladí esta búsqueda: es sin duda **también útil**, pero si las ideas previas sobre las que se sustenta no se plantearan como certezas. No sé si soy capaz de transmitir claramente esta idea (posiblemente necesite seguir reflexionando sobre ella). En otro orden de cosas, también me llama la atención cómo desde las instituciones, pero de una manera para-institucional (no es desde luego lo que hay para todas y todos los docentes), el compañero se ve estimulado y recompensado en la mejora de su profesionalidad: cargos en Sevilla, responsabilidades en el ICE, publicaciones de artículos, aportaciones económicas de la APA,... pero, excepto la aprobación de los proyectos de innovación y las pequeñas retribuciones económicas que percibe en el ICE, todos son reconocimientos no formales: no se aseguran condiciones laborales para tal actividad, no se reconocen rendimientos económicos por tan actuación o responsabilidad, etc. Como apunta GIMENO SACRISTÁN (1999): ni en las instituciones educativas, ni en los sindicatos, ni en los partidos políticos, etc. se da el reconocimiento práctico correspondiente al ensalzamiento teórico que se hace de la profesión.

Podemos aducir que mi compañero ciertamente "*se merece*" lo que recibe (aunque, como decíamos, a veces, sea de un modo hasta poco digno -graciamente, en pequeñas dosis de limosnas, etc.-), pero si pensamos en **el colectivo de docentes**: ¿no es la pescadilla que se muerde la cola, la desmoralización del profesorado con la **desconsideración social e institucional** a la que se ve sometido?, ¿no es, de algún modo, este compañero un "*privilegiado*" del sistema? (¡pobre hombre, encima:

"un privilegiado"!), ¿no juega también la administración a encasillar las propuestas innovadoras, fagocitándolas para controlarlas?, ¿no es permitida su autonomía en juicios y decisiones siempre que no altere las rutinas y prácticas de los otros?, ¿no será esa marginalidad permitida por la administración, provocada por los otros y, quizás, también buscada o mantenida por él mismo, una cierta forma de poder, con utilidad y prebendas (por ejemplo, autonomía -"lo dejan hacer"-, dotaciones económicas, etc.)?

En este punto es quizás donde menos de acuerdo estoy con mi compañero: los esfuerzos, los cambios (los que después perduran independientemente de quién los provoca), han de ir dirigidos **al centro, como comunidad**. Es difícil. Es complejo. Es a largo plazo. Pero es posible. Muchos compañeros y compañeras, madres y padres, personal de servicio y administración, voluntarios y voluntarias, personas del entorno,... no se "*engancharán*" a propuestas innovadoras,... pero otros muchos sí.

Por cierto, que el término "**propuestas innovadoras**", por la interpretación que suele dársele (en el contexto de este escrito queda manifiesto), me parece poco afortunado. En primer lugar, porque puede entenderse como una desautorización o una desvalorización de lo previo, lo anterior o lo tradicional; por otro, porque, en ocasiones, "*innovar*" es políticamente correcto, pero poco o nada comprometido con mejorar la escuela. Como a los militares, a lo innovador "*se le presupone el valor*", pero... no siempre es así, ¿no?

Sintetizando: ser capaz, comprometido con la realidad social, innovador,...es necesario, pero no suficiente. *No es suficiente. ..en soledad...*

Algunas ideas que "me dan norte"

¿No sería mucho mejor, más ético y más válido que hubiera menos personas espléndidamente innovadoras y con gran nivel de autonomía (¿qué entendemos por "*autonomía*"?), pero que se hallan descontextualizadas ellas y su propio alumnado del resto del centro y con un alto nivel de ineficacia en la transformación de la escuela y con desencanto personal y profesional y, por el contrario, hubiera más compromiso en lo verdaderamente importante -para mí- que es "**HACER ESCUELA**", vivir en y para la mejora de la comunidad educativa? .

El propio compañero ya dice -lo retomo anecdóticamente y con humor, pero manifiesta intenciones- que va a tener que tomar más cafés con los otros profesores. Me explicaré comentando el modo de "*hacer escuela*" de **una amiga mía**: ella es una persona con iniciativa, con capacidad, que ha ocupado puestos de responsabilidad pública, que tiene el reconocimiento de nuestros gestores educativos y el respeto de muchos compañeros y compañeras que actualmente ostentan poder en el ámbito educativo, ha llevado proyectos formalmente reconocidos de innovación educativa, etc. En fin, podría estar "*en la cresta de la ola*". Bien, pues, aunque ninguna decisión de este tipo es simple en sus causas, decide incorporarse a su colegio, su "*corriente y vulgar*" colegio y, en vez de luchar contra él, criticarlo, imponerse,... se adecua al "*tempo*" del centro, mira a las personas que son sus compañeras y compañeros y discute con ellos los temas en los que no hay acuerdo,... y se diluye en su centro, perdiendo todo protagonismo personal para dejar espacio al protagonismo de la escuela.

Ya sabemos que no es fácil, ni es rápido, ni es espectacular, ni están todos, ni hay reconocimiento público, ni dotaciones económicas, ni certificados de proyectos innovadores, ni... pero tiene sentido, sentido ético. Y ella, podríamos decir que está "*suficientemente satisfecha*": a pesar de los sinsabores, las discusiones, la falta de recursos y de motivación por parte de muchos, a pesar de..., en lo más profundo, no hay desencanto porque lo que hace no es sólo para ella, ni exclusivamente para ese aquí, ni inmediatamente para el ahora.

En resumen, ¿no habríamos de "acomodarnos" (en el sentido de incardinarnos, no de mantener el status quo), al **centro real** que cada uno tenemos para, desde esa comprensión y análisis, comenzar un cambio explícito y públicamente debatido?. ¿No serán preferibles cambios pequeños y progresivos, pero que vayan surgiendo de la propia comunidad educativa, frente a innovaciones vanguardistas y brillantes, pero solitarias y sin eco en la vida común del centro ?. Ninguno nos subimos a un tren que corre demasiado para nosotros,...pero a veces no porque no queramos viajar.

Creo que este es el mayor reto al que nos enfrentamos algunas personas "normales" como mi compañero y yo misma (pero, esta vez, "normales" para lo bueno y para lo malo): crear, en la medida de lo posible, **estructuras** que favorezcan la comunicación y **entrenarnos**, ir viviendo, en el compartir responsabilidades. Ir construyendo profesionalidades interactivas, que no hiperactivas. Hay un cartel en los hospitales que dice algo así: "*Si haces más de lo que puedes, harás menos de lo que debes*"; y ¡cómo no!, lo dice también la sabiduría popular: "*No por mucho madrugar, amanece más temprano*", "*Quien mucho abarca, poco aprieta*",...

De una manera especialísima, aprender a ver lo que cada compañera y compañero (no sólo docentes), cada madre y padre, alumno o alumna, personas externas al centro,... **podemos aportar**.

En este marco, quiero destacar el valor para la competencia profesional, para la cohesión social, de **algunas características no masculinizantes de las profesoras**: el cuidado, el apoyo emocional, el enfoque centrado en las personas, centrado en el contexto, la multidimensional, las relaciones menos competitivas,... frente a rasgos que actualmente predominan en muchos enfoques de formación y desarrollo profesional: la racionalidad, el centrarse en la tarea, la abstracción de los contextos, la linealidad del tiempo,... (HARGREAVES, 1996; CONTRERAS, 1997).

Pero también podemos hablar de **tantas otras características**: de los que no pierden nunca el "*sentido de realidad*" o de los que siempre "*fantasean*"... pero sugieren mundos posibles; de los disciplinados

"hormiguitas" o de los creativos y "rompedores"; de los de las nuevas tecnologías o de los que siempre tienen una "fichita" a mano para cualquier necesidad; de los sindicalistas o de los de "en la cafetería lo solucionamos"; de los conciliadores o de los exigentes; de los que aportan la actualidad y el análisis político más inmediato o de los que tienen referencias culturales más amplias; de los que se crecen en el trabajo colectivo o de los creativos en el trabajo individual; de los que se comprometen y actúan por creencias religiosas; de los que lo hacen por razones "terrenales"; de los que son equipo directivo o cuasiadministración o de los que no los dejan vivir ni a los unos ni a los otros; de los analistas teóricos o de los que "arremeten el hombro"; de los que saben trabajar con 30 alumnos o de los que saben hacerlo con uno; de los que saben más de didáctica que de matemáticas o de los que saben más matemáticas que didáctica; de los que disponen de la sabiduría, la experiencia y la serenidad de los años o de los jóvenes -o no tanto- que arrasan con su idealismo y energía; de los "manitas" o de los intelectuales; en fin... No quiero hacer estereotipos, somos mucho más complejos que dos extremos de un continuo, pero sirve para exponer la idea. En último término, todas y todos debemos sentirnos incluidos y debemos buscar caminos asumibles por todos.

Me pregunto una vez más: ¿Sobramos alguno o alguna?! ¿Quién decide quién sobra o no en cada momento? ¿Con qué criterios éticos o de valor? ¿Sería posible un clima de aprecio y confianza si hay personas que se sienten rechazadas o excluidas del grupo? ¿Representaría una escuela con docentes de tal o cual característica la **realidad social compleja**, intercultural, globalizada, en la que vive el alumnado? ¿Podría aprenderse a vivir en democracia, a convivir con "personas que no sean normales como nosotras", a ser solidario, a resolver conflictos, a... en una escuela monocolor -del color que sea- ? .

En el contexto de esta reflexión, vuelven a tener un valor especial los aspectos que señala CONTRERAS en el siguiente texto (1997, p. 58):

"También forman parte de las competencias profesionales el modo en que se crean y se sostienen vínculos con las personas, en que la complicitad, el afecto y la sensibilidad se integran y se desarrollan en las

formas de vivir la profesión, de tal manera que comprensión e implicación se vinculen. La intuición, la improvisación y la orientación entre los sentimientos propios y ajenos son también parte de las competencias complejas que requiere la profesionalidad didáctica, tanto dentro como fuera del aula".

La búsqueda del contraste, el debate público, la permeabilidad y la **complementariedad**, el aprender a regular y resolver conflictos,... serán los procedimientos que, junto a las actitudes prosociales y empáticas expuestas nos ayuden a sobrellevar las lagunas o dificultades que, en un momento determinado o a lo largo de la historia de la vida de cada sujeto, de los centros y de las comunidades en las que se insertan, surgirán de una forma inevitable.

Me resulta muy sugerente la idea de que el que las cosas no salgan perfectas, no significa haber fracasado y, en segundo lugar, que el verdadero desafío no es buscar soluciones utópicas y perfectas, sino la esperanza de **la elevación a una clase superior de problemas**.

Es, en último término, aprender a convivir mejor con las inevitables incertidumbres y límites propios y grupales. Intentar encontrar "*certezas situadas*" en los contextos sociales y educativos, frente a la ignorancia o los dogmatismos (HARGREAVES (1996)).

Desde esta perspectiva es más fácil estar disponible para seguir aprendiendo durante toda la vida, como individuo y como institución... sin dejar la piel en el intento... humanamente.

Ya para terminar

¿Cuál es el peligro de esta búsqueda del consenso, de esta negociación, de esta innegociable dependencia de cada realidad particular? ¿Asegura la ética, la justicia de los valores que se defienden el que haya cooperación, consenso, negociación entre todas las partes implicadas? .

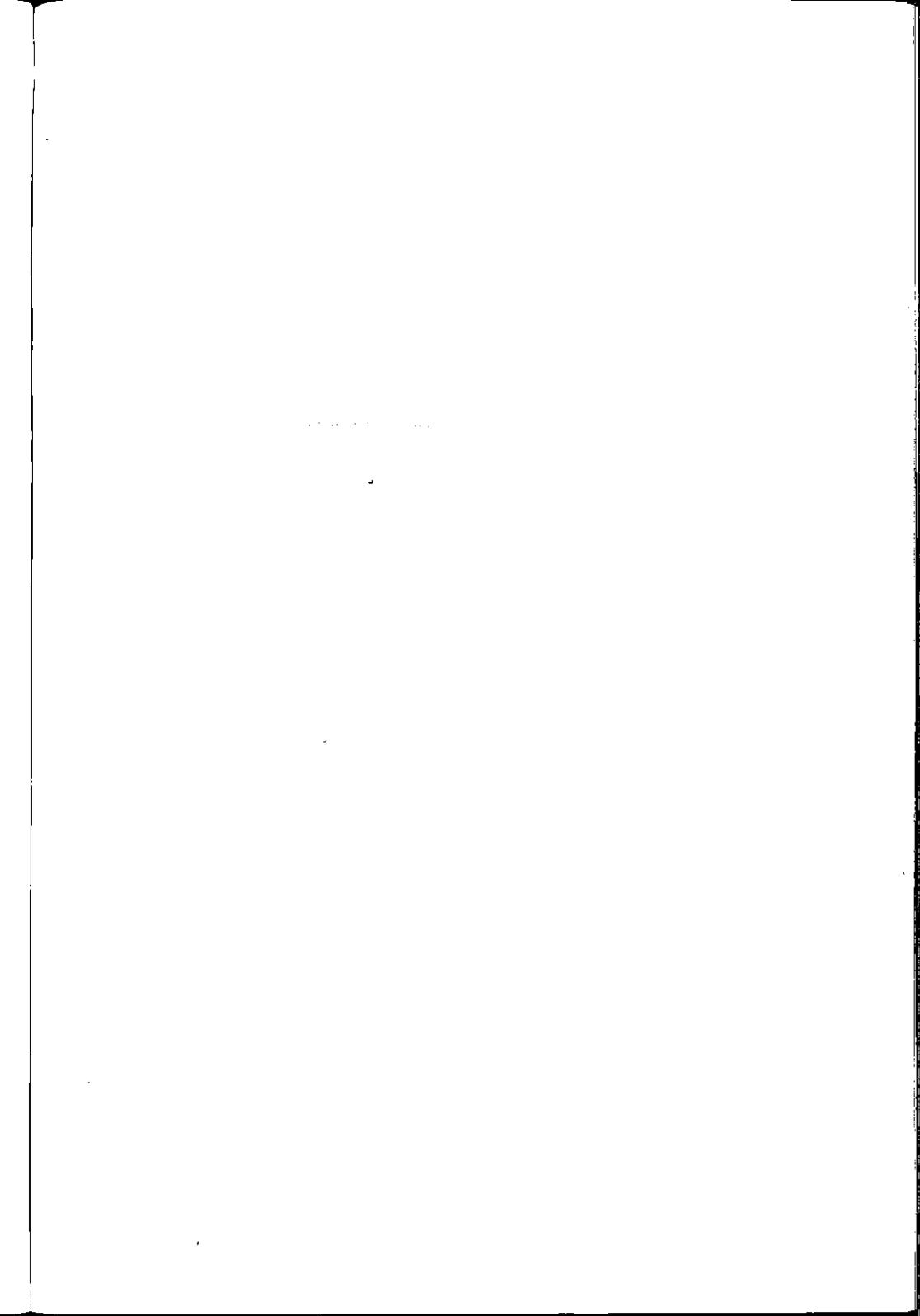
Sin duda, no. Existen los corporativismos, los valores egoístamente grupales, los "*hoy por ti y mañana por mí*", la falta de extrañamiento ante la propia realidad,... Son **riesgos inevitables**. Porque, frente a

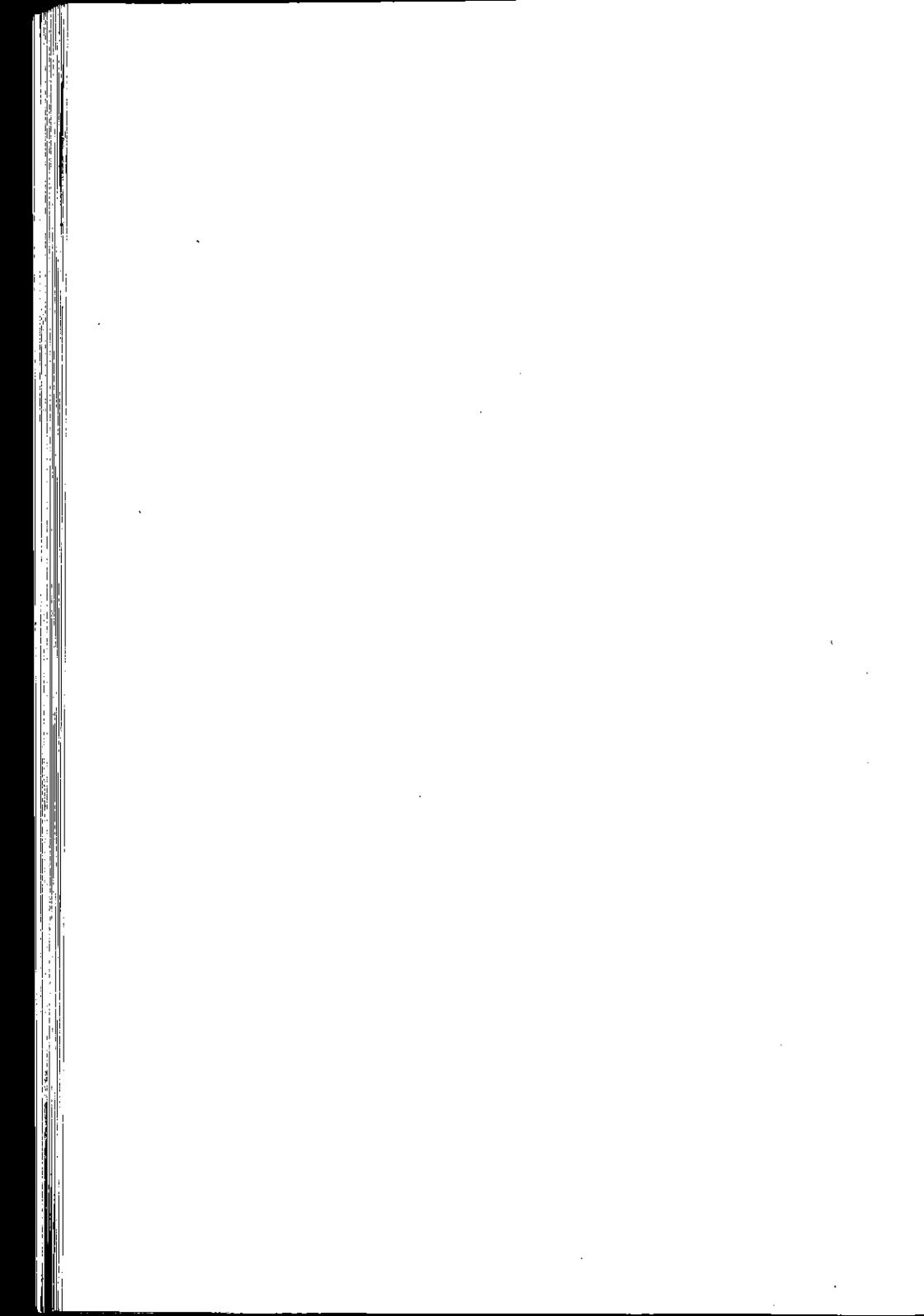
"lo que debe ser", está la necesidad de "tomar decisiones" en la realidad: "Comprender que cada decisión en el marco de la escuela es una decisión cargada de valor, que entre dos posibles alternativas siempre hay una que es más fiel a esos valores que decimos defender y que ser docente significa, fundamentalmente, dirimir con los otros protagonistas de la escena educativa esta cuestión, es haber entendido el reto" (MURILLO y OTROS, 1999, p. 34).

Me quedan muchos temas de interés personal **para seguir profundizando**: cómo no caer en el corporativismo, cómo destacar los valores individuales y no permitir la incompetencia, cómo reconocer que estamos determinados por la sobrecarga y las influencias sociales e institucionales sin caer en la autocomplacencia, cómo ser autónomos dependientes (o autónomamente interdependientes), cómo aceptar el espacio de responsabilidad de otros miembros de la escuela y de fuera de ella sin sentir riesgos ante la propia identidad o ante la responsabilidad-poder, cómo negociar y consensuar sin perder lo fundamental de nuestra perspectiva, cómo decidir cuándo y en qué hay que *"echar la carne en el asador"* y cuándo sería inútil o no valdría la pena, cuándo y cómo intervenir con *"acción no violenta"* en situaciones de gran desequilibrio de poder (CASCÓN, 2000), cómo no hacer de la escuela una fuente más de desigualdad,...

En fin, tantas y tantas cuestiones. Pero **aquí me paro** para el objetivo de este escrito.

Además, por *"cuestión de salud mental"* (como dice un compañero de trabajo), también hay que saber pararse mentalmente y relativizar la importancia de la función docente. **No queda más que seguir en el día a día.**





EPÍLOGO: CARTA A MI COMPAÑERO

¡Hola compañero!. Soy, como tú, una profesora y acabo de leer tu autobiografía.

Me dirijo a ti para agradecerte que hayas sido tan valiente de desnudarte al escribir tu vida como profesional. Primero, porque siendo un hombre comprometido con tu profesión, corres el riesgo de que ya al escribir se pierda parte de la complejidad de tu vida personal, profesional o institucional; pero, sobre todo, te considero valiente porque te expones a que cualquiera de tus lectores y lectoras, bien acomodados mientras te leemos, podamos encontrar tus puntos débiles, tus errores, tus contradicciones.

Es verdad que te he escudriñado, pero nada más lejos de mi intención que desmerecerte: gracias a ti, yo he aprendido de mí.

Si más compañeros y compañeras nos pusiéramos a escribir sobre lo que pensamos, hacemos y sentimos como profesionales, ¡cuánto aprenderíamos y cuánto aumentaríamos nuestra autoestima como colectivo!. ¡A lo mejor así dejábamos de hacer cursillos de formación ajenos a nuestros intereses, anodinos y desmotivantes y empezábamos a sentirnos cada vez más capaces de participar y dirigir nuestra propia formación y actividad profesional!. ¡Cuánto nos ayudaríamos!

Hay una frase que usamos en muchas ocasiones para excluir, para situarnos por encima de otras personas: son buenos si son como nosotros y malos o peores si no lo son.

Quizás, si en vez de para excluir, la usáramos para acercarnos a lo que de común y "*aprovechable*" tenemos cualquier docente, quizás nos sentiríamos mejor, aprenderíamos más unos de otros. Podríamos decir:

"Sí, TAMBIÉN aquellas personas son normales...como nosotras o nosotros "

No suena mal, ¿verdad?

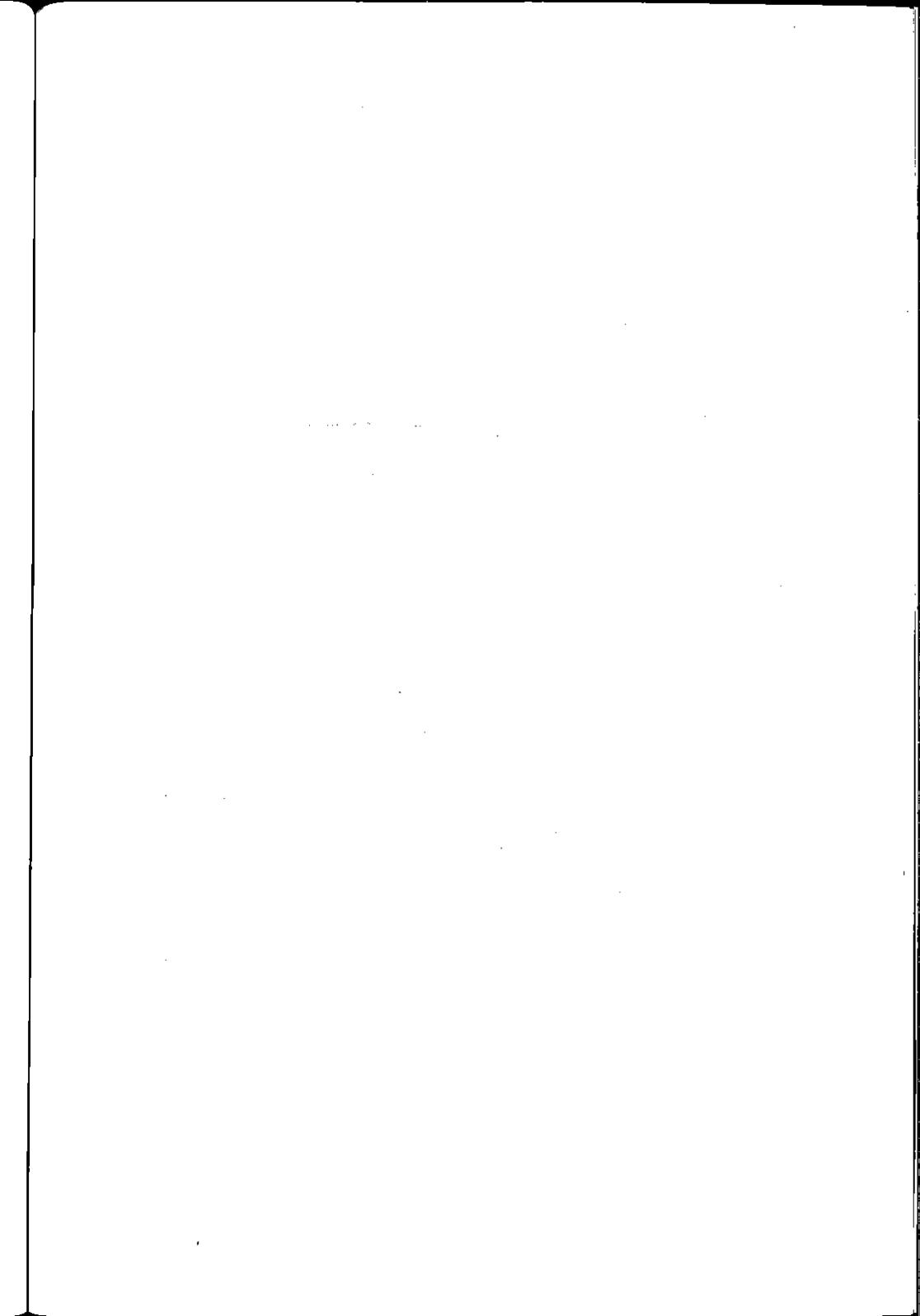
Ya que tú has compartido tanto con tus posibles lectores y me has hecho sentirme más fuerte en mi autoestima como docente, quiero ofrecerte este texto que recogí en alguna página de Internet (de cuyo nombre no necesito acordarme):

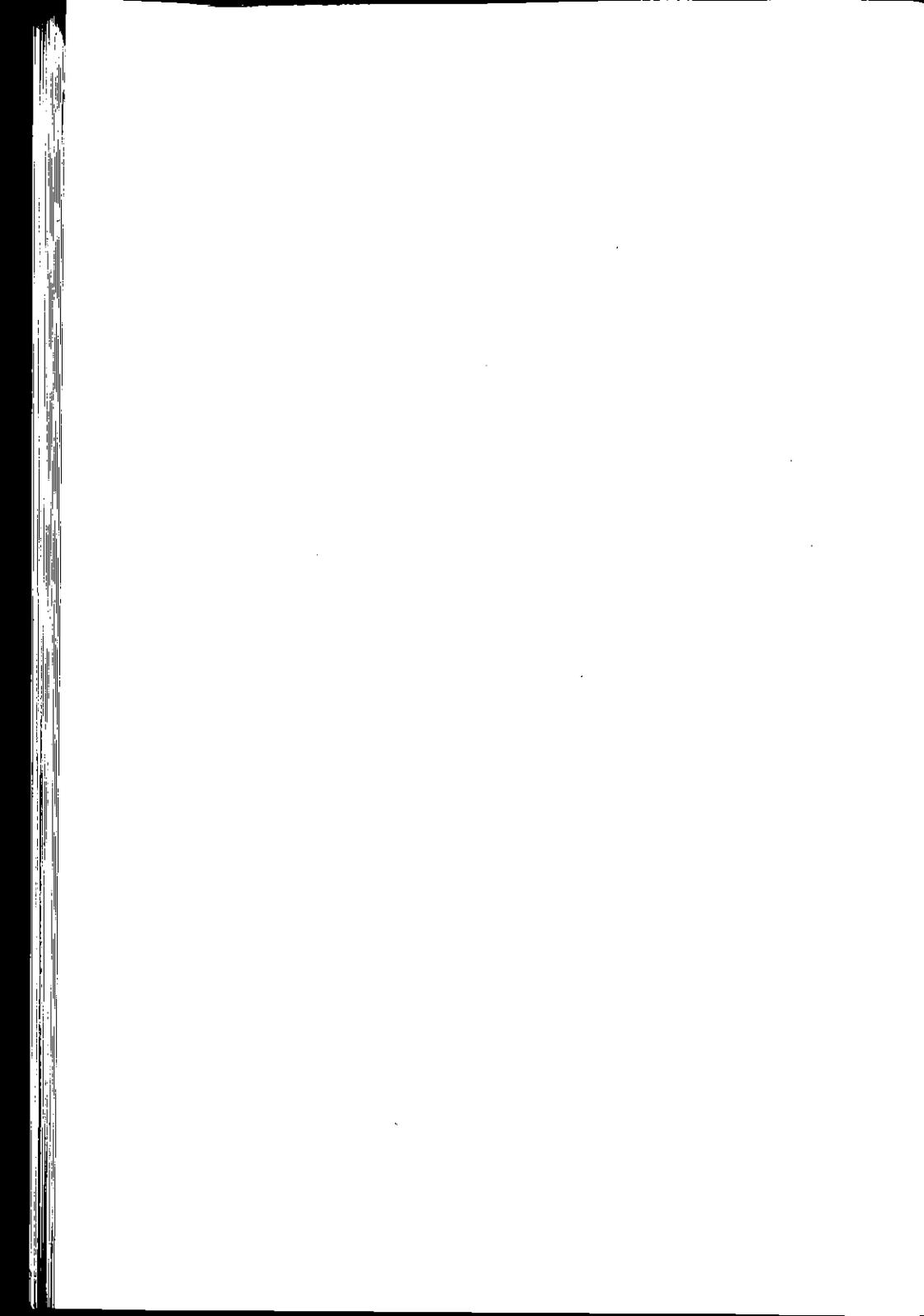
*"Sentirnos bien con nosotros mismos es un **derecho** que tenemos todos los seres humanos por ser personas. Es nuestra **responsabilidad** conseguir que este derecho se haga realidad en nuestras vidas: en nuestras relaciones intrapersonales, interpersonales y con nuestro entorno"*

Finalmente, he de "*confesar*" que no sé muy bien si a quien he puesto en cuestión al leer tu escrito era a ti o era a mí misma. En el fondo, creo que da igual. Gracias.

Málaga a 12 de Julio del 2000

Fdo.: tu compañera.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOJA nº 88: Orden de 22 de junio de 1998 por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología. Junta de Andalucía.

CASARES, R. y OTROS (1999): "*¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria?*", en Cuadernos de Pedagogía, nº 281, pp. 83-88.

CASCÓN, P. (2000): "*Educación en y para el conflicto en los centros*", en Cuadernos de Pedagogía, nº 287, pp. 57-61.

CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

FULLAN, y HARGREA VES, A. (1997) *¿No hay nada por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): "*El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural*", en KIKIRIKÍ, COOPERACIÓN EDUCATIVA nº 52, pp. 25-30.

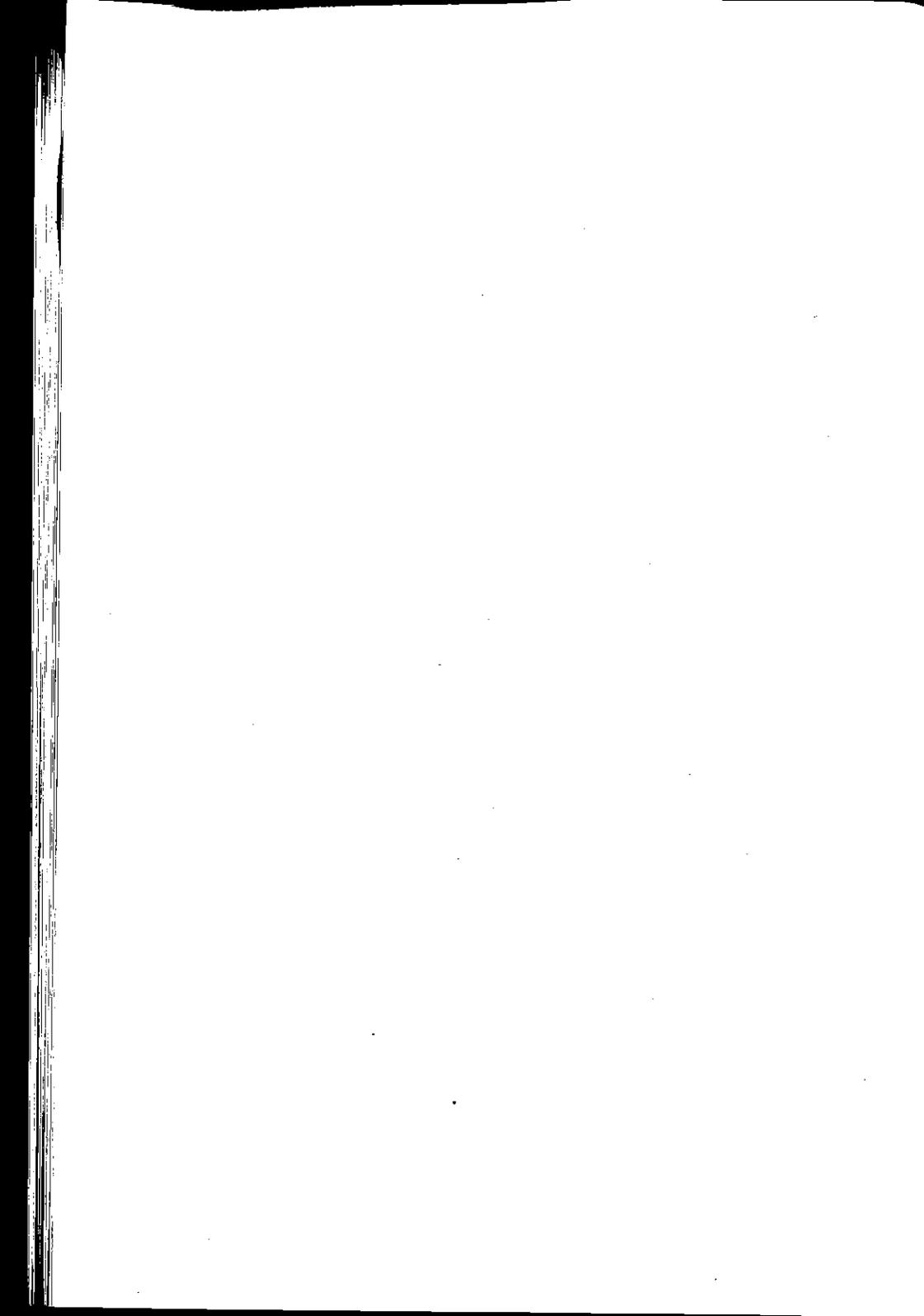
HARGREA VES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

LUNA, F. y JAUSSI, M.B.L. (1998): "*C.P. 'Ramón Bajo' de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje*", en Cuadernos de Pedagogía, nº 270, pp. 36-44.

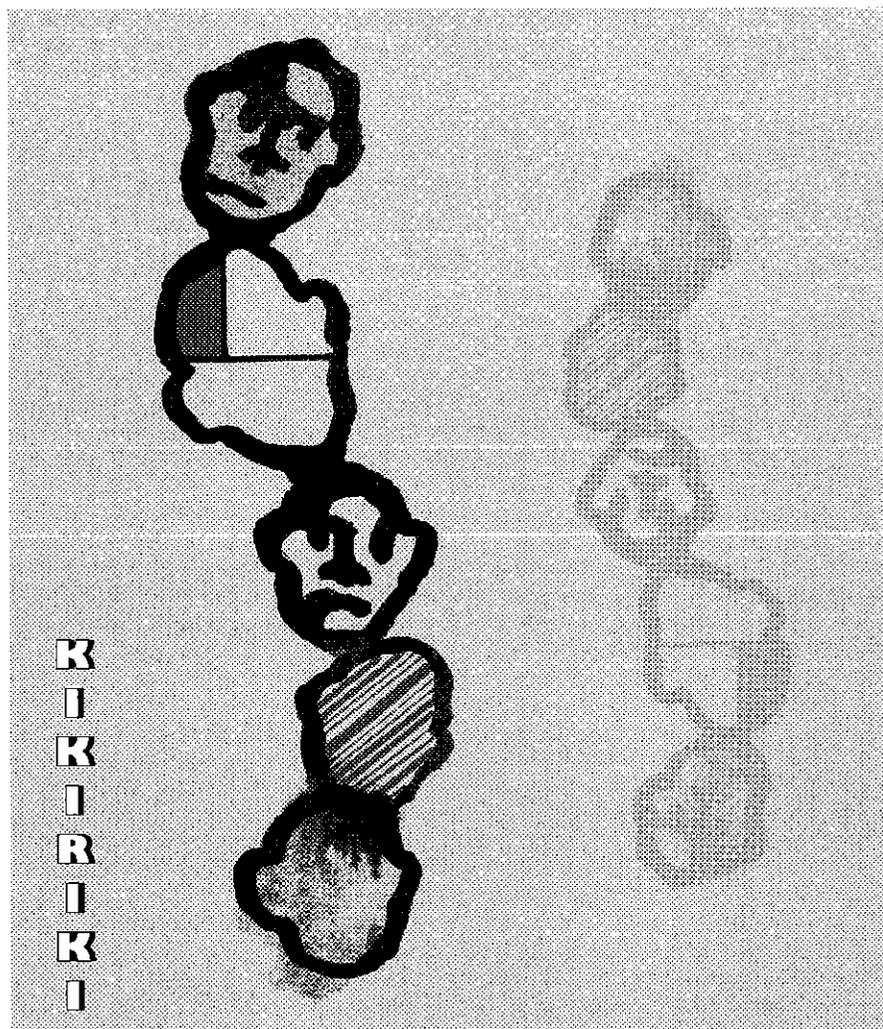
MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999): "*¿Enseñar a los maestros? Sobre lo que no verificamos (los positivistas apasionados), no interpretamos (los hermenéuticos apasionados) y no hemos sido capaces de transformar (los críticos poco prácticos)*", en KIKIRIKÍ, COOPERACIÓN EDUCATIVA nº 52, pp. 45-50.

MURILLO MÁZ, J.F. Y OTROS (1999): "*El asesor o la asesora ideal: y a nosotros qué nos importa*", en KIKIRIKÍ, COOPERACIÓN EDUCATIVA nº 52, pp. 31-34.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.



COOPERACIÓN EDUCATIVA



**K
I
K
I
R
I
K
I**

MOVIMIENTO
COOPERATIVO
ESCUELA POPULAR

**Una propuesta editorial
independiente, autónoma,
crítica y coeducativa**

COOPERACIÓN EDUCATIVA **RIRIRIRI**

Colección Con Voz Propia:

- 1. Maestros con maestros.** Peripecia de un grupo en formación. *Rosa Inmaculada Gómez, Manuel Jaimez y Antonio Sánchez.*
P.V.P.: 6 euros.
- 2. Érase una vez un lamento persistente.**
Paloma Gil Saenz-Hermua.
P.V.P.: 6 euros.
- 3. La soledad o los otros son normales si son como yo:** Reflexiones a partir de la autobiografía de un profesor.
Lourdes de la Rosa Moreno.
P.V.P.: 6 euros.

Colección

Colaboración Pedagógica:

- 1. Hacer la escuela** Una propuesta de Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Primaria.
M. Alcalá, Toñi Corpas, Miguel López, ...
P.V.P.: 15 euros. (2ª Edición)
- 2. Una ventana abierta en la escuela**
La investigación del medio en niños de 5 a 8 años
J. Lanuza.
P.V.P.: 12 euros.
- 3. La realidad entra en la escuela**
La investigación del medio en la ESO
Paco Bastida y Mercedes Gimeno
P.V.P.: 12 euros.
- 4. El método natural de aprendizaje: La escriptura**
Paul Le Bohec.
P.V.P.: 7 euros.
- 5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito.** Los deseos de escribir de un disléxico.
Paul Le Bohec.
P.V.P.: 15 euros.
- 6. Cooperar en clase**
A. Campiglio y R. Rizzi.
P.V.P.: 12 euros.

7. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.
Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps.)
P.V.P.: 15 euros. (2ª Edición)

8. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? II. Formación y práctica docente.
Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps.)
P.V.P.: 15 euros (3ª Edición)
(AGOTADO)

9. De la educación infantil y su crítica: Dilemas curriculares, escolaridad temprana y discusión ideológica. (Vol. I)
Concha Sánchez Blanco.
P.V.P.: 19 euros.

10. De la educación infantil y su crítica: Reforma, investigación e innovación y formación del profesorado (Vol. II)
Concha Sánchez Blanco.
P.V.P.: 19 euros.

11. Acción, conversación y texto.
Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación. *Gordon Wells.*
P.V.P.: 20 euros.

12. Escribir sin prisas...pero con sentido
J. Ramos García (Coord.)
P.V.P.: 20 euros.

Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:

- 1. El método natural**
VV. AA.
P.V.P.: 3 euros.
- 2. Cuando el caballito de cartón se mece**
La Educación Infantil. VV. AA.
P.V.P.: 7 euros.
- 3. El camino hacia una escuela coeducativa**
Joaquín Ramos (Comp.)
P.V.P.: 13 euros. (3ª Edición)
- 4. La educación permanente como proceso de transformación**
Antonio Sánchez (Comp.)
P.V.P.: 12 euros. (AGOTADO)

**5. La escuela:
instrumento de paz y solidaridad**

José Tuvilla (Comp.)

P.V.P.: 12 euros.

(2ª Edición)

6. Hoy ya es mañana Tecnologías y Educación:

un diálogo necesario. *Juana Mª Sancho y*

Luis M. Millán (Comps.)

P.V.P.: 15 euros.

7. Educación y Cultura Visual

Fernando Hernández

P.V.P.: 15 euros. (AGOTADO)

**8. Una escuela para la integración
educativa**

Ramón Porras Vallejo

P.V.P.: 17 euros. (2ª Edición)

**9. Repensar la enseñanza desde la
diversidad**

Rubio, E. y Rayón, L.

P.V.P.: 17 euros. (AGOTADO)

12. Decidir sobre el currículum: Descripción

y análisis de experiencias en Primaria, Secundaria y

formación del profesorado en el área de Educación

Física. *Victor M. López Pastor*

P.V.P.: 18 euros.

11. La evaluación compartida: Distribución

de competencias y responsabilidades.

Francisco J. Pozuelos Estrada y

Antonio Romero Muñoz

P.V.P.: 18 euros.

**4. ¿Hay algo por lo que merezca
la pena luchar en la Escuela?**

Michael Fullan y Andy Hargreaves

P.V.P.: 15 euros.

**5. Los discursos redentores de las
ciencias de la educación**

Thomas S. Popkewitz.

P.V.P.: 11 euros.

6. Los feminismos en la Educación

Gaby Weiner.

P.V.P.: 15 euros.

7. Innovación y cambio

Jean Rudduck.

P.V.P.: 15 euros.

**8. Las pedagogías psicológicas y el
gobierno del yo en tiempos neoliberales**

Jean Rudduck.

P.V.P.: 15 euros.

9. La educación democrática en la escuela

Jesse Goodman.

P.V.P.: 19 euros.

Colección Cuadernos para el aula:

1. Aprendiendo con el cine

Mercedes Cobo Álvarez.

P.V.P.: 12 euros.

2. Vivir la democracia en la escuela

Ángeles Martínez Bonafé. (Coord.)

P.V.P.: 19 euros.

**Colección Ideología,
Pensamiento y Educación:**

1. Ver, saber y ser

Participación, evaluación, reflexión y ética
en el desarrollo de las organizaciones
educativas.

Mª Dolores Días Noguera.

P.V.P.: 9 euros. (AGOTADO)

2. La cooperación en la educación

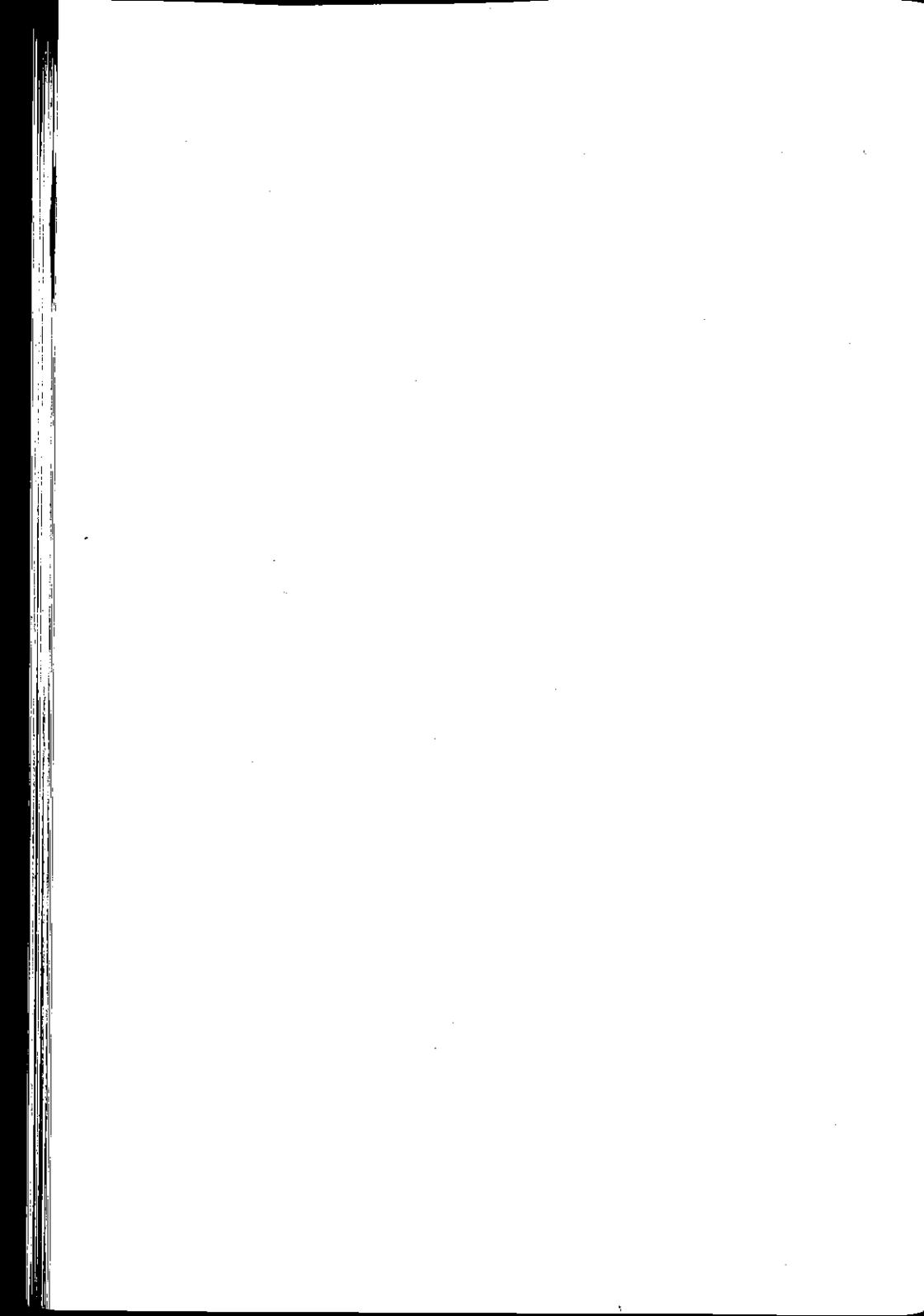
Rinaldo Rizzi.

P.V.P.: 12 euros. (2ª Edición)

3. Cultura y Educación

Lawrence Stenhouse.

P.V.P.: 15 euros.



COOPERACIÓN EDUCATIVA **KIKIRIKI**

BOLETÍN DE PEDIDO

Si deseas recibir algunos de los títulos antes reseñados, puedes fotocopiar este boletín y enviarlo cumplimentado a:

Cooperación Educativa KIKIRIKI
Aptdo. 117 - 41530 MORÓN (SEVILLA)
Tel./fax: 95 585 48 50
kikiriki@cooperacioneducativa.com
<http://www.cooperacioneducativa.com>

Apellidos y Nombre.....

Dirección

Población..... C.P.....

Provincia..... Telf.....

Colección Con Voz Propia:

1 2 3

Colección Colaboración Pedagógica:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Colección Cuadernos para el Aula:

1 2

FORMA DE PAGO: TRANSFERENCIA BANCARIA O GIRO POSTAL (MÁS GASTOS DE ENVÍO)

(Enviar fotocopia del resguardo)

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellenar o fotocopiar este boletín debidamente cumplimentado a:

Cooperación Educativa KIKIRIKI. Apdo. de Correos 117

41530 MORÓN (Sevilla). Tel./fax: 95 585 48 50.

kikiriki@cooperacioneducativa.com

<http://www.cooperacioneducativa.com>

ESPAÑA: 60 euros. - SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 80 euros

EUROPA: 100 euros - RESTO MUNDO: 150 \$

Apellidos y nombre.....

Dirección.....

Población..... C.P.....

Provincia..... Telf.....

Elige una de estas tres formas de pago y señala con una cruz el modo de pago:

Suscripción para el curso académico 2003-2004

GIRO POSTAL a "Cooperación Educativa" DOMICILIACIÓN BANCARIA

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla.

Clave 2098 - 0004 - 87 - 013 - 4595455 Kikirikí, Cooperación Educativa

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o de c/c.

(En caso de transferencia, enviar fotocopia de resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

.....
Nombre y Apellidos del suscriptor/a

.....
Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta

.....
Banco/Caja

.....
Dirección de la Agencia

--	--	--	--	--

Entidad

--	--	--	--	--

Oficina

--	--

D.C.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Cuenta

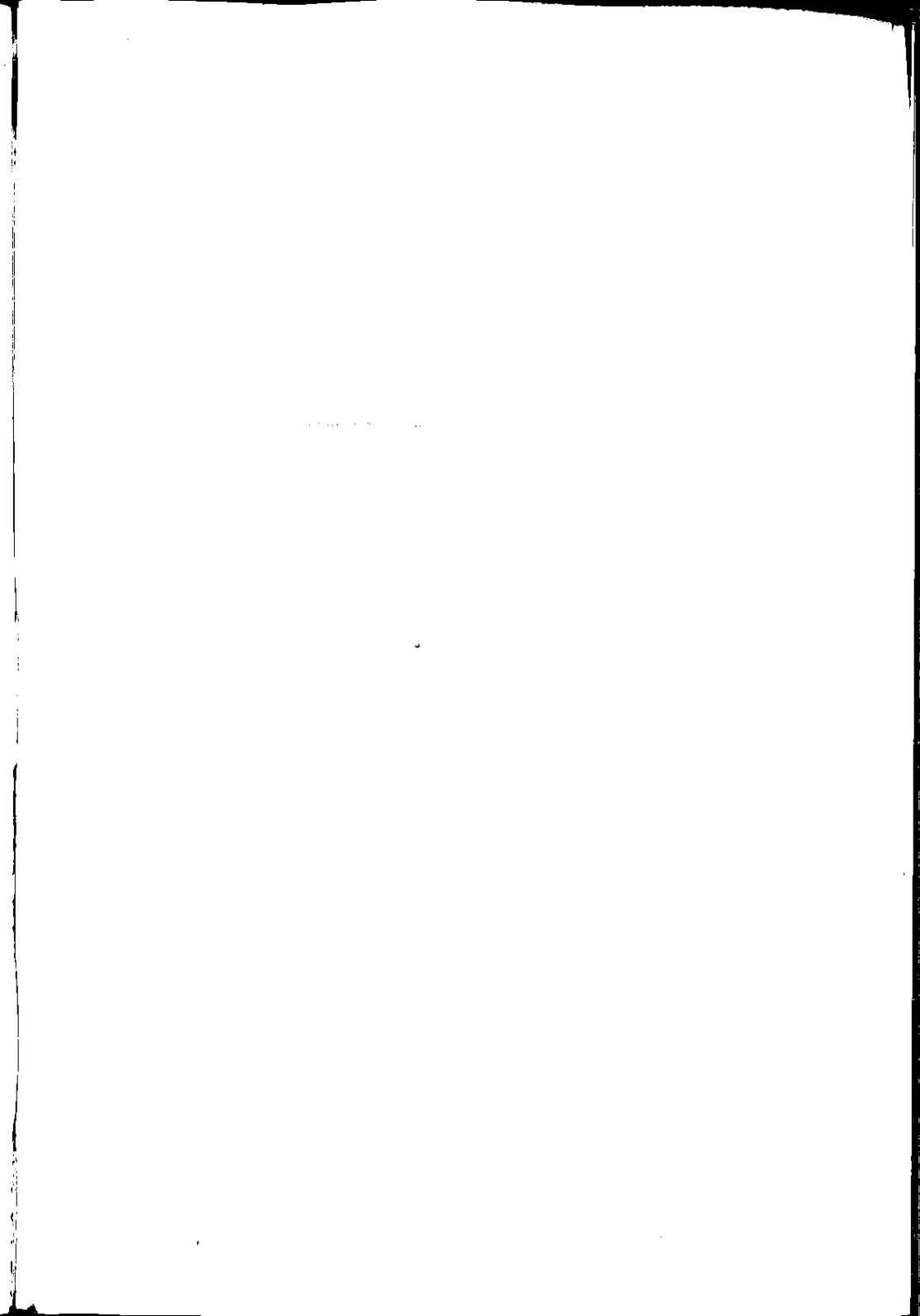
.....
Población

.....
Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Kikirikí por suscripción anual.

En a de de 20

Firma del titular



Si más compañeros y compañeras nos pusiéramos a escribir sobre lo que pensamos hacemos y sentimos como profesionales, ¡cuánto aprenderíamos y cuánto aumentaríamos nuestra autoestima como colectivo!. ¡A lo mejor así dejábamos de hacer cursillos de formación ajenos a nuestros intereses, anodinos y desmotivantes y empezábamos a sentirnos cada vez más capaces de participar y dirigir nuestra propia formación y actividad profesional!. ¡Cuánto nos ayudaríamos! Hay una frase que usamos en muchas ocasiones para excluir, para situarnos por encima de otras personas: son buenos si son como nosotros y malos o peores si no lo son. Quizás, si en vez de para excluir, la usáramos para acercarnos a lo que de común y "aprovechable" tenemos cualquier docente, quizás nos sentiríamos mejor, aprenderíamos más unos de otros. Podríamos decir: "Sí, TAMBIÉN aquellas personas son normales... Como nosotras o nosotros". No suena mal, ¿verdad?

"Sentirnos bien con nosotros mismos es un derecho que tenemos todos los seres humanos por ser personas. Es nuestra responsabilidad conseguir que este derecho se haga realidad en nuestras vidas: en nuestras relaciones intrapersonales, interpersonales y con nuestro entorno"