Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://ijelm.hipatiapress.com>

Pedagogy and educational leadership. A reflection built from experience

Xavier Ureta¹

1) Universitat Internacional de Catalunya. Spain

Date of publication: July 16th, 2015

Edition period: July 2015-January 2016

To cite this article: Ureta, X. (2015). Pedagogy and educational leadership. A reflection built from experience. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 192-218. doi: 10.17583/ijelm.2015.1642

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2015.1642>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Pedagogy and Educational Leadership. A Reflection Built from Experience

Xavier Ureta
*Universitat Internacional de
Catalunya*

Abstract

Searching for answers to his profession as a pedagogue led the author to reflect on his own professional life story, following the path offered by the phenomenological hermeneutical methodology. The first part of the article describes the methodological bases of the study. In the second part, the author explains a period of his life that marked his future career as a pedagogue and his educational leadership stages. At the end, he opens the door to project ourselves through the interpretation and understanding of the areas of pedagogical work that his experience as a principal has suggested him.

Keywords: life experience, life stories, phenomenology, hermeneutics, pedagogy, educational leadership

Pedagogía y Liderazgo Pedagógico. Una Reflexión Construida desde la Experiencia

Xavier Ureta
Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

La búsqueda de respuestas a su profesión como pedagogo, lleva al autor a estudiarlas a partir de la interpretación y comprensión de su propia historia de vida profesional, siguiendo el camino que ofrece la metodología fenomenológica hermenéutica. En la primera parte se exponen los fundamentos metodológicos. En la segunda, el autor explica una etapa de su vida que marcó su futuro profesional como pedagogo y sus etapas de liderazgo pedagógico. Al final nos abre la puerta para proyectarnos nosotros mismos a través de la interpretación y comprensión de los ámbitos de trabajo pedagógico que su experiencia como director le ha sugerido.

Palabras clave: experiencia de vida, historias de vida, fenomenología, hermenéutica, pedagogía, liderazgo pedagógico

El presente trabajo parte de mi experiencia en el campo de la educación y de los distintos cargos de responsabilidad ejercidos en instituciones educativas de diversa índole, a lo largo de cuarenta años. A lo largo de esa trayectoria profesional los dos temas que más preocupación me han generado han sido, en primer lugar, el bienestar pedagógico –y, por tanto, *vital*¹– me ha llevado a interrogarme sobre el papel del pedagogo en las escuelas, su liderazgo, y la posibilidad de pensar en la figura de un pedagogo profesional y, de paso, interrogarnos sobre cuál debería ser su perfil.

En segundo lugar, otra fuente de preocupación, lógica en todo pedagogo, es el fracaso escolar, que se apunta como “el enemigo a batir”. Pero la experiencia indica que posiblemente no sea más que una consecuencia de algo más profundo, que arranca directamente de la concepción de la propia pedagogía –y, cómo no, del liderazgo pedagógico–, que debe reformularse para darle un nuevo sentido, a partir de la reflexión y comprensión de la evolución antropológica, social y cultural que observamos en el ámbito de las escuelas. Nunca he considerado el fracaso escolar como el fracaso de los alumnos sino del propio sistema, que no acaba de ser capaz de dar respuesta a las necesidades reales de esos alumnos, que quizá son reflejo de un problema más profundo de la sociedad en sí. Incluso he llegado a plantearme si las problemáticas que parecen más evidentes, como ésta del fracaso escolar –generalmente presentado en términos cuantitativos–, no sean en realidad el tema principal en pedagogía.

Esa búsqueda de respuestas –que bien podría considerarse una intuición *a priori*– se ha convertido en investigación, que he basado en mi historia de vida profesional y que liga de forma íntima con la personal.

Actualmente hay una exagerada tendencia a pedir a los directivos de los centros educativos una especialización en tareas administrativas y de gestión. Además, las leyes actuales atribuyen a los directivos escolares más tareas de gestión y administración que las propiamente pedagógicas. En aquella persona que asume responsabilidades de gobierno en un centro escolar, esta exigencia puede hacerle perder de vista la verdadera finalidad de la educación, y de los conocimientos pedagógicos que intrínsecamente lleva asociados, y puede acabar desviándose su atención sobre los retos pedagógicos más fundamentales. A analizar estos temas voy a dedicar el presente artículo.

Objetivos

Este trabajo persigue dos objetivos. El primero, mostrar una parte de la investigación metodológica llevada a cabo para la elaboración de la tesis doctoral *Hacia la identidad del pedagogo: una construcción vital y profesional* (Ureta, 2014), puesto que hoy en día ya nadie duda de la relevancia de la fenomenología hermenéutica como metodología en la investigación educativa, porque “la investigación en ciencias humanas es rigurosa cuando es «fuerte» o «dura» en un sentido moral y enérgico” (van Manen, 2003, p. 36).

El segundo, aprovechar mi propia experiencia de vida para, a la luz de dicha metodología, mostrar los distintos temas que se suscitan en el ámbito del liderazgo pedagógico.

Metodología

Sin duda, con sus aportaciones, Gadamer –a partir de su obra, en dos volúmenes, *Verdad y Método* (1977 y 1998)– o también las de Van Manen (2003) o Pineau (1993), por citar algunos, han dado un nuevo impulso en la metodología en la investigación educativa al introducir como método el análisis de las historias de vida a través del análisis fenomenológico hermenéutico.

Sin embargo, el concepto de experiencia de la vida no es nuevo. Azorín, Laín, Marías, Aranguren y Menéndez Pidal (1969) ya publicaron conjuntamente un libro que llevaba por título justamente *Experiencia de la vida* en el cual, en la misma introducción, Julián Marías, ya da por hecho que “la experiencia de la vida es un saber superior, que puede ponerse al lado de los más altos y radicales” (Azorín, Laín, Marías, López Aranguren, & Menéndez Pidal, 1969, p. 11)

Anteriormente, en 1949, ya se había publicado en castellano la obra de Spranger, *La experiencia de la vida*, en la que nos dice que “así llegamos a la gran ley que las experiencias destinadas a cimentar el sentido de la vida, deben ser principalmente experiencias *hechas por uno mismo*. Ya hemos visto ahora que la “experiencia de la vida” es diferente de los conocimientos reales sencillamente “aprendibles” como el almacenado en las ciencias metodizada” (Spranger, 1949, p. 44).

La metodología fenomenológico hermenéutica es la más adecuada para los propósitos de este trabajo ya que, a través de la descripción (fenomenología) e interpretación (hermenéutica) de mi propia historia, tal como la he vivido y sentido en sus contextos, y de lo que he sacado de mi diálogo interno, puedo llegar a interpretar y comprender los procesos por los que debe darse el liderazgo pedagógico en las instituciones educativas. Así mismo, también he llegado a distinguir los diversos ámbitos en los que se desenvuelve el trabajo del líder pedagógico. Evidentemente, no se trata de acotarlos, sino de dar pistas para que a otros se les pueda suscitar sus propios ámbitos o esferas: ésta es la base y la finalidad del relato vital, tanto el de uno mismo como el de otros. Por eso en fenomenología y hermenéutica no hay categorías, sólo temas (van Manen, 2003).

“En la fenomenología hermenéutica no tienen cabida las generalizaciones empíricas, la producción de afirmaciones con aspecto de ley ni el establecimiento de relaciones funcionales. La única generalización permitida es ésta: ¡no generalizar nunca!” (van Manen, 2003, p. 40).

Sin embargo, en la lectura global de la obra de van Manen se desprende que esta opción *no válida* de generalización tiene que ver con el sentido ético de la investigación fenomenológica hermenéutica, pues si bien la experiencia vivida es irreplicable, ésta puede ser útil para que cuando otros la lean, reflexionen, la comprendan, y de forma circular la enlacen con su propia vivencia.

Así pues, todo trabajo situado en el paradigma fenomenológico hermenéutico tiene su punto de partida en la narración de los fenómenos que se han sucedido a lo largo de una historia o experiencia de vida – inseparablemente personal y profesional–, y el punto de llegada en su interpretación y comprensión. Y aquí podríamos definir un triángulo de elementos: a partir de la *descripción* (primer vértice) de los fenómenos narrados, hacemos una *interpretación* (segundo vértice) que nos conduce al más fundamental en el campo de la educación: la *comprensión* (tercer vértice). Esta comprensión, en el campo de la educación, es lo que definitivamente nos llevará a poder extraer conocimiento para interpretar, comprender y proponer líneas de acción, en el tema que nos ocupa, en el ámbito del liderazgo educativo. También puede proporcionarnos pistas para la identificación del perfil del pedagogo profesional –en tanto que posible

líder más formado y capacitado– en el entorno de las escuelas y de las instituciones educativas.

Volviendo a la intuición *a priori*, de la que hablaba más arriba, Spranger (1949), fijándose en la esencia de los hechos (fenomenología), en la comprensión (conocimiento) –siendo ésta el final del proceso de la interpretación (hermenéutica)–, ya advierte que “si queremos entender a un hombre en su meollo, resulta obvio que por lo menos tenemos que adivinar su “apriori” esencial; pero luego preguntamos qué es lo que en él marcó tan hondamente sus huellas que al fin y al cabo demos leerlo ya en los rasgos de su rostro” (Spranger, 1949, p. 45).

Bollnow (2001) también liga la comprensión al proceso circular, y da pistas sobre el carácter epistemológico del resultado de la investigación científica del método fenomenológico hermenéutico. Asegura que, si bien una búsqueda no parte de un comienzo sin supuestos previos, la investigación “desde su propio planteamiento depende de la comprensión previa existente”. Y sigue: “una comprensión previa que se expande y, por las nuevas experiencias, como las que surgen en parte directamente de la vida misma y en parte las resultantes de la investigación científica, se transforma, acrecienta y enmienda de forma continua”. Acaba concluyendo que “es, pues, un proceso circular irrevocable en que la comprensión previa orientadora de la experiencia depende, a su vez, de las nuevas e imprevisibles experiencias. En este sentido hablamos de comprensión previa abierta” (Bollnow, 2001, p. 164).

El Relato: Justificación

Por razones de espacio, trataré de hacer un relato corto de mi experiencia profesional, narrando de forma lo más objetiva posible mi paso por las distintas instituciones en las que he tenido la suerte de poder trabajar pues, a través de ello he adquirido la experiencia. Hay situaciones que voluntariamente las he buscado, pero otras que me las he encontrado, y he tenido que generar procesos de reflexión para encontrar soluciones o sortear las dificultades; situaciones con las que he aprendido mucho, hasta el punto de extraer nuevos conocimientos que me han servido para llegar a una cierta experiencia, la *expertise*, la que da la acumulación de vivencias.

En el relato entero, que se puede leer en la tesis doctoral mencionada, (Ureta, 2014), he procurado ser lo más objetivo posible. De todas formas en

una narración vital como ésta siempre existe el sesgo de la subjetividad. Bolívar (2002) lo resume muy bien: “el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar, 2002, p. 2). En el caso que nos ocupa, esta subjetividad reconocida va ligada a la selección misma que hice de los hechos y las situaciones que han podido tener –desde mi punto de vista– un peso específico importante en mi recorrido vital como pedagogo y como directivo de instituciones educativas, y que posteriormente he intentado interpretar.

La experiencia vital y profesional. Desde mi infancia hasta la “apuesta” profesional: la asunción de roles de liderazgo pedagógico.

Tratando de hacer el ejercicio de verme “a mí mismo como otro” (Ricoeur, 2006), hasta donde me llega la memoria, me recuerdo siempre como una persona que ha sentido curiosidad –que no fisgoneo– por todo. Me reconozco como un observador de los detalles más pequeños de las cosas, buscando siempre explicaciones incluso para todo aquello que para el resto eran cosas triviales, bagatelas. De hecho, uno de los reproches cariñosos que recuerdo de mis padres es cuando me decían, simpáticamente, que me distraía con el vuelo de una mosca (y sí, ¡siempre me ha llamado la atención cómo vuelan las moscas!)

A nivel profesional, a lo largo de mi recorrido, también he sentido siempre curiosidad por cualquier proyecto estimulante que motivara y que sirviera para la mejora cultural y educativa de las personas a las que fueran dirigidos. ¿Afán de notoriedad? Quizás sí. Pero no me he aprovechado nunca, buscando un rendimiento económico, ni he sacado un rédito en forma de adquirir una posición de favor, excepto el de abrir puertas o nuevos caminos con mi esfuerzo personal.

Esta curiosidad acerca de las cosas, con el tiempo, también la fui aplicando a las personas: observarlas, detectando los movimientos, la mirada, los gestos, el tono de voz, etc. Es decir, todo lo que podríamos llamar los “prolegómenos” necesarios para la empatía, cualidad que la experiencia me enseña que es una de las esenciales en el educador.

Y todo ello, con una paciencia infinita observando –con una observación rebosante de curiosidad–, preguntándome el porqué de los cambios o induciendo los propósitos de otros, y sacando conclusiones. Con el tiempo, en mi forma de interpretar el mundo, muchas de estas conclusiones las he podido universalizar, hasta el punto de –si se puede decir así– elaborar mis propias observaciones, sugerir ámbitos, proponer temas relacionados con la educación, lo cual es el propósito de esta narración, por si pueden servir a otros.

No llegué a la carrera de Pedagogía como la mayoría de mis colegas de la época. Me refiero a que no estudié magisterio: directamente Pedagogía. Pero veamos porqué y cómo llegué.

Reconozco que mis primeros pasos en la escuela infantil (madres escolapias) y primaria (Escuelas Pías) dejaron diversas improntas de tal manera que, a lo largo de mi carrera profesional, he recordado desde aquella maestra adusta y antipática, como modelo de lo que no hay que hacer, hasta el padre escolapio, jefe de estudios, por su forma de organizar y tratar afablemente a las personas, o aquel maestro joven que, en segundo grado de primaria, aplicaba métodos activos (más delante supe que eran los que proponía la llamada *Escuela Nueva* de Dewey, Ferrer Guardia, Montessori, Decroly, Makarenko o Freinet). Con mucho, del que más veces he tomado ejemplo, sobre todo en lo referente al trato con adolescentes, ha sido de un religioso escolapio –mi profesor y encargado de curso en los antiguos 5º y 6º de Bachillerato–, psicólogo y, por encima de todo tutor, asesor, *ilusionador* hacia el mundo de la literatura, música clásica y contemporánea, historia del arte y de la cultura, y la transcendencia de la vida.

Que los entornos no formales de tipo cooperativo y solidario educan es un hecho que no niega nadie. Yo lo capté, de forma paralela a los estudios, a través del escultismo, organización a la que mis padres me apuntaron cuando tenía ocho o nueve años, porque era lo que hacían la mayoría de familias de mi entorno cultural. Si menciono los scouts es porque también saqué alguna lección que me ha marcado en mi trayectoria pedagógica, en cuanto a organización, sentido del deber, la conciencia de pertinencia y de equipo, o la de hacer el bien sin esperar nada a cambio.

El Preuniversitario lo hice en el entonces recién estrenado Instituto *Arrahona*, situado a medio camino entre Sabadell y Terrassa. Justo al lado había un bar-restaurant, con un precioso futbolín, que fue escenario de los mejores campeonatos entre los estudiantes del instituto. No hace falta decir

que la gran mayoría suspendimos el “Preu”, y al curso siguiente tuvimos que matricularnos en una academias especializadas de Barcelona. De ese período, en mis reflexiones sobre hechos que educan o no, he sacado dos experiencias. La primera, que si no hubiera sido por mis padres, y por unos profesores amigos de mi familia, que me animaron y me ayudaron, hubiera dejado los estudios; de hecho, algunos compañeros míos ya los dejaron definitivamente. La segunda, que son los profesores los que hacen amables las asignaturas: en mi caso, el profesor de francés. De su mano oí por primera vez canciones de Jacques Brel, de Georges Moustaki, o leí poesías de Rainer Marie Rilke. En definitiva, aprendí más francés en aquel “disperso” curso que en todo el Bachillerato, que en aquella época constaba de seis cursos.

Al mismo tiempo, para ganar un dinero –a causa de las dificultades económicas que empezaba a pasar mi familia a raíz de la crisis del textil– me enteré de que ofrecían un trabajo como profesor de refuerzo en una pequeña escuela cercana a mi casa, de la que el director era amigo de mis padres. También tomaba como referente a mi padre, que daba clases de repaso en casa, y al que pedía consejo. En aquella época no había demasiados problemas con las titulaciones –al parecer– y me aceptó, por necesidad o por compromiso familiar (¡a saber!). Este trabajo era compatible con mis estudios en Barcelona.

Mi trabajo consistió en hacerme cargo de un grupo de unos ocho alumnos que tenían problemas para aprobar la reválida de 4º del Bachillerato Elemental de la época (alumnos de trece a quince años). Las materias eran básicamente matemáticas y lengua, con algunas nociones de ciencias naturales. Con mis diecisiete años, a punto de cumplir los dieciocho, me enfrentaba por primera vez a un grupo de alumnos, en un aula de una escuela, y con el reto de que aprobaran un examen externo. Recuerdo que en mi interior mi máxima preocupación era hacerme entender, de forma sencilla, sabiendo que era alumnado al que, por motivos diversos, les costaba estudiar. Me di cuenta de que su principal problema era la motivación. Por esta razón, de manera intuitiva, me esforzaba en buscar ejemplos cotidianos que les hiciera más sencilla su comprensión de las materias. Por las noches, repasaba las lecciones de los libros de texto, haciéndome una composición de lo que era más importante, separando el grano de la paja, con el objetivo de que ellos se quedaran con los

fundamentos del tema, es decir, aquello que lo podía hacer entendible si se comprendía la esencia.

Al mismo tiempo, las intensivas clases de la academia barcelonesa, en que te atiboraban de conocimientos “expres” para pasar la prueba de ingreso a la universidad, dieron sus frutos: me metieron en calzador las matemáticas y la química, mis fantasmas particulares, y aprobé el Preuniversitario e ingresé en la universidad. Quería ser geólogo. Craso error: otra vez las matemáticas y la química lo impidieron.

Por aquel entonces, había ido a vivir a una residencia universitaria de Barcelona. Como mi familia no tenía, como he dicho, recursos suficientes para sufragar el coste de los estudios y de la residencia, a través de amistades, me buscaron trabajo en un colegio de prestigio. Allí tuve el privilegio de conocer a cuatro personas que influyeron en mi vocación pedagógica: en primer lugar, el entonces director del colegio, que tenía una auténtica vocación para la investigación y la innovación educativas. Años más tarde, tuvo la amabilidad de escogermelo como colaborador en distintos proyectos de investigación pedagógica. El último de ellos, ya en 2009, a través de la *Societat Catalana de Pedagogia*, con una investigación basada en la ideas de Kieran Egan sobre la narrativa y currículum escolar.

La segunda, un profesor que ejercía su actividad en la EGB, geólogo de carrera, pero uno de los mejores pedagogos –de los de vocación– que he conocido, y del que más he aprendido. Él fue, con su ejemplo diario en el trato con los niños, en ese momento de mi despertar como pedagogo, todo un referente para mí en todos los aspectos. Veía muy claro que era el modelo a seguir. Negarle el Juan la paternidad de mi vocación pedagógica, tal como es y cómo la veo ahora, sería una falta a la justicia ya la verdad.

En tercer lugar, un sobrino-nieto de famoso filólogo, medievalista y humanista, Ramón Menéndez-Pidal, de quien aprendí la precisión de la lengua y el descubrimiento, por mi parte, de la Institución Libre de Enseñanza, que me la hizo amable y “estudiable”. Y por último, un excelente artista y mejor profesor, de él aprendí lo que es el “tacto” pedagógico, capaz de hacer compatible, en enseñanza, el rigor con la simpatía, y con el que años más tarde coincidí en la universidad.

En ese colegio, tuve la gran suerte de participar en los grupos de trabajo para la implementación del programa EDI², un sistema de organización pedagógica totalmente innovadora, que el director del centro se trajo de Estados Unidos. La puesta en práctica se dio de forma plena en los cursos 1º

y 2º de EGB, donde yo estaba encuadrado. Tuve la oportunidad de aprender mucho sobre el *team teaching*, y de cómo trabaja un grupo de profesores motivados por la innovación y la mejora de la educación. Me sentí un privilegiado: tenía la oportunidad de participar en una experiencia de implantación de un sistema de organización avanzado. Escuchaba muy atento durante las sesiones de formación: lo que proponían no se parecía en nada a lo que yo conocía de la escuela (la tradicional de la época: formal, de clases magistrales y conocimientos enciclopédicos). Además, intuía el futuro porque todo lo que proponía el EDI era de sentido común, hacía sencillas las cosas, a pesar de que suponía una carga de trabajo importante para el profesorado, como reconoce el propio director del colegio en un artículo publicado en la revista *Bordón*, aunque también destaca que incrementa el nivel de ilusión de los educadores (Busquets, 1974, p. 48).

En aquellos momentos, yo empezaba a entrever que las ciencias y yo no éramos compatibles, como he dicho. Si bien el primer curso (llamado selectivo), conseguí aprobar cuatro de las cinco asignaturas en dos convocatorias: con las matemáticas tenía una relación directa de odio. Añadiendo todo el entorno universitario nada favorable, a causa de las continuas huelgas, me vi incapaz de aprobar las matemáticas ni en tres vidas. Así lo verbalicé a las personas de mi confianza y, de hecho, ya les adelanté mi decisión. No sé muy bien por qué, pero lo tenía claro: quería estudiar Pedagogía. Quizá las experiencias que he ido relatando y, sobre todo, el hecho de mi trabajo como profesor becario en el colegio, acabaron por abrirme los ojos a mi auténtica vocación.

Mientras trabajaba, yo iba a la universidad cuando podía. Asistía a clase si era estrictamente necesario, por exigencia de algún profesor universitario. Del resto, me matriculaba como oyente y me examinaba al final de curso. Quiero recordar que eran años de convulsión en el mundo universitario, en plena lucha contra la dictadura. La exigencia era poca, como pocos eran los días en que había clase. Para ser sincero, más de una asignatura la aprobé gracias a los conocimientos teóricos y, sobre todo, prácticos que estaba adquiriendo en mi trabajo en la escuela. Muchas de las enseñanzas que el profesorado universitario presentaba como nuevas tendencias, era capaz de entenderlas y explicarlas fruto de mi vivencia en el colegio. Si bien por las circunstancias mi carrera se prolongó dos cursos más de lo habitual, el conocimiento adquirido me facilitó mucho el poder terminar. Era julio de

1977 y mi título dice que soy licenciado en Filosofía y Letras (sección Pedagogía).

Aunque le faltó continuidad, el proyecto EDI nos mejoró como maestros a todos los que participamos en él. Este enfriamiento, propició que yo me planteara buscar aires nuevos, nuevas experiencias. Dejé el colegio al final del curso 1977-78.

Después de algunos trabajos de tipo social y cultural –que me permitieron poner a prueba mis dotes de organización–, en enero de 1979 me ofrecieron hacer una sustitución en una escuela de EGB (actual Primaria y primer ciclo de ESO), de Sabadell. Tenía que sustituir a la tutora de 5º hasta final de curso. Aquella era una escuela que, con los nuevos aires de democracia y libertad, claramente había apostado por la renovación pedagógica y que rescataba los ideales de la escuela de la república la cual, a su vez, bebía de los principios de la *Escuela Nueva*. En aquella escuela viví el sentido del trabajo cooperativo, tanto de alumnado como de profesorado, y el sistema de gobierno del centro casi asambleario, aunque era de iniciativa privada, y con una dueña que ostentaba el cargo de directora. Fueron estos los aspectos que más me llamaron la atención, puesto que yo provenía de un centro fuertemente institucionalizado. El contacto con este modelo pedagógico me abrió la mente a nuevos enfoques que, a decir verdad, me impresionaron positivamente, a la vez renovaban mi ilusión y vocación pedagógicas.

El marido de la directora de aquella escuela, era el titular y director de otro centro, de educación secundaria (BUP y COU), que estaba en proceso crecimiento y de cambio de ubicación. Con el titular y director, Me dediqué a hacer el seguimiento de las obras del nuevo espacio, que daría cabida a ese proyecto educativo más ambicioso. Yo le preparaba buena parte de las tareas burocráticas y, cuando me lo pedía –que, para ser justos, era a menudo–, participaba en el diseño del nuevo centro, intentando aportar criterios de ergonomía pedagógica. De este modo, tuve ocasión de familiarizarme con Leyes, Órdenes, Decretos, Resoluciones o Disposiciones, y demás normativa de aplicación para la apertura de un nuevo centro: espacios, proyecto, titulaciones, etc. Participé por primera vez en la redacción de una memoria de actividades, previa a la aprobación de la apertura de un centro por parte de la administración. Todo un mundo hasta entonces desconocido y que me fue muy útil en el futuro.

Estuve allí a lo largo de dos intensos cursos, con el cargo de Director Técnico, haciendo funciones de director, pues éste tenía otras actividades de

diversa índole, además de la del colegio. Cabe decir que había puesto en mí su confianza, y se lo agradezco, pues fueron los primeros pasos para el entrenamiento en lo que sería mi futura carrera profesional, dedicada a la dirección de centros educativos.

Por primera vez me sentaba en reuniones de claustro en que yo no podía mantenerme en el anonimato. Per primera vez sentí cómo veintitantas miradas convergían en mi persona, esperando... ¡Toda una sensación nueva para mí! Por primera vez me embargó la sensación ser alguien de quien se espera algo. Sin olvidar que estaba trabajando con profesores de “academia” (algunos de ellos trabajaban en otros centros), siguiendo mi intuición, y con lo que iba escuchando y rectificando, me propuse que las reuniones de claustro fueran más participativas de lo que venía siendo costumbre. Superadas las primeras reticencias, y con el apoyo del jefe de estudios y de otro profesorado con ganas de hacer un centro más avanzado, poco a poco íbamos introduciendo pequeñas mejoras que afectaban a la organización de los espacios y de los tiempos, la optimización de los recursos existentes, y al establecimiento de un protocolo de acción tutorial.

En cuanto a docencia, empecé a impartir lengua catalana en 2º y 3º de BUP (Bachillerato). Por primera vez me ponía delante de adolescentes para darles clase. Puesto que había tratado con adolescentes, y –ya entonces– era consciente de la problemática que comportaba esta etapa de la vida, quise comprobar por mí mismo si la experiencia pedagógica vivida en la EGB era extrapolable a nivel de BUP y COU. Con esta mentalidad y estrategia orienté la forma de dar las clases y de plantear las actividades de la materia. Recuerdo que lo que más impactó a mi alumnado fue el hecho de que los exámenes, una vez corregidos, los comentaba con ellos “en abierto”, con el examen en la mano: así, se hacían conscientes de sus errores, de lo que no habían estudiado o lo que no habían entendido bien. También les decía que me importaba mucho más que aprendieran que no el hecho de ponerles una nota u otra. De este modo, ponía mucho empeño en asegurarme de que, aquello que habían errado, eran capaces de aprenderlo finalmente. Incluso diseñé planes individualizados de trabajo. Pero la realidad me hizo desistir, consciente de que les podía perjudicar: la presión de los exámenes de “conocimientos” pesaba mucho y se jugaban el curso. Este tipo de trabajo más individualizado lo acabé reservando sólo para actividades motivadoras y de profundización en la materia.

Fruto de esta manera de trabajar con el alumnado, lo cierto es que conseguí un nivel de complicidad y de confianza en el que todos nos encontrábamos bien. A pesar de ocupar un cargo directivo, venían a verme para confiarme sus problemas, o simplemente para charlar de temas que les importaban. Algunas sesiones de clase se convertían en auténticas tertulias en que se interesaban por todo tipo de temas culturales y formativos. De ellos surgieron dos iniciativas que, por supuesto, alenté en todo lo que pude: una revista escolar, en la que los propios alumnos gestionaron la edición, y un cine-fórum, que contó también con la participación entusiasta de parte del profesorado más cinéfilo.

A causa de unas desavenencias organizativas con el director de Sabadell, decidí conservar mi amistad con él y buscar nuevos aires. Fue entonces que, a través de conocidos, me llegó a mis oídos que el dueño de una academia de Barcelona, buscaba un perfil de directivo para su centro. El titular, un hombre ya mayor, tenía intención de mejorarla y renovarla pedagógicamente, y ampliarla estratégicamente. Se trataba un centro de la antigua formación profesional (rama administrativa), de primer y segundo grado, al que tenía intención de incorporar las ramas de electrónica y automoción. También había contratado a tiempo parcial a un psicólogo escolar, con el que pronto coincidimos en los planteamientos pedagógicos. El titular del centro intuía que había que dar un aire más moderno a su proyecto y por eso comenzó a crear lo que parecía una pequeña estructura organizativa, “su” pequeño equipo directivo.

He aquí que, con treinta años recién cumplidos, me encontré haciendo de director técnico y de profesor de un centro de FP, cuyo titular me necesitaba para que le diseñara, junto con el psicólogo, un proyecto educativo más adecuado a los años 80. De los dos cursos que estuve, destacaré algunas impresiones y hechos, que me han quedado más grabados en la memoria porque me ayudaron a “crecer”. Pronto me di cuenta que la problemática del centro no estaba ni en el profesorado ni en el alumnado, sino en la familia del titular, que interfería continuamente en las actuaciones del titular, las de su pequeño “equipo directivo” y las de los profesores y alumnos (aunque éstos contaban bien poco). Eran frecuentes las discusiones familiares que se oían por todo el centro. Después el titular se consolaba con “su” equipo directivo, lo cual acentuaba aún más las iras de su familia que pronto vieron en nosotros el “enemigo a batir”, y no lo disimulaban.

A pesar de todo, el centro creció, perdió el nombre de *academia* (para pasar a *Centro de Estudios*), mejoró en ambiente, tanto entre el profesorado como entre el alumnado, hasta el punto de que, con la complicidad de algunos profesores, nos atrevimos a llevarnos un grupo de alumnos de primero –a decir de algunos profesores veteranos, “los peores”– a pasar un par de días (con su correspondiente noche) a una casa de colonias. Aunque reconozco que, además de una temeridad, aquello fue lo más parecido a lo que decía sobre la vida santa Teresa de Jesús, “*una mala noche en una mala posada*”, las caras de los alumnos eran de reconocimiento y agradecimiento hacia alguien (el profesorado acompañante) que había apostado por ellos.

Las desavenencias familiares y la presión sobre el psicólogo y yo mismo fueron cada vez a más. Se hicieron tan irresistibles que el titular tiró la toalla y desapareció: ¡literalmente! Sus hijos pensaron que yo sabía dónde estaba, lo cual fue cierto a los dos días, cuando me llamó el propio titular desde su “exilio” voluntario para que fuera a verle. Me entregó las llaves del colegio, los talonarios y un escrito en que me delegaba todos sus poderes. No encontré ético aceptarlo y, con la ayuda de un amigo mío consultor de empresas, le convencimos para que arreglara las cosas con su familia y estableciera un plan organizativo serio, que apartara del centro las interferencias no profesionales. A su vuelta, por debilidad, la presión de la familia se cebó en aquel buen hombre y, sobretudo, en el psicólogo y en mi persona. Después de dos cursos de trabajar allí, opté por no enfermar eirme, de nuevo, a buscar algo con más incentivo profesional. Empecé a dar voces de que necesitaba salir de ese ambiente que me agobiaba, para encontrar una actividad profesional distinta. Llegaron el verano y las vacaciones.

A principios de septiembre, a través de un amigo, me llamó un consultor de servicios educativos: me preguntaba si estaría dispuesto a hacerme cargo de la dirección de un centro. Se trataba de una escuela situada en Vilafranca del Penedès, cuya figura jurídica era una Sociedad Anónima, constituida por los padres a mediados de los años 60. Me explicó que buscaban un director externo al colegio ya que, por discrepancias con el anterior, lo habían destituido. No supo explicarme gran cosa más, pues había recibido el encargo hacía muy pocos días. Cuando, por mi amigo, supo que yo buscaba cambiar, pensó en mí porque me creía suficientemente preparado para asumir esa responsabilidad. Sin más. Me informé sobre el centro: era uno de los privados con más prestigio de la comarca. Acepté el trabajo, pues era un reto y una oportunidad y dejé el trabajo del centro de formación profesional.

A falta de dos días de empezar el curso me citaron los miembros del consejo de administración y me di cuenta que andaban ansiosos por encontrar a alguien que aceptara la dirección del colegio. Me hablaron de un pequeño problema con los profesores y con un grupo importante de padres. No me contaron que el problema trascendía al ámbito puramente escolar: era un problema ideológico que enfrentaba dos maneras de ver la escuela y la sociedad. Para resumirlo, el profesorado de forma mayoritaria, y un grupo importante de padres, eran partidarios de una escuela abierta, libre, asamblearia, más centrada en el alumno que en los contenidos, siguiendo las tendencias pedagógicas de los años setenta y ochenta, de la llamada “escuela activa”. En el otro lado, estaban las familias que entendían que sus hijos, con aquel sistema, no aprendían, perdían el tiempo y dedicaban demasiadas horas a lo que ellos llamaban “activismo”. Estas últimas tenían en su poder la mayoría de las acciones. Con el poder que ello les otorgaba, se hicieron con el poder de la S.A., destituyeron al director y buscaron uno nuevo, yo.

El caso es que, como no tenía tampoco toda la información ni conocía el entorno, quizá por ello, con ese grado de inconsciencia que se necesita para hacer cosas en la vida –al menos para aprender de ellas–, y tras escuchar la oferta económica –dicho sea de paso– acepté. Me pusieron una condición: que debía irme a vivir a Vilafranca del Penedès. Mi esposa me brindó todo su apoyo y dejó un buen trabajo para acompañarme en mi nueva andadura.

Todo lo demás, lo fui descubriendo con el tiempo, y a base de malos trances y dificultades. Empecé a intuirlo en la turbulenta asamblea de padres en la que el consejo de administración me presentaba como nuevo director del centro. Ni que decir tiene que un sector de padres me pusieron a prueba con preguntas malintencionadas. Haciendo gala de la mejor corrección política de la que fui capaz, les anuncié que iba a centrarme exclusivamente en la tarea pedagógica, huyendo de debates internos que podían perjudicar al hecho educativo.

No me lo pusieron nada fácil. El profesorado estaba a la contra. Un sector importante de familias se dio de baja. Tenía un equipo directivo de mínimos: sólo el director técnico de BUP y COU, que no quiso renunciar al cargo, ni al sueldo, pero no entorpeció, es de justicia decirlo.

Durante los dos años que estuve en ese colegio, mi trabajo profesional pasó por tres fases. La primera, de contención del enfrentamiento entre los dos sectores de la escuela. Las provocaciones de uno y otro bando se sucedían a nivel de ciudad, sobre todo a través de los dos semanarios que,

curiosamente, dominaban una y otra parte en conflicto. Mi nombre, mi trabajo y, en alguna ocasión, mi aptitud profesional salió a relucir en esos medios, especialmente cuando me negué a ceder los espacios de la escuela dónde pretendían celebrar una asamblea con personas, del ámbito político y sindical, ajenas al centro. Pero yo seguía con mi plan, a pesar de las dificultades.

La segunda fase, era asegurar la necesaria calidad pedagógica a los alumnos. No fue fácil. Los maestros estaban muy decepcionados y disgustados. Una de las situaciones más tensas que he vivido en mi vida fue la primera reunión de claustro con ellos, yo sólo, sin “amigos”. La actitud general fue la de “dinos qué tenemos que hacer”, como si acabaran de salir de la universidad. Yo les dije que “todo lo que habéis hecho hasta ahora”. Hubo un revuelo: “–Para llegar esto no hacían falta tantos cambios”, dijeron. Mi respuesta fue que los cambios eran de otro orden, que nuestra tarea era pedagógica, no política. Entre cuatro o cinco, claramente airados, argumentaron que la escuela era un todo, que era un modelo global y que ellos no podían separar una cosa de la otra. Dedicaron un buen rato a criticar a los socios que habían propiciado los cambios. Yo los escuchaba atentamente, porque, en realidad, también me interesaba captar exactamente en qué lío me había metido.

En el terreno directivo, sin embargo, yo tenía claro que tenía que mantenerme firme, porque era para lo que me habían contratado. Reiteré que el alumnado no tenía ninguna culpa. Para no alargar, dije que hablaría con cada uno de ellos pero que había un currículo mínimo, que fueran trabajando y que yo necesitaba un tiempo para decidir si debía haber cambios en la línea pedagógica a seguir. Supongo que, impotentes, entendieron que no había más remedio.

No pasaba semana que no hubiera noticias de aquella escuela en los semanarios locales. Fue a mitad de curso cuando tuve claro que –y ésta era el tercer objetivo que me había propuesto– había que empezar a establecer una línea de trabajo que permitiera mirar adelante en lugar de mirar atrás. Rescaté al psicólogo del colegio de formación profesional (mi anterior trabajo), que estuvo encantado de dejar aquel centro para ayudarme en mi nueva escuela.

Redacté un extenso Reglamento de Régimen Interno que recogía parte de los principios educativos con los que todo el mundo estaba de acuerdo: una escuela catalana, laica, en la que los valores de la persona no se basaban sólo

en los conocimientos sino en “ser persona” (con ello, estratégicamente, recogí la casi totalidad del antiguo ideario por el que suspiraban los maestros). El trabajo, en cuanto al aspecto pedagógico, recogía las maneras de hacer de la Escuela Nueva. Pero, sobre todo, era muy exhaustivo sobre las maneras de trabajar: horarios, uso de los espacios, protocolos de actuación, etc. Dediqué muchas horas a ello, con la intención de que todo el mundo supiera qué era lo que tenían que hacer, cuál era el camino a seguir, es decir, era como una declaración programática, una guía de trabajo; era la respuesta al “dinos qué tenemos que hacer”. Si he de ser sincero, me decepcionó mucho cuando el consejo de administración le dio una acogida muy fría. Tuve la impresión que tampoco a ellos les hacía gracia que alguien “de fuera” les viniera a decir cómo era y cómo debía ser “su” escuela. A pesar de todo, a mí me sirvió para tener claras, yo mismo, las líneas de actuación en un centro educativo, en general, y su coherencia.

Al comenzar el segundo curso, se dieron de baja voluntariamente una veintena de profesores, algunos de ellos, muy válidos y preparados. Hubo nuevas incorporaciones y con Lluís seguíamos intentando acercarnos al profesorado y establecer unos vínculos de respeto que nos permitieran trabajar dignamente. Fue entonces cuando, tras una charla con el director del colegio de Sabadell, se me ocurrió la idea de implantar el Bachillerato Internacional. Me pareció una buena oportunidad para crear elementos de cohesión en la escuela y distraer la atención hacia otras metas que no pasaran por la pelea entre bandos. Huelga decir que el consejo de administración acogió la iniciativa con fruición, porque era lo que querían: una escuela de prestigio y de referencia. Al final, nuestra escuela fue uno de los primeros centros en implantar esta modalidad de bachillerato en Cataluña.

Al finalizar el segundo curso, cuando ya estaba preparando el tercero, el que yo intuía como de consolidación, con la excusa de poner un director “de” Vilafranca de toda la vida, decidieron prescindir de mis servicios. Dijeron que hicieron balance de mi trabajo en aquellos dos cursos como director. El debate generó discrepancias entre los seis componentes del Consejo de Administración: dos de ellos lo valoraron como insuficiente. Al final me comentaron que no querían entrar en conflicto entre ellos (pues “tú te irás de Vilafranca, pero nosotros tendremos que seguir viéndonos por el pueblo”) y decidieron rescindir mi contrato. Me llevé un tremendo disgusto y una gran decepción. De nada sirvió que intentara explicarles que

necesitaba un tercer año para poder llevar a cabo un proyecto creíble. Les recordé en qué condiciones me había hecho cargo del colegio y los logros conseguidos. Les eché en cara fue su falta de franqueza, puesto que me obligaron a cambiar de domicilio, sabiendo que querían que les arreglara el problema alguien externo, del que prescindirían una vez acabado su cometido. No supieron qué decirme. Fue en balde: la obsesión por poner a alguien “de” allí y hacer las cosas a “su” manera pudieron más que mis argumentos. Sin embargo, sin duda, el episodio me hizo más fuerte.

Para acabar mi narración de primera esta etapa profesional, “de iniciación” en el liderazgo pedagógico, la acabaré enunciando que –fruto de todo lo que me había ido sucediendo hasta entonces–, paralelamente también comenzó a consolidarse, en lo más profundo de mi vocación pedagógica, mi “apuesta” decidida para ocupar cargos de responsabilidad, asumir los retos que plantea el liderazgo en las instituciones educativas, como una manera de hacer llegar “más” pedagogía al alumnado, haciéndolo a través de mi acción como pedagogo sobre el profesorado.

La intención era del todo honesta; por lo menos con rectitud de intención. A lo largo de mi recorrido, a partir de esta decisión vital, por mi parte, de forma consciente, no ha habido afán de protagonismo ni una necesidad de destacar sino, por encima de todo, voluntad de servicio pedagógico. Tenía claro que asumir responsabilidades significaría adquirir cargas, (y me daba cuenta que no todo el mundo está dispuesto a aceptarlas). Después de los retos que ya había asumido, me parecía la forma más adecuada de hacer de pedagogo. También está en juego la posibilidad de experimentar aciertos y equivocaciones, pero está claro que quien no actúa nunca se equivoca, ni adquiere la necesaria experiencia de la vida misma, la *expertise*.

Así pues, después de estas tres primeras experiencias como directivo – como una trilogía, con una duración de dos cursos en cada centro–, me habían proporcionado experiencias suficientes para concretar mi forma de entender mi profesión. Veía claramente mi acción –la acción de un pedagogo, de alguien que pensara la escuela como un todo en clave pedagógica– como una acción necesaria. Lo tenía claro: era lo que yo quería hacer en el futuro.

Después han venido más experiencias de vida y liderazgo pedagógicos – hasta completar más de cuarenta años de profesión, treinta de los cuales como directivo–, que serán motivo de otro trabajo, en el que espero contar

con la ayuda de aquellos a quienes haya podido interesar mi historia y, como yo mismo, quiera profundizar en mi caso.

Discusión y Conclusiones

En todas las culturas, la sabiduría popular no sólo es fuente de información sino que, desde los inicios de la humanidad ha sido la transmisora de conocimiento a partir del relato, de la narración; en unos primeros estadios, hablada, y luego escrita. Las historias contadas por la gente mayor, o por los chamanes, o por los charlatanes, son las que, a lo largo de la historia de la humanidad, han ido configurando la comprensión del mundo y de la realidad. Egan (2000) lo expresó muy bien cuando, en una especie de teoría de la recapitulación, nos hace ver cómo, a lo largo de la historia, ha habido diferentes etapas que han facilitado esta comprensión de la realidad. Destaca que se ha producido a través del lenguaje y, más concretamente, de las narraciones. Quizás los ejemplos más paradigmáticos son las narraciones de la Antigua Grecia, la misma Biblia o -a caballo de los siglos XIX y XX- las narraciones de Julio Verne, por ejemplo, que han sido intentos de explicar las cosas como son, o como pueden llegar a ser, como explica Busquets (2004) acertadamente.

Modernamente, el mundo del cine nos ha regalado auténticas obras de arte en forma de historias de vida centradas en el mundo de la educación, entre las que destacaría especialmente la producciones francesas *Être et avoir* (ser y tener) y *Ça commence aujourd'hui* (Hoy empieza todo), el documental japonés *Pensando en los demás*, o la china *Yi ge dou bu neng shao* (Ni uno menos), por citar algunas de las que considero que más netamente exponen las vivencias y las experiencias de los educadores, del alumnado y de sus familias. Dejando de lado los matices variados (tanto por el contenido como por la forma y el género cinematográfico empleados), el denominador común de estas narraciones es siempre el compromiso del maestro y su tacto y sensibilidad pedagógicos, es decir, su preocupación esencial por su alumnado.

Del mismo modo, yo mismo reflexionando sobre el relato de mi experiencia vital he sido capaz de reconocer mi propio crecimiento como pedagogo, que debe liderar en los centros educativos. Desde la desubicación inicial (incluso a la hora de elegir mi futuro profesional), me he ido encontrando a mí mismo. En esencia, he aprendido a ser pedagogo haciendo

de pedagogo. Porque “cuando nos reivindicamos agentes en una lucha y relacionamos nuestros actos con cierto objetivo superior, damos sentido a lo que hacemos. Y esto ayuda a explicar por qué son tan importantes las historias y cómo desempeñan un papel tan vital en nuestra comprensión de la naturaleza de la docencia y en su estudio” (McEwan & Egan, 2005, p. 240).

Así pues, mi historia de vida es descriptiva (fenomenológica) en cuanto a yo reconociéndose a mí mismo y la esencia de las experiencias vividas, e interpretativa (hermenéutica) en cuanto a la toma de conciencia sobre los temas guía o ideas fuerza que permiten un visión globalizadora y experta de la tarea de liderazgo pedagógico. Por ello, para su correcta interpretación, he tenido muy presente que juega un papel primordial el lenguaje y su significado, como recogen en sus escritos, entre otros, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Hans-Georg Gadamer, Hunter McEwan, Kieran Egan, Paul Ricoeur, Paulo Freire o Gaston Pineau, ya citados.

Precisamente con Bruner (1991) partimos de la base de que "el concepto fundamental de la psicología humana es el de significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados" (Bruner, 1991, p. 47). Por eso mismo, si bien este relato es, en principio, "la forma misma de nuestras vidas –este borrador preliminar de nuestra autobiografía, sujeto a cambios incesantes, que llevamos en la cabeza– nos resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás sólo en virtud de estos sistemas culturales de interpretación" (Bruner, 1991, p. 47). Siguiendo el argumento del mismo autor, es sólo a través de la narración de nuestra vivencia cuando ésta toma sentido, porque el significado lo da el entorno en que se produce. El lenguaje narrativo no hace el discurso sólo en lo que se refiere "a la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye" el propio relato (McEwan & Egan, 2005, p. 255).

Desde una visión epistemológica, Vygotsky (1995) plantea que "hay varias razones que nos hacen suponer que la distinción cualitativa entre sensación y pensamiento es la presencia, en este último, de un reflejo generalizado de la realidad, el cual constituye también la esencia del significado" (Vygotsky, 1995, p. 25). Más adelante concluye que "la concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje" (Vygotsky, 1995,

p. 27) y también, con lo que hemos visto hasta ahora, para la comprensión de la realidad, de las cosas mismas tal como nos aparecen.

Según McEwan y Egan (2005), para una mejor interpretación de los fenómenos que rodean la pedagogía es necesario cambiar el foco de atención hacia una hermenéutica. Esta la vincula con los esfuerzos de los que él llama filósofos analíticos con un diálogo más moderno que emerge como resultado de una comprensión más interpretativa de la educación. Esta hermenéutica, citando Ricoeur, McEwan y Egan (2005) lo entienden como "el estudio de las operaciones de comprensión con su relación con la interpretación de los textos" (McEwan & Egan, 2005, p. 238). En otras palabras, en investigación educativa, me situó en el paradigma de la sustitución de la epistemología clásica, entendida ésta en sus dos vertientes antagónicas –el método experimental (basado en experimentos, en laboratorio) y el método racional (basado en la razón)–, por la fenomenología (descriptiva) hermenéutica (interpretativa).

Con la introducción del relato, del mundo de los significados, se pasa de un simple y frío análisis a la interpretación de la experiencia vital, la de las "cosas mismas" (giro hermenéutico de Heidegger, a partir de la fenomenología de Husserl), la de la realidad y la de los hechos más internos y espirituales. Así pues, pasamos "de la epistemología en la hermenéutica, y de la explicación sincrónica y la argumentación lógica a la explicación narrativa" (McEwan & Egan, 2005, p. 250). De esta manera, en lugar de tener que perdernos en explicaciones teóricas de la finalidad de la pedagogía y del liderazgo pedagógico, se puede contemplar este análisis a la luz de un contexto más histórico. En un último extremo, podemos llegar a la conclusión, siguiendo a Marx, a través de Habermas (1987), de que el propósito de la investigación y la teoría no es sólo entender la pedagogía sino cambiarla. "Y un cambio de este tipo no surge a través de la experimentación, la observación y la adopción de un punto de mira aparentemente neutral. El cambio surge desde dentro, a través de una nueva descripción de la práctica" (McEwan & Egan, 2005, p. 250); una descripción narrada en la que se adivinan y se pueden interpretar las insuficiencias de los apriorísticos teóricos para extraer nuevos principios que mejoren la misma práctica, en este caso la del pedagogo como profesional.

Abundando en esta idea, se trata de pasar de una pedagogía fundada axiomáticamente, con axiomas lógico-rationales o principios generales, o bien en el trabajo empírico-experimental de las ciencias positivas, a otra

fundamentada en base a la experiencia de la vida. Aquí entra el tacto, que es una condición del educador y, per extensión del líder pedagógico. El tacto va ligado a la prudencia que es propio de quien tiene experiencia, como reflexiona Bollnow hablando de la madurez referida a la sensibilidad y al tacto pedagógicos: "esta madurez es más que prudencia y talento, más que cuantía de los conocimientos y aptitudes" (Bollnow, 2001, p. 150), una prudencia que Ricoeur (2006) relaciona con "la doctrina de la *phronesis*, la sabiduría práctica (término que los latinos tradujeron por *prudentia*)" (Ricoeur, 2006, p. 179).

Volviendo a la *Bildung*, la formación humana, releendo a los clásicos de la filosofía vital encontramos que Marías (1969) –a la sazón, discípulo de Zubiri y Ortega y Gasset, entre otros– ya vislumbraba la necesidad de la palabra para poder hacer visible las experiencias: "Si esa experiencia se ha de hacer visible en palabras, éstas no pueden ser enunciados o explicaciones, sino *narración*. En forma narrativa sí es comunicable la experiencia de la vida, porque la narración es una forma virtual de *asistir* a la vida misma" (Marías, 1969, p. 124). Contundente.

Y sigue, para entroncar todo ello con la idea de *Bildung*, a partir de los clásicos griegos, para concluir que la experiencia vivida es poesía, ficción, entendida como puerta de la sabiduría: "No olvidemos –lo he recordado muchas veces– que para los griegos la forma suprema de *paideia*, de educación en el sentido radical de la palabra, próximo al de la *Bildung* alemana, no era la ciencia, ni siquiera la filosofía originariamente, sino la poesía, la *Teogonía* de Hesíodo y los poemas homéricos y la tragedia; en suma, la *ficción*. Esta es la forma en que se hace accesible la sabiduría, en que se comparte –se contagia acaso– esa experiencia que, por serlo, parece incomunicable" (Marías, 1969, p. 124).

McEwan y Egan (2005), en cuanto a los conceptos de espacio y tiempo en el campo de la investigación de las ciencias humanas, nos hacen notar que tradicionalmente el lenguaje académico de las ciencias humanas, en el pasado, se ha configurado despojado de los estados intencionales, olvidándose del espacio y del tiempo en que han tenido lugar los fenómenos, apartándose para tomar distancia de los sujetos –relegados a personajes entre paréntesis– para conseguir una aparente "objetividad". A pesar de todo, pero –concluyen– "en la mayoría de los trabajos académicos es posible detectar vestigios de relatos en la parte que no ha estado condicionada por la

exigencia de formar abstracciones y generalizaciones (McEwan & Egan, 2005, p. 238).

Así pues, si bien no podemos hablar de conclusiones en sentido estricto a partir del relato, si sería posible establecer grandes temas, grandes áreas, que vienen a ser como una constante en la experiencia vivida a lo largo del tiempo cronológico, y a pesar de del mismo. Dicho de otro modo, prescindiendo de la cronología, encontrar la esencia de aquellos ámbitos, esferas, escenarios, en los que se va desarrollando la vida del pedagogo como pedagogo y como líder pedagógico en los centros educativos. También, comprender cómo se va gestando el pedagogo en base a hacer de pedagogo, los procesos, los espacios, más que los tiempos. La razón de ser científica del conocimiento que contiene una historia de vida, es decir, su corroboración, no está en la categorización sino en el hecho de que no se trata de vivencias individuales puramente privadas ya que se pueden comunicar (Bollnow, 2001 , p. 162). Esta comunicabilidad es la transmisora de conocimiento de la experiencia ajena.

Al abrigo del enfoque fenomenológico hermenéutico en que se basa esta investigación, las conclusiones se encuentran en la misma historia de vida más arriba expuesta. Por tanto serán unas conclusiones de carácter vital, nacidas de la propia experiencia. Es mi síntesis pedagógica que nace de la lectura e interpretación de mi propia historia de vida, de mi experiencia de casi cuarenta años de ejercicio profesional. Es un pre-conocimiento, la intuición de lo que hace un pedagogo, con una visión holística de mi historia de vida. En este sentido, las conclusiones tampoco girarán en torno a una lógica temporal, cronológica, sino la búsqueda de espacios, de atmósferas, de ámbitos, de escenarios, de climas pedagógicos, de los que, después de la comprensión, de ellos nace el conocimiento.

En la ciencia fenomenológica interesan las esencias, no los hechos.

Realmente, ya no soy el mismo después de haber narrado mi experiencia de la vida, y el hecho de releerla me ha vuelto a cambiar de una forma íntima. Ahora lo veo todo desde otra perspectiva. Es como un gran examen de conciencia profesional; toma de conciencia en su significado más profundo. Pero también es un examen, una revisión, personal. En este espacio íntimo tampoco soy el mismo: me he hecho más consciente de mis defectos dominantes y ahora he descubierto nuevas maneras de mejorar y cómo aplicarlas. La propia reflexión me ha llevado a encontrar los "sin sentido" de algunas actitudes y rutinas a mejorar.

El objetivo final es, apoyándome en la relectura de mi historia de vida, encontrar la esencia del pedagogo. Es decir, qué es ser pedagogo y, por extensión, cómo debe ser un líder en la escuela. Este camino se ha recorrido a partir de los ámbitos en que se ha desarrollado mi trabajo como pedagogo. En ellos han ido surgiendo los temas que ocupan y preocupan, y sobre los que he ido madurando a partir de la reflexión y de la propia experiencia. Una vez intuida esta esencia, se puede considerar de forma holística el perfil del pedagogo profesional, sus ámbitos de trabajo y su incidencia experta en el pensamiento y la acción pedagógicos, muy especialmente en su campo natural de acción: las escuelas y las instituciones educativas.

Simplemente apunto que, en una primera mirada global, he discernido hasta cuatro ámbitos en los que se ha estado desarrollando mi vivencia profesional. En un primer plano se me aparecieron claramente cuatro ámbitos:

- Ámbito de las personas
- Ámbito de las Instituciones
- Ámbito Escolar
- Ámbito cívico-político

A medida que fui ahondando en cada uno de estos ámbitos vi que se me iban apuntando otros, como en una progresión geométrica. Por ejemplo, en el ámbito escolar, distingo la dirección, la gobernanza, la organización o la economía, entre otros.

A partir de este punto, debería empezar a relacionar aquello que la interpretación y comprensión de cómo de mi propia andadura me ha despertado cada una de estas esferas, para comprender, estudiar, sugerir y replantear.

Notas

¹ Por aquella “razón vital” de la que habla Julián Marías, –concepto que irá saliendo, de una manera o de otra a lo largo de este documento–, cuando define la razón como “la aprehensión de la realidad en la su conexión” (Marías, 1969, p. 129).

² *Educación Dirigida Individualmente*, traducción al castellano de IGE (Individually Guided Education), que es un sistema de organización que nació en EEUU a finales de los años 60, como movimiento innovador. Tuvo su máxima difusión a mediados

de los años 70, sobre el que hay varias publicaciones y artículos en revistas de prestigio, que se pueden encontrar en la red. A la escuela llegó de la mano del director, a través del grupo / I / D / E / A / del Institute for Development of Educational, de Dayton, Ohio, que concretaron las ideas del movimiento con toda una sistematización de la organización del trabajo escolar. El propio director había estado formándose a lo largo de todo un curso escolar en ese instituto, y algunos de sus representantes vinieron expresamente para impartir sesiones de formación.

Referencias

- Azorín, Laín, P., Marías, J., López Aranguren, J., & Menéndez Pidal, R. (1969). *Experiencia de la vida*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (2002). "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Consultado el 19 / marzo / 2013, a Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1): <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bollnow, O. (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Busquets, L. (1974). Programa E. G. I. en Viaró (Primer ciclo de E. G. B.). (S. E. Pedagogía, Ed.) *Bordón. Revista de Pedagogía*, XXVI(201), 37-50.
- Busquets, L. (2004). Revalorització de la imaginació i de la narrativa: les propostes de Kieran Egan. *Revista Catalana de Pedagogia*, 313-329.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método. Vol. 1*. Salamanca: Sígueme.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hernández, F. (., Sancho, J., & Rivas, J. (14 / gener / 2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Recogido del Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

- Marías, J. (1969). Un escorzo de la experiencia de la vida. En Azorín, P. Laín, M. Julián, J. López-Aranguren, & R. Menéndez-Pidal, *Experiencia de la vida* (p. 111-144). Madrid: Alianza Editorial.
- McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu editores.
- Moreno, J. M., Poblador, A., & Del Rio, D. (1980). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Pineau, G. (2008-2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas*, 247-265.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Spranger, E. (1949). *La experiencia de la vida*. Buenos Aires: Realidad.
- Ureta, X. (2014). *Vers la identitat del pedagog: una construcció vital i professional*. Tesis doctoral inédita. Facultat d'Educació. Universitat Internacional de Catalunya.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, SA.
- Vilanou, C. (2012). *Por una pedagogía fenomenológica-hermenéutica*. (en fase de publicación).
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Xavier Ureta teaches at the School of Education at Universitat Internacional de Catalunya, Spain.

Contact Address: fxureta@uic.cat