

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**ESTUDIO DE LOS FACTORES QUE POSIBILITAN LA
CONTINUIDAD DE UN PROYECTO CURRICULAR GLOBAL EN
UN MEDIO SOCIAL DETERMINADO: TRABENCO, 25 AÑOS DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Luis Pumares Puertas

Bajo la dirección del doctor

José Salazar González

Madrid, 2001

ISBN: 84-669-2354-3

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**ESTUDIO DE LOS FACTORES QUE POSIBILITAN LA
CONTINUIDAD DE UN PROYECTO CURRICULAR
GLOBAL EN UN MEDIO SOCIAL DETERMINADO.**

-TRABENCO. 25 AÑOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA-

TESIS DOCTORAL

**LUIS PUMARES PUERTAS
MADRID, 2000**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL.

ESTUDIO DE LOS FACTORES QUE POSIBILITAN LA
CONTINUIDAD DE UN PROYECTO CURRICULAR GLOBAL
EN UN MEDIO SOCIAL DETERMINADO.

-TRABENCO. 25 AÑOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA-

DOCTORANDO:
LUIS PUMARES PUERTAS.

DIRECTOR DE LA TESIS:
DR. D. JOSÉ SALAZAR GONZÁLEZ.

MADRID, 2.000

A la memoria de Lola Sánchez,

**Que debió compartir conmigo este trabajo,
como compartió tantas otras cosas en mi vida,
cuya sonrisa no se me aparta nunca del recuerdo.**

Agradecimientos:

Antes de presentar el resultado del presente trabajo de investigación, me parece justo reconocer la contribución de todas aquellas personas que han colaborado para hacerlo posible, llegando a hacerlo suyo en muchos casos, a todas ellas, con toda sinceridad, mi más profundo agradecimiento.

A Lucía y a Javier, que sufrieron este trabajo al tiempo que yo lo gozaba... por el tiempo que pasaron solos.

A los compañeros-as y amigos-as que han colaborado de forma entusiasta, y a todas las personas entrevistadas a lo largo de estos dos años para dar forma a este trabajo, porque ellos son también parte del mismo.

Al C.P. Trabenco de Leganés, entidad dispensadora de experiencias y emociones, que no merecía que su experiencia quedase en el olvido.

A Ana García y Lola Pedrosa, por su amistad, su comprensión y su paciencia... porque sin su colaboración inestimable este trabajo no hubiera sido posible.

A todos los alumnos-as de las 25 promociones surgidas del colegio Trabenco, por emocionarnos a todos con sus testimonios, por su fidelidad y por la respuesta que siempre hemos encontrado en ellos.

A los padres y madres de Trabenco, porque a lo largo de la presente investigación, he encontrado en ellos la misma colaboración que encontré siempre.

Al Sr. Fernando Elena, que abandonó sus ocupaciones y, a pesar de la distancia, atendió mis requerimientos con agrado y amabilidad incomparables.

A José Salazar, maestro y amigo, que acertó a leer en mis ojos mucho antes que en mis textos, porque blandiendo su bolígrafo rojo y pertrechado tras el escudo de su capacidad crítica, supo poner orden en mis ideas y orientar este trabajo hasta su redacción actual.

INDICE

1.- INTRODUCCIÓN	7
1.a.- Algunas cuestiones previas	8
2.a.- Justificación de la tesis	9
- La legitimidad del investigador	11
- La diversidad y la repetición	12
- La naturaleza del objeto de estudio	13
- Alguna cuestión de orden	14
- Una consideración de estilo	16
- La fidelidad de los testimonios	16
- ¿Qué tipo de conocimiento genera este estudio?	17
3.a.- Consideraciones sobre la metodología	19
- La observación y la entrevista	22
- La documentación escrita	24
- La documentación visual	26
2.- PRIMERA PARTE: EL INICIO	27
Trabenco, cooperativa de viviendas.....	28
Necesidad de un colegio. Un punto de partida ideológico	30
Las inquietudes del grupo social preexistente.....	42
- Algo más que una cooperativa	44
- El trabajo en común	49
- Una opción ideológica. La conciencia de clase	50
- El inconformismo	55
- La cultura	59
- El compromiso social	63
- crítica y autocrítica	68
- Algunas dificultades	70
- Los problemas con la censura	73
- El lugar de unos pocos	77
- Nadie como ellos mismos	77
3.- SEGUNDA PARTE: TRABENCO-LOS BAJOS	86
El colegio de los bajos	87
El espacio físico	94

Un colegio de todos	96
La co-gestión	97
La organización de la clase	99
El equipo de profesores	104
Una puntualización: Los contenidos	122
La participación de los padres	124
La organización del centro	125
Relaciones con la Administración	128
PRIMERA RECAPITULACIÓN. HACIA 1979	131
Otras realizaciones de Trabenco	146
4.- TERCERA PARTE: EL COLEGIO NUEVO	156
El nuevo edificio.....	157
Trabenco y la Administración	165
Organización del centro	185
Organización del aula	193
El equipo de profesores	196
SEGUNDA RECAPITULACIÓN: HACIA 1990	199
5.- CUARTA PARTE: INFORME SOBRE ANTIGUOS ALUMNOS	257
- Promociones 1975 - 1980	261
- Promociones 1981 – 1984	271
- Promociones 1985 – 1990	271
- Promociones 1991 – 1998	284
6.- QUINTA PARTE: INFORMES SOBRE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS CON REPRESENTANTES DE LA ADMINISTRACIÓN.	306
- El M.E.C.	307
- El Ayuntamiento de Leganés	337
7.- APORTACIONES EXTERNAS	355
8.- UNA BREVE REFLEXIÓN	389
9.- BIBLIOGRAFÍA	397

1.- INTRODUCCIÓN:

1.a.-- ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS:

Antes de comenzar, quiero aclarar algunas cuestiones que, por su importancia, pudieran resultar determinantes para la comprensión global del presente trabajo. Que si bien algunas de ellas pudieran parecer trivialidades en el momento de su formulación, se verá que nada hay más lejos de la realidad.

En primer lugar, entender muy claramente que voy a hablar de un colegio que surgió hace 25 años¹ por iniciativa de un colectivo de trabajadores, sin relación alguna con la enseñanza. Es más, se trataba de un grupo de obreros de baja cualificación y de muy escaso nivel cultural –como ellos mismos citan en los informes iniciales de la propia cooperativa de viviendas que fundaron-. Porque precisamente ese es el origen de Trabenco, su nombre incluso –“TRABajadores EN COMunidad”²-.

Que muchas de las líneas generales de acción que se plantea la propia cooperativa, obedecen a la intuición y a la sensibilidad de sus miembros, más que al conocimiento y la formación de los mismos. Cuestión ésta de sumo interés, que nos obligará a hacer una aproximación al sentido último de las afirmaciones y de las propuestas que hace 25 años este grupo se hacía, y que no se pueden entender desde el academicismo universitario, sino desde la sensibilidad del hombre y la mujer de la calle, comprometido y entusiasta, que el académico universitario nunca debió haber dejado de ser.

Estas personas crearon dos colegios –que en uso de su independencia, siguieron derroteros diferentes- como crearon la propia cooperativa, sin conocimientos pedagógicos ni jurídicos. Eso sí, como he dicho ya, con entusiasmo. Por esa razón, habrá veces que será difícil situar ciertas cosas dentro de un marco conceptual establecido –inexistente- y se hará necesario escudriñar los matices sutiles de las pretensiones ilusionadas de aquellas gentes, de los objetivos comunes al grupo, del sentimiento ideológico que lo orienta, de la conciencia social que lo anima,... etc.

Sólo desde ese punto de vista este trabajo tiene sentido.

¹ 25 años en el momento de iniciarse el presente trabajo, que es además el tiempo que abarca el mismo. El colegio permaneció abierto más tiempo, de hecho aún permanece en el momento de redactarse estas páginas, pero ese tiempo escapa al objeto del presente estudio.

² “TRABajadores EN Comunidad” es el nombre que da origen el término “Trabenco”, con el que pasó a conocerse la cooperativa de viviendas y los colegios que de ella surgieron. Más tarde, con el paso del tiempo, la incorporación de personas que no estuvieron presentes en los inicios, el origen del nombre se pierde un poco y se presta a alguna confusión, que sin llegar a ser importante, no será del todo fiel a la realidad; así, en algún documento de los últimos años puede leerse “Trabajadores en Cooperativa”, lo cual, consultados los estatutos de la misma, no resulta correcto, por mucho que el comportamiento cooperativo del grupo a lo largo de los años, haga comprensible la confusión.

1.b.- JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

La idea de convertir en objeto de trabajo de investigación la historia y la evolución del C.P. Trabenco, arranca desde bastante tiempo atrás. Al principio con la romántica pretensión de que una experiencia como esa no quedase en el olvido si es que, por fin, el colegio desaparece definitivamente en unos años, como parece probable a la vista de los acontecimientos que se vienen produciendo en los últimos cursos: disminución de profesorado en plantilla, supresión de unidades escolares,... etc. Medidas estas, no siempre provocadas por la disminución del número de alumnos, lo que puede dar alguna idea de la intención de la Administración al respecto, como espero se verá más adelante.

Pero evidentemente ese estudio, por interesante que resultara, no era objeto de una tesis doctoral, pues ésta deberá producir algún conocimiento o abundar y arrojar alguna luz sobre algún conocimiento ya existente, y el pretendido estudio sería sólo un repaso testimonial y descriptivo, aunque valioso, desde el punto de vista documental.

Algo más tarde fui acotando el campo de estudio y apareció el tamiz crítico que convertiría el proyecto inicial en verdadero objeto de la tesis que me ocupa. Mis preocupaciones y curiosidades me llevan a preguntarme no sólo por el sentido de esta experiencia, sino por los factores que la hicieron posible, que permitieron que emergiera y se desarrollase, pues desde mi forma de entender la educación, sospecho que no hubiera sido posible en cualquier medio social, o en otras condiciones económicas, o en otra situación política... lo que de entrada nos lleva a considerar una serie de variables, entre otras muchas que sin duda surgirán, y que pueden tener una influencia decisiva.

Mi experiencia personal me lleva a pensar que la existencia de un proyecto pedagógico atractivo y coherente, ambicioso, estructurado y claro, aun pudiendo resultar una pieza clave, no es suficiente para la realización práctica de una experiencia de innovación pedagógica, que convierta la tarea docente en un verdadero trabajo de investigación desde el punto de vista de las ideas de la práctica escolar como principio de “investigación-acción.”

Intuyo, pues, que son otros los mecanismos que lo hacen posible, que tienen que ver con la actitud ante la enseñanza no sólo de los profesores-as del centro, sino de toda la comunidad escolar, con la participación de los padres y su grado de implicación en el centro, con el trasfondo ideológico que orienta la puesta en práctica de la situación de enseñanza-aprendizaje. Esto es no sólo una actitud ante la escuela, sino una actitud ante la

vida, y que todas esas pequeñas -grandes- cuestiones van a determinar el tipo de escuela por la que estamos apostando, independientemente del diseño curricular que haya sido aprobado o de la declaración de principios y los objetivos que se hayan enunciado.

Y es que, con frecuencia, se observan centros escolares en los que la realidad diaria de sus aulas no se corresponde en absoluto con el proyecto pedagógico que debiera orientarla. O diferentes centros, con proyectos afines sobre el papel, y cuyas prácticas pedagógicas son totalmente contrapuestas. E incluso dentro de un mismo centro, se pueden encontrar diferencias notables de unas aulas a otras, en función del profesor-a o del equipo docente que las atiende.

Sostengo, pues, que no es el Proyecto Curricular el que orienta la práctica escolar de los centros escolares, o, al menos, que no lo es de un modo determinante. Y que tal orientación, cuando existe, viene determinada por el libro de texto que se usa (p. ej.) más que por el criterio del equipo docente (consensuado con el grupo de padres). Y que cuando verdaderamente ocurre de ese modo, es, en todo caso, consecuencia del convencimiento y del compromiso del profesorado, de la participación e implicación de los padres y de una idea común del modelo de enseñanza que se pretende conseguir, aspectos éstos que dependen a su vez de una enorme cantidad de factores que pretendo desmenuzar con detalle a lo largo del presente trabajo.

Como quiera que el C.P. Trabenco de Leganés (Madrid) es un centro que durante 25 años viene destacando por su concepción innovadora de la enseñanza, por su práctica docente avanzada y por su modelo peculiar de organización y de gestión con participación activa por parte de los padres, pretendo analizar, con todo el rigor que me resulte posible, cuáles son las peculiaridades que resultan esenciales para conseguir que tal experiencia se haya podido llevar a cabo.

Para ello, no me limitaré a hacer un barrido histórico de los años en los que el centro existió y de los acontecimientos que en él se vivieron, sino que analizaré críticamente los aspectos que lo definen y cuáles son los factores que determinan su actuación a lo largo del tiempo, así como en base a qué otros se han ido produciendo las modificaciones más o menos sustanciales que lo han ido haciendo evolucionar en el sentido en que lo han hecho y no en otro.

Pese a ello, y consciente del alcance que, como tesis, el presente trabajo debe tener, no renuncio tampoco al otro objetivo, más familiar, más doméstico (si se me permite la expresión), pero no por ello menos atractivo para mí, pues supone saldar la deuda pendiente con el centro desde hace muchos años, pues siempre existió la historia -al menos desde que yo lo conozco, existe- de que alguien tendría que abordar un trabajo de tal naturaleza, que recogiese con rigor una experiencia que, de otro modo, corría el riesgo de quedar diluida en la memoria de cada uno, y como tal, sujeta a diferentes interpretaciones, amputaciones o mutaciones diversas, propias de la transmisión oral, la falta de contraste o el simple paso del tiempo.

Por ello, con el inicio del presente trabajo, asumo un compromiso con la Universidad, sin duda; pero asumo otro con Trabenco. Y espero que los meses siguientes no me aparten de ninguno de ellos.

Y es precisamente en la parte de compromiso que asumo con el propio centro, y en parte, con la cooperativa de Trabenco-Zarzaquemada (Leganés), que considero que el trabajo que aquí presento no es sólo mi trabajo personal -aunque tenga mucho de ello, y haya sido yo el ejecutor físico del mismo- sino que constituye, de algún modo, “el trabajo de todos”, pues muchas personas han contribuido a él con idéntico entusiasmo con el que contribuyeron a la creación o el desarrollo del colegio, y reconocerlo así, y agradecerlo en estas páginas, no es un acto de cortesía, en absoluto, sino de mera justicia.

Profesores, padres y alumnos de todas las épocas del centro, colaboradores más o menos allegados, representantes municipales, la conserja vitalicia del lugar -madre de alumnos de centro, también- y, en fin, un etcétera de personas que amenazaría con hacerse interminable han contribuido a este trabajo, no para colaborar en él, sino para hacerlo suyo, como hicieron suyo el colegio que lo provoca.

Justo es, pues, que reparta con todos ellos la consideración que el presente trabajo merezca en cuantas estancias sea presentado.

Con todo ello, y a pesar de la inestimable colaboración recibida, yo soy el único responsable de las conclusiones que se exponen en las páginas siguientes, de su inoportunidad o de su acierto.

La visión de las cosas, la interpretación de la realidad, la valoración de las relaciones humanas, no es coincidente de unos individuos a otros, de ahí la riqueza de una investigación como la presente, pero por ello me he encontrado que, ante el mismo hecho, con frecuencia se aportan lecturas muy distintas, incluso contradictorias...

Sólo a mí corresponde la responsabilidad de aunar con acierto interpretativo, mas con respeto, todos esos diferentes puntos de vista que, unidos, forman el único análisis posible de la realidad, si queremos que dicho análisis se acerque lo más posible a una comprensión crítica de la misma.

LA LEGITIMIDAD DEL INVESTIGADOR:

Cierto es que, entre tantas personas como forman un grupo tan numeroso, pueda haber quien dude de la legitimidad de mi persona para acometer tamaña empresa, por entender que, tal vez alguno de sus iniciadores hubiera sido más autorizado. Puede ser... al menos, estoy seguro, si no más autorizado, tampoco lo habría sido menos... pues cualquier investigación que se lleva a cabo, no se legitima en función de quien la realiza, sino del rigor que pone en ello, y ni el momento, ni el tiempo pasado en contacto con la realidad a estudiar, pueden ser elementos influyentes en la validez o la oportunidad de la investigación. Sólo siento si, como consecuencia de algún celo, en el sentido expuesto, he

podido perder la participación de alguien que pudiera haber aportado algún elemento no considerado, mas como creo que no es el caso, o al menos, no tengo constancia alguna de que lo sea -ni duda razonable que me incline a pensarlo- hago aquí la salvedad como consideración de una posibilidad que pudiera haber existido, pero que en ningún momento se ha manifestado.

Por otra parte, debo manifestar también que este posible recelo sólo podría venir por parte de personas del propio centro, conocedoras del proceso, de quienes lo hicieron posible y de muchas de las relaciones que entre ellos se dan, pero no de otros ámbitos.

Para la Universidad, o para la comunidad científica en general, libre de estas pequeñas mezquindades (si se me permite calificarlas de ese modo), la consideración de la investigación es independiente de quien la realiza, y sólo se juzgan los procedimientos empleados en la misma, la adecuación de la metodología, la consideración y contrastación de variables, los instrumentos de observación y registro,... etc., por lo que la justificación anterior, sólo afectará a una parte -no por ello poco importante- de los posibles destinatarios del presente trabajo.

Otro aspecto a tener en cuenta es mi condición de “juez y parte”, pues mi situación de profesor activo del centro durante nueve años, así como mi implicación personal y comprometida en el mismo de modo intencional y consciente, me colocan en un papel de observador participante, con riesgo de sesgar determinadas visiones de la realidad hacia el subjetivismo de la mía propia. Es por esa razón, por la que a pesar de que muchas de las situaciones que se describen en el presente trabajo, podría haberlas comentado en primera persona por haber estado presente en el centro mientras se produjeron, en todas ellas me he valido del testimonio de otros profesores, de padres y/o de alumnos, abundando en la solicitud de mayor número de testimonios posibles en función del carácter subjetivo del tema en cada caso, limitándome, por mi parte, a una labor interpretativa que, sin dejar de contener un sesgo personal, se encontrará más contrastada.

Ésta es, sin duda, una de las características esenciales de toda investigación etnográfica-cualitativa, y en la que pudiera residir su mayor riesgo, pero también su máxima riqueza, en el convencimiento que las relaciones humanas sólo son explicables desde la interpretación crítica de la realidad observada, dependiendo de la capacitación y de la experiencia del investigador, de los medios a su alcance y de la naturaleza del tema, los medios de contraste que se adopten para garantizar la validez de las conclusiones.

Esto ha condicionado el trabajo y su ritmo en varias fases del mismo, haciéndolo más lento, pero también más minucioso, así como la metodología empleada de la que hablaré en las páginas siguientes.

LA DIVERSIDAD Y LA REPETICIÓN:

De la enorme cantidad de personas entrevistadas, muchas de ellas ofrecen, como he dicho, visiones diferentes de las cosas, otras inciden o repiten aspectos en los que ya incidieron otros compañeros anteriormente. Cada cual, según sus intereses o su sensibilidad, otorgan más importancia a unas cuestiones que a otras, para que al siguiente encuestado le ocurra al revés,...

No era mi intención entrevistar a la totalidad de las personas que han tenido alguna relación con Trabenco a lo largo de los años, además de que resultaría imposible, sería una tarea inútil, pues no todas las aportaciones suponen una diferencia sustancial respecto a la información que ya se tiene. Por eso he tenido que seleccionar, eligiendo a determinadas personas que, por su significación, por su responsabilidad o su protagonismo en los hechos que se narran, pueden haber tenido acceso a una información más completa, pero también he entrevistado a personas sin responsabilidad alguna, ni en la cooperativa ni en el colegio; personas que eran simples vecinos o padres observadores e interesados en lo que sucedía a su alrededor. Lo cierto es que, aparte de las personas que yo conocía -que eran muchas- los propios entrevistados me indicaban quién o quiénes me podían ofrecer una visión interesante sobre tal o cual aspecto, y así el número de personas se iba engrosando cada vez más, hasta que en un buen número de entrevistas finales, no obtenía una información diferente a la que ya poseía, ni valoraciones de diferente signo de las que manejaba ya... Entendí que era el momento de limitar el número de entrevistas.

Con todo, el número de ellas, es elevadísimo, y de todas ellas se conserva copia grabada en audio, a disposición de quienes quisieran hacer alguna comprobación de la veracidad de las declaraciones a las que se hace referencia en las siguientes páginas.

En algunos casos -sólo en las entrevistas con antiguos alumnos- he abandonado la modalidad de entrevista individual, para realizar reuniones de grupo, convocadas por promociones, con número variable de asistentes, pues dada la cantidad enorme de alumnos que han pasado por el centro a lo largo de 25 años, resulta imposible hacer selección alguna con ciertos criterios de validez muestral.

En todos los demás casos, salvo en dos ocasiones, por razones de afinidad de los entrevistados y de dificultades de desplazamiento de alguno de ellos, siempre he mantenido entrevistas individuales.

LA NATURALEZA DEL OBJETO DE ESTUDIO:

Antes de acometer el trabajo propiamente dicho, me interesa también llamar la atención del lector sobre algunas cuestiones que, sin su clarificación, podrían inducir a error, o al menos a alguna interpretación equivocada de las pretensiones que me mueven al abordar ciertos aspectos, de la intención ante ciertos comentarios y, sobre todo, a reclamar la participación -incluso la complicidad- del lector, si se pretende comprender el alcance último de alguno de los aspectos de la presente investigación.

Y es que gran número de descripciones a las que tendré que referirme en las páginas siguientes, tienen que ver con un cierto modo de vivir por el que han optado unas personas, con un cierto modo de entender la vida, que abarca a la educación, al compromiso social y político, a su sentido de la solidaridad, de la justicia,...etc. y eso se aprecia en pequeños detalles, en manifestaciones sutiles, cuya observación directa puede ser imprescindible para su perfecta comprensión.

Las relaciones interpersonales que se dan en el C.P. Trabenco, (p. ej.) es algo que sólo se percibe en profundidad cuando se introduce uno sin reservas y se impregna de la “música de fondo” que flota en el ambiente e invade sus pasillos. Puedo asegurar que no puede comprenderse de otro modo y que su descripción resulta tan difícil que, sin duda, llevará, a quien de ella se fie, a un conocimiento parcial de la realidad, sesgado por las limitaciones del lenguaje y mutilado por nuestra propia torpeza.

Por eso, ante la necesidad de convenir en un marco conceptual común que posibilite el entendimiento más eficaz del código que empleamos, apelo a la sensibilidad del lector antes que a su discernimiento, pues sé que éste sólo llevará a una comprensión satisfactoria, en la medida en que a aquélla vaya unido.

Cuando afirmo que Trabenco es a la enseñanza, lo que la poesía es al lenguaje, no pretendo deslumbrar con una frase ocurrente: intento sugerir claves desde las que asomarse a una realidad para cuya comprensión nos estorbarán los conocimientos previos que tenemos de “la escuela”. El concepto de “colegio público” -el de “colegio”, en general- nos entorpecerá la comprensión de la particularidad excepcional que, a mi modo de ver, significa Trabenco.

Quien no lo haya visitado, no alcanzará nunca a comprenderlo, como no entenderá qué es el amor quien no haya amado jamás. Su descripción es imposible, como lo es, para el ciego de nacimiento comprender el color blanco. Por muchas explicaciones que intente, a pesar de todos mis afanes, mi alcance literario será escaso en el empeño de describirlo con fidelidad. Es por eso, por lo que, a veces, recurriré a la narración de situaciones, a la transcripción de las opiniones de sus protagonistas de modo textual,... etc. en la seguridad de que este proceder será más útil en el intento de arrojar luz sobre las pretensiones de comprensión de situaciones complejas, que la mera descripción de las mismas, siempre más fría y distante cuando hay emociones, sentimientos, ilusiones, esperanzas y anhelos que relatar.

Esto hará necesario un esfuerzo añadido por parte del lector, que tendrá que aprehender lo que se dice e inferir lo que se sugiere, pero sólo así podremos aproximarnos a un conocimiento completo de la realidad que se describe.

ALGUNA CUESTIÓN DE ORDEN:

Éste es otro aspecto que debe ser aclarado desde el principio, pues puede llamar la atención del lector que se vea sometido a ciertos saltos temporales de difícil explicación, si no se comprenden las causas que lo provocan.

Todo se debe, una vez más, a la naturaleza del objeto investigado, que abarca multitud de aspectos, relacionados todos ellos entre sí, con recíprocas y complejas influencias de unos sobre otros, y que se manifiestan en una extensión de tiempo bastante considerable.

Por ello el estudio se encuentra dividido y subdividido en función del tiempo, además de otras consideraciones, a pesar de lo cual, con frecuencia se tratan aspectos, situaciones, actividades,... que se relacionan con otras ocurridas varios años antes... o que tienen su continuidad en una experiencia que se realiza algunos cursos después... y por eso se abordan bajo el mismo epígrafe, de modo que, terminado éste, se obliga al lector a retroceder en el tiempo al punto de partida, para retomar la evolución cronológica según el curso normal de los acontecimientos.

En otras ocasiones, la relación multidireccional de las variables es tal, que cada una de ellas está presente en todas las demás, impregnándose y contagiándose permanentemente, por ello no es posible diferenciar apartados aislados, ni siquiera artificiosamente, con ánimo descriptivo, pues cualquier separación restaría verosimilitud a una realidad compleja, de múltiples factores interactuantes.

Así, por ejemplo, en la que he denominado 2ª Parte, referida al estudio de “el colegio de los bajos” (1973-1984), existe un epígrafe que reza “el equipo de profesores”, en el que, además de las consideraciones que correspondería hacer a propósito de los profesionales que integran la plantilla, su cualificación y su talante, su actitud ante la enseñanza, el análisis de su práctica docente,... existen otras, de diversa naturaleza, que bien podrían formar parte de otro epígrafe distinto, pero que guardan una estrecha relación con el profesorado del centro y con la función que desempeñan en el mismo, por lo que considerarlas por separado, aun en pro de una mayor fidelidad cronológica, implicaría obviar la íntima relación que existe entre todas las variables intervinientes.

En la denominada 3ª Parte, por seguir con el mismo ejemplo, existe otro epígrafe que reza “El equipo de profesores”, pero goza de un tratamiento diferente.

Y es que entiendo que, en los primeros años, el grupo de profesores era un aspecto fundamental, que requería la atención de la comunidad escolar para el mantenimiento del centro, y otros aspectos podían tener una importancia menos relevante, o podían ser considerados coadyuvantes. A partir de la mitad de los años 80, la actividad del centro es frenética y se justifica en sí misma. Es precisamente la actividad escolar la que adquiere el protagonismo principal, y todo lo demás se consideran elementos que contribuyen a ella. El equipo de profesores es fundamental en esta época, tanto o más que nunca, y prueba de ello es la referencia constante que se hace del profesorado, de los cambios, las incorporaciones, las bajas,... y la influencia determinante que todo ello tiene, pero el colegio tiene ya una entidad irreversible y existen otros muchos aspectos a tener en cuenta.

Si no se tiene la prudencia de asomarse uno al presente trabajo desde esa consideración compleja, se corre el riesgo de interpretar un cierto desorden que dificultará la comprensión de las cosas, cuando en realidad, si algún desorden hay, está pensado para favorecerla... y es que el tiempo histórico y el tiempo cronológico no avanzan simultáneamente, éste aprovecha los retrasos de aquél, para avanzar, casi a hurtadillas, como será arrollado por él, y lo verá pasar de largo, cuando los acontecimientos se sucedan incontenibles y vertiginosos... someter los acontecimientos a los rigores de la cronología habría sido un error lamentable, que habría producido muchos errores más, pues los diferentes aspectos de la vida, aun relacionándose íntimamente, no avanzan al unísono, y en el relato de los mismos, si se quiere observar cierta continuidad, habrá de incurrirse en transgresiones temporales necesariamente. Por otra parte, ese hecho puede tener valores literarios indudables, y así lo atestigua el éxito de cierto tipo de novela, que no pocos autores -hispanoamericanos, sobre todo-, cultivaron hace unas décadas... mas no era esa mi pretensión.

UNA CONSIDERACIÓN DE ESTILO:

Por último, quiero hacer una pequeña consideración que puede ocasionar algún malestar, que justificaré en la medida de lo posible, y que tiene que ver con el uso del lenguaje y su diferenciación con los géneros. Y es que habría sido mi deseo, como es mi costumbre, haber diferenciado siempre ambos géneros en la redacción, por razón de mera justicia, y por evitar molestias en el ánimo de las lectoras, que pudieran sentirse no aludidas, pero las barras o guiones “-as”, continuamente usadas, y en un texto extenso, suponen un engorroso entorpecimiento, además de una carga literaria difícilmente resoluble, por lo que, dado que no siempre es fácil, ni estético, recurrir a fórmulas ambiguas o neutras del estilo de “el profesorado”, “la gente”,... etc., he optado por no vincularme del todo a ninguna de las dos opciones, pero recurriendo a ellas de vez en cuando, ya sea con ánimo de dejar clara mi buena intención al respecto, ya con el de no sobrecargar mi conciencia.

En cualquier caso, no me mueve afán discriminatorio alguno, y manifiesto claramente que es estética y literaria la única razón por la que el femenino no está presente en idéntica proporción que ese supuesto masculino genérico que pretende englobar a toda la colectividad.

LA FIDELIDAD DE LOS TESTIMONIOS:

Ya he mencionado en esta introducción la importancia de las aportaciones de un gran número de personas que han colaborado en el presente trabajo con su opinión, con sus recuerdos,... con su visión de las cosas.

Cada vez que me he referido a sus intervenciones, éstas aparecen de forma textual y transcritas en cursiva. Yo, obviamente, no coincido necesariamente con todas las opiniones e impresiones que aquí se expresan, pero he respetado literalmente cada una de las que se

han manifestado, si bien he podido omitir, o agrupar, algunas intervenciones que abundaban o repetían el sentido de otras ya recogidas, pero sin manipulación alguna por mi parte.

La responsabilidad de tales afirmaciones corresponde sólo a quienes las hicieron, y en las grabaciones correspondientes se puede comprobar la literalidad que estoy proclamando. Si en algún caso he disentido con alguna persona entrevistada, u otros entrevistados han disentido de las declaraciones ya recogidas con anterioridad, los comentarios al respecto se han ofrecido a continuación, pero nunca se han omitido opiniones o valoraciones de cualquier signo, ni se han modificado en modo alguno que alterase el sentido que pretendía ofrecer quien las proclamó.

Todas las personas que han sido entrevistadas han sido conscientes, y así lo han consentido, de que la conversación estaba siendo grabada, y que el contenido que en la grabación se recogiera, sería utilizado como contribución al presente trabajo.

De igual modo he procedido con los textos transcritos de documentos diversos que he podido consultar. Cuando esto ha ocurrido, la transcripción se ha hecho de forma literal, respetando, incluso, giros y construcciones semánticas poco habituales, deficiencias ortográficas,... etc. por lo que no me referiré a ello, a lo largo del trabajo, cada vez que esto ocurra.

Sólo en un par de ocasiones, y excepcionalmente, me he permitido hacer una pequeña corrección, no sustancial, ante un caso de claro error de imprenta, pero que no afectaba al contenido, ni a la contextualización del mismo, en modo alguno.

Declaro también que en todas las entrevistas realizadas he pedido permiso expreso a la persona entrevistada para citar su nombre en el trabajo a que diera lugar la información recibida, y en todos los casos lo he obtenido sin reserva alguna, por lo que los nombres que aparecen en el texto siguiente corresponden realmente con el de las personas que fueron entrevistadas, extremo éste que, aun sin resultar imprescindible para la credibilidad de los testimonios, contribuye aún más a destacar su realismo.

¿QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO GENERA ESTE ESTUDIO?

De las páginas anteriores ya puede colegirse una primera impresión: Ninguno que pueda ser transferible de padres a hijos.

No se trata de producir un conocimiento demostrable y transferible a otras situaciones educativas, pues como se ha dicho ya, esto nunca es lícito cuando se trata de investigar sobre situaciones sociales en las que la relación entre las personas, y entre éstas y el medio, hace que el número de variables a considerar resulte siempre impredecible, por lo que el investigador no se siente capacitado para diseñar las sesiones de observación, ni para acotar el registro de datos, ni mucho menos para sacar conclusiones.

El objeto de la presente investigación es exponer todos los puntos de vista posibles para facilitar una interpretación compleja de la realidad, y cuando digo “facilitar” tal vez debiera haber dicho “hacer posible”, pues la interpretación de la realidad, precisamente por ser compleja, en modo alguno resulta fácil.

En todo caso, el presente trabajo presenta la posibilidad de acercarse al fenómeno educativo concreto, de centro... de comunidad escolar... de aula... de maestro... de niño, desde el punto de vista de la práctica, que es un camino que empieza a aparecer en los “mapas” de un supuesto “manual del investigador”, pero que rara vez se recorre. Es un intento de mostrar que el análisis de la práctica docente, de la situación educativa, puede producir un conocimiento que, si bien no será transferible a otras situaciones -como no lo es el conocimiento teórico en las investigaciones sociales- resulta perfectamente válido y eficaz para entender una realidad compleja y cambiante, dinámica y viva.

El objeto de estudio se centra, con frecuencia, sobre consideraciones de tipo moral, que provocan valoraciones e interpretaciones diversas incluso entre quienes las vivieron, por lo que resultará fácil entender que no se pretende formular leyes de ningún rango, ni rechazar hipótesis nula de ningún tipo... sencillamente porque no hay hipótesis.

Según mi experiencia, ante situaciones educativas que pudieran haberse juzgado semejantes, se obtienen consecuencias completamente dispares, por lo que en materia de educación, el conocimiento más completo posible de la realidad, en toda su complejidad, es lo que nos dará mayores posibilidades de actuación sobre la misma. Actuación ésta que, por incidir sobre la realidad objeto de estudio, contribuirá a modificarla, por lo que se convertirá, a su vez, en parte del objeto de estudio, como una más de las múltiples variables emergentes..

Esto nos sitúa permanentemente en espirales de complejidad creciente que, sólo en la medida en que van incorporando variables que interactúan y dificultan su comprensión, la van haciendo posible en toda su complejidad.

Yo mismo me he sorprendido a lo largo del presente trabajo cuando me he entregado al análisis de situaciones que había vivido directamente, y de las que creía poseer todas las claves, me sentía capacitado para dar una explicación y una interpretación completa -tal vez la única explicación e interpretación posible-, y me he encontrado con otras, contrapuestas en muchos casos, y construídas sobre una lógica tan contundente como yo creía la mía.

Acaso el conocimiento más importante que pueda generar un trabajo de esta naturaleza, pudiera ser: “el eclecticismo, teoría y práctica. La visión holística del mundo que produce”... En tanto que seamos capaces de consolidar una nueva actitud investigadora -no tan nueva, por otra parte- estaremos haciendo una contribución epistemológica importante.

1.c.- CONSIDERACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA.

La metodología es con frecuencia una pesada losa para el investigador. Una carga de cuya correcta justificación se infiere la validez de la investigación, por lo que se constituye en la verdadera esencia del trabajo bien hecho... No dejaré que sea así en este caso.

Considero la metodología como un instrumento al servicio de la investigación, no al revés; como una serie de herramientas ordenadas y dispuestas para hacer uso de ellas y enfrentar el problema objeto de estudio. La naturaleza del mismo, las particularidades que presente en cada caso y el criterio razonable del investigador competente y experimentado determinará el uso más adecuado según los casos.

Si bien, de la lectura de las páginas anteriores puede desprenderse sin mucho riesgo de error, que el trabajo que presento puede encuadrarse claramente en la línea de la llamada “investigación etnográfica”, “cualitativa”³, según el denominado “modelo crítico en investigación”⁴, en el marco conceptual de la teoría social crítica de Habermas.

Y es que dado el tema que me ocupa, la naturaleza del mismo, me parece difícil afrontarlo desde otra perspectiva investigadora como intentaré justificar:

Las investigaciones propias de las ciencias sociales (y ésta, sin duda, lo es), están inevitablemente caracterizadas por la aparición de múltiples variables emergentes que no podrían ser consideradas desde un tratamiento puramente experimental-cuantitativo, o quasi-experimental, hegemónico hoy en día en la mayor parte de los campos de investigación, por la influencia práctica de las ciencias denominadas “positivas” (especialmente la física), sencillamente por no haber sido consideradas en el diseño, y que tienen gran importancia para la correcta interpretación de los resultados de la investigación, sobre todo si el objeto de la misma tiene que ver con situaciones de interacción entre grupos humanos, como es el caso, en cuyo lugar, las variables intervinientes, acaso alcanzan una dimensión protagonista.

Nótese que resultaría impensable la consideración de otro paradigma de investigación debido a que –siguiendo las ideas de W. Carr, S. Kemmis, T.D. Cook, Ch.S. Reichardt,... entre otros- concibo que la realidad y el conocimiento que de ella tenemos, sólo mantienen, en el mejor de los casos una relación asintótica, en la que el acercamiento entre ambas las lleva a recorrer caminos paralelos que, si alguna vez son tangentes, nunca se superponen, por lo que el conocimiento que obtenemos de una realidad continua, es siempre parcial y discreto, sobre aspectos dispares de una misma realidad que hemos separado para su conocimiento, a través de nuestra percepción de la misma, casi siempre de una forma artificiosa.

³ Ver paradigma cualitativo en investigación. Cook & Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. 1982.

⁴ Carr & Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. 1986

Conseguiríamos así, sobre una realidad única, pero multifacética y cambiante, unos “paquetes de conocimiento” cerrados y envasados al vacío, con el fin de evitar un contagio que acaso fuese el único capaz de arrojar un poco de luz sobre el problema objeto de la investigación. Sólo desde el establecimiento de todas las relaciones posibles entre las diversas fuentes generadoras de información y desde la consideración de su carácter interactuante, se puede obtener un conocimiento completo de la realidad, que será complejo, como compleja es la realidad misma, y no terminado, ni expresable mediante parámetros axiológicos, pues de otro modo, estaríamos negando las cualidades esenciales de la propia realidad que se pretende explicar.

Creo, pues, que desde esta concepción del conocimiento y de la investigación en las ciencias sociales, y concretamente en educación, el paradigma cuantitativo proporciona un método insuficiente por sí solo, aunque no negaré que eficaz, en ocasiones, como instrumento, en el discurso de una orientación cualitativa.

Muchos de los líderes tradicionales en la consideración del paradigma cuantitativo, experimental (o de orientación experimental o quasi-experimental) –estoy pensando en Cronbach, p. ej.- han suavizado notablemente sus posturas hacia planteamientos más eclécticos, reconociendo la aparición y la ineludible influencia de “variables emergentes”, difíciles de controlar desde la concepción del diseño experimental.

Cook & Reichardt, en la obra anteriormente citada; Álvarez Méndez, en la introducción de la propia obra, o Ianni & Orr, en la experiencia que en ella presentan, propugnan una postura conciliadora entre las dos metodologías tradicionalmente enfrentadas, a la cual me adhiero sin pudor y sin reservas, en la seguridad de que ningún tipo de conocimiento sobre la realidad es despreciable para la explicación global de la misma, siempre que este no nos encasille en una parcialidad excluyente que nos impida considerar todos los factores intervinientes.

Desde ese punto de vista, y a modo de ejemplo, yo mismo no dudo en utilizar datos académicos facilitados por los diferentes institutos de Enseñanza Secundaria a los que acceden los alumnos de Trabenco tras su salida del colegio, y de compararlos con datos generales facilitados por esos mismos institutos, en un estudio realizado entre Septiembre y Noviembre de 1997⁵, (al que se hará referencia, en su momento, a lo largo del presente trabajo) para seguir la evolución de nuestros alumnos en sus estudios posteriores, pero siempre inmerso en el marco de un estudio más amplio que considera las variables de tipo social, no estrictamente académicas o escolares que intervienen.

El presente trabajo, presenta, pues, todos los atributos que describen Cook y Reichardt como característicos del paradigma cualitativo:

- Utiliza métodos cualitativos prioritariamente: sobre todo la observación y el registro de los datos, la entrevista a la que dedicaré una atención especial a

⁵ Estudio publicado en la revista del propio centro “Lápiz y Papel”, en su número correspondiente a Diciembre de 1977 y que reproduzco íntegro en la Parte 3ª del presente trabajo.

continuación) y, excepcionalmente, algún cuestionario, generalmente no cerrado, para el pulso de aspectos concretos de la investigación.

- Se interesa por el conocimiento de las conductas humanas, desde el marco de referencia de quien actúa.
- Utiliza una observación naturalista y sin control de la situación, ni aislamiento de las variables.
- Es subjetivo, por cuanto que quien investiga, forma parte de la comunidad investigada, interactúa con ella e interviene en el proceso y la toma de decisiones que se llevan a cabo, de forma directa, en muchos momentos del periodo objeto de estudio.
- Está orientado al descubrimiento, no a la comprobación. Carece de hipótesis iniciales comprobables, es exploratorio, descriptivo e inductivo.
- Es crítico.
- Está orientado al proceso, no al resultado.
- Sus conclusiones pretenden poseer validez. Esto es ofrecer datos reales y ricos. No datos repetibles, como pretenden las investigaciones cuantitativas que buscan la mayor fiabilidad.
- Sus conclusiones no son generalizables, se enmarca dentro del estudio de casos.
- Es holista, frente al particularismo de los métodos cuantitativos.
- Asume una realidad dinámica, cambiante e inestable.

Como se verá, así es el diseño, porque así es la realidad que intenta explicar, compleja, dinámica y cambiante. Global, comprensible sólo desde una consideración total, multifacética (holista), integrada por personas y grupos que interactúan en un conjunto de relaciones permanentemente modificadoras de la realidad, con múltiples influencias externas que actúan como variables emergentes de imprevisible aparición e influencia, y en la que el propio proceso de investigación sobre la realidad, influye permanentemente en la realidad misma y en el conocimiento que tenemos de ella.

En todo caso, no es mi intención entrar a comparar paradigmas distintos ni participar en la “guerra del método”. Ni siquiera me interesa destacar una postura especialmente comprensiva e integradora, ecléctica al respecto. Investigo sobre educación, y desde mi consideración de la misma como una sucesión continua de situaciones de interacción entre personas que se relacionan entre sí en un espacio y un tiempo, dentro de un marco social determinado por unas condiciones culturales, económicas, políticas,... etc.

y que toman decisiones de carácter moral, entiendo que es el único paradigma que me posibilita la comprensión de una realidad compleja.

Yo mismo me confieso como un individuo “contaminado”, como he apuntado ya. Que formo parte activa de la realidad objeto de estudio y que, por lo tanto, contribuyo a su modificación y hago de ella una interpretación subjetiva. Se trata, pues, de un diseño de investigación “desde dentro”, en el que la observación y la entrevista se han convertido en las principales herramientas utilizadas.

LA OBSERVACIÓN Y LA ENTREVISTA:

Aunque pudiera pensarse que ambos instrumentos podían tratarse por separado, es tal la relación que se ha dado entre ellos que me resulta difícil separarlos ni siquiera para considerarlos como objeto de reflexión. En toda la investigación los he utilizado de forma continua e íntimamente ligada como intentaré explicar.

Pues ocurre que no sólo se ha tratado de observar la realidad para intentar interpretarla, pues esa interpretación de lo observado volvería a tener el mismo sesgo de subjetividad. La interpretación de un caso no sólo depende del registro minucioso de los hechos y de la descripción de los mismos, sino de los juicios preexistentes que se tiene, de las expectativas al respecto, de los valores morales de quien observa,... etc. Es a través de la contrastación de las diferentes valoraciones que ofrecen diferentes personas ante el mismo hecho, como el caso estudiado se puede contrastar, y “objetivizarse” en la medida de lo posible, entendiéndose en todo caso que, en cuanto que las personas que se manifiestan participan en los hechos que se juzgan, dicha objetivación nunca es real. Y ni aun en caso contrario, pues la educación, la cultura, la religión, la experiencia anterior de un presunto observador ajeno y “aséptico” determinaría la interpretación que se hace de la realidad.

Por eso, y dada la naturaleza de las situaciones que se narraban en las entrevistas realizadas, la observación era un elemento más de la propia entrevista. Y con frecuencia, un gesto, un temblor en la voz, una emoción mal contenida, podían ser elementos mucho más reveladores que las propias palabras de la persona entrevistada.

La entrevista se convertía, entonces, en un nuevo objeto de observación.

Los hechos que yo he vivido directamente en Trabenco, son interpretados directamente por mí, y ofrezco mi interpretación de los mismos a lo largo de todo el trabajo, pero a un nivel comparable a la interpretación ofrecida por las otras personas que se han manifestado en relación con esos mismos hechos. De ese modo, mi interpretación de la realidad, como observador participante, se contrasta y se objetiva al tiempo que lo hacen las de todos los demás.

Estas mismas consideraciones pueden tenerse en cuenta a la hora de valorar el tipo de entrevistas que solía mantener con todas las personas que han participado.

Elegir el modelo de entrevista por el que iba a optar fue un motivo de preocupación inicial, motivado por ofrecer el más riguroso de los posibles en pro de una futura validación de las posibles conclusiones obtenidas. Si bien yo intuía que el propio objeto de la entrevista determinaría que el modelo de entrevista “estandarizada presecuencializada”, incluso la “no presecuencializada”⁶, iban a ser poco útiles dada la información que yo pretendía recabar... y así resultó desde el principio.

Las personas que han vivido la experiencia de Trabenco a lo largo de los 25 años anteriores, no hababan nunca de fechas ni de datos contrastables, sino más bien de impresiones generales, de recuerdos -borrosos en muchas ocasiones-, que iban ganando en claridad a medida que unas cosas sugerían otras.

Además, esas mismas evocaciones de unas vivencias por otras nos llevaba, con frecuencia, a dar grandes saltos en el tiempo, o de un tema a otro, a medida que los recuerdos iban cobrando presencia, por lo que una cuestionario organizado, aunque de forma oral, no resultaba eficaz, pues restringía la capacidad de evocación y de recuerdo de las personas entrevistadas, que constituían la principal riqueza de los testimonios que he recogido.

Por ello, el tipo de entrevista a la que siempre he recurrido ha sido la denominada “no estandarizada”⁶, en la que yo me limitaba a anticipar una relación de los aspectos sobre los que me interesaba recabar información en cada caso y los planteaba al entrevistado-a de forma flexible, permitiendo -e incluso propiciando- los saltos de unos a otros para volver después a los que se dejaron. El clima de confianza que se creaba era mucho mayor, como lo era el de tranquilidad y sosiego por parte de la persona que se prestaba a la entrevista.

Con mucha frecuencia he utilizado el tipo de entrevista que las autoras a las que he hecho referencia denominan “a informantes clave”, que ellas mismas definen como aquellas realizadas a personas “*en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con el investigador*”⁷, cuidando siempre que su situación particular, no invalidara su representatividad.

En el epígrafe titulado “La diversidad y la repetición” ya he adelantado alguna cuestión relacionada con la elección de los sujetos a entrevistar, la representatividad de los mismos y el número de participantes entrevistados, por lo que no abundaré más a este respecto.

Sí quiero añadir que, a pesar de que puede admitirse que existe una predisposición especial a prestarse a colaborar en aquellos individuos que simpatizan con el centro que se estudia, debo resaltar que en ningún caso he obstaculizado la participación de cuantas personas me lo han sugerido por iniciativa propia, en la seguridad de que, dado el nivel de relación estrecha que se sigue dando entre muchos de los miembros de la comunidad de Trabenco, la inmensa mayoría de sus miembros han estado al corriente de la realización de

⁶ Ver Goetz & LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. 1988

⁷ Goetz & LeCompte acotan la utilidad y las razones por las que se suele recurrir a la participación de informantes clave. Ver Zelditch, 1962; Freilich, 1970; Kelley, 1978; Spradley, 1979; Dean y cols, 1967;...

un trabajo que yo me he preocupado de difundir como “abierto a todos-as”. Y añadiré aún que, de entre los informantes clave que yo he seleccionado personalmente, me he cuidado mucho de incluir a aquellos cuyo talante crítico hacia el centro me constaba especialmente... sólo uno de ellos rehusó la participación alegando escasa disponibilidad de tiempo por asuntos de trabajo.

LA DOCUMENTACIÓN ESCRITA:

Siempre que ha sido posible he recurrido a la documentación escrita que se conservaba según la época de la que se estuviera tratando: Libros, textos, proyectos pedagógicos, programaciones, reseñas aparecidas en medios de comunicación,... etc. Pero a este respecto hay varias consideraciones que hacer:

En primer lugar, la gran diferencia en cuanto a la cantidad de documentación de unos momentos a otros.

En la primera época, desde el año 1973 al 1984, (por poner un límite que, aunque artificioso como cualquiera, resulte fácil de englobar por tratarse del periodo de estancia en “los bajos”⁸) la documentación escrita que se conserva, de la que llamaré elaborada desde dentro, es muy escasa. Me refiero a los documentos de trabajo elaborados desde el propio centro: programaciones, textos, trabajos escolares... etc. Sin embargo, los pocos que se conservan, son de una calidad y una relevancia extraordinaria para entender el propio trabajo del centro y su proyección hacia el exterior. De esta época son los tres libros editados, “Nos queda la palabra”, “Demo-Trigo” y “Recrear la escuela”⁹, así como algún documento de una gran repercusión en la vida posterior del centro e incluso fuera de él, como es “El libro rojo de Trabenco”, documento pedagógico-didáctico sobre el aprendizaje al que me referiré más adelante¹⁰.

Sin embargo, son muy frecuentes las referencias que encontramos en los medios de comunicación, a consecuencia de la repercusión exterior que llegó a tener el centro. Diarios de información general, revistas especializadas, la radio e incluso TVE se ocuparon de Trabenco en multitud de ocasiones, como consecuencia de la participación del centro en actos de diversa naturaleza, presentación de trabajos realizados,... etc. El trabajo de documentación sobre esta época ha sido muy importante, así como la recopilación de documentos del momento, visitas a la hemeroteca,... etc.

Eran años de una enorme actividad en los que, si no se conservan más documentos internos es debido a varias razones que se complementan:

⁸ Para el lector que desconozca completamente Trabenco, adelanto que se trata de los locales comerciales y sociales de la Cooperativa de viviendas “Trabenco”, que se acondicionaron como colegio para los niños-as de la propia colonia y para otros de fuera durante toda la etapa citada, hasta que el Ministerio construyó “el edificio nuevo” en el año 1984-85. Durante todo el trabajo se harán referencias constantes a estos dos emplazamientos.

⁹ Ver bibliografía.

¹⁰ Parte 2ª. Trabenco-los bajos. Cuando se habla de las realizaciones pedagógicas del centro, hacia 1979-80.

- El tiempo transcurrido, enemigo notable de la conservación de unos documentos que no fueron elaborados pensando en su posible relevancia fuera del centro.
- El escaso sitio del que se disponía en “los bajos”, y las condiciones físicas en las que estos se encontraban, como comentaré más adelante, que no facilitaban un archivo cuidadoso.
- El traslado realizado en el curso 1984-85, motivo de la pérdida, del deterioro o del desecho de una buena parte de la documentación acumulada.
- La escasa tradición que existe entre los docentes de conservar documentación sobre su propia práctica.

Quiero prestarle un interés especial a este último punto, pues es un mal del que se adolece con frecuencia y que, aunque a mi juicio se encuentra plenamente justificado, condena al “práctico” al reducto de la práctica, apartándole de su posible faceta de investigador, de generar un conocimiento, basado en la propia práctica, que podría ser de gran utilidad para la comunidad educativa.

Es cierto que el trabajo de aula ocupa mucho tiempo y es terriblemente absorbente, sobre todo en casos como el que nos ocupa, en la que la jornada laboral de los maestros-as no tenía nunca hora límite. *“Si estás en el aula, no puedes estar escribiendo”*, *“Quien escribe con tiza, no escribe con pluma”*... y muchas frases en este mismo sentido, he oído multitud de veces a compañeros y compañeras comprometidos con el trabajo de la escuela... y Trabenco era un caso en el que el compromiso era extraordinario.

En la época del “edificio nuevo”¹¹, esta proporción se invierte, se hacen más frecuentes y más abundantes los documentos internos, pero el centro deja de tener gran parte de su protagonismo exterior. Se ha pasado de ser casi un centro cultural abierto a todo y a todos a ser un colegio.

Las condiciones de archivo y almacenamiento de documentación son mejores y, sobre todo, los acontecimientos ocurridos son más recientes. Pero a pesar de eso, persisten los problemas a la hora de la conservación de la documentación.

La plantilla de Trabenco, entusiasta y comprometida siempre con el trabajo de aula, no lo fue nunca con el de secretaría. La “burocracia”, como siempre se llamó en el centro, era siempre desatendida... y eso provocó no pocos conflictos con la Administración. La documentación oficial se presentaba fuera de plazo, con frecuentes incorrecciones de forma, no existían los libros ni registros reglamentarios, los datos de secretaría se llevaban en cuadernos cuadriculados,... en fin, esta organización servía para el funcionamiento del centro, -yo mismo participé de ella y entendíamos que no era preciso dedicarle más tiempo a lo que no era fundamental- pero, a la larga, se ha convertido en enemiga de la memoria y de la posteridad.

¹¹ Parte 3ª del presente trabajo.

En estos últimos años, el colegio sigue proyectándose hacia el exterior, aparece en los medios de comunicación de vez en cuando, pues nunca dejó de ser el centro dinámico y activo que había sido, pero no con la frecuencia que no había hecho antes.

LA DOCUMENTACIÓN VISUAL:

Especialmente en la última etapa, pues el tiempo transcurrido y las demás razones expuestas para en el apartado de la documentación escrita vuelven a ser un enemigo claro en este caso, para la época primera, existe un limitadísimo archivo de documentación visual, que se concreta especialmente en fotografías de actividades realizadas, trabajos escolares, salidas, celebraciones, teatro,... etc. y en los años más recientes, el volumen de documentos es mucho mayor y, además, el vídeo ha ido ocupando, progresivamente, un lugar preponderante.

Actualmente existe en Trabenco una importante videoteca acerca de la actividad escolar y extraescolar realizada en el centro desde el año 1988 aproximadamente, y en especial a lo largo de la última década.

El espectacular desarrollo de las nuevas tecnologías y su incorporación al trabajo escolar a hecho posible este extremo y ha facilitado a los medios la elaboración de una documentación gráfica de alta calidad y a un razonable coste de tiempo.

**2.- PRIMERA PARTE:
EL INICIO.**

Para entender el C.P. Trabenco, hay que conocer con alguna profundidad el grupo que lo ha hecho posible, pues la realización escolar que se ha conocido es un reflejo fiel de los planteamientos sociales del grupo.

2.a.- TRABENCO, COOPERATIVA DE VIVIENDAS.

La cooperativa de viviendas “Trabenco” -Trabajadores en Comunidad- había sido creada para financiar las viviendas correspondientes en tres promociones diferentes:

- Promoción I : Entrevías, en Vallecas (Madrid).
- Promoción II: Aluche (Madrid).
- Promoción III: Zarzaquemada (Leganés).

“Y aún se pensó en una cuarta promoción, que iría también en Zarzaquemada, y que nunca llegó a realizarse” –declara Fernando Elena, gestor de la Cooperativa, principal responsable de su puesta en marcha y verdadero experto en materia de cooperativismo, en entrevista realizada el 18-1-99.

“Era 1966-67, -sigue Fernando Elena- y hacía varios años que teníamos funcionando una cooperativa de producción, Coopozo, una empresa de construcción gestionada en régimen de cooperativa, cuando nos cedieron unos terrenos en Entrevías. Fue entonces cuando, a la vista de las dificultades que existían en aquel momento para acceder a una vivienda, nos planteamos crear una cooperativa y admitir socios para la puesta en marcha de la misma. Así nació Trabenco.”

Y continúa: *“-Coopozo era una cooperativa de producción, y Trabenco una cooperativa de consumo. Si uníamos los intereses de ambas, la ocasión podía ser inmejorable para construir viviendas en las mejores condiciones, desde el punto de vista del consumidor, y desde el punto de vista de los trabajadores.”*

Y ocurrió así en realidad, de forma que muchos de los trabajadores de Coopozo, eran socios de Trabenco, con los que los destinos y los intereses de ambas cooperativas fueron casi indisolubles ya que se alcanzaba una situación en la que los propios trabajadores generaban, de forma directa, el trabajo que necesitaban.

Tanto es así -añade el Sr. Elena- que con el tiempo creamos “Trazo”, cuyo nombre surge de unir el comienzo de la palabra “Trabenco”, con el final de la palabra “Coopozo”, ya que en realidad era una comisión gestora, integrada por miembros de las Juntas Rectoras de una y otra, y encargada de coordinar la actuación conjunta de ambas.”

Hasta aquí, idea que ya de por sí es digna de tener en cuenta por su originalidad y visión de futuro, todo puede entenderse como una mera acción o iniciativa inteligente por parte de los trabajadores, dentro del marco de las relaciones laborales.

Pero Trabenco iba a ser mucho más:

La idea de cooperativismo se lleva a sus últimas consecuencias y por encima del interés de conseguir una vivienda en las mejores condiciones calidad-precio, aparece la idea de construir un barrio de gentes solidarias, integradas en una verdadera comunidad en la que todo se comparta y se construya entre todos...; pero no adelantemos acontecimientos, que para alcanzar un verdadero conocimiento del alcance de tal empresa, tenemos que analizar todo aquel movimiento con otra profundidad.

En Entrevías, y en el Pozo del Tío Raimundo, barrios marginales de Madrid, tanto más en aquella época, se estaba produciendo un movimiento social de indudable valor que, a la sombra del padre Llanos, había prendido en un grupo considerable de personas que colaboraban con su trabajo y dedicación para conseguir mejoras en la calidad de vida de las clases trabajadoras y/o marginales de la zona, en lo que se refiere a trabajo, vivienda, alternativas de ocio, etc.

“Yo mismo era un colaborador directo del Padre Llanos -declara Fernando Elena en su entrevista- y gran parte de las personas que se embarcaron en aquella aventura. Y a su sombra, o a la sombra del movimiento social que él había promovido, fue posible empezar a soñar juntos con algo cuyas proporciones no podíamos sospechar en un principio. Lo más hermoso fue cuando los sueños empezaron a ir saliendo y la gente obtenía su vivienda y muchas otras cosas... éramos soñadores, pero no ingenuos”

Es muy posible que desde un punto de vista actual, algunos de los planteamientos de aquellas personas puedan parecer anacrónicos. Porque es precisamente ese presunto anacronismo el que da lugar a un barrio con una impronta irrepetible y a la realización escolar objeto de este trabajo. Nótese que ya en los estatutos de la propia cooperativa, como recoge Dolores Porras en su trabajo “El Centro y su contexto”, se dice que la cooperativa *“tiene como objetivo crear un barrio de gentes felices y solidarias”*. Ya que la cooperativa de viviendas Trabenco surge con un espíritu comunitario y basa su organización en la participación de todos sus socios (hombres y mujeres) -poco probable en aquel momento en otro lugar cualquiera, visto el desarrollo social que nuestro país vivía en esa época-. Para crear ese barrio, dotado de los equipamientos colectivos necesarios (club juvenil, club social, colegio, guardería, escuela de adultos, se cuenta con una estructura de organización asamblearia, que sufraga los gastos mediante la creación del “fondo de reserva” y el “fondo de obras sociales” que se consideran como patrimonio colectivo al servicio de la cooperativa y en los que se ingresan los beneficios obtenidos¹².

Y en el año 1970, con las viviendas de Entrevías ya terminadas, comienza la preocupación del grupo por dotarse de los servicios imprescindibles, para lo cual, se toman las decisiones correspondientes por parte de la Asamblea. Todo ello, un año más tarde en Aluche y Leganés.

¹² Más adelante se expresa, en boca de los propios socios en qué consistían ambos fondos, pero adelantaré que se trata de dos tipos diferentes de reservas económicas, diferentes, según la utilidad a la que se destinaba cada uno, la cual puede ser fácilmente deducida por sus respectivos nombres.

Sin duda, una de las primeras necesidades que el grupo se impone satisfacer es la creación del colegio para sus hijos, en unos lugares en los que el Ministerio se encontraba muy lejos de estar en condiciones de poder escolarizar.

Abordaremos el planteamiento que se hizo para la creación del colegio en Entrevías pues, por ser el primero, es el que dio lugar a la elaboración de la documentación que se conserva. En Leganés, puesto que el proceso fue idéntico en sus inicios, aunque no lo fue luego en su desarrollo, se utilizó la misma documentación de partida. En su momento, abordaré las diferencias entre uno y otro, para centrarme en el Trabenco de Zarzaquemada, verdadero objeto de este estudio.

2.b.- NECESIDAD DE UN COLEGIO. UN PUNTO DE PARTIDA IDEOLÓGICO.

Tal y como puede leerse en la introducción del documento titulado “*Informe general del departamento de desarrollo sobre la puesta en marcha de un colegio en Entrevías*”, fechado el 30 de Agosto de 1971, a la hora de plantearse la creación del colegio, se contemplan inicialmente tres posibilidades:

- Constituir un colegio público: para lo cual sería necesario ceder los terrenos al Ayuntamiento.
- Crear un colegio privado.
- Conseguir del Ministerio un régimen de Patronato.

Respecto a la primera opción, se dice textualmente en el mencionado informe “...ceder los terrenos al Ayuntamiento suponía resolver a medias, sólo una parte del objetivo: la escolarización. Queda fuera la segunda parte: conseguir un colegio con características propias ...”.

Como se ve, existe desde el principio la idea de un colegio determinado, como analizaré próximamente.

Por otra parte, constituir un colegio público habría supuesto una dependencia del Ministerio y del Ayuntamiento en cuanto a los plazos de construcción del edificio, dotación de mobiliario y material,... etc.

La segunda opción, colegio privado, se desestimó -siempre según la fuente mencionada- por falta de viabilidad económica: “... 524 pts./niño/mes (sin contar pago de obras) es una cantidad excesiva”.

Este punto aclara suficientemente que no es una pretensión elitista la que hace plantear como posibilidad la privatización del colegio, sino la intención de crear un colegio con características propias, como se ha dicho en el punto anterior, pues ni siquiera en el año 71-72, la cantidad de 524 pts./mes parece exagerada para desestimar la opción de forma definitiva.

A este respecto tengo que hacer dos consideraciones que, aunque se puedan intuir ante la lectura del texto, me han sido hechas de forma explícita en todas las entrevistas mantenidas con miembros del colectivo de padres de aquellos primeros años:

- La cooperativa estaba formada, básicamente, por familias de bajo poder adquisitivo.
- Las medidas tomadas por la asamblea afectan a todos los miembros y son vinculantes, por lo tanto se tienen en cuenta las condiciones de las familias más desfavorecidas en sea cual fuere el tema del que se tratara. De este modo, es fácil colegir que 524 pts./niño/mes podría no ser un problema insalvable para muchas de las familias que integraban la cooperativa, pero suponía un grave inconveniente económico para algunas de ellas, por lo tanto se desestimó la medida en su totalidad.

Quedaba plantearse la tercera medida prevista, consistente en conseguir un régimen de Patronato, que fue hacia donde se encaminaron todos los esfuerzos una vez que se hubieron desechado las dos posibilidades anteriores, pero la situación administrativa en relación con los patronatos era muy particular en aquel momento, como paso a detallar:

- En aquel momento, el M.E.C. estaba desestimando la creación de nuevos patronatos, debido a la inminencia de la aplicación del Art. 94, punto 4º de la Ley General de Educación, por el que se preveía el concierto de los diversos centros con el estado, en orden a la enseñanza gratuita, lo que dejaba fuera de lugar la concesión de nuevos patronatos.

Ante esta situación, la estrategia del colectivo da un giro que le permita adaptar las condiciones del momento a sus necesidades. Se establece un contacto con el Patronato de Sta. Mª del Pozo (en el barrio vallecano denominado Pozo del Tío Raimundo) y, tras diversas conversaciones, se llega al acuerdo de solicitar una ampliación de aulas escolares para el mencionado patronato de Sta. Mª del Pozo, que serían las necesitadas por Trabenco, como ampliación de un Patronato ya existente, para ello, se llega a un acuerdo en los siguientes términos:

- *“El patronato nos cede su personalidad jurídica para hacer la petición de los maestros. Su razón es ayudar a la escolarización del barrio...”*.
- *“Trabenco se compromete a soportar el peso de todas las gestiones, así como el económico...”*.
- *“Trabenco ruega al Patronato que se le respete su independencia en todos los aspectos...”*.

De esta forma se consiguió el funcionamiento en régimen de Patronato durante el primer año.

La concepción del futuro colegio, no sólo estaba prevista en lo que se refiere a su puesta en marcha, desde un punto de vista organizativo. Ya en aquel momento se sabía con detalle el tipo de colegio que se deseaba. En el mismo documento, citado anteriormente, se

lee de forma textual en el apartado e) (situación de los otros objetivos) del título primero (situación legal del patronato):

“1.- Maestros

- *Titulación suficiente: Al menos un 50% serán, probablemente, licenciados en psicología, pedagogía, filosofía, además de maestros. Otro porcentaje importante está en un curso avanzado de carrera.*
- *Vocación para la enseñanza: En general es un grupo que desea romper moldes, renovar la enseñanza y poner en juego toda su capacidad profesional. Por tanto se opone a su forma de ser, el afán de lucro.*
- *Personas fundamentalmente abiertas a los problemas sociales. Buscarán por tanto el contacto con el barrio y su elevación cultural.*
- *En algunos casos, experiencia de años en alguno de los mejores colegios de Madrid.”*

Pero podrá verse con facilidad, que las verdaderas pretensiones van mucho más allá de crear un colegio con unos profesores con una titulación y profesionalidad acreditadas. En la página 7 del citado documento titulado ”Informe General del Departamento de Desarrollo sobre la puesta en marcha de un colegio en Entrevías”, pueden encontrarse claramente definidas las características que tendrá el futuro centro, así como las funciones -o tareas- de cada uno de los sectores, pero para ello, previamente, se hace un análisis exhaustivo de las deficiencias que, a su juicio, podían observarse en la enseñanza del momento, según el tipo y modalidad de cada una de ellas. (Pags. 4-7 del informe)

Cito textualmente:

A.- Análisis de la Enseñanza

A.1.- ENSEÑANZA ESTATAL

La Ley General de enseñanza intenta de una forma válida y ambiciosa introducir una renovación a fondo en la pobre y caótica situación de la enseñanza española. Su precario nivel es de sobra recalcado en el Libro Blanco. Sin embargo, en el momento de su aplicación concreta y limitándonos a la Enseñanza General Básica, las insuficiencias existentes son tan graves, que, prácticamente, la hacen inaplicable.

- a) *Suponemos resuelto, como parece ocurrirá, en nuestro barrio, el problema de la escolarización. Con ello, no se ha dado sino el primer paso.*
- b) *Personal.- Partimos del hecho de que en la Enseñanza están cubiertas unas condiciones mínimas sin las que se hace imposible; el elemento fundamental es el personal docente. Precisamente, aquí parece que se encuentran las mayores deficiencias:*
 - *Prácticamente la totalidad del magisterio español, se ha formado en los métodos antiguos de enseñanza. Muy pocos son los que han tenido la posibilidad de recuperarse. Esta recuperación se debe fundamentalmente a la iniciativa personal o a la enseñanza privada. Quiere esto decir que existe un inicial desfase entre las exigencias mínimas de una auténtica educación y el personal docente que la imparte.*
 - *Su procedencia, formación en la Normal, situación económica, social, etc..., la han hecho hasta ahora, en líneas generales, un estamento reactivo a la transformación renovadora.*

- c) *Organización.- Una auténtica enseñanza supone, no sólo unidades escolares bien planteadas y dirigidas, sino un plan docente que abarque todas las etapas del niño, como una unidad y un auténtico equipo de maestros con eses planteamiento común. El sistema de nombramientos de maestros, traslados y formación de equipos de profesores imposibilitan este objetivo.*
- d) *Un colegio no puede ser una “fábrica de cultura”, donde se envía al niño para que la adquiera, alejado del barrio, de las realidades cotidianas y sobre todo, de los padres. Más bien debería ser un centro cultural que aleve el nivel cultural de todos; un centro de interacción triangular entre padres, profesores y niños. No es fácil que un colegio nacional consiga este propósito.*
- e) *Contenido.- Un colegio no es ante todo un transmisor de conocimientos, sino una entidad educadora. En el mejor de los casos, el colegio suele proporcionar únicamente lo primero. Por lo demás, el contenido humano que se le da depende de la mentalidad del profesorado y de su formación, pero siempre lejana a los padres. Lo menos que se puede decir es que responde a una mentalidad “oficial” estandarizada, sin tener en cuenta (normalmente), las particularidades del barrio.*
- f) *Aunque la enseñanza estatal, siempre que sea gratuita; o igualitaria, y llegue a todos, parece como solución, la más aceptable, todos estos condicionamientos graves, hacen pensar en otras soluciones, en tanto se mantenga la actual situación.*

A.2.- ENSEÑANZA PRIVADA

En líneas generales podríamos distinguir dos tipos de centros: con y sin fines lucrativos.

A.2.1.- Centros con fines lucrativos

En este tipo de enseñanza privada, es preciso, igualmente, hacer una distinción fundamental:

- a) *Colegios caros.- Entre ellos se encuentra lo mejor que se está haciendo en enseñanza desde un punto de vista técnico. Son los que mejor pueden conjugar los distintos factores (preparación del profesorado, medios técnicos suficientes y un equipo con unas determinadas ideas y métodos). No obstante, no es aún lo más normal dentro de este tipo de colegios. Los hay aferrados a la metodología y espíritu antiguo.*

Los elementos negativos fundamentales, podrían ser:

- *Su carácter lucrativo*
 - *El ser inalcanzable a las clases populares y por tanto clasistas. No olvidemos que son la salida ante la enseñanza obligatoria, de las clases económicamente fuertes, para seguir manteniendo su distancia frente a las clases populares.*
 - *Contenidos ideológicos adaptados a esas clases, muy lejos de la mentalidad e intereses del pueblo.*
- b) *Enseñanza privada popular,. Incluimos en ella los colegios de barriada (como los nuestros), de precios elevados pero accesibles. Estos colegios han nacido amparándose en la carencia de puestos escolares y de la desconfianza del pueblo hacia el colegio nacional.*

Es muy importante analizar estos centros:

- *Tienen carácter lucrativo, es decir, su fin es “hacer negocio”, como se podría hacer de otra forma.*
- *El coste de la enseñanza es caro. Nosotros tenemos un ejemplo: poner un colegio privado en los bajos de la torre con las siguientes condiciones:*
 - *Nada de ganancia ni amortización*
 - *No pagando a los profesores todo lo dignamente que es preciso.*
 - *Sin pagar locales*
 - *35 niños por aula.*

Nos resultaría un precio de 600 pts/niño/mes.
- *Esto nos permite hacernos una pregunta: ¿Cómo puede un colegio privado cobrar 400 pts.? Ahondando más, si al menos el centro gana 100 pts. por niño y aún debe amortizar locales, ¿cómo es posible que con 250 pts. haga frente a un costo que nos supondría 600 pts?.*
- *La respuesta es la siguiente:*
 - *Pagando mal al profesorado. Hay colegios en que cobran 4.000 y 5.000 Pts. Por la jornada de trabajo. Esto supone que el profesorado es:*
 - *sin titular*
 - *mal preparado*
 - *sin interés personal*
 - *sin labor de equipo, etc....*
 - *Aumentando el número de alumnos. Si el profesorado es lo principal en la enseñanza, es imprescindible que el número de niños no lo desborde. El cansancio y la mala retribución hacen el resto.*
 - *Contando con escasísimos medios. A veces, (tampoco es lo normal) unos locales llamativos (importantes, por supuesto), son el reclamo, pero se carece de los medios indispensables para una enseñanza digna.*
- *La consecuencia lógica será que, sin excepción, un colegio de este tipo no puede desarrollar seriamente a los niños. Si, a veces, se les tiene por buenos, se debe a que, gracias a la coacción consiguen adelantos por parte de los niños. Pero adelantos que en una perspectiva de enseñanza buena, son lo menos importante, por ejemplo, memorización y operaciones.*
- *En resumen, tiene en general, todos los inconvenientes de la enseñanza oficial, unidos a los que se deducen del presente análisis.*

A.2.2.- Centros sin fines lucrativos

Teóricamente, en este apartado deben de estar los colegios más interesantes para las clases populares. Colegios gratuitos o semi-gratuitos, con personal bien preparado, capaces de formar equipos.

También entre ellos es preciso distinguir algunas modalidades principales:

- *El patronato formado por una entidad o personas como apéndice final (obra social) a sus actividades económicas.*
- *El colegio de barrio fundado con fines de influencia ideológica, v.g. religiosos.*
- *El colegio que de una u otra forma lo fundan los habitantes del barrio, lo dirigen y lo controlan ellos y da lugar a una auténtica comunidad de padres, profesores y niños.*

En las dos primeras modalidades es fácil ver que su interés residirá fundamentalmente en el espíritu que guíe al equipo de maestros, En el tercer caso, su problema fundamental está en el económico. Por lo demás, parece el auténtico colegio integrado, unido al barrio y con posibilidades de irradiación cultural.

Como este último caso, es el nuestro, pasamos a analizarlo brevemente.

...”

Pues bien, como he dicho, después de analizar las deficiencias achacables al momento en el que se encuentra la enseñanza, se definen las características que tendrá el colegio. Que como se verá, no se concibe sólo como tal, sino como un verdadero centro cultural que encauce y eleve las inquietudes y expectativas del barrio y de sus gentes. (Págs. 7-8 del Informe)

“...

B.- Líneas fundamentales del centro cultural

Las siguientes líneas desarrollan un poco, no sólo la concepción del colegio, sino de algunas tareas anexas a él. Como se verá trata de corregir las principales deficiencias que ofrece la enseñanza estatal o privada.

B.1.- Rasgos generales del colegio.

B.1.1.- El objetivo primordial se define en el Art. 11 del Estatuto del Patronato como la “organización de una comunidad educativa de padres, profesores y alumnos, orientada a conseguir una formación integral de los escolares, un constante desarrollo profesional de los maestros y una elevación cultural y humana del barrio en que se establece el centro”.

B.1.2.-La participación de los padres, según queda definida en el mismo reglamento debe ser doble:

- a) *En la dirección del centro, junto con los maestros. Se concibe como competencia suya:*
- *La gestión económica*
 - *La elaboración de las directrices fundamentales, respetando la imprescindible libertad del equipo de profesores.*
 - *Realización de algunas tareas específicas: Reparaciones, limpieza,...etc.*
 - *El control de la tarea realizada en el centro.*

Todo ello mediante la creación de una asociación de padres.

- b) *Individualmente, en el contacto directo con el profesor del hijo, para mejor atender a su educación.*
- c) *Esta participación debe ser uno de los pilares en el funcionamiento del colegio, especialmente repercutirá en una elevación del concepto de la enseñanza en el barrio.*

B.1.3.- Profesorado

- a) *Como queda dicho, el colegio intenta, y parece haberlo conseguido, fundarse con unos profesores competentes, ilusionados y generosos.*
- b) *Estos profesores han de crear un equipo que busque sus propias ideas y metodología, adaptadas al niño concreto de nuestro barrio. La formación constante de ese equipo es uno de los elementos fundamentales para una formación homogénea del niño.*
- c) *Igualmente, esos profesores han de ser elegidos (así se ha hecho, en la medida de lo posible) como personas de una mentalidad abierta y consciente, sensibilizada ante los problemas sociales. Será la forma de que los contenidos de la enseñanza no sean puras fórmulas anquilosadas, moralistas las más de las veces.*

...”

A la vista de este texto, puede deducirse fácilmente que el concepto de colegio al que ha llegado la cooperativa de trabajadores, no es el del colegio al uso de aquella época (ni al de ésta) y que por lo tanto, el profesorado que se necesita para la realización práctica de esa propuesta no responde al perfil del funcionario con su programa y su horario establecidos y fuera de los cuales no tiene responsabilidad alguna. El tiempo de trabajo en el colegio se hace impredecible.

Además, los padres, como colectivo, se reservan y se imponen la tarea de marcar (junto con los profesores) las líneas directrices del centro. Y lo que es más importante, desde un punto de vista participativo, no reivindicativo. No es la situación de luchar por conseguir más terreno, más poder que el otro grupo para imponer criterios... es que no hay otro grupo. Los padres y los maestros no forman dos colectivos separados y enfrentados, cada uno con sus representantes que acuden a una reunión, son el mismo colectivo que lucha por la misma causa, la educación de los alumnos y la atención a las necesidades culturales del barrio. Carecen de sentido, entonces, la dirección del centro entendida de una forma tradicional, el Consejo Escolar y todos los demás órganos colegiados y se continúa con el procedimiento que siempre se siguió en la cooperativa, LA ASAMBLEA GENERAL, que aún hoy sigue siendo en El C.P. Trabenco el único órgano soberano de toma de decisiones, y al que se hallan supeditados todos los demás.

Ciertamente, hace falta un claustro abierto y generoso, colaborador y comprometido con un proyecto que debe aceptar como suyo propio, de otro modo se hace muy difícil responder satisfactoriamente a las expectativas planteadas en relación con el colegio.

Pero no es eso todo. Siguiendo la lectura del documento, encontramos el punto B.1.4, que reza, niños, y que por su importancia transcribo íntegramente:

“...B.1.4.- Niños

- a) Se intenta una atención especial a la realidad psicológica del niño. Ya desde el principio le serán aplicados unos test que permitan un mayor conocimiento.*
- b) Se tendrá especial cuidado en no convertir el colegio en una fuente de represión psicológica para el niño. Estas presiones son una de las razones de fracaso en los estudios, así como principio de otras taras psicológicas. El colegio debe ser deseado por el niño.*
- c) Atendiendo a esa realidad psicológica, se piensa en un sistema de recuperación de los niños atrasados (cosa hoy por hoy, olvidada en los colegios, a no ser la famosa y perjudicial “permanencia”), basándose en un sistema ágil, que no perjudique al niño.*
- d) La coeducación se nos impone. Los famosos inconvenientes, se espera superarlos mediante una mayor integración entre los sexos.*
- e) Se hará lo posible por conseguir alguna forma de trabajo de los niños. Aparte de un valor económico, de cara especialmente a sufragar los gastos de sus clubes, se cree en el valor educativo del trabajo. Puede ser uno de los ejes donde se apoye la educación.*

f) En resumen, el colegio nos brinda la oportunidad de llevar a cabo una enseñanza en la que se apliquen los mejores avances en el terreno, en la medida de la capacidad del equipo y de los medios de que se disponga.”

A poco esfuerzo que se realice por tener en cuenta la época que estamos considerando, se comprenderá con facilidad que estamos ante un proyecto escolar muy por delante de su tiempo. Ante una realización docente que presenta ya la mayor parte de los aspectos que varios años después el propio M.E.C. irá incorporando, poco a poco, como verdaderos planteamientos innovadores, y que nunca llegaron a generalizarse en la escuela.

La atención individualizada a los niños según sus necesidades y tras mejorar el conocimiento que tenemos de cada uno de ellos, la utilización de pruebas psicométricas y/o proyectivas, eran técnicas educativas muy poco habituales en los centros, ni se estaba en situación de plantárselo siquiera, al menos, en lugares públicos en los que no se llevaba a la práctica una enseñanza elitista pagada por los padres, y a precios inaccesibles para las clases trabajadoras.

La preocupación por la atención a los retrasos escolares, criticando las denominadas permanencias se sitúan en la línea de lo que mucho más tarde serán las adaptaciones curriculares, los diseños individualizados de integración, ...etc. Todo ello en el año 71.

Pero hay más, la coeducación resultaba impensable en una España reaccionaria en materia sexual (y en otras muchas materias) y estas personas se la plantean desde el principio (y la llevarán a la práctica) como queda patente en el apartado c).

También me interesa resaltar el apartado b), así como el e) y llamar la atención del lector sobre el resultado de unirlos. Se trata de conseguir un sistema no represivo, *El colegio debe ser deseado por el niño*, pero a la vez, resaltando *el valor educativo del trabajo*, lo que nos puede arrojar alguna luz para desestimar esas críticas fáciles a las que se suele someter a este tipo de sistemas, argumentando que se preocupan por conseguir la felicidad del niño pero desatendiendo las tareas académicas y los contenidos de la enseñanza. Más adelante dedicaré algunas páginas a aclarar suficientemente este punto.

Por último, quedaba plantearse el otro factor que puede influir de modo determinante en una enseñanza de calidad: Los medios con los que se cuenta.

Desde el principio, ya en el informe inicial al que vengo refiriéndome repetidamente, se distinguen dos tipos:

- **Instalaciones:** Patios de recreo, pistas deportivas, aulas complementarias, laboratorios, bibliotecas,... etc.
- **Medios de uso didáctico:** Audiovisuales, reprografía y otros medios de tipo técnico.

“B.1.5.- Medios

a) Ante todo, hay que descubrir algunas deficiencias serias que tenemos: falta de patio de recreo, campos de deportes y educación física, etc... Tampoco las aulas reúnen las mejores condiciones, debido a:

- La falta de lugar para el deporte; se buscarán soluciones, entrando en contacto con otros colegios.*
- Si las aulas no reúnen todas las condiciones (si de higiene, etc...), mejora con la reducción de niños.*

b) Frente a estas deficiencias, se espera contar con medios suficientes, de tipo técnico: proyectores, filminas, magnetofón, ... Medios éstos, imprescindibles en una enseñanza audiovisual.

c) Si bien no se dispone de algunas cosas, puede compensar la existencia de los clubes infantiles. La actividad educativa no puede reducirse a las horas de clase. Hay todo un mundo de realidades que deben abordarse y no es posible en ese tiempo. La unión del club infantil en el colegio, posibilitará este tipo de actividades.

d) El estudio fuera de clase es necesario para los niños mayores. Pero la realidad, dice que las condiciones familiares y la falta de hábito de estudio del niño, son condicionamientos importantes para este trabajo personal. Para salvar este bache se piensa en un tiempo fijado de estudio dirigido, fuera del horario de clase, y no como castigo, en la que se enseñe al niño y se le ayude en sus dificultades.

e) Igualmente se piensa en otros tipos de actividades curiosas que ayudan al desarrollo del niño; evidentemente, depende de las posibilidades del equipo: música, pintura, fotografía, etc...”

Y una vez más, se nos vuelve a sorprender, pues después de hacer un repaso por las carencias y por las posibilidades a este respecto, se nos llama la atención sobre algunas preocupaciones que estaban presentes en el colectivo de Trabenco desde sus inicios, situándose a años luz de lo que era la práctica educativa, tanto pública como privada, de aquel momento, del mismo modo que se situaban muy por delante de las preocupaciones y reivindicaciones de la sociedad en general (en la medida en que en el año 1971 se puede hablar de reivindicaciones sociales). Véase que aparece la preocupación por temas como la atención al ocio, que se pondrá de moda muchos años después. De una atención al ocio con pretensiones de calidad, con el planteamiento de actividades que *ayuden al desarrollo del niño: música, pintura, fotografía.*

Existe conciencia de la necesidad de cuidar las condiciones familiares y de la influencia de éstas sobre la calidad del estudio y del trabajo en casa, y se plantea el *estudio dirigido (no como castigo)*, para conseguir un mayor rendimiento por parte de los escolares.

A la vez se muestra atención a la falta de hábitos de estudio y en la necesidad de aprender a estudiar, planteamiento este, verdaderamente precursor de lo que hoy conocemos como técnicas de estudio, a las que se sigue sin prestar excesivo interés, aunque todo el mundo coincida en que son la principal causa de la falta de aprovechamiento del tiempo y del esfuerzo por parte de los alumnos, y que ya entonces se planteaba la cooperativa de Trabenco en el momento de iniciar su andadura.

Pero a pesar de todo lo expuesto, creo que no se obtendría una verdadera visión del alcance de las pretensiones del proyecto (que se harían realidad unos meses más tarde) hasta que no afrontemos el apartado **C**), titulada **Líneas pedagógicas**, que convierte el informe y el proyecto para la creación del colegio en un verdadero diseño curricular, completo, innovador y ambicioso, como resultaría difícil imaginar para ese momento. Insisto una vez más en que no existen en la actualidad, después de 15 años hablando de currículo, proyectos tan comprometidos y claros como el que aquí se presenta, que requieran una unidad de acción y de criterio por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa, hasta el punto de que la enseñanza sea una tarea de todos, y acaso la más importante de todas las tareas.

A continuación, reproduzco literalmente el contenido de este apartado antes de hacer comentario alguno al respecto, pues resulta fundamental para la comprensión del proyecto pedagógico de Trabenco hasta sus últimas consecuencias.

“C.- Líneas pedagógicas

El futuro de maestros del centro responde en una misma línea a los objetivos que de común acuerdo se propongan.

Esta línea de actuación está basada en un conocimiento previo de las necesidades del barrio y de las bases de la pedagogía actual.

Respondiendo a estos conceptos, el equipo pretende impartir una enseñanza que se caracterice principalmente por ser:

- Activa*
- Individualizada*
- Personalizada*
- Práctica*

Analizaremos brevemente estas características:

*C.1.- a) La enseñanza será **activa** porque los alumnos no serían simples receptores pasivos como en la enseñanza tradicional. Tendrán posibilidades de planear su tarea escolar: programando lecciones, organizando visitas culturales, viendo los pros y los contras de alguna adquisición para la clase, confeccionando guiones para dar conferencias hacer representaciones teatrales, etc... Desarrollarán ellos mismos dichas tareas y se les capacitará para que sean capaces de juzgar su actuación, viendo éxitos y fallos con responsabilidad.*

b) En este tipo de enseñanza, el maestro, a diferencia de la escuela tradicional, no es ya quien “ordena y manda”, sino uno más dentro de la clase, con la función de orientar tareas educativas.

- c) Por todos estos medios, se conseguirá que los alumnos desarrollen sus facultades creadoras y su imaginación. Se pondrá especial cuidado en el progreso de la expresión verbal, tanto oral como escrita, ya que está comprobado estadísticamente que los alumnos que tienen mayor comprensión y fluidez de lenguaje, con los que, a la larga, cosechan más éxitos, tanto en estudios futuros como en su vida profesional (otro de los factores que influyen, es el dominio de las bases del cálculo).*
- C.2.- *a) Al decir que la enseñanza que pretendemos impartir será **individualizada**, no aludimos a métodos ya establecidos por otras instituciones, sino a todo lo que nos lleve a dar a los alumnos una atención especial, de modo que el niño se sienta atendido individualmente, es decir, en la medida de lo posible, como si el maestro estuviera pendiente de un único alumno en la persona de cada uno de ellos.*
- C.3.- *a) La enseñanza que se funda en la pedagogía actual, exige que se dé a cada alumno una educación **personalizada**, es decir, que se conduzca a cada niño por el camino que le lleva a hacer de sí mismo una persona, dándole una formación integral.*
- b) El alumno, desarrollándose en el ambiente que pretendemos conseguir en el centro, se dará cuenta de que es una persona con unos derechos y unos deberes, que vive en un grupo humano determinado al cual tiene que respetar y con el cual tiene que colaborar en una serie de tareas comunes. Para llegar a conseguir todo esto, estará ayudado por una orientación continua y personal de los profesores, que serán a la vez tutores de cada uno de sus alumnos, es decir: guías, consejeros, compañeros y apoyo en el momento necesario. El modo de llevar a cabo este contacto personal, será orientándoles en entrevistas privadas y con un conocimiento previo de su carácter y condiciones.*
- c) Para conocer la capacidad real de cada alumno, su carácter, sus posibilidades, el equipo contará con psicólogos que, mediante la aplicación de “test” orientará la tarea de los profesores. De esta manera se evitará la enseñanza competitiva y cada alumno rendirá de acuerdo con sus posibilidades reales. Es decir, no habrá “primero” ni “último” de la clase porque se tenderá a calificar, de acuerdo con la nueva Ley de Educación, lo “satisfactorio” o “insatisfactorio” del rendimiento escolar, ocupando en lugar inferior los suficiente o insuficientemente de este rendimiento en comparación con el resto de la clase.*
- C.4.- *a) El decir, por último, que se pretende una enseñanza **práctica**, queremos referirnos a una enseñanza que prepare para la vida, que no sea un simple almacenaje de conocimientos inútiles. Un alumno debe conocer la realidad en que vive: su familia, con sus necesidades y aspiraciones (por ejemplo: deberá saber calcular un presupuesto mensual, el gasto y el ahorro, etc...); su barrio, todo lo que le rodea. Los alumnos recibirán una preparación que les capacite para un óptimo rendimiento en sus tareas profesionales futuras.”*

La mayor parte de los centros escolares actuales, más modernos, mejor dotados, y después de haber sido aprobada la Reforma del Sistema Educativo que los convierte a todos en renovadores, querrían para sus aulas una enseñanza Activa, Individualizada, Personalizada y Práctica. Muchos de ellos, incluyen estos términos en sus proyectos curriculares, cuando en la realidad suelen quedar reducidas a meras declaraciones.

En este apartado dedicado a las líneas pedagógicas del centro, se definen, se incluyen o aparecen implícitos muchos otros aspectos de un altísimo valor pedagógico en los que se pone de manifiesto, una vez más, la anticipación a su tiempo y el carácter progresista e innovador del colegio que se estaba gestando:

- El concepto de enseñanza activa: El alumno concebido *no como simples receptores pasivos* (punto C.1.a)
- El reconocimiento del papel protagonista del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. C.1.a)
- Se definen algunos de los métodos y actividades-tipo, definatorios de una pedagogía esencialmente activa que, como opción, van a determinar los sistemas de trabajo en el aula y fuera de ella: Salidas culturales frecuentes (asistencia a museos, exposiciones, conferencias,... etc.), dramatizaciones, participación en jornadas de teatro,... etc. (p. C.1.a)
- Formación de personas críticas: El alumno con capacidad de tomar decisiones, de *valorar los pros y los contras*, de elegir entre posibilidades diversas, de planear su propia tarea escolar,... etc. (p. C.1.a)
- Se define la función del maestro como *orientador de las tareas educativas*, despojándolo de la figura de autoridad de la que solía estar investido. (p. C.1.b)
- Se concibe la escuela como potenciadora y desarrolladora de las capacidades individuales de los alumnos, no sólo como transmisora de conocimientos haciendo especial hincapié en la creatividad y la imaginación. (p. C.1.c)
- Se presta un cuidado exquisito a la expresión verbal, y se sabe, o se intuye la alta correlación que existe entre el desarrollo lingüístico y el rendimiento en el resto de las áreas de conocimiento (p. C.1.c).

En relación con este punto, debo decir que algo más tarde, con el colegio ya en marcha, serán precisamente la lengua y la literatura infantil y juvenil, así como el desarrollo del gusto por la lectura, los verdaderos motores de la actividad del centro y la potenciadora de la mayor parte de las actividades globales de las que participa todo el centro.
- Definición de enseñanza individualizada y enseñanza personalizada, así como la distinción clara entre ambas. (p. C.2.a – C.2.b)
- Concepto de educación integral (p.C.3.a)
- La consideración del niño como persona con derechos y deberes, así como el reconocimiento de los mismos. (p. C.3.b)

- El niño como ser social, que se debe al grupo al que pertenece, la necesidad de inculcar el concepto de cooperación en pro de alcanzar fines comunes y/o colectivos.(p. C.3.b)
- Mención explícita de la función tutorial: El tutor como guía y conductor de la tarea educativa. (p. C.3.b)
- El establecimiento de la entrevista personal entre padres y profesores como método de conocimiento del alumno e intercambio de impresiones
- El psicólogo como profesor de apoyo al tutor (p. C.3.c)
- La opción por una enseñanza no competitiva. (p. C.3.c)
- El rendimiento escolar en función de las propias capacidades: Lo satisfactorio frente a lo suficiente. (p. C.3.c)
- La enseñanza práctica en una doble vertiente:
 - Como preparación para la vida.
 - Como preparación para una futura cualificación profesional.
(p.C.4.a)

No creo que resulte difícil entender que para que un grupo formado básicamente por trabajadores “*de escaso nivel económico y cultural*”, como se ha dicho, debe concurrir en él, una serie de condiciones especiales que no se podrán comprender con facilidad si no profundizamos lo suficiente en las características y preocupaciones del propio grupo, en sus campos de actividad, en sus expectativas, en sus anhelos... en una palabra, en el conocimiento profundo del propio colectivo.

LAS INQUIETUDES DEL GRUPO SOCIAL PREEXISTENTE:

Uno de los instrumentos que me ha resultado más útil a fin de comprender las motivaciones y ocupaciones del grupo ha sido el Boletín Informativo de Trabenco, una publicación mensual que se repartía entre los socios y que servía de medio de divulgación de noticias relativas a la cooperativa en cuanto a construcción y equipamiento de las viviendas y demás lugares y espacios comunitarios, así como de expresión de inquietudes, opiniones, planteamiento de problemas y debate sobre posibles soluciones,... etc. además de convertirse en escaparate cultural con publicación de poemas, críticas literarias, teatrales, artículos,... etc.

Constituyen una muestra innegable de que la preocupación por la enseñanza y el interés por la consecución del colegio para los niños en las mejores condiciones, no se trata

de una mera declaración con pretensiones cosméticas, sino que responde a un interés real y compartido por todos, pues son constantes el seguimiento y las noticias sobre las gestiones para la puesta en marcha de colegios y guarderías en cada una de las promociones, las condiciones en las que se ponen en marcha cada uno, los costes,... etc.

Pero no sólo eso, de ellos puede desprenderse la enorme cantidad de temas que ocupan y preocupan a los miembros de la cooperativa, en el terreno de lo social, de lo cultural, de lo reivindicativo, de lo lúdico,... etc. así como la profundidad y el alcance con que estos temas eran abordados.

Y es que, a veces, ciertas manifestaciones de opinión o afirmaciones en relación con problemas sociales, políticos, organizativos,... pueden parecer ingenuas o faltas de alcance o de rigor, y tendemos a pensar que no tengan otra pretensión que el comentario o el intercambio de ideas entre el grupo de amistad o de trabajo. Sin embargo en Trabenco existe un convencimiento real en las posibilidades de cambiar la sociedad y conseguir un mundo más justo, igualitario, solidario y libre. Es ese convencimiento el que moviliza a sus miembros a una acción entusiasta y constante, sólo desde la cual pueden explicarse los logros indiscutibles de un grupo tan reducido de personas en un ambiente tan hostil y poco propicio para hacer realidad el mensaje que se predica.

Todos estos boletines, perdidos e irrecuperables ya en su mayor parte, he podido consultarlos gracias al cuidado de uno de los cooperativistas, padre de alumnos del colegio durante muchos años y colaborador constante con el mismo que, debido a su afición – incluso a su ocupación profesional en alguna etapa de su vida- a la encuadernación, los ha tenido recogidos y perfectamente conservados durante todos estos años, a pesar de las dificultades obvias que pueden observarse al consultar los originales, debido a la fragilidad del papel y a su formato, poco propicios a la longevidad.

Poco podían imaginar los artífices de aquellos boletines, los cooperativistas iniciales, que casi treinta años más tarde volverían a cobrar la actualidad y el interés que tuvieron al comienzo de los 70.

Los miembros de la cooperativa eran personas de clase social baja y de escaso nivel cultural y económico –repiten Pepe (maestro de Trabenco-Leganés desde su inicio y durante 22 años) y Lola Pedrosa en sendas entrevistas- abundaban los trabajadores ideológicamente liberales, comprometidos socialmente y con posturas políticas de izquierdas, y bastantes familias integradas en comunidades religiosas de base, también con un claro compromiso social.

Resulta algo difícil de imaginar que en el año 70 -y los siguientes- hubiera un grupo social -no político- que defendiera, para la sociedad en general, aspectos reivindicativos que no se irían conquistando hasta bastantes años más adelante, incluso algunos, siguen sin haber sido conquistados, pero más difícil aún, resulta imaginar que ya en aquel entonces, no sólo los predicaran, sino que los hubieran incorporado como modelo de funcionamiento interno. Me refiero a aspectos como:

- La participación y la igualdad de la mujer.
- La democracia asamblearia en la toma de decisiones.
- La igualdad de clases.
- El reparto equitativo de los bienes.
- La igualdad de derechos de todas las personas sea cual fuere su condición.
- El sentido y el derecho a la propiedad.
- La incorporación de la mujer al mundo del trabajo.
- La coeducación en la enseñanza.
- La educación sexual en las escuelas.
- El problema de la mujer considerada objeto sexual.
- El derecho a la cultura para las clases más desfavorecidas.
- La crítica a los contenidos televisivos y al abuso de las horas de televisión.
- ...etc.¹³

Analizaré algunos de estos temas que pueden darnos una visión amplia y completa de la actividad de la cooperativa y del campo de sus intereses.

ALGO MÁS QUE UNA COOPERATIVA:

En los propios estatutos de la Cooperativa “Trabenco”, lo primero que puede leerse, bajo el epígrafe “Declaración de principios” es el texto que, por su interés, reproduzco a continuación de forma literal:

“Los socios de esta cooperativa se unen animados del mejor espíritu de comunidad y son conscientes de que el pleno desarrollo personal se consigue a través de la aportación sin reservas de sus valores individuales a la promoción de la colectividad.

Este espíritu no implica la adhesión a ninguna ideología política o religiosa determinada, y respetaremos la libertad personal de cada uno para practicar la ideología que crea conveniente.

Para ello nos uniremos a lo mejor del movimiento cooperativo, empezando por resolver un problema que consideramos vital, ya que estamos convencidos de que la familia es un factor fundamental en la educación y desarrollo de la persona.

Pieza clave de esta promoción familiar es la vivienda, y aspiramos a que las que construya la Cooperativa sean una ayuda eficaz para el logro de la personalidad de los que han de habitarlas.

Como muestra de este espíritu, la Cooperativa reservará en sus proyectos, locales suficientes para el montaje e instalación de servicios sociales que favorezcan el desarrollo de la comunidad.

Por todo ello, nos comprometemos a respetar e interpretar con este espíritu los siguientes estatutos...”

¹³ Algunos de los artículos, a los que aludiré en estas páginas, y en las siguientes, serán incluidos en el texto íntegramente, otros sólo de modo parcial,... la principal razón de esta diferencia obedece a su extensión. Otras veces, entresacaré alguna parte concreta de algún artículo en cuestión, si el resto de él se aparta del tema que nos ocupa en cada caso. En todas las ocasiones, como, en general, siempre que aluda a un documento exterior, a modo de anexo, se podrá encontrar copia íntegra del mismo, lo que impedirá posibles descontextualizaciones o utilidades interesadas de los textos.

Es un punto de partida interesante comprobar que mientras que el interés que suele animar con frecuencia a los miembros de una cooperativa de viviendas sea el de conseguir los menores costes posibles aspirando a las máximas calidades, al eliminar las gestiones intermediarias entre la promoción y la construcción de las viviendas, según esta declaración de principios parece ser que el verdadero objetivo último se encamina hacia el *logro de la personalidad* de sus miembros, *la educación de la persona y el desarrollo de la comunidad*, lo cual nos pueda empezar a indicar que nos hallamos ante un grupo de una composición singular en cuanto a ideas y planteamientos de educación y de vida, en el que la vivienda es una necesidad a satisfacer como medio o vehículo a través del cual podrán conseguirse los verdaderos objetivos de desarrollo personal, familiar y social.

En el N° 18 de los mencionados Boletines Informativos, correspondiente a Noviembre de 1970, puede leerse, en su página 5, un artículo escrito por un socio y firmado con las iniciales M.L.M. con el título “El problema del desarrollo comunitario”, y que en su primer párrafo declara:

“Como todos sabemos, nuestra cooperativa no es como otras que se constituyen exclusivamente para construir unas viviendas y, una vez conseguido, se deshacen. Nosotros, además de la vivienda, pretendemos desarrollarnos socialmente; queremos lo que llamamos el desarrollo comunitario, por lo que tenemos la obligación de estar vigilantes a que se cumplan los dos aspectos del ideario que encierran nuestros estatutos. Si el disponer de una vivienda es importante, también lo es, o más, el que estemos unidos, que aprendamos a organizarnos y realizar actividades sociales, que sepamos cuales son nuestros derechos como ciudadanos y como trabajadores.

...”

Varios meses después, en Abril de 1971, en el boletín N° 23, aparece un artículo en la página 11 que firma alguien cuyo nombre responde a las iniciales M.L. (que pudiera tratarse del mismo autor del artículo citado anteriormente), con la fase de Entrevías terminada y los locales sociales inaugurados, y que titula “Los locales sociales nos permitirán una mayor convivencia”. En uno de los epígrafes en los que se divide el artículo, se cita:

“... ”

HACIA EL DESARROLLO SOCIAL Y COMUNITARIO

Poco a poco se van haciendo cosas y se van cubriendo etapas, se terminan de construir las viviendas, los locales sociales. Pronto se solucionarán los problemas pendientes y por fin serán concluidas todas las obras de la promoción, se hará la liquidación de la promoción y esta estará definitivamente terminada. Ya todas nuestras preocupaciones se dirigirán hacia ese aspecto, tal vez mucho más importante que el de disponer de una vivienda digna: el desarrollo social y comunitario de todos nosotros. El pensar cómo podemos aprovechar las posibilidades que nos ofrece el estar unidos para mejorar nuestra situación económica, social, cultural, etc.

...”

La nota editorial del Boletín informativo N° 31, aparecido en Diciembre de 1971, vuelve a abundar en este aspecto, mostrando al mismo tiempo una pretensión didáctica, aleccionadora, para quienes no han asumido esta condición de la cooperativa. Aquí aparecen ya de forma clara el concepto de unión y de solidaridad, de trabajo en común que

preside todo el movimiento asambleario, y de una forma explícita, la idea de la necesidad de cambiar el mundo a la que antes me he referido:

“EDITORIAL.

EL EGOISMO DE PARTICIPAR

Es una idea muy repetida la de que TRABENCO no es una simple cooperativa de viviendas, no aspira simplemente a dotar a sus socios de un piso más o menos barato.

Los que trabajamos en TRABENCO, los que vivimos en torno a TRABENCO aspiramos a crear una comunidad, en la que todos participen y en la que, entre todos, logremos mejorar nuestra condición humana a todos los niveles. Será difícil conseguirlo, por supuesto. Las limitaciones que una idea cooperativa tiene, en un contexto no precisamente caracterizado por la solidaridad, las conocemos todos, pero podemos ir consiguiendo cosas concretas, podemos ir creando un frente unido de gente que pretende una serie de cosas y que, por lo menos, se va formando y se va uniendo para ese futuro hipotético que todos deseamos.

Por eso nos tiene que doler que la gente acuda a nosotros con su carga de ideas mezquinas, formadas en una sociedad de competición y agresividad. Comprendemos, naturalmente, que la condición humana no puede reformarse en un día, y que son muchos años, lustros y siglos de lavado de cerebro, que han producido generaciones de gente egoísta e insolidaria, de gente engañada y decepcionada. Pero ante esa situación, no queremos sólo explicar y lamentarnos. Queremos también elevar el espíritu de todos aquellos que acuden a nuestras comunidades en formación, con el fin de que nuestra idea se expanda y sea cada vez más la gente que tenga conciencia de que, unidos y solidarios, preocupándonos por problemas más profundos y menos urgentes quizá (si es que hay que calificar de menos urgente la tarea necesaria de cambiar el mundo), llegaremos a cambiar nuestra condición social.

...”

La idea del cooperativismo pleno como fin último del grupo, muy por encima de la adquisición de una vivienda en las mejores condiciones posibles es tal, y se lleva a tales extremos que, cuando están prácticamente construidas las viviendas de la promoción de Entrevías, y adelantadas las fases de Aluche y Zarzaquemada, en Noviembre de 1970 se publica en el boletín N° 18 la segunda parte de un cuestionario que se pasó a todos los socios (la primera parte había sido enviada en el N° anterior, el 17, correspondiente a Octubre de ese mismo año). El cuestionario al que me refiero insiste sobre todo en cuestiones relacionadas con la cooperativa y con su organización y funcionamiento (aunque se incluyen otras cuestiones de tipo social)¹⁴. Pues bien, el ítem N° 6 del citado cuestionario reza:

“6.- Las viviendas de la cooperativa son propiedad

1.- Individual.....

2.- Colectiva ”

3.- No sé ”

Creo que resulta obvio el anacronismo de esa pregunta en la actualidad (y aún entonces), formulada a quien está realizando verdaderos esfuerzos económicos (y de todo tipo) para acceder a una vivienda. En cualquier otra cooperativa que el lector de estas páginas pueda conocer, para empezar, no cabe la opción de plantearse una pregunta como esa, pero en cualquier caso, la respuesta de cada socio sería perfectamente predecible, lo cual no resulta extraño en absoluto atendiendo al concepto de propiedad privada reinante en nuestro ámbito capitalista occidental.

Incluso bastantes años después, con la democracia ya instaurada en nuestro país, cuando proliferaron multitud de cooperativas de viviendas, promocionadas en muchos

¹⁴ El cuestionario íntegro se encuentra reproducido como anexo.

casos por partidos políticos, u organizaciones sindicales u obreras, de clara orientación comunista, o socialista –doctrinas, estas, teóricamente cercanas a ideas como la abolición de la propiedad privada, el reparto de los bienes de producción y de consumo,... etc. – no conozco ningún caso en el que se haya llevado a cabo un planteamiento semejante.

Pues bien, como resultado de ese cuestionario, en el boletín nº 24, correspondiente a Mayo de 1971, aparece un artículo en su página 3, firmado por las iniciales H.H. con el título “Trabenco y el derecho a la propiedad”, que reproduzco integro a continuación:

“TRABENCO Y EL DERECHO A LA PROPIEDAD:

Todo hombre, por ser viviente dotado de razón, tiene un poder natural, de dominio de las cosas de la Tierra; por lo tanto, un derecho natural a la propiedad de las mismas.

Este mismo principio exige un régimen de propiedad que vaya concretando cuales son estos bienes, de qué forma se ha de disponer de ellos: si usarlos, si consumirlos, cambiarlos, venderlos o destruirlos.

Este régimen determina la forma concreta en que cada hombre puede ejercer ese poder sobre los bienes económicos puestos a su disposición.

El régimen de propiedad ha sido llevado a través de la historia, por diversos sistemas o formas de propiedad. Podrá haber sido, según su forma, más o menos adecuado, pero algún sistema es siempre necesario para concretar ese derecho del hombre. Conforme a las condiciones económico-sociales de los tiempos y a medida que estas evolucionan, los hombres deben ir cambiando estas formas para su perfecto empleo.

Podemos definir dos tipos de propiedad: propiedad privada y propiedad colectiva.

A) PROPIEDAD PRIVADA

La propiedad privada en exclusiva es individualista a usar sus cosas sin considerar a otras personas o al bien común. De ahí su carácter egoísta, ya que al disponer de las mismas sin contar con nadie es causa de injusticia sobre el resto de los hombres¹⁵.

B) PROPIEDAD COLECTIVA

Antes de dar más definiciones sobre la propiedad colectiva, aclararemos que no por ser colectiva deja de ser privada, y precisamente es el ideal de la propiedad privada. Una cosa es la propiedad individual y otra es la propiedad privada colectiva; pues en lugar de ser asunto de uno solo el dominio de los bienes, pueden ser compartidos por muchos que, por diversas razones, puedan estar interesados en la buena gestión de aquellos bienes. La propiedad es colectiva cuando pertenece a distintos grupos de individuos, como asociaciones, cooperativas, etcétera.

Es más positiva, pues puede establecer un principio de nivelación y solidaridad hacia la humanidad.

REQUISITOS DE LA PROPIEDAD

Pero veamos qué requisitos debe tener la propiedad para que cumpla esa función de distribución de los bienes naturales, beneficiando al individuo y a la comunidad en la que él vive.

El mejor régimen de propiedad será el que, en un momento determinado, garantice eficazmente la vida, el poder de decisión, la libertad y la responsabilidad de la persona; pero no de unos pocos, sino de todos los ciudadanos, distribuyendo equitativamente todos los bienes que posee y haciéndoles posible el ejercicio de la responsabilidad de los mismos.

Y ahora pasemos a ver los bienes que se obtienen en común de este sistema de propiedad:

- Una más fácil adquisición del logro de las adquisiciones vitales.

¹⁵ Expresión tomada literalmente del texto, a pesar de su extraña redacción, pero de la que fácilmente se puede extraer el significado pretendido.

- Un seguro de esas mismas propiedades, pues la fuerza económica colectiva apoya las deficiencias que pueda haber privadamente.
- Un abaratamiento de los artículos de consumo.
- Una tranquilidad de ánimo, al ver que toda acción, bien económica, bien humana, es aprovechada al máximo por el resto de la comunidad.

TRABENCO, PROPIEDAD COLECTIVA

TRABENCO, como Cooperativa, está encasillada como propiedad colectiva, y también siempre ha procurado a pesar de todo, mantener y respetar la propiedad privada de sus socios, dando a estos la libertad y responsabilidad suficientes como para hacer evolucionar, según los momentos, la mejor marcha de la Cooperativa.

Eso no quita que haya dudas, divagaciones y hasta anhelos de poseer en exclusiva la vivienda. Entre las personas que hayan experimentado esos sentimientos he estado yo, lo confieso honradamente, hasta ahora -eso sí-, pues necesitaba unas reflexiones, una doctrina sobre la propiedad que he intentado transcribir aquí, para darme cuenta de una coa tan sencilla como esta: “La unión hace la fuerza”. Que traducido a nuestra Cooperativa, podría ser: La unión hace la fuerza, y entre tú y yo, formando TRABENCO, hicimos la vivienda.

H.H. “

“Es que los socios entraban con la condición de que la vivienda no sería propia, sino alquilada, lo cual ya era difícil de entender –cuenta Fernando Elena recordando cómo tenía lugar la admisión de socios- la propietaria de las viviendas sería siempre la Cooperativa y a cada familia se le garantizaba siempre una vivienda acorde con sus necesidades, que no tendría que ser siempre la misma, porque tampoco son las mismas las necesidades de las familias a lo largo de toda una vida.”

Y ante mi segura expresión de sorpresa, añade: “Sí, hombre, sí. El argumento era perfecto y al final lo entendían perfectamente: cuando se casa una pareja ¿para qué quiere un piso de 4 dormitorios?... en cambio este puede hacerle falta algún tiempo después, en función de los hijos que vayan teniendo... pues la Cooperativa les garantiza la más adecuada a sus necesidades en cada momento. Igual ocurre con el lugar de trabajo y el de vivienda -apunta-: si tenemos varias promociones en diferentes lugares de Madrid o sus alrededores ¿por qué vas a vivir a una enorme distancia de tu trabajo, si puedes cambiarte a otra vivienda mucho más cercana...”

“Fíjate bien -me dice- que esto convierte, además, a Trabenco en, probablemente, la primera inmobiliaria del país, sin haber nacido para ser una inmobiliaria, en la que toda la propiedad está exclusivamente al servicio y a disposición de los socios”.

En la práctica, y una vez entregadas las viviendas, nunca se ha cuestionado la posibilidad de cada “propietario” para tomar decisiones en cuestiones relativas a las mismas, o disponer libremente de ellas, pero creo que es muy clarificador el planteamiento del proceso que en su momento se produjo, para comprender el alcance cualitativo del grupo que estamos analizando. Aparte de su capacidad innovadora que una y otra vez se pone de manifiesto, pues encontramos en este planteamiento un adelanto notable sobre lo que muchos años después se ha puesto de moda como concepto de “multipropiedad”, generalmente aplicado a la vivienda de ocio o de vacaciones (pero aquí para todo el año), y

que entonces sólo en algunos países europeos, ciertamente más avanzados, empezaba a practicarse.

EL TRABAJO EN COMUN:

Quienes proponen, argumentan y animan a los socios a un trabajo en pro de la consecución de unos objetivos de tipo social como el que se ha expuesto a través de los textos anteriores, saben perfectamente que se trata de una empresa difícil y costosa, que en las comunidades así organizadas es necesario el esfuerzo de todos y la participación de cada uno según sus posibilidades, pues no deja de tratarse de una empresa con una alta dosis de voluntarismo para la cual hay que convencer a los miembros que forman parte del grupo y a quienes pueden entrar a formar parte de él.

Por esa razón, además del puro convencimiento de que es la forma más justa y democrática de organizarse, son constantes los llamamientos a la participación, a la asistencia a los actos y grupos de trabajo, a la expresión de la opinión de todos en relación con los problemas que se tienen o los temas que se debaten,... etc.

El carácter religioso al que me he referido antes, haciéndome eco de las declaraciones de muchas de las personas entrevistadas (pertenencia de muchos miembros del grupo a comunidades religiosas de base, al menos en sus inicios), aparece claramente reflejado en este concepto de solidaridad, de unión fraterna frente a los problemas,... y la terminología que se emplea puede contener algunos matices de una cierta práctica de apostolado, dicho esto en el mejor de los sentidos, sin que pretenda restar el más mínimo mérito a la función social que se pretende, ni al esfuerzo organizativo que supone. Frases como la que se recogía en el texto citado anteriormente -...*Queremos también elevar el espíritu de todos aquellos que acuden a nuestras comunidades en formación...*- indican claramente el carácter religioso de parte de los miembros del grupo, lo cual puede arrojar alguna luz sobre la composición y los orígenes del mismo.

“Es cierto que había algunas familias que pertenecían a ese tipo de comunidades – afirma Fernando Elena en otro momento de su entrevista- Ya he dicho, incluso, que el propio movimiento surge en contacto con la obra social del padre Llanos. Yo mismo, que fui un colaborador directo suyo, soy agnóstico. Enrique del Río, uno de nuestros colaboradores más activos y más comprometidos, fue presidente de la J.O.C., éramos personas muy diversas, pero en cualquier caso, no se trataba de un sentido religioso tradicional”.

Eso está fuera de toda duda.

“También había un cierto alineamiento político, en cuanto a modo de pensar, que no tanto en cuando a militancia afiliada. Y algo más tarde, entraron los comunistas, como nosotros los llamábamos, que en realidad eran en su mayoría sindicalistas de Comisiones Obreras, y llegaron a hacerse con el control de la Junta Rectora y con la dirección de la Cooperativa. Fue entonces cuando me echaron a mí y abandoné Trabenco.”

En el Boletín N° 23, de Enero de 1992, aparece un artículo que con el título “Una llamada a la responsabilidad”, y firmado por W.F.S. se refiere precisamente al problema de la necesidad de participación y de reparto de las tareas al que me he referido:

“La vivienda es uno de los más graves problemas con que se encuentra la clase trabajadora. Contra este, y contra otros múltiples problemas –como son la especulación del suelo, la educación de nuestros hijos, servicios, locales sociales, urbanización, etc.- queremos o debemos luchar.

TRABENCO, nuestra cooperativa, puede ser un medio para participar en esa democracia tan deseada. A través de ella odemos luchar contra los problemas antes mencionados. Unidos todos, lograremos muchas cosas, arreglaremos muchos problemas y conseguiremos hacernos más amigos.

La mejor forma de colaborar creo que es asistiendo a las asambleas o reuniones a las que se nos cite, o se nos pida nuestra colaboración y nuestro voto.

Por ejemplo en Zarzaquemada hay ocho o diez equipos de trabajo funcionando. En mi opinión esto es muy interesante. Hay algunos de stos equipos que no marchan bien por la falta de personas que participen en ellos. Hay personas que se apuntaron y no asisten, y otros no se han molestado siquiera en enterarse para qué sirven estos grupos.

Yo quisiera hacer una llamada a nuestra responsabilidad...”

El carácter democrático del funcionamiento, la transparencia en la gestión, la igualdad de oportunidades, la fluidez de la información...etc. quedan suficientemente demostrados pues las invitaciones a la participación son constantes y salpican cualquier documento que se maneje, de los cuales éste que he reproducido no es más que un mero ejemplo.

LA OPCIÓN IDEOLÓGICA. LA CONCIENCIA DE CLASE:

Todo grupo que se organiza para la acción en base a unas ideas preexistentes, lo hace en relación con un fondo ideológico más o menos explícito, que se manifiesta en una cierta forma de pensar y de entender la vida, y que se concreta a medida que el grupo profundiza en cuestiones de claro enraizamiento social como puedan ser la educación, la cultura, la situación de las clases obreras, el cooperativismo,... etc.

Si bien es cierto que en TRABENCO nunca fue necesario pertenecer a ningún grupo político ni confesional, y así lo manifiestan sus estatutos y lo confirman cuantas personas han sido entrevistadas, no es menos cierto que el modo de entender la vida y de enfrentar los problemas que caracterizan su alineamiento ideológico nunca se ocultó, es más se hace público y notorio en cuantas ocasiones se presentan propicias y así encontramos múltiples ejemplos en la documentación manejada.

M^a Dolores Porras, profesora del centro entre los años 87-96 y autora del trabajo universitario “El centro y su contexto”, sobre el C.P. Trabenco, al que ya me he referido en otra ocasión, no duda en calificar de revolucionaria la actividad y el pensamiento de los cooperativistas de aquellos años. Revolución entendida en el sentido de búsqueda brusca del cambio social necesario en una sociedad en crisis -pacífica, desde luego- pero no exenta del arrojo y la valentía necesarios para defender públicamente cierto tipo de posturas en un momento político ciertamente comprometido (recuérdese que Franco muere en Noviembre de 1975, y que estamos manejando publicaciones que tienen lugar 4 y 5 años antes de su

muerte, momentos de una fuerte agitación obrera y social, pero de una intensa represión política y policial).

El editorial del boletín N° 24, de Mayo de 1971, con el título “TIEMPO DE REFLEXIÓN” que reproduzco textualmente y de forma íntegra debido a su interés:

“TRabajadores EN COmunidad no es sólo un hermoso nombre para una Cooperativa, sino también, sobre todo, una declaración de principios. Creemos que el interés de la clase trabajadora exige la acción colectiva, que las necesidades de los trabajadores sólo podrán resolverse, de un modo completo, el día en que, unidos se planteen su resolución.

Muy poco podemos hacer individualmente. Sin embargo, si unimos nuestros esfuerzos, se nos abre un enorme campo de posibilidades. Un claro ejemplo de esta afirmación lo constituye, sin ir más lejos, nuestra Cooperativa. Todo lo que hemos conseguido ha sido producto de nuestra unión. Todo aquello que aún nos queda por conseguir es tarea de todos, y no se conseguirá si no colaboramos todos. Contamos con una buena ocasión para reflexionar sobre estas cuestiones y reafirmar nuestra voluntad de unión: El Primero de Mayo, el Día del Trabajo. Es esta una fecha en que los trabajadores de todo el mundo hacen suya una herencia de sangre y sudor de aquellas primeras víctimas de un capitalismo implacable, de aquellos esforzados pioneros en la denuncia de la explotación del hombre por el hombre.

Sin embargo, a menudo, la celebración de fechas conmemorativas no sirven más que para tranquilizar conciencias o para justificarse. En nuestro presente rutinario, a veces incluso mediocre, parece como si necesitásemos el estímulo del pasado o del mito para reflexionar sobre nuestra condición. Parece como si nos olvidáramos de que el resto del año también hay problemas, que el resto del año subsiste la explotación; que el resto del año también tenemos que afirmar nuestra conciencia obrera.

Bien está rendir homenaje a quienes abrieron el camino en momentos muy difíciles, Pero tenemos la dura obligación de recoger la antorcha histórica que nos traspasaron y seguir incendiando conciencias hasta llegar a la justicia final. No debemos movernos en virtud del pasado heroico. Tenemos que movernos en función de este presente gris, adormecido, masificado. Tenemos que tropezar con los nuevos opios del pueblo que anulan su conciencia y su capacidad de reflexión.

El mejor homenaje que podemos rendir a los pioneros de ayer es explicar y clarificar completamente (o lo más exactamente posible) nuestra situación de hoy, nuestras circunstancias de hoy, que no son, ni mucho menos, aquellas circunstancias, aunque subsistan características esenciales comunes. Los trabajadores no podemos permitirnos el lujo de fabricar mitos. Demasiados mitos nos fabrican ya. Los trabajadores sólo debemos tener etapas (y, por supuesto, contar con hombres capaces de cubrir esas etapas) en nuestro camino hacia la sociedad sin clases.

Esta fecha netamente trabajadora (a pesar de las mixtificaciones) es, pues, una ocasión muy apropiada para la reflexión. Pero no podemos quedarnos solamente en la reflexión, por profunda que fuera: convertiríamos así esta fecha en un inútil examen de conciencia anual. Esta reflexión debe plasmarse en hechos, en decisiones, en compromisos personales. Debe plasmarse en voluntad firme de unirse y trabajar con todos aquellos que persiguen una sociedad nueva.”

Como se verá, no sólo el mensaje central del texto, no sólo la forma de arenga utilizada -no cabe duda que consciente y voluntariamente- sino también la terminología utilizada y las expresiones concretas que aparecen en él, son propias del movimiento obrero que se estaba produciendo en aquel momento:

Expresiones como “el nuevo opio de los pueblos”, “la herencia de sangre y sudor”, “la explotación del hombre por el hombre”, “el camino hacia una sociedad sin clases”, ...etc. son características del mensaje de tipo marxista que los partidos y las organizaciones obreras utilizaban en aquel momento, la mayoría todavía desde la clandestinidad. La llamada a no detenerse en la reflexión, el llamamiento a la acción, típico de la lucha obrera

de los años 70 en España, al menos en las zonas industrializadas, confirman el carácter reivindicativo, revolucionario, del pensamiento de este colectivo, al menos en el sentido en el que antes me he referido.

Creo, además, que se puede afirmar sin riesgo alguno que, la acción, a la que se llama a los socios desde los artículos que aparecen en los boletines, se lleva a la práctica dentro de la organización de la propia cooperativa, si bien en el ámbito profesional, sindical, obrero,... no es posible, pues al no tratarse de un grupo gremial cada persona tiene un trabajo distinto, las medidas que se propugnan para una sociedad más justa, democrática, igualitaria, solidaria y libre, sí que se ponen en práctica en el medio de convivencia más cercano a quienes esto predicán: el barrio que han construido. Y desde ahí, se espera que la idea trascienda a otros grupos y pueda generalizarse, cosa que, resulta obvio no ocurrió. Pero al menos, sí prendió firmemente en TRABENCO, pues hoy en día, 30 años después de aquello, y a pesar de los cambios de personas que se han producido, de la evolución lógica de esta sociedad de consumo, de la llegada del “estado del bienestar” puedo dar fe de que la cooperativa se mantiene fiel a sus criterios más esenciales, y el modelo de funcionamiento sigue siendo el que aquí se describe.

Llegados a este punto, hay una salvedad que me gustaría hacer que, aunque pendiente de confirmarse más tarde, apunto aquí a modo de hipótesis:

¿Cómo es posible que un grupo de personas de “escaso nivel económico y cultural” (según declaraciones de la mayor parte de los encuestados) se haga planteamientos y alcance a reflexiones que las mentes más cultivadas tienen aún sin resolver?

Aunque parece claro que el nivel económico es escaso en la inmensa mayoría de los miembros del grupo, pues se trata verdaderamente de trabajadores sin otro ingreso que un salario no muy cuantioso, empiezo a intuir que los verdaderos promotores de la Cooperativa no son personas de tan escaso nivel cultural, y que los socios, obreros sin cualificar, venidos de otras provincias en un número considerable, carecen de una formación académica previa, pero se trata de personas inteligentes y sobre todo comprometidas, que mantienen una relación de auténtica confianza y de respaldo absoluto con los responsables de la Cooperativa (Junta rectora, vocales, administración,...etc.) que, habiendo sido elegidos por los socios, y pudiendo ser sustituidos en cualquier momento, gozan del más alto grado de credibilidad por parte del resto de los cooperativistas, debido seguramente a que quienes dirigieron TRABENCO no se apartaron nunca de las bases de donde habían salido, nunca se sintieron, o al menos no se mostraron distintos de los trabajadores que siempre habían sido, por lo que no se produjo desencanto ni desánimo alguno por parte de quien, como siempre ocurre en todo grupo, se deja llevar en cierto modo por el entusiasmo de quienes dirigen.

Apunto esto porque en buena parte de los textos que se conservan se puede detectar un tono que, por mostrarme prudente, voy a calificar de “didáctico”, en el sentido de que, quien lo usa, lo hace a propósito para conseguir cierta reacción en el destinatario, aunque

no sea otra que la mera predisposición al convencimiento. Estas técnicas son bien conocidas por quienes se dedican a la dinámica de grupos y han sido muy utilizadas en cualquier tipo de movimiento asambleario o de masas: sindical, obrero, juvenil, estudiantil,... etc.

Con esto, no digo sino que parece que existe un grupo ideólogo que propone y que dirige, y que goza de la confianza que quienes con su compromiso y su voto hacen suyas las propuestas de aquellos.

De entre las técnicas o instrumentos a los que me he referido antes, el humor, la ironía y el sarcasmo, rozando a veces el panfleto y la demagogia -aunque en ningún caso exento de una buena dosis de refinada amargura- son instrumentos eficaces que unidos a la reflexión serena y equilibrada de otros momentos, ponen el punto lúdico necesario para hacer más atractiva una “militancia” que de otro modo resultaría costosa de sobrellevar en el ambiente en el que se produce.

Preguntada a este respecto, Josefina Rufián, que trabajó en la secretaría entre los años 1968 – 1972, en entrevista mantenida el 14 de Enero de 1999, declara: *“Es que normalmente los que escribían en los boletines no eran los socios de la cooperativa, aunque también podían hacerlo, la mayoría de los artículos están escritos por los colaboradores que iban por las tardes y ayudaban en cuestiones diversas...”*

“Por las mañanas –continúa Josefina- estábamos en la oficina Fernando Elena (gerente de la Cooperativa), Matilde, su hermana y yo, que hacía un poco de todo. Eso como trabajadores fijos. Luego, por las tardes iba mucha gente que colaboraba, desinteresadamente, al principio; luego al final, no tanto. Lo que hizo que cambiara un poco el funcionamiento con el que había nacido Trabenco (y Coopozo)”

Y en otro momento de la entrevista, aclara: *“los socios se entran en la Cooperativa para adquirir una casa, que de otro modo no podía hacerse. Y una vez dentro, se les van aportando una serie de estímulos, se les va formando y educando mediante la lectura de artículos que aparecen en los boletines, los libros de la biblioteca que se forma en los locales sociales,... etc... –y continúa- pero que conste que no era obligatorio, que el hecho de formar parte de la cooperativa no forzaba a nada a los socios. Se ofertaban cierto tipo de cosas y quien quería las aceptaba y quien no, no”*.

Sobre este último particular, Juan Vizcaíno (al que ya he mencionado antes) señala: *“Nos decían que era bueno que fuésemos a las asambleas, que participásemos en todo, pero no era obligatorio. Ni había que pertenecer a ningún partido, ni formar parte de ninguna otra cosa”*. Extremo este que ya había sido hecho manifiesto en la lectura de los propios estatutos de la cooperativa.

La intención didáctica, educativa, que hace unas líneas presentaba como una intuición derivada de las lecturas de los textos, queda confirmada por el testimonio de los muchos encuestados a este respecto, de los cuales, los aquí mencionados no son más que meros ejemplos, pero de los que a modo de testimonio documental existen grabaciones de audio con las entrevistas de la totalidad de las personas que colaboraron en este sentido.

Para abundar en la idea de la conciencia de clase común a todos los miembros de la Cooperativa, y resaltando estas argucias de estilo a las que me he referido, en un pretendido intento didáctico, he seleccionado este artículo que, con el título *“la desgracia de ser rico”* y firmado por Benjamín, pone fin al boletín N° 22, correspondiente a Marzo de 1971:

“LA DESGRACIA DE SER RICO

Yo creo que ya está bien eso de tanto hablar sobre las desgracias de las clases trabajadoras, de sus sufrimientos y necesidades. Tenemos que pensar que todos somos hermanos y que también es merecedor de atención el pobrecito poseedor de varios millones. Porque ellos también tienen sus preocupaciones y sus desgracias. Dígalo si no la señora Bárbara Hutton, una de las mujeres más ricas del mundo, que, hace unos días declaraba al diario de la Organización Sindical cosas como estas: “hay algo también más importante que el dinero, y eso es la salud. Yo no la he tenido. Hace unos días me fracturé un tobillo; hace unos años me partí el fémur y durante toda mi vida he padecido muchas enfermedades y operaciones en el intestino. ¿se da usted cuenta de que nadie lo posee todo?”

De verdad se me cayeron las lágrimas cuando leí las desventuras de la señora Hutton. Un tremendo complejo de culpabilidad se adueñó de mi persona, pues, en confianza, les diré que siempre les he tenido un poco de manía a los ricos, y, alguna vez, hasta un poco de envidia. Ahora ya estoy convencido: quienes realmente nos deben tener envidia son ellos. Compáren:

Un millonario ha de resignarse a viajar en su enorme coche, contaminando la atmósfera, sin poder disfrutar de la camaradería y espíritu de convivencia que fomenta el viajar en autobús o en metro, aparte de no poder cumplir con la elegancia social de ocupar menos sitio.

Los que tienen cuartos para poder llegar hasta finales del mes que viene, si hace falta, no pueden disfrutar de la emoción que entraña acudir por las mañanas al mercado, con la incertidumbre de si habrán subido las legumbres dos o cuatro pesetas.

Es un fastidio para ellos –ya lo dice Bárbara Hutton- andar rompiéndose un tobillo o un fémur cada poco, y andar operándose de intestinos casi toda la vida. Para un obrero, la cuestión es muy sencilla: cuando se parte algo, normalmente se lo parte de una vez por todas, pues es raro repetir la caída desde un andamio a diez pisos de altura, o el quedar sepultado en una mina por

una explosión de grisú. En cuanto a las operaciones, nada de nada. Si uno va al seguro, casi siempre es una tontería el dolor que uno tiene, y se cura con penicilina.

Estoy seguro de que, a pesar de todo, nunca valoraremos suficientemente las enormes ventajas que significa ser pobre, porque, en este país, somos muy duros de mollera y no nos contentamos con nada; siempre hay algún patoso que sale hablando de igualdad, justicia, y cosas por el estilo. No nos damos cuenta de que los ricos están deseando repartir sus riquezas para quedarse tranquilos y ser tan felices como los demás, y que, si no lo hacen, es precisamente porque son muy buenos y se sacrifican por nosotros.

BENJAMIN.”

Fernando Elena aclara este tema de forma definitiva y rotunda: *“En cuanto al nivel cultural había de todo, fijate que éramos casi 1.400 familias entre las tres promociones. Además los colaboradores, que cobraban un sueldo por su trabajo, eran personas de una sólida formación. Y en cuanto a la conciencia obrera de todos, y la confianza, está claro. Es que hicimos algo muy importante: aprobar el abanico 1-3; esto quiere decir que el sueldo más alto de los dirigentes, colaboradores, técnicos,...etc. era sólo el triple que el del más bajo peón. Todo esto, cuando el caso más igualitario que yo he conocido fuera de Trabenco – Coopozo, estaba en 1-5, de modo que todos sabían de la conciencia obrera de todo el mundo”*

EL INCONFORMISMO:

Paralelamente a esa arraigada conciencia de clase que se manifiesta en los textos y en las publicaciones, en la propia forma de organización y de funcionamiento, y en la estructura de la que se dota a la propia cooperativa, existe una condición indispensable para que cualquier movimiento obrero, del tipo que sea, saque sus reivindicaciones a la calle, bien sea mediante movilizaciones de diverso tipo o mediante la expresión de su pensamiento a través de los medios a su alcance.

Se trata de una notable disconformidad con la sociedad que se está construyendo y una creencia firme en las posibilidades de actuar en pro de un cambio social que modifique las condiciones de vida al menos en el ámbito más cercano.

Especulación, explotación, miseria, progreso mal entendido, publicidad engañosa, represión, analfabetismo, paro, desigualdad, injusticia... etc. son, como se ve en estos textos y en los siguientes, algunos de los aspectos en los que se concreta el malestar que se siente ante esa sociedad para cuya construcción no se ha contado con las clases trabajadoras.

Parece evidente, y resulta razonable por otra parte, que los ideólogos -si es que existen- se mantienen, más o menos, aunque no sea más que por la afición natural de dar a conocer las propias ideas y contrastarlas con los demás. Guiados, seguramente, por esa indiscutible razón en virtud de la cual, los líderes naturales deben ejercer como tales aun a pesar suyo (que no sé si es el caso). Lo cierto es que a modo de ejemplo, abundando en el

tema y en el estilo, volvemos a encontrar otro escrito del mismo autor (Benjamín) varios meses después, ahora en el boletín N° 33, correspondiente a Febrero de 1972:

“REFLEXIONES FILOSÓFICO-DEPORTIVAS SOBRE LA LEY DEL MÁS FUERTE

Cuando la tierra estaba más o menos tranquila, cuando todavía no se habían inventado las bombas atómicas ni los bombarderos B-52, cuando ni siquiera existían las flechas envenenadas ni sin envenenar, cuando aún no había especuladores, automóviles, televisión, publicidad, explotación ni miseria, a un maldito mono (según algunas versiones, pues otras hablan de un muñeco de barro que echó a moverse por el soplo de un ser supremo) se le ocurrió pensar. Y ya se lió.

En realidad tampoco hay que creer que la tierra estuviera tranquila. Habría que haber visto (sin cinerama ni trucos de cartón-piedra) las infantiles peleas de dinosaurios, ictiosaurios, mamuts, y demás angelical fauna prehistórica. Las luchas por comerse unos a otros (o de mayor a menos, según mandan los más rígidos cánones de la ley de la selva) ocupaban la mayor parte del tiempo de todos los habitantes de aquel mundo que no conocía las estufas de butano.

Pero era cómodo. Bastaba seguir la voz del instinto. ¿Qué uno tenía hambre? Pues no había más que partirse la cara con el primer animalito que se encontrara por el camino y ponerse luego perdido de sangre, por fuera y por dentro. Si tenía uno sed, se largaba a chapotear en el charco más cercano, previa pelea con otros sedientos. Poco importaba si uno había venido antes o después (no se habían inventado aún los policías para guardar el orden de las colas), o si unos tenían más necesidad que otros.

En definitiva, el más fuerte, el más ancho, era el que salía adelante. A los pequeños y débiles se les asignaba el destino de morir heroicamente.

Pero empiezan los monos (algunos, porque otros se quedaron con sus instintos y no quisieron saber nada de aventuras intelectuales), o los muñecos de barro a pensar y ya la cosa no es tan clara. Porque resulta que aquellos seres (a los que todavía no se les llamaba hombres –porque en aquellas épocas no se le llamaba nada a nadie- pero que eran lo más parecido a Marlon Brando que se podía despachar entonces) empezaron a gastarles faenas a todo bicho viviente, fuera del tamaño que fuera.

Y vino el progreso, ya saben, del hacha de sílex a los misiles atómicos, de las cuevas de Altamira a las chabolas de Villaverde; de comer carne cruda a comer patatas y judías (y carne bien frita una vez al año, o antes, si se espera peligro de anemia o te llegan a invitar). El hombre domina a la naturaleza: donde ayer había campos estériles hoy han florecido hermosos bloques de viviendas a sólo millón y medio cada una; donde antes se podía respirar aire puro, se respira ahora azufre y monóxido de carbono (y un poquito de oxígeno para respetar la tradición). Ya no triunfa siempre el más fuerte: un señor bajito y con bigote es capaz de hacer desaparecer a seis millones de judíos; gracias a muy pocos señores (que ganan un buen chorro de dólares, francos, marcos, libras,...) las dos terceras partes de la Humanidad pasan hambre; un niño de pecho, con sólo apretar un botoncito podría hacer saltar en pedazos esta bola de tierra y agua, donde tantos equilibrios tenemos que hacer para seguir sobreviviendo.

¿No es maravilloso? No hace falta ser un Urtain para vivir a costa de los demás y dominarlos. Cualquiera con un poco de cara y ningún escrúpulo, puede llegar a tener en sus manos el poder suficiente para obligar a otros a que bailen (o hagan cosas peores) para él.

Pero, digo yo (y cualquiera que tenga el funesto vicio de pensar), ¿es absolutamente necesario que unos tengan que estar encima y otros debajo? (en la vida social se entiende, que no en otras cosas) ¿No podríamos, por una vez, y sin que vuelva a repetirse, resucitar el salvaje principio de que gane el más fuerte, que en este caso sería la mayoría de los hombres hambrientos y oprimidos?

(Se me olvidaba decir una cosa: que como casi siempre, he terminado equivocándome, que la ley del más fuerte nunca ha dejado de practicarse. Que mientras la mayoría siga en manos de la ignorancia, la superstición, la desunión y el miedo, los más fuertes son los otros).

Moraleja: cualquier tiempo pasado fue peor, pero este también es malo.

BENJAMIN. “

Y es que el obrero, además de explotado por los dueños de los medios de producción que malpagan un trabajo que aliena sus vidas, porque las ocupa por completo sin reportar satisfacción alguna ni participación en los beneficios que produce, y no deja tiempo para una actividad de ocio, de formación intelectual,... etc., se siente manejado en un mundo en el que la publicidad y una discutible idea de progreso que se impone desde los que la diseñan, uniformiza las vidas de los ciudadanos y obliga a entrar en la rueda de un consumismo feroz, dirigido e inconsciente contra el que siempre se manifestó Trabenco, de ahí que la televisión (cada vez más en auge), la publicidad y el marketing, aparte de otros mecanismos más violentamente represivos y más tradicionales, sean considerados como fórmulas sutiles de anulación de la libertad entendida en un sentido pleno, ya que actúan sobre nuestra capacidad de discernimiento y de decisión, y desvían la atención de las clases trabajadoras de los problemas que realmente les afectan.

A este respecto, reproduzco aquí un artículo que aparece en la portada del boletín informativo Nº 32, correspondiente a Enero de 1972, firmado por Jose A. Gaciño, en relación con las fiestas navideñas:

“REFLEXIÓN NAVIDEÑA EN TRES MOMENTOS

Consigna: Ser feliz. Rebuscad en lo hondo de vuestros corazones los trozos de sonrisa que aún os queden y apareced agradables y satisfechos ante la sociedad. Es Navidad. Tienes que comprar turrón, champán, pavo, besugo, bolas de colores, árboles artificiales, juguetes para los niños... tienes que mandar “Christmas” (palabra inglesa intraducible, entre otras cosas porque ya no hace falta: la conocen hasta los analfabetos), deseando felicidades –felicidad: palabra mágica, muy usada en estas fechas, que quiere expresar muchas cosas, casi ninguna existente- y buenos deseos para estos días, y un nuevo año “colmado de venturas” según la fórmula reconocida.

UN MOMENTO. Antes de seguir, recuerda que hace casi dos mil años, nació en Belén – una pequeña ciudad de lo que hoy es Israel, territorio de guerra, convertida entonces, por la curiosidad estadística de los imperialistas romanos, en centro superpoblado de descendientes de David, primer rey de los judíos-, en un establo, un niño destinado a transformar la particular y localista región judaica en patrimonio de la cultura occidental y motor de una parte importante de la historia de Europa. El Evangelio dice que en el momento de su nacimiento un coro de ángeles cantaba “gloria a Dios en las alturas y paz a los hombres de buena voluntad”. Que ese suceso -incorporado plenamente a la civilización de la que somos herederos- es lo que se conmemora en estos días, transformado en símbolo de paz y amor, de entendimiento y felicidad. Bellos propósitos que quedan anegados por una realidad histórica que nos muestra claramente lo contrario.

OLVIDAR LO DESAGRADABLE

SEGUNDO MOMENTO. Si quieres cumplir la consigna de felicidad, olvida por estos días que la guerra es una tradición que aún se practica, (Vietnam, Bengala, Jordania, Palestina, Ulster,...); que la discriminación racial, la tortura, la persecución y el encarcelamiento por ideas de justicia y libertad, la explotación, el hambre, el paro, el analfabetismo, la opresión, la dictadura... son palabras muy manejadas en el doloroso e indignante vocabulario de cada día. Que ese mensaje de paz y de entendimiento -símbolo universal de estos días, por encima de las particulares creencias religiosas o filosóficas de cada uno- son hermosas palabras de consuelo que unos manejan para continuar el adormecimiento (recuerda. Has de ser feliz, felicitar a los amigos a ser posible con adelanto, para no atosigar de trabajo a los carteros y comprar, comprar muchas cosas, botellas, turrónes, bolas de colores, juguetes, árboles artificiales...) y otros repiten, repetimos entre fatigados y decepcionados, entre impotentes y rabiosos, con la lejana esperanza de que algún día se pueda celebrar, de verdad, el día de la paz y la felicidad en el mundo.

EMBORRACHARSE DE FELICIDAD COMERCIAL

Recuerda: ser feliz es lo que importa. Como sea. Emborrachándose de toda esa felicidad comercial que te dictan los “Slogans” publicitarios, las luces del alumbrado oficial, los grandes almacenes, los catorce o quince reyes magos disfrazados que besan niños en tarimas mercantiles y les obligan a forzar la generosidad cariñosa de los padres incluso más allá de sus salarios mínimos, la fuerza de la tradición manejada por los mercaderes todavía no expulsados del templo social...

VOLVERÁN LOS DÍAS FELICES

TERCER MOMENTO. Y pasarán los días declarados felices. Ya podrás volver a tu ceño fruncido, a tus miradas desagradables dedicadas a quien te empuja en el metro y reprimida ante el agobiante jefe, a tus pluriempleos y a tus horas extraordinarias, a tu cuenta de enero prolongada todo el año...

No te preocupes. Recuerda: para el año que viene, ya hay programada otra quincena de la felicidad, con grandes oportunidades.

Jose A. GACIÑO. “

Definitivamente, y siempre a la vista de los textos, como confirmación de las declaraciones de las personas entrevistadas, el carácter religioso, unido a la preocupación social y a una postura de compromiso político (militante o no) desde posiciones de la izquierda (pues entonces no cabe hablar de partidos políticos, aún sin legalizar) se perfilan como los elementos que caracterizan a los hombres y mujeres de TRABENCO

El mundo artificial y vacío que se está construyendo, la falta de valores, de comunicación, de personalidad de los individuos y de los grupos, es una consecuencia directa e inmediata de la homogeneización a la que, según el análisis del grupo, se está llevando a la sociedad. Y este problema es más acuciante en los jóvenes, que muestran ya los mismos vicios, la misma apatía e idéntica falta de valores que los adultos, presumiblemente más sometidos.

Esta situación se critica, incluso con pretensiones literarias, como se verá que poseen gran parte de los artículos y las colaboraciones que voy analizando, con resultados más que aceptables, en un breve texto cuyo título reza “Pareja”, que firma F.G. y que aparece en el mismo boletín de Enero del 72:

“PAREJA

Brillante mediodía dominguero frente a la parada del 57. Manolo Escobar desde los coches eléctricos, y los Pop Tops (¿) desde la tómbola, simultáneamente compiten en torrentes de disonancias y estrépitos.

Una pareja muy joven: él con impresionante traje nuevo color fresa, pantalón campana y amplios faldones de levita; ella, con altísimas botas brillantes que descubren y enmarcan, en colaboración con el alto borde de la falda, una grande y fascinante superficie de sus muslos. El brazo masculino sobre el hombro de ella, quien a su vez le rodea la cintura con el suyo. Pero la cariñosa actitud tiene un no sé qué de automático y de absurdo. Porque ambos, sin mirarse siquiera, en un largo vacío de afinidades y de recuerdos profundos y serenos, mantienen un ya antiguo gesto de fastidio, de aburrimiento, de pobreza de recursos de espíritu, de ausencia de personalidad.

Desde la solana de enfrente, un viejo de boina y traje de pana olvida sus nostalgias campesinas sin quitar ojo de las altísimas botas brillantes. Y tres muchachos –trajes de color fresa también, abundantes melenas y aire desafiador- salen de tomar unas cañas; y también las altas botas captan sus miradas, y uno comenta: “¡Jo, machos! ¿Habéis visto como está la tía? ¡La suerte que tiene el panoli ese!...”

F.G. –Coopozo- “

LA CULTURA:

Una de las herramientas que Trabenco consideró siempre imprescindible para luchar contra la situación de desventaja en la que se encontraban los trabajadores, y como único medio de salir la explotación a la que eran sometidos, era la cultura. Sólo elevando el nivel cultural de las personas -y especialmente el de los hijos, que tendrían que hacer frente al futuro desde unas posibilidades que los padres no tuvieron- se podría alcanzar una situación que les permitiera:

- Progresar individual y familiarmente.
- Alcanzar un estatus desde el que poder actuar para modificar la sociedad del momento.

En la documentación revisada, en las entrevistas mantenidas, en la observación directa llevada a cabo en los años en que he mantenido un contacto directo con el grupo y con el centro escolar, las manifestaciones culturales y el interés por las mismas son constantes en todos los ámbitos, tanto individuales como colectivos, en los que el grupo se desenvuelve.

La cultura, palabra muy amplia y compleja, que abarca muchas cosas y susceptible de ser empleada con significados de diverso alcance, ha sido empleada en Trabenco con un sentido muy amplio, por lo cual yo quiero distinguir varios órdenes en los que la mencionada cultura salpica continuamente el discurso de aquellos años:

1.- La formación académica: Es evidente, y por ello no me extenderé e este punto, que la formación de los individuos es un factor de interés primordial para cualquier persona, y este aspecto no podía ser desatendido en un grupo con el nivel de compromiso como el que estamos contemplando. Pero debo hacer dos salvedades:

- Esta formación de tipo académico prende también en los adultos con unos niveles de participación en programas de alfabetización, de obtención de graduado escolar, de perfeccionamiento en actividades profesionales, ... etc. absolutamente infrecuentes en otros grupos.
- El modelo formación académica (escolar) que se pretende para sus hijos, y que se ha puesto en práctica a lo largo de todos estos años, difiere mucho del que

proponía el Sistema Educativo Español, y constituye el objeto último de este trabajo, por lo que quedará expuesto de forma extensa.

2.- Las manifestaciones culturales: Actividades de todo tipo en las que se participaba, y a las que se encuentran referencias constantes en todos los boletines informativos, o cualquier otra documentación que se consulte. Jornadas de teatro, visitas a museos y exposiciones, audiciones musicales, actuaciones de cantautores, recitales poéticos, asistencias a bibliotecas, cursos y seminarios sobre los temas más variados,... etc.

En muchas ocasiones era la propia cooperativa quien organizaba los actos de esta naturaleza a los que me he referido, y en otras se asistía a los organizados por otros colectivos o los que parecían interesantes dentro de la oferta pública en materia cultural que hubiera en el momento.

3.- El acercamiento al pueblo de esa parte de nuestro patrimonio literario, musical y en general artístico que, por su contenido crítico y social se encontraba prohibido, o tan restringido por cuestiones de censura, que resultaban inaccesibles para la población.

Se potencia y se procura el gusto por actividades poco extendidas en aquel momento entre la población en general (por desconocimiento o por falta de posibilidades) como es la poesía y la música, el hábito de lectura generalizado,... etc. En todo ello, “la dirección” de la Cooperativa cumple una función divulgativa, educativa y didáctica ejemplar, ya que a través de los boletines se publican artículos de crítica literaria y de presentación de obras y de autores vetados por la censura y que de otro modo no se habría conocido en aquel momento: Miguel Hernández, Pablo Neruda, Blas de Otero,... etc. y muchos otros, desconocidos incluso por el gran público hoy en día, pero que por el contenido de su obra se leían y se utilizaban como representantes de una causa cercana a la suya.

Reproduzco aquí algunos ejemplos de autores o de obras que aparecen en las páginas de diferentes boletines a lo largo del tiempo:

“GUERRA

*Todas las madres del mundo
ocultan su vientre, tiemblan
y quisieran retirarse
a virginidades ciegas,
al origen solitario
y el pasado sin herencia.
Pálida, sobrecogida.
la virginidad se queda*
* * *

*Voces como lanzas vibran,
voces como bayonetas.
Bocas como puños vienen;
puños como cascos llegan*
* * *
El corazón se revuelve,

*se atorbellina, revienta,
arroja contra los ojos
súbitas espumas negras.*
* * *

*La sangre recorre el mundo
enjaulada, insatisfecha.*
* * *

*Ansias de matar invaden
el fondo de la azucena,
acoplarse con metales todos los cuerpos
anhelan
desposarse, poseerse
de una terrible manera.*

*Desaparecer: el ansia
general, naciente, reina,
Un fantasma de estandartes
una bandera quimérica,
un mito de patrias, una
grave fricción de fronteras.*
* * *

*Pasiones como clarines
coplas, trombas que aconsejan
devorarse ser a ser,
destruirse piedra a piedra.*

* * *

*Espuelas. Espadas locas
abren una herida inmensa.
Después del silencio mudo;
de algodón, blanco de vendas,*

*cárdeno de cirugía,
mutilado de tristeza.
El silencio y el laurel
en un rincón de osamentas.”*

Cancionero y romancero
de ausencias.
Miguel Hernández.

Boletín Informativo, N° 32.
Enero- 1972.

O prestemos atención a este otro ejemplo, de una autora menos conocida, y cuya obra, por su contenido, no debía resultar de fácil difusión en la época, a pesar de la belleza indudable del texto:

“NO QUIERO

*No quiero
que los besos se paguen
ni la sangre se venda
ni se compre la brisa
ni se alquile el aliento.
No quiero
que el trigo se queme
y el pan se escatime
No quiero
que haya frío en las casas
que haya miedo en las calles,
que haya rabia en los ojos.
No quiero
que los labios encierren mentiras
que en las arcas se encierren millones
que en la cárcel se encierre a los buenos
No quiero,
que el labriego trabaje sin agua,
que el marino navegue sin brújula.
que en la fábrica no haya azucenas o
que en la mina no vean la aurora,
que en la escuela no ría el maestro,
No quiero,
que las madres no tengan perfumes,
que las mozas no tengan amores
que los padres no tengan tabaco.*

*que a los niños les pongan los Reyes
camisetas de punto y cuadernos
No quiero
que la tierra se parta en porciones,
que en el mar se establezcan dominios,
que en el aire se agiten banderas,,
que en los trajes se pongan señales.
No quiero.
que mi hijo desfile.
que los hijos de madre desfilen
con fusil y con muerte en el hombro,
que jamás se disparen fusiles
que jamás se fabriquen fusiles
No quiero
que me manden Fulano y Mengano
que me figue el vecino de enfrente
que me pongan carteles y sellos
que decreten lo que es la poesía
No quiero
amar en secreto,
llorar en secreto
cantar en secreto
No quiero
que me tapen la boca
cuando digo NO QUIERO”*

40 Poemas
Ángela Figuera
Boletín Informativo, N° 32.
Enero- 1972

Podría extenderme mucho más y abundar en gran cantidad de ejemplos, pero no harían sino insistir en lo que se ha dicho.

En todo caso, quiero llamar la atención de que no sólo es el ámbito literario, relativamente fácil de abordar por parte de un grupo con posibilidades de una publicación interna, sino que los temas son muy diversos. La educación es, como he dicho anteriormente, una de las preocupaciones esenciales del grupo, pero no sólo a niveles que pudiéramos denominar domésticos; con frecuencia se profundizaba en teorías pedagógicas o del aprendizaje, en las aportaciones de autores pedagógicos de renombre (muchos de ellos absolutamente desconocidos para el gran público, o censurados en nuestro país,...) etc. hasta tal punto que se hacían grupos de trabajo y cursillos sobre todos estos temas. Recojo aquí el artículo publicado en relación con la celebración de un cursillo sobre la Educación Liberadora de P. Freire, por la que, al parecer, “*algunos grupos de la cooperativa se sintieron interesados*”, como puede desprenderse de la lectura del artículo: ¹⁶

“UN CURSILLO LLAMADO EDUCACIÓN LIBERADORA.

Paolo Freire es una figura importante en el campo de la educación.

Con demasiada frecuencia, la cultura y la educación juega un papel en nuestra sociedad como medio de adquirir conocimientos, y al que no los tiene se le mira despectivamente, como un analfabeto. Otras veces como medio de promoción individual, basta echar una ojeada a los periódicos y ver que los que no tienen hecho el bachiller, difícilmente encontrarán una colocación.

La cultura y la educación se han convertido en el patrimonio de unos pocos. La mayoría está excluida de ellas. ¡Y qué cultura!

Todo esto motivó el que nos pusiéramos en contacto con un grupo de amigos que intentan estudiar y buscar un nuevo enfoque de la educación y de la cultura, en la línea aportada por Paolo Freire.

Freire trata de aportar a la educación, no una nueva técnica, sino un modo de ver distinto de la educación. Para él, la educación no es un mero instrumento de trabajo o un medio de promoción individual, sino que debe cumplir una función humana y social.

Todas estas ideas motivaron la idea de hacer un cursillo ante el que se mostraron interesados algunos grupos de nuestra Cooperativa.

El cursillo se ha realizado.

Creemos que satisfactoriamente, por los comentarios escuchados. Algunos esperaban también algunas soluciones concretas ante algunos interrogantes, pero las soluciones las tiene que descubrir la misma persona, el mismo grupo.

Nos hemos puesto en contacto con el animador del cursillo y le hemos preguntado a bocajarro:

1.- ¿Qué quiere decir eso de Educación Liberadora?

Partimos de la situación del hombre concreto, sujeto a gran cantidad de trabas, de dificultades, de coacciones, de alienaciones de todo tipo. El hombre llega a tal cuando se libera de todo tipo de ataduras. En este sentido, la educación, que tiene un fin humano, debe ser un instrumento de liberación de la persona, no entendido en un sentido universal, sino colectivo, es decir, de todas las personas.

2.- ¿Y la metodología de Paolo Freire?

Freire quiere hacer una teoría de su metodología. Una metodología que nos salve, para conseguir los objetivos propuestos en la educación. Es una técnica única. Lo que Freire trata ante todo, es que el hombre tome conciencia de su situación y de todo el entorno social que le rodea.

Realmente esto es importante, que el hombre tome conciencia de su situación. ¿Realmente no es lo contrario lo que nos pasa? La impresión es que estamos embotados, agarrotados, cansados, sin posibilidades de reflexionar y torpedeados por la prensa y la televisión. ¿Y cómo salir de este atolladero? Esta es nuestra opinión, pero veamos cual es la de nuestro interlocutor, José Capa.

¹⁶ En el presente artículo aparece en negrita el texto correspondiente a las palabras del animador del cursillo, permaneciendo con el tipo normal el texto correspondiente al autor del artículo.

3.- *¿Qué obstáculos crees que son los fundamentales que impiden que las personas vivamos en la línea de esta Educación Liberadora?*

Pienso que existen diferentes obstáculos, unos debido un poco a cierto temperamento. Muchas veces no se puede dejar a la improvisación asuntos fundamentales que deben ser cuidadosamente analizados y resueltos por todos. En este sentido, uno de los puntos fundamentales es la claridad de ideas y la realidad. Otro de los obstáculos es la comodidad y la pereza para reflexionar prontamente sobre la acción que llevamos a cabo y el tercer obstáculo sería la falta de crítica entre nosotros mismos para orientar adecuadamente la acción que estamos realizando.

Y un cursillo ¿qué puede solucionar? ¿Basta con hacer un cursillo? ¡Claro que no! Entonces...

4.- *¿Entonces, qué objetivos persigue este cursillo?*

El cursillo pretende recopilar esta función, primero, de la educación como herencia universal de toda la humanidad. La cultura es de todos y toda la cultura pertenece a todos los hombres. En este sentido, nadie puede monopolizar la educación ni orientarla hacia sus propios intereses.

5.- *¿Y qué proceso realiza el grupo dentro del cursillo?*

El cursillo es, ante todo, una prueba práctica, en realidad, el mayor cambio experimentado por el grupo se refiere a su toma de conciencia; muchas veces la falta de claridad de los objetivos que tratamos de conseguir, nos impide elegir los medios adecuados para conseguirlos en una palabra, si no sabemos bien adónde queremos llegar, por supuesto que nunca llegaremos. Por lo tanto, lo primero es tener muy claros los objetivos que queremos conseguir y en este sentido, parece que el grupo sí que ha experimentado una gran evolución y ha llegado a adquirir un criterio más práctico y menos teórico.

6.- *Cuéntanos brevemente los temas tratados en el cursillo.*

Dado el carácter de este cursillo, creo que no es para contarlo, sino para vivirlo.

De acuerdo. Hay que vivirlo.

R.C. “

EL COMPROMISO SOCIAL:

Si bien es cierto que de sociales pudieran denominarse todos los temas de los que me he venido ocupando en páginas anteriores, quiero hacer aquí una diferencia más, debido a que algunos de ellos –de los que me ocuparé a continuación- no sólo tienen que ver con el reclamo de unas mejoras condiciones personales, laborales, etc. desde un punto de vista reivindicativo, que mitigue las carencias de los trabajadores.

O mejor dicho, son los temas más realmente reivindicativos desde un punto de vista social, porque implican el ejercicio de una visión intelectual del mundo, de unas formas de vida equilibradas, igualitarias y justas, que hacen alzar la voz por causas que muy pocos colectivos se estaban planteando en aquel momento, la defensa de amplios grupos que por diferentes motivos sufrían una situación de marginación o desatención:

La situación de la mujer:

Que la función de la mujer era ocuparse de la casa y de los hijos era una realidad difícilmente discutible en aquellos momentos. Incluso hoy, después del papel protagonista que la mujer ha jugado en la verdadera revolución que la ha conducido a salir del aislamiento y de la ignorancia de sus posibilidades por parte de una sociedad eminentemente patriarcal y machista, es frecuente encontrar casos de desigualdad de salario ante el desempeño del mismo puesto de trabajo, de desventaja en las posibilidades de ser contratada exclusivamente por su condición sexual, de faltas de respeto a su persona, de acoso, de abuso,... etc.,

Pues, en aquellos momentos, Trabenco luchaba por la igualdad de la mujer en el modo y manera que podía: mediante la expresión de sus opiniones, la organización de charlas, de cursos de formación,... y, sobre todo, consolidando una estructura de funcionamiento interno en la que las mujeres tenían los mismos derechos -y obligaciones- que los hombres, idéntico derecho de participación en las asambleas, de opinión, de voto y de toma de decisiones.

A este respecto, en el Boletín Informativo N° 31, correspondiente a Diciembre de 1971, aparece un artículo en portada, que se completa después en páginas interiores y que se titula “Las mujeres: Hay algo más que la casa y los hijos”, y aunque a la vista del título, no resulta necesario añadir mucho más para comprender el sentido que lo orienta, resaltaré algún fragmento interesante del mismo:

“...
De la naturaleza femenina es dar a luz los hijos. Pero mucho más difícil sería justificar tan claramente la artificial necesidad de que tengan que ser las mujeres quienes atiendan al hogar, y que no puedan hacer otra cosa. La división con que tradicionalmente distinguimos actividades “de hombre” y faenas “propias de mujer” es totalmente arbitraria. La mayor fuerza física que quizá pueda reconocerse al hombre, es gracias a las máquinas, cada vez menos necesaria. La habilidad y la inteligencia tanto se están demostrando cada día en hombres como en mujeres. Y cada vez, si bien aún lentamente, la mujer en el mundo va ocupando puestos de siempre reservados para el hombre.
...”

En la página 3, del boletín N° 23, aparecido en Abril de 1971, con el título “¿Es cosa de hombres?”, se critica –con ánimo de que se ponga fin a esta situación- que en asambleas, grupos de trabajo y actos en general, la presencia de las mujeres es muy minoritaria a pesar de que es un propósito de la propia cooperativa, un objetivo explícitamente expresado, conseguir la plena igualdad entre todos los socios, hombres y mujeres:

“...
Sí, TRABENCO ha adoptado la línea “unisexo”, pero no en el modo de vestir de sus socios, sino en el modo de actuar, de pensar y de poner en marcha realizaciones, pues como cooperativa auténtica que es, desea y espera que sus socios cooperen a la realización de sus fines, y son socios la gente adulta que al adquirir su piso es invitada por la misma a perfeccionarse en su aspecto físico y moral.

Y precisamente TRABENCO adoptó la moda “unisexo”, porque pensó que la gente adulta son el hombre y la mujer, por eso en el matrimonio los dos son socios, porque se espera que los dos colaboren.

La realidad no ha respondido a sus fines, y así en asambleas, equipos de organización, actos culturales, etc. la mujer ha brillado por su ausencia. ¿Motivos? Si uno ha podido ser la falta de conciencia de su auténtica misión, ojalá sirviera este artículo para despertarla; ahora, si otra ha sido las agobiadoras tareas de ama de casa, por favor, lérselo a vuestro compañero.

H.H.”

En el último párrafo queda expresamente manifiesta la intención presuntamente didáctica, educativa a la que me he referido en otras ocasiones. El autor declara su deseo de que el artículo sirva para cambiar los estilos de vida, de pensamiento,... -al menos en la materia a la que se refiere- de aquéllos o aquéllas a quienes va dirigido.

En ese mismo artículo, se hace un análisis –siempre según criterio de su autor- de la situación general de la mujer en el momento, y remite a los lectores al trabajos y estudios publicados por autoridades en el campo de la investigación social en nuestro país. Entre ellos, el filósofo y profesor de Psiquiatría Carlos Castilla del Pino, y a sus declaraciones a la revista “Triunfo” de 27-VI-70, en las que afirma que *“los derechos de la mujer están por estrenarse en España”*, o recomienda la lectura del ensayo *“La alienación de la mujer”*, del mismo profesor. Remite igualmente al artículo de Luis Babeda Ortega, en la revista “Cuadernos para el Dialogo”, de Enero de 1991, sobre *“La mujer casada y el Código Civil”*, *“...en el que se puede apreciar en qué peldaño está todavía situada la mujer casada jurídicamente...”*.

Estas citas, constituyen un recurso al principio de autoridad, con las que apoyar y justificar las propias opiniones, aparte de un loable intento de documentación, que pudiera resultar muy útil, en un tema de actualidad e indudable interés.

En ese mismo artículo, se llama la atención de los lectores sobre la influencia perniciosa de la publicidad y sobre el papel ridículo que desempeña la mujer en la misma:

“...
Los medios de comunicación no pueden humillar más a través de sus campañas publicitarias. Empezando por decir que “es cosa de hombres” una serie de acciones que se pueden realizar por ambos indistintamente, y siguiendo por la tan humillante campaña de las lavadoras automáticas, no creo que nunca una publicidad pueda dejar tan ridícula a la mujer como ésta.
Mientras unas marcas te dan a demostrar que “la que quiera una lavadora se ha de comprar una mecedora”; otras que como slogan dice “somos automáticas”, y gracias a su automatización te muestran a las bellas hijas de Eva entorpeciendo el tráfico, haciendo perder los nervios a un honrado dependiente, etcétera.
...”

Y sobre todo que, como ocurre en otros muchos aspectos, en lo relativo a los temas relacionados con la situación de la mujer, en Trabenco se pasa a la acción: Tienen lugar en la Cooperativa charlas y cursillos de planificación familiar, en aquellos tiempos bastante infrecuentes; de sexualidad, teniendo muy en cuenta el papel de la mujer desde un punto de vista igualitario... y en el propio reparto de funciones en las tareas y trabajos de la cooperativa se tiene en cuenta a la mujer sin discriminación ni trato diferenciado: los presidentes que hubo en la Cooperativa fueron siempre mujeres Carmen Claramonte y María Teresa del Moral, que figuraron siempre, además, como directoras (cada una en su etapa) del Boletín Informativo de Trabenco, del que tanto uso vengo haciendo.

Otros colectivos:

Pero no sólo la mujer era objeto de marginalidad en aquellos momentos. Los jóvenes y toda su problemática de dificultad de incorporación al mundo laboral, los desempleados, los emigrantes en otros países europeos, los jubilados, la tercera edad... (afortunadamente problemas como la drogadicción, mendicidad y prostitución en las calles, malos tratos,...etc. –aunque existían- no eran tan acuciantes como lo son ahora “que nos hemos convertido en un país moderno y hemos alcanzado el estado del bienestar”, y el sida no había hecho su aparición).

En toda la documentación consultada relativa a la actividad de TRABENCO en esa época, aparecen referencias constantes a estos colectivos, por lo que no voy a insistir mucho más al respecto. A modo ilustrativo, y como especialmente significativo por la sensibilidad que en él se muestra, ha recogido el artículo de Jose A. Gaciño, titulado “La marginación social de los jubilados” , de principios de 1972¹⁷:

“El trabajador, de pronto, se encuentra solo. Ha quemado su vida ante una máquina, colocando ladrillos, haciendo números o realizando cualquier otra labor. Y llega el día clave en que oficialmente es declarado inhábil. Hacer falta brazos fuertes y vigorosos que sigan impulsando el engranaje social hacia las metas oscuras propuestas por quienes lo controlan. El viejo trabajador (el del campo, el del taller, el de la oficina, el de todas las duras faenas de nuestra sociedad) se queda solo, sin sus compañeros de trabajo, con la desagradable sensación de considerarse inútil, con la miseria de una paga insuficiente como sarcástico premio a una vida destrozada. El viejo trabajador se mete en su caparazón de hombre fracasado. Beberá. Se le agrará el humor y habrá de mendigar la atención de los hijos en los últimos días de su vida. A veces será su mujer la que tendrá para que trabajar para poder mantenerse los dos. Es la humillación final que la sociedad implacable impone a quien ha dado, literalmente, su piel y su fuerza para sostenerla.

He hablado con alguien que tiene una gran preocupación por todo este problema. La doctora M^a Jesús Hereza Cuéllar atiende diariamente a muchos enfermos de la obra “18 de Julio” Que cubre la asistencia médica de los trabajadores jubilados. Los médicos están muy cerca de los valores humanos y sociales. La doctora hereza lo está. Allá en un estrecho ambulatorio de Leganés. Ella palpa todos los días la angustiada vida del hombre apartado de la sociedad por decreto y ella sueña con poder arreglar un día todo esto.

Es posible que todos nosotros pensemos en echarle una mano, pensando, después de todo que llegará un día en que también nosotros estaremos en esa situación. Y nuestros hijos, Y nuestros nietos. Si antes la mano de la justicia –es decir, nuestra mano- no lo ha arreglado.

La retribución económica. Un problema grave.

- Los problemas de las personas jubiladas –comienza diciéndome- son muy amplios, pero quizá el más acuciante sea el de la retribución económica. Los que por ignorancia, o por otras circunstancias han cotizado poco, se encuentran con pensiones auténticamente ridículas. Conozco casos aquí, en Leganés, de antiguos trabajadores agrícolas que reciben pensiones de trescientas pesetas mensuales. La no actualización de las pensiones es un problema muy grave., y cuantas peticiones se hacen en ese sentido, parecen caer en el vacío. A mí me parece muy bien que se hayan actualizado las pensiones de determinados funcionarios del Estado, pero creo que todos los trabajadores tienen derecho a esa actualización. Siempre ponen como excusa el desembolso tan enorme de millones que eso supondría, y yo me pregunto si Hacienda no tiene recursos para implantar impuestos especiales para atender eso. Esta insuficiencia económica marca muchísimo al jubilado. No tiene independencia y necesita vivir con un hijo.

-Psicológicamente ¿Qué significa para un hombre la jubilación?

-Normalmente un desmoronamiento psico-físico grande. Entre los derechos humanos está el del trabajo. Cuando una persona no se siente útil, su ánimo decae enormemente. Luego,

¹⁷ En negrita, las palabras de la doctora entrevistada en el artículo.

como la mayor parte de las enfermedades son psico-somáticas, ese decaimiento contribuye a agudizar en los ancianos jubilados cualquier padecimiento.

buscarle una ocupación.

-Entonces ¿La solución está en buscarles trabajo?

-Creo que es muy necesaria la creación de centros para ancianos, adaptados a su capacidad de trabajo, que pueden mejorar su economía y además mantener su capacidad vital.

- ¿Qué tipo de trabajo es el más adecuado?

El mismo que hacía. A esa edad, la capacidad de aprendizaje ha disminuido. Naturalmente tendrían que ser horarios más restringidos.

En las mujeres, por su parte el problema es menor, porque, dado el trabajo que han desempeñado tradicionalmente, el de la casa, siempre tienen algo que hacer en la casa y en las labores domésticas.

- Últimamente, en las esferas oficiales, parece haber una cierta preocupación por instalar clubs sociales y residencias dedicadas a los ancianos. ¿Cree que esa es una solución adecuada?

- Los clubs sociales son poco. Están bien, pero interesa algo más: que el anciano no se considere un ser pasivo, un trasto; que se considere una persona activa, útil.

Mejor en familia

- ¿El anciano debe vivir en residencias especiales o con su familia?

-Normalmente, salvo en casos de enfermedades contagiosas, que pueden ser fatales para los niños pequeños, lo ideal es que el anciano esté integrado en una familia. Las residencias son una buena solución para los casos en que la integración en una familia no sea posible, por las circunstancias que sea.

- Concretamente en Leganés ¿qué soluciones podrían arbitrarse?

- En Leganés hay mayoría de jubilados que fueron trabajadores agrícolas. Pienso que una granja podría ser una buena solución, pues en ella, además de una serie de trabajos agrícolas, caben otras funciones, que integrarían a trabajadores de otras especialidades.

La doctora Hereza me asegura que existen por ahí fundaciones y legados desconocidos, con destino a los ancianos, que no se aprovechan y que podrían utilizarse. Que todas estas experiencias podrían ser realizadas en plan cooperativo, quizá el ideal para centros de este tipo. Algo más quiere añadir:

- Es irritante que, mientras el que está jubilado no puede realizar ninguna clase de trabajo como no sea de forma clandestina (si quiere seguir teniendo derecho a su pensión), haya tanta gente que practica el pluriempleo.

Y algo más. En los altos cargos de todo tipo, la jubilación casi no existe. Sólo el trabajador tiene una fecha marcada para el fin de su actividad útil. La falta de cultura contribuye a agravar el problema.

José A. Gaciño. “

Creo que las muestras ofrecidas dan una idea suficiente de lo que quiero ilustrar, de modo que, no me parece fácil encontrar un colectivo, más o menos cercano a la vida y a los campos de actividad de estas personas que haya quedado desatendido o, al menos, apartado de sus preocupaciones.

CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA:

En materia de educación, o en general, tratando de temas sociales, es fácil coincidir en el discurso sobre la crítica, en la necesidad de serlo, en la obligatoriedad de que los sistemas dispongan de recursos para formar individuos que lo sean,...etc.

En cuanto al ejercicio de la crítica, ya se requiere una solidez de criterio, una multiplicidad de miras y una capacidad de análisis y de discernimiento, que no todo el mundo puede poner en práctica; aún a pesar de lo cual, el ejercicio suele hacerse.

Es en la autocrítica donde nos encontramos con una práctica tan inusual que sorprende cuando encontramos personas o colectivos que la tienen incorporada a su actividad habitual, y la utilizan además como filtro a través del cual se detectan los posibles errores en el quehacer diario y se proponen soluciones o alternativas cuya eficacia volverá a evaluarse mediante revisiones futuras, pasado el tiempo necesario para que hubieran producidos sus frutos.

No creo que exista ninguna duda de que TRABENCO es un grupo crítico desde el momento de su nacimiento, y a lo largo de las páginas anteriores y de la revisión de la documentación que presento a modo de Anexos, se puede comprobar con toda certeza. Es en su constante actitud autocrítica en la que me quiero detener en este momento porque supone una característica esencial de un trabajo –el de los responsables de la cooperativa– que, por ir destinado a los demás, estaba siempre en constante revisión e intentando perfeccionarse.

Dada la cantidad y la calidad del trabajo desarrollado, la multiplicidad de aspectos que se atendían, la labor social que se abarcaba, y sobre todo la minuciosidad en el trato igualitario, no discriminatorio,... etc. podría pensarse que el conformismo y la autosatisfacción por lo bien hecho pudiera haber tentado a los que lo desempeñaban. Nada más lejos de la realidad.

“Se estaba satisfecho en general porque lo que al principio parecían sueños irrealizables, iban saliendo -dice Fernando Elena en un momento de su entrevista- pero nunca faltaban dificultades de las que había que responder ante los socios: problemas económicos que superaban las previsiones, algún retraso en el cumplimiento de los plazos, malentendidos o disconformidades de algún socio si la vivienda no iba resultando como la había imaginado,... en fin...”

Por eso existe una preocupación constante por lograr la mayor fluidez en la información y en el desarrollo de las asambleas y demás reuniones, la más eficaz preparación técnica de los responsables, la gestión más transparente posible,...etc.

Para todo ello, como digo, no sólo se hace la revisión necesaria que permita detectar los posibles errores o deficiencias, o incluso para prevenirlos antes de que lleguen a

producirse, sino que se toman las medidas de actuación adecuadas para la rectificación o la prevención según los casos.

En este sentido, se celebran cursillos de formación o de perfeccionamiento que, en ocasiones se orientan sólo a directivos, otras a la totalidad de los socios,...etc.

Un ejemplo de estos cursos es al que se refieren los boletines N° 24 y 31, sobre DINÁMICA DE GRUPOS, con el fin de conseguir la mayor eficacia en las reuniones, cursos, que después de realizados, se valoraban en el seno de la asamblea y se ofrecían las conclusiones al resto de los socios a través de los boletines, que suponían el principal órgano de difusión interna.

En la página 4 del boletín N° 17, que excepcionalmente abarcó dos meses (Septiembre y Octubre de 1970, ya que en el primero de ellos no se publicó), aparece un artículo titulado “La crítica y el chismorreó”, en el que su autor, M.L.M. invita a los socios al ejercicio crítico constructivo y orienta sobre el modo y el lugar correcto para hacerlo.

Transcribo aquí algunos fragmentos que, sin duda, orientan suficientemente sobre el sentido global del mismo:

“Hay que saber discernir entre la crítica constructiva y el chismorreó destructivo.

Cada día somos más los socios de la cooperativa que nos interesamos por las cosas que pasan y por la marcha general de la misma. Se hace preciso con suma urgencia el que funcionen los cauces de información, es decir, reuniones de bloque, comisiones de patio, consejos de promoción, etc.

...

Es dentro de los cauces democráticos de la Cooperativa, en nuestras reuniones de bloque, patio, etc., donde debemos criticar. Esto es crítica constructiva; al hacerlo fuera, de cualquier forma, individualmente, no contribuye a solucionar los problemas. De nada sirve el que contemos al primero que veamos un fallo o una cosa mal hecha, si no lo exponemos en nuestra reunión y hacemos que todos los miembros de la misma tomen conciencia de ello y se planteen colectivamente la solución.

...

Todos también tenemos el derecho a dirigirnos por escrito directamente a cualquier órgano superior de la Cooperativa cuando falle el cauce normal, incluso a la Asamblea General, o provocar una asamblea de patio, promoción, etc. para denunciar o exponer problemas de la cooperativa.

...”

“Estábamos acostumbrados a hablarnos –abunda Fernando Elena- y a veces nos decíamos cosas duras, pero nunca había más problemas. Yo creo que es que éramos muy sinceros, y todos éramos conscientes de la sinceridad y de la buena intención de los otros.”

Para que quede claro el ejercicio crítico que resultaba frecuente –cuando era necesario- y la claridad, la dureza incluso, que se empleaba en ello, reproduzco aquí algunos fragmentos del artículo aparecido en el boletín N° 24, de mayo del 71, en el que su autor M.L. advierte a modo de título: “Corremos el peligro de que nuestra estructura democrática se convierta en un aparato muerto”, en el que, como he dicho anteriormente, se ponen de manifiesto los defectos que se encuentran, pero al mismo tiempo se presentan alternativas o se apuntan soluciones posibles, con lo que la crítica no queda reducida a una

simple exposición de errores, sino que se convierte en una verdadera participación constructiva:

“... ”

Han pasado varios meses desde que se celebró la asamblea y la Gerencia no ha movilizado seriamente los recursos de que dispone. La estructura democrática corre el serio peligro de convertirse en un aparato muerto para la inmensa mayoría de los socios y servir exclusivamente a los intereses particulares de personas o sectores que, conociéndola puedan escalar a las alturas, dándose así lugar, precisamente, a lo que se pretendía evitar cuando se creó: que en una asamblea pueda elegirse a personas desconocidas para ocupar puestos de responsabilidad y que estos andaran() (Pie de página aclarando literalidad) a su libre albedrío, sin rendir periódicamente cuentas de su actuación a la base, a los socios que les eligieron y sin que estos pudieran transmitir sus opiniones críticas.*

“... ”

Tal vez alguien piense que de la base no se puede esperar nada positivo, que es una masa amorfa que está influida por la sociedad de consumo y que no piensa más que en consumir todo lo que la sociedad burguesa les mete en la cabeza, que están abocados al pluriempleo y a las horas extra, que son incapaces de apreciar las posibilidades que les ofrece el estar unidos y hacer cosas colectivamente y que no van a dedicar cinco minutos de su tiempo, si es que lo tienen a la Cooperativa...

“... ”

El Departamento de Desarrollo, como elemento técnico en las cuestiones sociológicas y pertrechado de los elementos necesarios puede abordar el que la estructura democrática funcione, que los socios de base participen con su opinión en la dirección de la Cooperativa. Para ello debe plantearse muy seriamente este objetivo sin dilaciones ni pérdidas de tiempo. Tiene que analizar los condicionantes de todo tipo que tenemos los socios y que nos impiden una mayor colaboración, que el equipo que se vaya a dedicar al asunto sea todo lo ágil que se requiere y que planifique objetivamente su labor.

“... ”

ALGUNAS DIFICULTADES:

Con todo el bagaje de cultura asamblearia y democrática, con el profundo conocimiento de los socios en materia de cooperativismo, y especialmente con el ánimo y la confianza que aporta el hecho de ir viendo logros conseguidos, promociones que se terminan coronadas por el éxito,...etc. podría suponerse que apenas habría problemas. Y no me refiero aquí a los problemas técnicos más o menos característicos de la construcción de las viviendas, sujetos siempre al vencimiento de plazos, variaciones en el mercado laboral, cumplimiento de presupuestos previstos,...etc. sino a los derivados de una convivencia humana en la que se pretendía profundizar como objetivo prioritario del movimiento cooperativo de Trabenco.

La toma de decisiones entre muchas personas aboca siempre a un proceso lento y dificultoso, lleno de entorpecimientos, malentendidos y discrepancias, pero profundamente democrático si se observan las reglas del juego asambleario por parte de todos.

Esa, y no otra, es la causa de los principales, pequeños problemas detectados en la convivencia con sus socios. No olvidemos que se trata de familias trabajadoras, muchas de ellas pluriempleadas, o empleadas en desempeñar el mayor número posible de “horas

extra” en sus lugares de trabajo, con el fin de que su salario fuese algo más acorde con los gastos a los que habías que hacer frente. El tiempo libre, escaso; el cansancio, notable, y el requerimiento para participar en reuniones, atender a diversidad de problemas,... etc., excesivo. Y a pesar de todo la gente participaba en una enorme cantidad de asambleas, charlas, grupos de trabajo,... etc. todo ello al margen de las ocupaciones particulares de cada cual... no es extraño que de vez en cuando flaqueen las fuerzas... y aún en esos momentos hay que estar prestos a echar una mano a otros compañeros que, por haberse incorporado más tarde al movimiento cooperativo, por estar más faltos de experiencia, necesitan un hombro en el que apoyarse o una voz que les infunda el ánimo extraviado.

A continuación reproduzco fragmentos de algunos artículos que recogen comentarios acerca de las dificultades a las que acabo de referirme y que ponen de manifiesto el talante de los grupos y de los socios ante las dificultades:

“Por estar metidos de una forma u otra en el tinglado COOPOZO-TRABENCO, el que más y el que menos andamos a vueltas con un montón de asuntos: Que si estatutos, locales sociales, reuniones, juntas, consejos, que si promociones, equipos, comisiones, asambleas, que si la cultura, la promoción el desarrollo, lo comunitario, o sin ir tan lejos, que si los alabeos de las puertas, que si la renta cooperativa, que si..., etc.

Cada tema es lo bastante gordo como para acaparar y agotar la atención del que quiera preocuparse o simplemente interesarse un poco. Esto puede hacer perder el sentido de las proporciones, y dar lugar a que se atribuya a algunos una importancia que no tienen, en perjuicio de otros que la tienen, y muy grande.

Para evitar esto, conviene de vez en cuando, echar un vistazo al conjunto de nuestro “paisaje”. Como quien lleva varias horas de andar un sendero en la sombra de los grandes árboles, esquivando las zarzas y bordeando los riscos; llegado un momento de cansancio, de adormecimiento, de desorientación, trepa a una altura, y, en la cumbre, extiende una amplia mirada alrededor, despliega su mapa y orienta su brújula. Mide lo recorrido, aprecia sus rodeos, observa los atajos y calcula lo que le queda. Tiene que hacerlo sobre todo, para corregir sus desviaciones. Para administrar sus fuerzas. Para llegar al final. Y también para que ese otro caminante que acaba de encontrar, desorientado, desanimado o desfallecido, conozca la meta, se recupere, y se adapte al justo ritmo de la marcha y se le una. Para ayudarle y para ser ayudado.

...”

F.G.- COOPOZO

“Tenemos que saber por donde andamos”.

Bol. N° 23. Aril-1971

Nuestra cooperativa, creo que tiene una línea bastante democrática, los estatutos en sus artículos 27-28-29 le dan una máxima autoridad a la asamblea, y la asamblea la formamos todos los socios. Nosotros hemos votado a los presidentes de bloque y a las máximas autoridades, Junta Rectora, Consejo de Promoción y el que no lo haya hecho, por haber entrado recientemente, quizá tenga pronto la ocasión de hacerlo. Todos los socios tenemos opción a esos puestos y a la colaboración dentro de la Cooperativa en los muchos equipos que existen.

O sea, sobre el papel la cooperativa es nuestra. Entonces...

¿Por qué los órganos de autoridad como el Consejo de Promoción de Zarzaquemada funciona mal? ¿Por qué, muchos de sus representantes no asisten a las reuniones de dicho consejo?

¿Por qué a los equipos que existen en dicha promoción asisten tan pocas personas, siendo tan importantes sus gestiones para el futuro de nuestra promoción y de Trabenco?

Sabiendo que nos hemos metido en una cooperativa, y que cooperativa quiere decir cooperación de todos ¿a quien vamos a pedir responsabilidad sin que nos la pidan a nosotros?

Digo esto porque en varias ocasiones, he visto y oído a ciertos socios, como si quisieran pedir cuentas a otros que están dando el “callo” que, por cierto, son pocos, como si estos tuvieran la culpa de ciertos fallos como pueden ser: retrasos de obra, organización,...etc. también he

escuchado frases como estas: “Si estos están en estos cargos será por algo”, “ya estoy de piso hasta allí”, “me están engañando”, “por qué me metería yo en esto”.

Yo invitaría a muchos socios, sobre todo a los que reflejo anteriormente, que hicieran uso del artículo 12 de los estatutos y en vez de criticar a quienes están haciendo lo que pueden, pusieran su colaboración al servicio de nuestra Cooperativa, y si ven fallos, los manifiesten en nuestra oficina, o a través de nuestro órgano de información, el boletín; y al mismo tiempo, con su colaboración, ayudar a subsanarlos.

...

W.F.G.

Bol. N° 33. Febrero- 72

Y es que los socios que, no lo olvidemos, en algunos casos habían ido exclusivamente en busca de una casa, iban incorporando, haciendo suyos, muchos de los planteamientos cooperativos a los que se les enfrentaba, pero en ocasiones se topaba con la incompreensión de quienes jamás se habían planteado objetivos sociales comunitarios, y que sin dejar de ser “buenas personas”, en el mejor sentido de la palabra “buenas” -de igual modo que Machado- no alcanzan a planteamientos de otra dimensión que la de sacar a su familia adelante en las mejores condiciones posibles. No olvidemos que muchas de las familias que llegan a formar parte de la cooperativa se han desenvuelto siempre en la vorágine de un ambiente hostil, con escasos medios económicos; los culturales, nulos; y el puesto de trabajo ha sido con frecuencia objeto de disputa con otros aspirantes en idénticas condiciones de necesidad.

Surge entonces la incompreensión de quien, acostumbrado a luchar por la satisfacción de las necesidades más primarias, juzga superfluo todo planteamiento de otro tipo que requiera la más mínima inversión de tiempo o de esfuerzo por parte de quien la realiza, lo cual viene a demostrar que, si bien estoy convencido de que *eran abrumadoramente más las rosas, no faltaban las espinas.*

A este respecto, reproduzco aquí un artículo, tremendamente rico por su espontaneidad y su indudable ironía y humor, en el que con el título “Charla una mujer del barrio”, se ofrecen las impresiones que una señora que preocupada por sus múltiples ocupaciones domésticas, ofrece la más personal de cuantas valoraciones se pueden brindar ante una enorme cantidad de problemas de actualidad indudable:

“CHARLA UNA MUJER DEL BARRIO.

La cultura, ¡ya estamos otra vez con la cultura...! ¡Pues vaya rollo que han cogido con la dichosa cultura...! ¿No valdría más que se ocuparan de arreglar lo de las goteras, que estoy viendo que se echa el invierno encima y vamos a seguir lo mismo...? ¿Y qué necesidad tengo yo de cultura para fregar, lavar, ir a la compra y hacer la comida? ¿Pues qué, no vivió mi madre así toda la vida y no sabía leer ni escribir? Y bien arreglada que tenía la casa y bien sanos y bien educados que nos crió a todos. Y yo, por lo menos para mi avío, me defiendo, porque firmar sí que sé firmar, y de cuentas, tampoco me dejo engañar con las vueltas del dinero, que lo que es los sábados en el mercado, con tanto personal y tantas prisas, tienes que andarte con un ojo... Y mira que si a mi edad fuera yo a ponerme a aprender la cartilla y la tabla de multiplicar... ¡Vamos, hombre! Pues si que no tiene una pocos quebraderos de cabeza para encima tener que meterte todas esas tontunas. Y si después de pasarte toda la mañana como una loca, que si el desayuno, que si las camas, que si los suelos, que si el lavado, que si la comida... ¡Y que no acabas de una cosa y ya tienes la otra encima! Pues si encima no vas a poder sentarte un rato a ver “La Casa de los Martínez” o a oír el

“Consultorio de Doña Elena Francis”. Y que hay que ver las cosas que la escriben... Pero ¿será verdad que pueda haber tanta desvergüenza por el mundo? Lo que es los jóvenes, con tanto melenudo, con tanta minifalda, y con tanto “ye-ye” y tanto “hippy”, como se llamen, digo yo que andan medio desquiciados, que muchos no se sabe si son hombre o mujer. Y que nada, que como te salga un hijo así, no hay quien haga carrera de él. Porque o le dejas que haga lo que le dé la gana o le tienes que moler a palos, y ni aún así eres capaz de meterlo en cintura. ¡Anda que si una supiera expresarse como la señora esa, a esas niñas tontas que la escriben esas cartas las iba a contestar cada cosa...!Porque mira que tienen poca vergüenza... que ya ni respeto a los padres, ni cariño, ni nada que se le parezca. Te digo que no sé dónde vamos a ir a parar. . Ahora, que a los míos no les vale... porque gracias que me van saliendo formales, pero que si me vienen alguna vez con esos modernismos y sinvergonzonerías que se ven hoy por la calle, soy capaz de mandarles a un correccional o ponerles a trabajar con pico y pala, hasta que se les sienten bien las costuras. ¡Por mucho que me duela! Porque ¿qué no va a hacer una por los hijos? Bueno, voy a ver si compro un poco de carne para después de las lentejas que he dejado puestas, que como se está poniendo todo, no sé dónde vamos a llegar. Y no sé para qué tanta huelga y tanto jaleo, si te suben un duro los sueldos y los precios suben cinco... Te digo que para estirar el sobre hasta fin de mes te tienes que devanar los sesos, y volverte loca a quitar allí y poner aquí, y te las ves y te las deseas para que alcance para todo: que si la luz, que si el agua, que si la compra, que si los colegios... y cuando al uno no le hacen falta unos zapatos, el otro necesita unas mudas... Y empiezas a contar y no acabas. Y eso que mi marido me entrega el sobre como se lo dan, si acaso que se quede con veinte duros para tabaco, el pobre, que no tiene más vicio que ese. Y gracias a que una tiene su arreglo y sabe guardar mil pesetas para cuando surge una necesidad, que nunca se sabe..., pero lo que es otras... Hay cada una por ahí..., lo que es los pobres maridos no dan abasto ni para pagarles las peluquerías y tanto potingue como se dan en la cara... Que van algunas que parecen máscaras, y luego a lo mejor los pobres hijos andan descalzos y de mala manera. Lo que es aquí, en el barrio, se ve cada cosa... Así que lo mejor que puede hacer una es lo que yo hago: quedarme en mi casita sin meterme con nadie, y allá cada uno se las entienda con sus cosas. Que a veces quiere una hacer un favor o dar un consejo y encima te sueltan un descaro. Y luego, ni agradecido ni pagado. Pero bueno ¿de verdad que ya son las doce? ¡Madre mía cómo se me ha pasado la mañana! Lo que es con esta vida de Madrid el tiempo no te cunde para nada. Me voy, me voy corriendo, que dejé unas lentejas puestas y...

F. GARCÍA.”
Boletín Informativo. Nº 17.
Septiembre – Octubre. 1970.
Página 15

LOS PROBLEMAS CON LA CENSURA:

A la vista de los textos, la mayor parte de ellos de carácter marcadamente revolucionario, y atendiendo especialmente a la época a la que me estoy refiriendo, y en la que tiene lugar la publicación de los boletines y demás documentos a los que he aludido hasta el momento, con un sistema dictatorial en el poder y un pretendido control censor hacia todo aquello que se publicaba, es difícil entender cómo podía burlarse la censura para conseguir la publicación de los Boletines Informativos, con el contenido que ha quedado manifiesto.

“Todo lo que se escribía, cartas incluso, -declara Josefina Rufián en entrevista- había que pasarlo por el censor. Yo misma, como meritoria de la oficina era la encargada de presentarlo a sellar como requisito previo...”.

“Todo eso es relativo. Y nosotros nunca tuvimos problemas. –apunta Fernando Elena- El padre Llanos gozaba de ciertas prerrogativas, que se extendían a lo que se encontraba próximo a él. Incluso muchas de las cosas que hacía eran permitidas a modo de experimento, supongo yo...”

“Aparte de eso -continúa el Sr. Elena- si alguien en aquel momento podía permitirse el lujo de decir algo, o gozaba del mínimo crédito para que le dejaran actuar con alguna libertad eran los curas. Y el Pozo del Tío Raimundo era visto con buenos ojos por muchos personajes con cierto poder dentro de varios ministerios. Representaba algo así como el símbolo de lo que quisimos haber sido y no pudimos...”

De modo que aparentemente, bajo la protección del padre Llanos, o al menos bajo la carpa de su influjo, y amparados por el beneplácito -conquistado a base de lucha y de años de entrega, sin duda alguna- del que llegó a gozar el insigne sacerdote y sus colaboradores, artífices de una meritoria labor social en uno de los barrios más marginales de Madrid, fueron respetados por la censura en buena medida y tratados con mano relativamente benévola para lo que era usual, lo que permitió el desarrollo de la Cooperativa y de su labor social, así como una difusión que de otro modo hubiera resultado impensable.

Jesús Ramé, miembro de la cooperativa desde sus inicios¹⁸, que sería vicepresidente de Coopozo en el periodo anterior al de su desaparición, hacia 1985, y presidente de la Cooperativa de Zarzazemada entre los años 1988-1995, militante comprometido del P.C.E. -y posteriormente de I.U. (Izquierda Unida)- incide en este punto en la entrevista realizada el 27-2-99, y ante mi pregunta por las razones de la permisividad del gobierno de Franco con Trabenco, apunta: *“Sí, te puedo dar alguna clave sobre eso... el caso es que ya había una aceptación implícita de una cierta oposición al régimen... era una justificación necesaria del propio régimen que tampoco le acarrearba ningún problema... no era frecuente que hubiera caídas importantes... fueron muy pocos los compañeros de nuestro entorno que metieron en la cárcel...”*

...
“...yo me acuerdo –sigué Ramé- de coincidir con los falangistas pegando carteles, o haciendo pintadas, ellos para lo suyo y nosotros para lo nuestro, hasta llegar a las manos,... y no nos denunciaban... nos conocían perfectamente, pero era muy raro que cayese nadie...”

Otra razón por la que los artículos y demás escritos publicados en el Boletín Informativo no era revisado tan escrupulosamente a pesar de su contenido, era la limitada difusión del mismo. Téngase en cuenta que en el Registro de Empresas Periodísticas se encontraba inscrito como “Boletín de carácter interno para información de los socios”, por lo que, si bien es cierto que llegó a haber más de 1.200 familias asociadas entre las tres promociones de Trabenco, el círculo de expansión era limitado a esta condición de socio, por lo que no existía un peligro real de que las opiniones que en él se recogían pudieran propagarse a sectores sociales más extensos.

¹⁸ Posteriormente estaría también muy vinculado al colegio, pues sus tres hijos serían alumnos del centro en Zarzazemada.

A pesar de ello, hubo una ocasión en la que a consecuencia de la aparición de un editorial, concretamente el del Boletín N° 16, correspondiente a Agosto de 1970, al margen de otro aspecto formal, pero obligatorio según la Ley General de Prensa e Imprenta, en relación con el artículo 10 del Decreto 751/66 de 31 de Marzo, vigente en aquel momento, y según el pliego de cargos, que consistía en que no apareció el nombre y apellidos del director-a de la publicación en la portada de la misma, a pie de imprenta.

Por ambas cosas, y según la Resolución del Director General de Prensa, se procedió mediante incoación de expediente y se sancionó con apercibimiento y multa de 25.000 pts., lo cual no suponía una cantidad despreciable en aquellos años. (Fijémonos en que, por comparación, un piso podía costar alrededor de las 200.000 pts. dependiendo del tamaño y de la zona). *“Los pisos nuestros, algo más de dos años después, nos salieron por poco más de 200.000 pts., los de dos habitaciones... y de ahí iba subiendo unas 25.000 pts. más por cada habitación...”*. (Jesús Ramé)

En todo caso, el artículo editorial se titulaba “Muerte de tres obreros en Granada” *“el cual -según reza textualmente en el pliego de cargos- por el tema sobre el que versa, no parece acorde con el objeto propio y específico solicitado y autorizado para la edición del BOLETÍN INFORMATIVO DE TRABENCO, sin haber procedido previamente a hacer constar la variación de dicho objeto según establece el artículo 28 de la vigente Ley de Prensa e Imprenta y el artículo 11 del Decreto 749/66 de 31 de Marzo. El editorial al que se refiere el anterior apartado, contiene párrafos y afirmaciones que, por su significación y alcance, pudieran constituir transgresión de las limitaciones establecidas para la libertad de expresión, por el artículo 2º de la vigente Ley de Prensa e Imprenta, en lo que se refiere al debido respeto a las Instituciones y las personas en la crítica de la acción política y administrativa.”*

A continuación reproduzco íntegramente el mencionado editorial objeto de la sanción:

“MUERTE DE TRES OBREROS EN GRANADA

Con gran pesar nos hemos enterado los trabajadores, por la prensa, de la trágica muerte de tres compañeros de la construcción, a finales del pasado mes de Julio en Granada, cuando se encontraban concentrados con varios miles más de sus compañeros enfrente de la Delegación Provincial de Sindicatos de Granada, para interesarse y apoyar con su presencia sus propuestas, ante las conversaciones que, con la patronal, estaban manteniendo para la firma del convenio colectivo.

La importancia de los sucesos nos plantea a todos la inquietud de querer saber cómo se produjo tan lamentable hecho. La prensa comienza diciendo que porque los obreros de la construcción atacaron a la fuerza pública, si bien es cierto que no se dan pormenores sobre el comienzo de los hechos. En algunos periódicos se han publicado fotografías de antes de los sucesos, en las que se ven a los obreros de la construcción en una actitud totalmente pacífica, sentados, algunos en los bordillos de las aceras y otros de pie. La prensa también dice que la fuerza pública les “invitó a disolverse” y que acto seguido se produjeron los incidentes.

Ante esta información conviene realizar algunas reflexiones antes de emitir sobre quien recae la responsabilidad de la tragedia, si es culpa de los obreros de la construcción por haber agredido a la fuerza pública.

Habría que ver cómo fue hecha la invitación de disolverse, si se emplearon los métodos que se suelen emplear en otros países europeos, no sólo para disolver simples concentraciones

pacíficas, sino manifestaciones de gran violencia como las que estamos acostumbrados a ver en la prensa y la televisión, en las que los manifestantes arrojan “cócteles Molotov” y otras armas contundentes contra la fuerza pública, y en las que raramente se producen muertes entre los manifestantes a pesar de la gran violencia de éstas. ¿Cuántas muertes habrían habido en Granada si en vez de unos pocos miles de obreros, se hubieran concentrado varias docenas de miles como ocurre en Francia, Italia, Estados Unidos o como recientemente hemos visto a los estibadores de los muelles ingleses, que estaban en huelga y que asistían a asambleas para informarse de la marcha de las negociaciones con la patronal?

Estamos seguros de que el único fin que llamó a los obreros de la construcción a concentrarse ante los Sindicatos fue el motivo económico y social que les afectaba en la discusión del convenio colectivo; a nadie creemos que se le pueda a ocurrir que fueron para enfrentarse y apedrear a la fuerza pública.

*También habría que reflexionar si moralmente es condenable la concentración o la huelga, como medio de presión de los trabajadores en los conflictos laborales. A este respecto reproducimos las declaraciones del presidente de la Sección Social del Sindicato del Combustible, que también es procurador en Cortes, que aparecen en el diario “YA”, y que dice refiriéndose a la huelga: “Es una consecuencia lógica: o **nuestra sociedad se transforma** y hace inviable la huelga, o ésta tiene que ocurrir” (el subrayado es nuestro). A estas declaraciones añadimos la información que publica “YA” el día 23 de Julio, reproduciendo otras del diario “Ideal” de Granada del día 17 de Marzo pasado, que se refieren a la visita que el Consejo Provincial de Trabajadores de Granada hizo a los ministros de Trabajo y Sindicatos, a los que dijeron “La situación social de la provincia es inquietante por el **bajo nivel de renta** “per cápita” de su población. **El 30 por 100** de los trabajadores granadinos **perciben tan sólo el salario mínimo**, y aún otros, por pocos escrúpulos de algunas empresas, **cobran salarios inferiores**, especialmente en el sector de la **construcción**, que cuenta con 857 empresas y unos doce mil trabajadores.”*

*“El **paro** obrero ha motivado que los índices de emigración sean en Granada los más elevados de España, con más de **16.000 emigrantes** sólo en 1969” (los subrayados son nuestros – refiriéndose en ambas ocasiones a las frases y expresiones en negrita, también resaltadas de ese modo en el original-). También “YA”, el día 8 de Agosto, reproduce un escrito de la H.O.A.C. que, refiriéndose a Granada, dice “ A los trabajadores de la construcción se les exigía, por lo general, una **jornada de diez horas**, es decir, se les obligaba a aceptar, quisieran o no, un trabajo en horas extraordinarias que legalmente no es obligatorio. Para evitar que se incorporasen a la plantilla de las empresas **se les cambiaba de una a otra periódicamente**, con lo que nunca salían de la categoría de **eventuales**. En las hojas de salario, **no se reflejaba** muchas veces el salario real, “e incluso algunas empresas **obligan** -dice el documento- al obrero a **firmar** un documento en el que conste que debe dinero a la empresa” (los subrayados son nuestros).*

Después de conocer estas cosas nos surgen (con “j” en el artículo original) infinidad de preguntas como éstas:

¿No estaban padeciendo los obreros de la construcción de Granada una situación de violencia?

¿Por qué si los Sindicatos y los Ministerios interesados conocían esta situación, no trataron de solucionarla antes de que se produjeran los trágicos sucesos que dieron lugar a tan irreparables pérdidas?

¿Son los culpables los obreros de los sucesos?

¿Quiénes son los responsables?”¹⁹

¹⁹ A modo de Anexo, se adjunta copia íntegra de la “Resolución del Director General de Prensa, contra María del Carmen Claramonte, en su calidad de director del “Boletín Informativo de Trabenco” en Agosto de 1970”, tal como apareció reproducida en el N° 31, de Diciembre del 71, siendo entonces presidenta de la publicación y de la Cooperativa M^a Teresa del Moral Sagarminaga.

EL LUGAR DE UNOS POCOS:

Pensando en la calidad de las relaciones que se dan entre los socios, el ideal de sociedad por el que se lucha y las posibilidades de aproximarse a ella, al menos en el seno de su comunidad,...etc. todo ello unido a las indudables ventajas económicas que el régimen de cooperativa proporcionaba en cuanto a la adquisición de la vivienda y el avanzado diseño de la “colonia” o barrio en cada una de las promociones, cabría pensar que las solicitudes para entrar a formar parte de Trabenco debían ser abrumadoras, que debiera haberse convertido en una cooperativa conocida y popular, anhelada por personas de diferente condición con una mínima voluntad de compromiso... Y sin embargo no era así.

En una entrevista a Matilde Elena, secretaria de la cooperativa durante algún tiempo y miembro del llamado Departamento de Integración, cuya función consistía, entre otras, en recibir a los solicitantes, y mediante entrevista, darles a conocer las características y objetivos de Trabenco para su posible inscripción como cooperativistas, y publicada en el Boletín N° 32, de Enero del 71, se recoge la siguiente declaración:

“...
si nos atenemos al hecho de integrar asociados, hemos hablado de Trabenco a más de 4.000 personas, y se han integrado hasta ahora a 400...”.

Esto nos da idea de que de las personas que acudían a las oficinas interesadas en la adquisición de una vivienda en régimen de cooperativa, sólo el 10 % se integraba como socio, y es que probablemente Trabenco ofrecía mucho en los aspectos humanos y sociales a los que me he referido antes, pero era muy exigente con la disponibilidad y el grado de participación y compromiso de sus socios. (Exigente, no en el sentido de obligatoriedad por parte de los socios para con la organización o con la asamblea, ya que el grado de participación era voluntario y siempre en función de las posibilidades personales, familiares y laborales de cada familia; pero sí resultaba muy absorbente según hemos visto sobradamente por la enorme cantidad de cuestiones cuya resolución, por el propio funcionamiento democrático y participativo del colectivo, exigía la presencia de los socios en reuniones, grupos de trabajo, comisiones, asambleas,... etc.)

NADIE COMO ELLOS MISMOS:

Para concluir, y abundar definitivamente en pro del más completo conocimiento posible de la cooperativa de viviendas, así como en el grupo de personas que la ponen en marcha, utilizaré a continuación un documento que me ha parecido extremadamente valioso, por lo que supone el relato de toda la experiencia, resumido y contado por los propios protagonistas.

Se trata de un libro, publicado en 1.982, por el Ayuntamiento de Leganés y que, bajo el título de “*TRABENCO, la realidad de una idea*”, recoge la experiencia de la cooperativa en Zarzaquemada, a los 10 años de su puesta en funcionamiento. En este

documento se relatan los proyectos, se analizan los resultados, se comentan las posibles causas que los han provocado, se plantean opciones de futuro... etc.

Cumple así la función que el propio Isidoro Herrero, presidente de la cooperativa durante varios años, y socio destacado de la misma en todo momento, le auguraba ya en el prólogo del propio libro, cuando dice: *“Hemos querido que este trabajo sirva ante todo para que, dentro de algunos años, cuando los recuerdos de esta época se hayan ido tapando con hechos posteriores, podamos echar mano de este pequeño libro y en torno a lo que en él vayamos leyendo hacer que la memoria nos hable de otras muchas vivencias cotidianas que aquí no están escritas.*

Seguramente servirá también para que nuestros hijos reconozcan el pequeño lugar en que corrieron, jugaron, se educaron, al igual que nosotros recordamos hoy las calles de aquellos pueblos castellanos, andaluces, extremeños o de otras regiones, de los que tuvimos que irnos – venirnos – en busca de mejores medios de vida, como ellos, nuestros hijos se irán un día de aquí, cuando esto esté ya saturado. Esto es, pues, el resultado de una suma de esfuerzos que hemos recopilado en este pequeño libro para dejar constancia escrita de nuestra pequeña, pero fructífera, obra.”

Probablemente, en aquellos momentos, poco se imaginaba Isidoro que la pretendida constancia escrita resultaría tan útil, y no sólo para actualizar la memoria de hijos y mayores, sino para arrojar definitiva luz sobre un proceso que cobra verdadero interés para la comprensión del presente trabajo.

Transcribo aquí la parte del documento mencionado que hace referencia al inicio de la cooperativa, evitando comentario alguno, pues después de lo dicho hasta ahora, creo que el texto en sí es suficientemente concluyente²⁰:

“PRÓLOGO

Hemos querido que este trabajo sirva ante todo para que, dentro de algunos años, cuando los recuerdos de esta época se hayan ido tapando con hechos posteriores, podamos echar mano de este pequeño libro y en torno a lo que en él vayamos leyendo hacer que la memoria nos hable de otras muchas vivencias cotidianas que aquí no están escritas.

Seguramente servirá también para que nuestros hijos reconozcan el pequeño lugar en que corrieron, jugaron, se educaron, al igual que nosotros recordamos hoy las calles de aquellos pueblos castellanos, andaluces, extremeños o de otras regiones, de los que tuvimos que irnos – venirnos – en busca de mejores medios de vida, como ellos, nuestros hijos se irán un día de aquí, cuando esto esté ya saturado. Esto es, pues, el resultado de una suma de esfuerzos que hemos recopilado en este pequeño libro para dejar constancia escrita de nuestra pequeña, pero fructífera, obra.

Nuestra comunidad, desde sus inicios y antes de tener viviendas, empezamos a estructurarla en equipos de trabajo que ponían sus ideas a discusión y luego las aplicaba a la realidad. Fruto de esta dinámica fueron los diferentes trabajos de deportes, excursiones, equipo de obras, club juvenil, biblioteca, etc. cuando aún nos veíamos en la calle Héroes...

Esta semilla sembrada en su día, ha germinado en la realidad de una comunidad que ha sido fiel reflejo de las vicisitudes por las que ha atravesado el barrio donde vivimos.

²⁰ El libro al que me refiero contiene otras muchas partes de interés, que utilizaré en su momento, referidas, p.ej. a las realizaciones educativas: El colegio público, la guardería,... etc.

Nuestras primeras luchas aquí fueron por la consecución de las camionetas en el interior del barrio, por el alumbrado...

Hemos ido supliendo con nuestro esfuerzo y con una visión progresista de la vida y de la convivencia, la falta de equipamiento social y colectivo que padecíamos en el barrio y ahí están nuestras realizaciones que han servido a los Socios de la Cooperativa y, en general a los vecinos del barrio a los que siempre hemos estado abiertos. Así surgió el club juvenil, club social, colegios, guardería, preescolar, cursillos, asambleas de trabajadores con problemas laborales... o la aprobación por la Coordinadora Estatal de los Disminuidos Físicos de España de su plataforma reivindicativa en una sesión celebrada en nuestro local social...

Y finalmente que sirva para animarnos a todos en la unión y la lucha colectiva por un mejoramiento de las condiciones de vida de la urbe que debe de ser una de las metas más importantes que como ciudadanos demócratas nos podemos marcar.

Isidoro Herrero”

Pero una vez realizada la introducción que Isidoro Herrero proporciona con su artículo, creo que es en el de Fernando Elena, que reproduzco a continuación, en el que el relato cobra su interés innegable, pues además del resumen del proceso, el Sr. Elena nos ilustra con sus conocimientos en materia de cooperativismo, lo que orienta sin ningún género de dudas acerca de la sólida formación al respecto de las personas que dirigieron el movimiento cooperativo de Trabenco:

“

*NOTAS PARA UNA HISTORIA
IDEALISTA DE
TRABENCO*

LA GESTACION DE UNA IDEA

La idea de crear una cooperativa de viviendas con las características de TRABENCO se remonta a la mitad de la década de los sesenta. Por entonces los rectores de la Cooperativa COVIJO (que agrupaba a muchos ferroviarios y a muchos jocistas) me pidieron ayuda para modificar sus Estatutos. Formamos una Comisión para ello en la que estaban, además de algún otro que no recuerdo, Alfredo Peral y Agustín Hervás y celebramos una serie de reuniones en las que fuimos profundizando en el concepto de las cooperativas de viviendas.

Los Estatutos hubieron de adaptarse a las necesidades concretas de aquella cooperativa pero los miembros de la Comisión nos quedamos inquietos por lo que habíamos descubierto reflexionando juntos. Era posible pensar una cooperativa de viviendas más coherente con la filosofía exigente que impulsó a los primeros socialistas llamados "utópicos" a constituir la de Rochdale y otras similares a mediados del pasado siglo.

La ocasión nos la proporcionó pocos años más tarde el Sr. Valero Bermejo, entonces Subsecretario de Hacienda. Por unas vinculaciones con COPOZO muy antiguas y que revestían la forma de una especie de patrocinio, nos ofreció la adjudicación directa a precio de costo de unos terrenos capaces para 500 viviendas a lo largo de la Avda. de Entrevías.

Se trataba de proporcionar de alguna forma trabajo a COPOZO pero decidimos aprovechar la ocasión para intentar, profundizar también en otro reto que, de antiguo, tiene planteado la teoría cooperativa: el establecimiento de relaciones equitativas y perdurables entre consumidores y productores sobre bases científicas.

El resultado de la conjunción de ambas inquietudes fueron: TRABENCO, en la redacción de cuyos Estatutos dejamos muchas horas los miembros citados de la Comisión de COVIJO, y TRAZO, asociación de la anterior con COPOZO y que se plasmó en plan experimental con la forma de un concierto en cuya redacción colaboraron José Luis de la Calle y alguien más que no recuerdo en forma destacada.

UNA COOPERATIVA DE VIVIENDAS DISTINTA

Casi ninguno de los elementos que utilizamos para estructurar TRABENCO era nuevo:

- *La adjudicación de las viviendas en usufructo manteniendo la propiedad colectiva con las ventajas financieras y de movilidad social que conlleva, venía haciéndose por ejemplo, en los países nórdicos desde siempre.*
- *La previsión de sucesivas fases que se apoyan unas en otras y que permiten una profesionalización de los gestores, se practicaba por ejemplo en "Jesús Divino Obrero" o en "El Hogar del taxista" mucho antes.*
- *La igualdad de derechos de las mujeres y los hombres compartiendo la condición de socios, venía practicándose en algunas cooperativas belgas casi desde principios de siglo.*
- *El financiar actividades sociales con las rentas de alquiler de locales es lo que han venido haciendo las fundaciones benéficas, casi desde que existen.*
- *Las dotaciones elevadas al Fondo de Reserva y la consideración de éste como patrimonio colectivo al servicio de la expansión cooperativa, ya la expuso Buchez en 1.832...*

Algunas ideas, pocas y quizás las más discutibles, si eran nuestras:

- *El tamaño del grupo no superior a cien, dividiendo para ello las promociones en Fases.*
- *El explicitar en unos estatutos, como declaración de principios en alguna medida vinculante las finalidades últimas de una determinada y exigente forma de entender la Cooperación.*
- *La negativa a establecer desde dentro cualquier sistema de selección y la confianza en formar a los socios a lo largo del periodo de construcción.*
- *El montaje de un Departamento Social con esa finalidad y con una actuación muy sofisticada que incluía unos tests psicológicos de los socios hombres y mujeres... y lo que desde luego era original era la forma en que todo ello se yuxtaponía para definir una empresa inmobiliaria con vocación de rodear Madrid de nuevos barrios formados por gentes más felices y solidarias, entre sí y con todas necesidades de vivienda de la clase trabajadora, quienes a su vez eran los propietarios de la empresa que regían democráticamente.*

Y UNA EXPERIENCIA DE INTERCOOPERACION

Todo lo anterior debía hacerse además sin explotar a nadie. La práctica tradicional de las cooperativas de viviendas era, y es, la adjudicación de sus obras por concurso. Entre los criterios que en él se utilizan, el primero es el precio y desde luego no se considera razonable el investigar cómo la empresa adjudicataria ha podido rebajarle. En la práctica serán las condiciones de trabajo de los obreros de la construcción el elemento fundamental.

Los destajos agotadores, las condiciones de seguridad precarias, la inestabilidad en el empleo, la renuncia tácita a las "cargas" sociales, constituían – en alguna medida lo siguen constituyendo – el costo social de esas bajas en los concursos y subastas. No en balde la construcción es el primer trabajo de los emigrantes que est dispuestos a aceptar cualquier cosa...

TRABENCO, fomentada desde una empresa constructora obrera, no podía aceptar esta situación, pero tampoco podía hacer que sus socios pagaran por sus viviendas cantidades más altas que el mercado. Era necesario buscar elementos de equilibrio de los intereses contrapuestos. Si se encontraban, estaríamos además contribuyendo a hacer avanzar la economía cooperativa supliendo una de sus carencias: la falta de una teoría científica sobre la formación de los precios.

En efecto. Lo que Vienney llama la sectorialización del movimiento cooperativo ha dado lugar al desarrollo de dos ya importantes actividades cooperativas: la del consumo con sus múltiples formas, una de las cuales es la cooperación de viviendas; y la de producción, representada sobre todo por la cooperación agrícola, pero cuyos esquemas son perfectamente aplicables a las cooperativas obreras, en este caso de la construcción. Y no hay más que experiencias aisladas de cómo coordinar sus intereses que, no hace falta ser agudos para comprenderlo, son contrapuestos.

La fórmula elegida por nosotros fue la creación de un organismo planificador formado por elementos representativos y técnicos de las dos cooperativas y en el que se sentaban, con un claro papel arbitral, los arquitectos. Se suponía que COPO20 podría reducir sus márgenes como consecuencia de estabilizar su cartera de pedidos y que TRABENCO podría pagar quizá un poco más a cambio de la mejor calidad y de la buena conciencia. Además COPOZO, y sus filiales futuras, darían preferencia para ocupar puestos de trabajo a los socios de TRABENCO de forma que – como aspiraban los viejos estatutos de Rochdale – llegaran a confundirse en las mismas personas, productores y consumidores.

UNA PRAXIS DIFÍCIL

Las dificultades comenzaron bien pronto. Y las hubo de todo tipo. Empezando por un retraso casi de un año en conseguir la licencia de construcción de Entrevías. Al pertenecer todos los terrenos a la Obra Sindical del Hogar, que tradicionalmente no solicitaba licencia, el Plan Parcial, en que debía apoyarse, se había extraviado en el Ayuntamiento. Hubo que pedirle a Alvear nuevos ejemplares y perseguirlos hasta conseguir su aprobación.

Pero entretanto, los pocos socios que se habían apuntado a la idea estaban nerviosos porque se retrasaba su vivienda, y todo porque las señales de vida en obra – cerca, construcción de casetas, algún movimiento de tierras – no podía suplir el efecto psicológico de las auténticas obras para decidir a los que dudaban... La Licencia llegó, las obras comenzaron, los socios se fueron incorporando, pero el crédito no había podido gestionarse por falta de aquél documento y también se retrasó. Hubo que solicitar créditos puente en la Caja Ibérica para que las obras pudieran continuar.

El arquitecto de las promociones primeras fue Gutiérrez de Cabiedes, que también había dirigido las obras de COVIJO y que mantuvo en Entrevías algunos de los tipos de viviendas que había previsto la O.S. del Hogar. Pero el núcleo masivo – más de trescientas – lo constituyeron las C-3, viviendas de 75 m construidos en bloques de cinco alturas que resultaban muy baratas y agradables. El Consejo de TRAZO, para facilitar la tarea a COPOZO que se enfrentaba por primera vez en su historia con una obra de 500 viviendas, decidió subcontratar a otra empresa el único edificio de nueve plantas del proyecto. Como consecuencia se dio forma a la teoría del reparto de los beneficios coyunturales que venían a corregir posibles errores en los precios de las obras. En COPOZO se llamaban así aquellos excedentes no producidos directamente por el trabajo de sus socios, El margen generado por la subcontratación era un ejemplo típico.

Y SEGUIMOS SIENDO IDEALISTAS

Los beneficios coyunturales no se repartían entre los socios trabajadores. La mitad pasaban a engrosar el Fondo de Reserva – de propiedad colectiva, irrepartible incluso en caso de disolución y con vocación de una expansión constante – y la otra mitad, se destinaban al Fondo de Obras Sociales. Como consecuencia del contrato de TRAZO, la mitad de la dotación de este último fondo, pasaba a TRABENCO con la misma finalidad.

Por entonces se comenzaron a elaborar las políticas de TRAZO, documento en el que se explicitaba un ideario cooperativo exigente y que contemplaba tanto las características que habría de tener la empresa constructora como las de los barrios que íbamos a construir. Partiendo de la base de que TRAZO y nuestra acción tenían por finalidad última el desarrollo del hombre y de todos los hombres. Enrique del Río, preparó otro documento, complemento obligado de las políticas, en que se definía lo que entendíamos por ambas cosas de una forma que rozaba lo menos posible la ideología y las estructuras del Estado Nacional-sindicalista – o lo que fuera – que nos vigilaba con alguna atención, pero con bastante desconcierto.

Como instrumento de todo el conjunto, se elaboró también el llamado Plan Decenal que serviría de marco de referencia a los objetivos anuales. Estos, aprobados por las Asambleas de cada una de las cooperativas, permitían controlar la acción de las técnicas comparando lo conseguido con lo propuesto, mediante un análisis cuantificado según el cual la eficacia se podría medir en porcentajes. El Plan Decenal preveía un incremento de la actividad del 15% anual acumulativo –

bastante superior a las tasas de expansión del sector de la construcción en aquellos tiempos – lo que daría lugar a que poquito a poco fuéramos ocupando el mercado de los capitalistas...

También se preveía al final de los 10 años una instalación de TV por cable en circuito cerrado que permitiera contrarrestar los efectos de la oficial. Mientras tanto nos "Apañábamos" con un boletín – que nos costó más de una multa de la censura – y al que, a partir de los primeros números, incorporamos charlas de divulgación cooperativa en forma de "comics" de bastante calidad. Pero todo ésto, son documentos que me imagino podrán encontrarse todavía en los archivos.

UN TREN PARA NOSOTRO SOLOS

No consigo recordar las circunstancias de la compra del terreno que luego habría de convertirse en la parcela 29 del polígono de Zarzaquemada. Al tratarse de una Junta de Compensación todavía en trámites de constitución, supongo que sería el precio la razón que nos decidiera – como ocurrió por lo demás con otras muchas cooperativas de viviendas – a adquirir terrenos allí.

Sí recuerdo en cambio que esa promoción debía haber sucedido inmediatamente a la de Entrevías y que, por los retrasos, hubimos de programar una mucho más pequeña en la calle de Los Yébenes de Aluche en la que repetimos una torre y tres bloques de los de aquella promoción.

Esos retrasos, el hecho de estar en Leganés, la competencia de las otras cooperativas de la zona y, por que no decirlo, nuestras condicionantes ideológicas, hacían especialmente difícil la incorporación de nuevos socios a la promoción de Zarzaquemada. Pensamos que había que darle un impulso publicitario y para ello se nos ocurrió que podía ser eficaz convocar la Asamblea General de la Cooperativa en un cine de Leganés. Eramos ya más de mil socios (contando los cónyuges) y el simple hecho de moverse en grupo tenía ya su eficacia.

Para redondearla, el día se prefiguró como una jornada en el campo, pues comeríamos en los terrenos arbolados de un colegio de frailes, donde además organizaríamos la guardería de los chicos durante la Asamblea, para que las madres pudieran asistir. Además iríamos en un tren especial que los ferroviarios de la "casa" se encargarían de gestionar. Por la tarde visitaríamos los terrenos de la nueva promoción y volveríamos también en el tren.

No debemos omitir que, dada la propiedad colectiva, la compra de nuevos terrenos no era un asunto privativo de cada fase o promoción. Todos los socios, aunque tuvieran ya vivienda, podían – en teoría al menos – verse afectados negativamente por las nuevas promociones. Cada fase tenía autonomía de gestión y contabilidad independiente y los problemas y encarecimientos de su proyecto serían incrementados en el coste de sus viviendas. No obstante era cierto que un fracaso rotundo daría al traste con ese planteamiento extendiendo la responsabilidad a toda la cooperativa y los socios "se ponían en lo peor..." Era pues bueno que todos conocieran el nuevo emplazamiento y se tranquilizaran sobre su viabilidad.

Una vieja locomotora de vapor, todavía vistosa y cuatro vagones constituyeron el tren que recorrió, para el gusto de los chicos demasiado deprisa, los poco más de diez kilómetros que debe haber desde la estación de las Delicias hasta la de Leganés. Después, casi en manifestación, un grupo y los chicos, al colegio de los frailes en las afueras del pueblo y los demás, al Cine Ideal.

MAS MORAL QUE EL ALCOYANO

La Asamblea se desarrolló bien. Un nuevo grupo de arquitectos – después se llamaría el Equipo de Urbanismo y Arquitectura y familiarmente "los nanos" – estaba sustituyendo a Cabiedes en el Consejo de TRAZO y comentaron grandes planos de las nuevas viviendas desde el escenario. Creo recordar además que también desde él, se presentó al recién elegido Consejo de Promoción que había de regir la de Zarzaquemada.

Después, el almuerzo que fue interrumpido por un chubasco de verano. Además los que habían confiado en aprovisionarse sobre el terreno no encontraron dónde, y hubimos de compartir nuestra comida con ellos. Antes, llegamos a tiempo de las carreras de sacos y algunos otros entretenimientos que había preparado Enrique del Río y que nos abrieron el apetito. Se trataba además de ir convirtiendo en una comunidad a las quinientas familias llegadas cada una de

un sitio y con unas motivaciones diferentes, y el vino y la fiesta – las actividades lúdicas se dice ahora – siempre han sido un buen instrumento para conseguirlo.

Lo peor fue la tarde. Cansados, con los chicos a cuestas, chispeando a ratos y con bochorno, empleamos la siesta en acercarnos al terreno. Cuando íbamos a salir de la línea de las casas” del pueblo, los charcos en el camino nos cortaron el paso. En un altozano fuimos agrupándonos, represando a los que se habían quedado rezagados.

No sabíamos muy bien qué hacer. Sobre todo porque el terreno, visto así desde lejos y en medio de las tierras baldías y en barbecho, no permitía distinguir las lindes y sólo los que tenían buena vista podían leer apenas la palabra TRABENCO en el gran cartelón bastante más largo hecho para verse desde mucho más cerca...

Supongo que nadie me creyó cuando les dije que en todo aquel páramo, en dos años, iba a haber una ciudad de más de cincuenta mil habitantes. (Y no fueron dos años, pero quizás uno o dos más, y allí está Zarzaquemada). Pero eso, en aquellas circunstancias era, ciertamente increíble. Y por ello tengo que hablar de buena gente. Ni siquiera nos abuchearon. Aparentaron creernos, dijeron algunas frases banales y seguimos hablando, especialmente mi hermana Matilde, que ya había cogido la costumbre de tanto informar a gente, de lo bonita que sería la nueva ciudad mientras con aire cansado volvíamos a la estación.

Y MÁS ANÉCDOTAS ¿IRRELEVANTES?

No podían faltar, aquí también para que no les echen la culpa sólo a los nuevos ayuntamientos democráticos, los problemas de Licencia. Nos ”quitaron” una planta de viviendas por arriba y tuvimos que inventarnos un complicado juego de patios ingleses, incluso con pasarelas de peatones para intentar recuperarla como locales sociales y comerciales, hacia abajo.

Para resolver esos problemas algo servía formar parte del Consejo Directivo de la Junta de Compensación desde el que debíamos gestionar numerosos asuntos en el Ayuntamiento. Fue además una experiencia personalmente muy curiosa, donde se mezclaban los dirigentes sindicales dei Vertical – al tiempo presidentes de Mutualidades, concejales de Madrid y procuradores en Cortes – como presidentes de cooperativas gigantes, con otros de cooperativas de proporciones más prudentes y con promotores inmobiliarios de los más activos e importantes, intentando hacer un barrio que, pese a su densidad altísima, resultara habitable. Las cooperativas estábamos en mayoría, pero todavía no sé hasta qué punto fuimos utilizadas como coartadas.

La calidad de Zarzaquemada no fue mucho peor que la de otros barrios y el coste de la urbanización fue reducido. Con todos sus defectos, sigue demostrando las ventajas de la planificación urbanística aunque sea interesada y especulativa sobre el crecimiento que podríamos llamar anárquico y que también obedece a los mismos intereses.

También tengo que recordar la vivienda piloto – la primera que yo sepa que se montó por una cooperativa – que amueblamos con ideas de todos hasta que tuvo el aire modesto, familiar y agradable que deseábamos para las casas de todos los socios; nuestra fe en los créditos de las Mutualidades Laborales que luego en su mayor parte no llegaron, obligando a recabar una nueva ayuda importante de la Caja Ibérica de Crédito Cooperativo cuya operatoria después se vendería al Banco Central, las huelgas de la construcción que incluso costaron la vida a un albañil cerca de nuestras obras, la compra de otras parcelas cercanas para aprovechar la inercia de demanda y que después fueron vendidas una a COPOZO y otra a la nueva cooperativa que agrupó a los ex-socios de TRABENCO...

EL FINAL DE LAS EXPERIENCIAS

Por entonces habían pasado ya los cuatro años de duración de mi contrato como Director de la cooperativa y no había ninguna intención de prorrogarlos. La tensión en los socios para que se abandonara el sistema de la propiedad colectiva y para llegar a tener la escritura de su vivienda ”como todo el mundo” se manifestaba en constantes críticas a mi tarea – por lo demás, probablemente justificadas – en la medida que yo podía representar un obstáculo, al menos verbal, para conseguirlo.

No me corresponde a mí relatar lo que ocurrió en los años siguientes. Ni estimar los frutos indirectos que pudieron producir nuestros planteamientos. Sigo teniendo la duda de si – como ocurría en la Junta de Compensación – los socios los utilizaran como coartada y sabían desde el principio que no se iban a llevar a la práctica más que en la medida que les interesaban. Poco importa. Fue bonito mientras duró... y da gusto ahora recordarlo.

Después hemos intentado ver las causas objetivas del desenlace de la experiencia. Aparte de un planteamiento global paternalista, de los posibles celos personales de algunos compañeros en el trabajo diario, de las actividades agitadoras de otros socios que entendían llevarse así gente para sus partidos, entonces en la clandestinidad y de la tremenda influencia del ambiente a favor de la propiedad de las viviendas, hay una razón que pienso influyó decisivamente en el comportamiento de los socios: la cuantía de las aportaciones para tener acceso a una vivienda.

LA CAUSA PRINCIPAL DEL CAMBIO

En los países en que las cooperativas practican la propiedad colectiva existen sistemas de financiación de viviendas del propio movimiento cooperativo y de la Administración, con plazos de amortización tan largos e intereses tan bajos, que, las cantidades a pagar por los socios mensualmente son algo inferiores a un alquiler normal. Además suele haber una cuota de admisión, para la que también hay facilidades de pago, que no llega en ningún caso al cinco por ciento del coste total. El socio tiene así una parte alicuota no divisible del patrimonio total de la cooperativa y la amortización del mismo contrarresta el mayor valor que éste adquiere por devolución de los préstamos. Los excesos temporales se emplean para la promoción de nuevas viviendas.

Es un sistema coherente e influye decisivamente en la actitud del socio que puede obtener todas las ventajas del arrendamiento – adaptación del tamaño de la vivienda a las cambiantes necesidades y posibilidades familiares, acercamiento al lugar de trabajo con reducción del tiempo y coste del transporte, desaparición de las odiosas comunidades de propietarios, mayores facilidades para los cambios urbanísticos, sin contar las de tipo socio-político y las técnicas financieras para la construcción de nuevas promociones, las que al tiempo condicionan en alguna medida dichas ventajas, con un coste de alquiler inferior al del mercado.

Aun con ello y dada la mentalidad generalizada en nuestro país, una cooperativa de usufructuarios (así se puede llamar técnicamente al que vive en una cooperativa de propiedad colectiva) tendría quizás dificultades para encontrar socios. Pero debía ser prácticamente imposible una cooperativa en la que se hiciera pagar a la gente lo mismo que si estuviera comprando una vivienda y luego decirle que no va a ser suya y que además tiene que arriesgarla, incluso hipotecándola de nuevo si es preciso, para financiar la de otros compañeros... Y exactamente eso fue lo que pretendíamos hacer en TRABENCO. No es de extrañar que sus socios hicieran lo posible para prescindir de quienes defendíamos tan peregrina idea.

Debimos darnos cuenta a tiempo y, renunciando a éste, hubiéramos podido salvar otros aspectos de las experiencias que estábamos realizando. Sencillamente lo hemos descubierto mucho más tarde, cuando se habían calmado ya las pasiones que acompañaron nuestra salida de la dirección de TRABENCO. Ojalá y no nos vuelva a ocurrir.

*Madrid, 31 de marzo de 1982.
FERNANDO ELENA²¹.*

²¹ En el texto original, el presente artículo aparece sin firma alguna, el nombre del autor del mismo ha sido añadido aquí previa comprobación expresa y autorización del interesado, con el que he mantenido una entrevista personal y una conversación telefónica hasta el momento de redactarse éstas páginas, y con el que no descarto tener que mantener algún que otro contacto en el futuro hasta la conclusión del trabajo.

3.- SEGUNDA PARTE.
TRABENCO-LOS BAJOS.

3.a. EL COLEGIO DE LOS BAJOS

Como he dicho anteriormente, después de la fase de viviendas de Entrevías, la cooperativa Trabenco construyó en Zarzaquemada (Leganés), por aquel entonces, un barrio del extrarradio de esa localidad madrileña, sin ningún tipo de servicios y con una población procedente de la inmigración en su mayor parte que, con las mismas premisas que en el caso de sus compañeros de Entrevías, se plantearon la creación de un colegio para sus hijos. Y así fue como durante el curso académico 1972-73, empieza a funcionar el colegio recién creado en los bajos de las viviendas que, inicialmente, habían sido concebidos como locales comerciales (sociales).

Pero trataré este aspecto con más detalle, pues tienen lugar algunas circunstancias que determinan cómo será el colegio que comienza y que lo distinguen de su homólogo de Entrevías:

La Cooperativa de viviendas, una vez entregada la última promoción, comenzó a actuar por separado, de forma que aunque la organización y la estructura se mantiene, incluso en la actualidad, cada promoción formó su Asamblea por separado y se constituyó en Cooperativa independiente, readaptando los estatutos a la nueva situación. En Zarzaquemada se constituyó además una Asociación de Vecinos.

Justo Herranz, socio de la cooperativa al que ya me he referido con anterioridad, y que aparecerá más tarde como padre de alumna del colegio, comenta: *“Claro, es que para Trabenco resultaba muy costoso, muy difícil, mantener toda la estructura de las tres promociones juntas una vez entregadas las viviendas, era inevitable separarse. Una estructura tan grande puede mantenerse poco tiempo, y cuando la construcción aglutina a todos los miembros, después era el curso natural de las cosas...”*

...
“... pero en Zarzaquemada se hicieron grandes cosas a nivel cooperativo, más incluso que en Entrevías. Se tuvo visión suficiente para reservar gran número de locales sociales y se ha dado respuesta a muchas necesidades, de la propia cooperativa y del municipio en general... todavía hoy todos los locales están ocupados en cosas diversas...”

Zarzaquemada era un barrio sin escolarizar, con gran afluencia de familias nuevas en muy poco tiempo que, como les ocurría a otros muchos barrios de los pueblos del cinturón industrial de Madrid, se estaba superpoblando incontroladamente a una velocidad vertiginosa, y al que el Ministerio de Educación se encontraba en una situación de imposibilidad de atender de forma satisfactoria y rápida.

Entonces ya no se concedían los regímenes de Patronato, como hemos visto antes, por lo que el grupo de cooperativistas llegó a un acuerdo con el M.E.C. de forma que la cooperativa de viviendas cedía los locales para instalar en ellos las aulas, a cambio de lo cual el M.E.C. les concedía el privilegio de proponer el profesorado, o al menos parte de él, siempre que se tratara de funcionarios o de profesores inscritos, como mínimo requisito, en las listas de interinos.

Los padres buscaron y propusieron a dos profesores que, inicialmente fueron los encargados de poner en marcha el centro y formar el equipo docente necesario para el desarrollo del proyecto. Se trataba de M^a Dolores Pedrosa (que siempre fue llamada Lola) y Federico Martín Nebras.

Pero la puesta en marcha del centro supuso un proceso complejo y lento, lleno de dificultades y costoso en tiempo y esfuerzo, cuyo detalle sólo he podido desentrañar después de mucho tiempo y tras la celebración de numerosas entrevistas.

Todos coinciden en señalar la figura de Julio Delgado como el principal artífice de los pasos previos al inicio del centro

“Recuerdo a Julio Delgado –sigue Pepe- verdadero fundador del colegio, que era un hombre con una enorme facilidad para moverse en los despachos y sabía tratar con la administración...”

“Julio Delgado fue muy importante al principio –añade Lola Pedrosa (15-12-98)- hasta el punto de que yo creo que fue el verdadero artífice del colegio, luego se fue apartando e incluso llegó a ser un padre descontento. Y es que él fue uno de los principales defensores de la privatización del centro... Había un grupo numeroso de padres partidarios de convertir el centro en privado-subsidiado... pensaban que era lo mejor para poder seguir manteniendo nuestra identidad y nuestras características... y a lo mejor, a la larga, no les habría faltado razón... pero la Asamblea decidió lo contrario, con mucha influencia de los profesores...”

Justo Herranz, padre de una alumna del centro durante toda su escolaridad, y muy comprometido tanto en el colegio como en la cooperativa, en entrevista realizada el 18-2-99, abunda también en este punto: *“Julio Delgado fue una persona de una enorme importancia en los primeros años del centro. Debes hablar con él...”*

Y así lo hice, en la primera ocasión que me resultó posible -después de bastante tiempo, y tras varios intentos fallidos- pude mantener una entrevista con Julio Delgado, era el 5 de Marzo de 1999.

Julio es ahora inspector de Educación Secundaria del M.E.C. y trabaja en la Subdirección Territorial Norte. Puede deducirse que sigue siendo un hombre vinculado a la enseñanza y conocedor cercano del ambiente escolar... y fue un viernes por la tarde cuando me recibió en su despacho, dispuesto a mantener una entrevista, que a la postre, resultaría larga y fructífera:

“Yo era cooperativista de Trabenco, -comienza- que era una cooperativa de las características que ya conoces, y como tanta otra gente, trabajaba y echaba una mano a lo que podía... y recuerdo que al frente del Departamento Social estaba Manuel Cerrato, un antiguo sacerdote que, entre las preocupaciones que tenía, una de las más importantes era la del colegio... y me propuso que me encargara de gestionar lo que sería luego el colegio de Entrevías...”

...

“Imagínate, locales, mobiliario, profesorado... pero aquello se puso en marcha y el colegio de Entrevías empezó a funcionar con unas aceptables condiciones físicas y un equipo docente muy bueno... para ello, yo había recurrido a algunas amistades mías, maestras y licenciadas que estaban dispuestas a ponerse en marcha... recuerdo que Lola Riesco, que estaba en un colegio nacional, tuvo que pedir excedencia y se vino, incluso ganando menos...”

...
“Algo más tarde, la misma Lola Riesco, iba a ser la que me hablara de Federico...”

Pero el relato de Julio Delgado se sucedía con calma y gran lujo de detalles (muchos de los cuales he obviado aquí, porque ya han sido comentados al mencionar los preparativos del centro de Entrevías en la Parte I del presente trabajo), y yo interrumpía sólo lo imprescindible para solicitar alguna precisión o reconducir el tema hacia algunos aspectos concretos de mi interés.

Ante una de mis precisiones, Julio declaró que no recordaba el *Informe General del Departamento de Desarrollo sobre la puesta en marcha de un colegio en Entrevías*, al que he aludido repetidamente en la primera parte²², pero tiene una idea que precisa con claridad:

“El colegio debía responder a tres características:

- Gratuito.*
- Una enseñanza de calidad.*
- Con participación de los padres.*

...Y así fue en Entrevías...”

...
“Una vez puesto en marcha el centro de Entrevías, con Zarzaquemada a punto de entregarse, el colegio era una necesidad urgente. Más que en Entrevías, pues en aquella zona no había ninguna posibilidad de escolarización... y me volvieron a encargar la planificación del centro...”

...
“Fue muy costoso... yo estaba en la mili... había dejado el seminario, había terminado Teología y estaba haciendo Filosofía... y no tenía otro trabajo. En Trabenco me pagaban por horas, y no había que dedicar muchas horas, pero sí cualquier hora, lo que significaba estar siempre disponible... además, en la Dirección Provincial te concedían entrevistas de un día para otro, y tenía que buscar el modo de salir del cuartel y llegar corriendo con una moto que me dejaban, siempre pendiente de si llamaban preguntando por mí...”

Ganaba muy poco...”

...
“Me puse en contacto con Lola Pedrosa, que era amiga personal mía, que estaba trabajando en un colegio del Opus, y le dije que se tenía que venir para poner en marcha esto... y así fue como propuse al primer equipo de profesores que formó el Trabenco... a

²² Ver anexo ***

Federico, como ya te he dicho, me lo presentó Lola Riesco, y me dijo: Es un genio, pero está chalado... tú verás si te arriesgas... y me arriesgué...

Yo propuse a todos los profesores del primer año, menos a Pepe, que nos lo impusieron en la Dirección Provincial... eran estas cosas de la Administración... me dejaron proponer a 5, pero a 6 no..."

Y siguió Julio Delgado con una parte del relato que me resultaba totalmente desconocida:

"Ese fue el motivo de uno de mis primeros encontronazos con el profesorado. Yo entendía que Pepe desentonaba en aquel grupo y me opuse a que fuera nombrado, era un hombre tímido que no cuadraba en el proyecto que yo perseguía; pero el grupo lo acogió muy bien. Además, por aquel entonces, Pepe tuvo un accidente grave y aquello contribuyó, supongo yo, a que fuera más integrado en el grupo..."

Aquello me llamó mucho la atención, ha sido la única persona que ha expresado alguna duda en relación con Pepe, al que, además de todas las entrevistas y declaraciones que aquí se recogen, he conocido personalmente y he compartido varios cursos como compañero en el colegio²³, y del que puedo asegurar que ha sido prácticamente un símbolo del colegio, de modo muy especial en los últimos años, y así se lo hice notar a Julio en la entrevista.

"No dudo de que Pepe haya cambiado y se convirtiera en un buen maestro, pero a mí no me gustó al principio... tal vez me equivoqué..."

"Yo seguí manteniendo mi relación con Entrevías, a los que prestaba ayuda siempre que podía y con "Zarza"... éstos eran más geniales, pero aquel equipo también era muy bueno..."

...

"Luego tuvimos una diferencia en el modo de ver el centro: yo optaba más por un colegio privado-subsidiado, porque creí que nos permitiría más posibilidades de hacer las cosas a nuestro modo, y ellos estaban decididos por la pública... ahí sí que está claro que me equivoqué... yo no creí nunca que, siendo público, el colegio durara la cantidad de años que ha durado..."

...

"En el año 73-74, me fui a Talavera a dar clase en un Instituto y ya no volví hasta el 79, en el que tuve otro periodo de relación con el centro... pero tampoco fue muy satisfactorio... yo sabía que entonces no era una persona grata para el claustro, y no pude conctar otra vez con ellos..."

Julio Delgado habla de la puesta en marcha del colegio, siempre en primera persona, del que llega a decir: "mi creación" o "...Trabenco existe porque yo lo creé... fíjate si lo

²³ Además de una relación personal y profesional, que me da un conocimiento suficiente de la persona y del maestro, ha sido tutor de mi propio hijo durante dos cursos, lo que me ha dado ocasión de comprobar el trato con los alumnos, con los padres, el modo de conducir la asamblea, en definitiva, profundizar en sus características como docente.

conozco...” y puede que esta forma de percibir el centro supusiera una fuente de conflicto permanente con el claustro. Julio no era profesor del centro, ni padre de alumno en aquel momento (lo sería después, cuando sus hijos tuvieran edad escolar), si no se procedía con mucho tacto, pudo haber sido entendido como quien, desde fuera, pretende gestionar lo que debe ser gestionado desde dentro. Además, la idea del centro que se pretendía, estaba fijada de antemano, como demuestra el Informe sobre la creación del colegio... era una pretensión de muchas personas... no podía ser bien acogido un excesivo protagonismo.

Justo Herranz, antes de mi entrevista con Delgado, había incidido ya en este particular: *“Julio fue una persona muy importante en los primeros momentos. No único, pero sí muy importante... y puede que ese fuera uno de los problemas, que se creyó único...”*.

...
“Él tenía una idea muy clara sobre lo que quería del colegio y estaba en la línea de lo que se había hecho en Entrevías... más tarde, cuando se planteó la privatización-concierto del centro, el claustro y la mayoría de los padres optamos por un centro público... y ahí se produjo una ruptura...”.

...
“Pero quiero dejar claro -sigue Justo- que no fue una ruptura entre los padres y Julio Delgado. Fue, en todo caso, una ruptura entre el claustro y Julio Delgado, y la mayoría de los padres seguimos al claustro que ya tenía una importancia extraordinaria en ese momento...”.

Estaba claro que ruptura había habido, Julio Delgado se apartó del colegio en discrepancia con el claustro y se puso a trabajar en lo que entonces se llamaba Enseñanza Media, pero existe un error en la apreciación de muchos padres en relación con esa ruptura, y con las causas que la motivaron, al menos, un error de fechas, que procuraré corregir:

Es cierto que Julio Delgado propugnó, y defendió la idea de que el colegio se convirtiera en privado-subvencionado (así lo ha reconocido personalmente, en sus entrevistas, sin ninguna dificultad), pero él ya no estaba cuando llegó el momento de tomar la decisión (curso 1973-74). Las diferencias que motivaron su distanciamiento con el centro fueron, como ya he explicado, derivadas de su gestión del centro, de su participación en la valoración y propuesta del profesorado, del contacto que mantenía con la Dirección Provincial del M.E.C., que le ponía en situación de negociar aspectos cuya negociación, a juicio del grupo, correspondía al claustro,... en fin, lo que llamaré malentendidos, derivados de una gestión muy cercana, pero desde distintos planos, no exenta de roces, y para la que, seguramente, se necesita un tacto y una prudencia exquisitas... puede que acaso sea sólo la convivencia...

Pero he ido un poco deprisa en estas últimas páginas, pues nos encontramos justo al principio. Y fue en Enero de 1973, con el curso académico claramente iniciado, cuando comienza su andadura el colegio, con sede social en la calle Rioja Nº 130, en los bajos de las propias viviendas como he dicho anteriormente.

Comenzó el centro sin nombre propio, pues se hallaba registrado como “aulas habilitadas, anexionadas al C.N. Lepanto de Leganés”, aunque en su funcionamiento fue siempre independiente de ese centro -si bien, no exento de problemas con el director del mismo, según recuerdan los profesores de aquellos primeros años-, con seis aulas en total, 3 de niños y 3 de niñas²⁴, desde 1º a 6º de la denominada E.G.B. (Educación General Básica), con lo que cada sexo se sometía a agrupamientos de dos en dos cursos:

- 1º - 2º Niños.
- 1º - 2º Niñas.
- 3º - 4º Niños.
- 3º - 4º Niñas.
- 5º - 6º Niños.
- 5º - 6º Niñas.

y con carácter de colegio público desde su creación, pues los propios cooperativistas habían desestimado la consideración de colegio privado²⁵.

Los comienzos fueron duros y difíciles, recuerda Lola Pedrosa en la entrevista realizada el 24-11-98: “...*Trabenco nace como un centro antifascista y antirrepresivo, lo cual en el año 72 podía traer muchos problemas. La policía social rondaba la puerta y la Guardia Civil pedía la documentación, a diario, a los compañeros que llevaban barba o que, por su aspecto, entendían ellos que pudieran pertenecer a grupos “subversivos”...*”

Todos los testimonios apuntan a confirmar la idea de que en esos años, la presión policial y la vigilancia se intensificó notablemente en relación con los años anteriores. Y es que una vez separadas las promociones, el grupo de Zarzaquemada había quedado desprotegido del cobijo que había representado todo el movimiento social de Entrevías-Pozo que había gozado de cierta benevolencia como se ha explicado ya. Por otra parte, la composición del grupo cambia ligeramente hacia posiciones de militancia más explícita.

Ana García, profesora del centro entre 1975-1997, comenta: “*Allí había entonces mucho “cura rojo ”que había abandonado la iglesia y vinculado la O.R.T. (Organización Revolucionaria de los Trabajadores) y organizaciones semejantes. Estos y militantes del P.C.E.(Partido Comunista de España) eran los que más se destacaban. Luego seguía habiendo familias que pertenecían a agrupaciones religiosas de base y en general gente obrera sin afiliación política ni creencias religiosas muy definidas, pero comprometidas socialmente con un pensamiento de izquierdas y un planteamiento claramente antifascista, con verdaderos deseos de vivir libremente*”.

Esperanza Gómez, otra de las profesoras que pasaría 20 años de su vida en el centro (1974-1994), coincide exactamente con la impresión de Ana, aunque las entrevistas

²⁴ La coeducación era un tema tratado y debatido ya en la cooperativa, pero inicialmente, dados los problemas que habían existido para la autorización de apertura del centro, y la precipitación por las fechas, se aplazó la puesta en práctica del agrupamiento mixto hasta el curso siguiente, como se mencionará a continuación.

²⁵ Esta cuestión, referida a la opción entre centro público o privado volverá a plantearse en próximos años y será objeto de fuertes debates internos hasta su clarificación definitiva en el curso 1974-75, pero que traerá incluso consecuencias futuras durante mucho más tiempo.

concedidas por cada una de ellas se celebraron por separado, en fechas distintas y sin contacto previo entre ellas: *“La cooperativa estaba formada básicamente por gente de las J.O.C. (Juventudes Obreras Católicas) que luego se vinculó a la O.R.T. y por militantes del P.C.E., y por familias muy honradas que no tenían afiliación política alguna, pero eran muy comprometidas y luchadoras defendiendo su sentido de la justicia, de la libertad...”*

“La gente era allí muy valiente, yo la que menos, -sigue Ana- Federico y Ángela eran personas del claustro muy comprometidas políticamente. Lola era una intelectual liberal y Pepe un personaje singular comprometido con todo, trabajador, dispuesto, entusiasta,... pero dada la imagen de liderazgo que ofrecía Federico, teníamos miedo sobre todo por él.

Y es que la represión, a diferentes niveles, era todavía una práctica habitual en aquellos momentos. Preguntada Lola Pedrosa por el motivo por el que ella fue apartada del centro en el segundo año de funcionamiento, durante el curso 73-74, responde:

“Todavía no lo sé, supongo que alguien debería pagar el pato por la huelga del 73, que fue larga y dura, y debió tocarme a mí, aunque yo no era especialmente combativa... – y continúa- como tampoco sé por qué volvieron a contratarme al año siguiente; sospecho, aunque no se podrá probar nunca, que se debió a que un compañero mío de la Facultad, que trabajaba en la Delegación, hizo desaparecer una carpeta de mi expediente.”

“...nos hacían firmar un contrato en blanco –afirma Lola en otro momento de su entrevista- y después el Ministerio rellenaba las condiciones. Además, a veces no cobrábamos hasta Febrero o Marzo, por lo que con frecuencia la cooperativa nos tenía que adelantar dinero para poder ir viviendo...”

...
“...comíamos latas de conserva en las mismas aulas, o freíamos chorizo en un hornillo, cuyo olor quedaba en las clases y teníamos que abrir las ventanas cuando llegaban los niños...”

...
“...los claustros y las reuniones se prolongaban eternamente, con frecuencia nos daban las doce de la noche en el colegio...”

En el curso 1973-74, el número de aulas se incrementó en dos más: se cuenta con 8 unidades que cubren toda la E.G.B. (de 1º a 8º). Además, durante este año los profesores y padres deciden implantar la coeducación, con lo que las aulas se hacen mixtas y se separan todos los niveles de edad, se discute el número de alumnos-as por aula que se fija en un máximo de 35.

El centro se aparta claramente de lo que es el funcionamiento normal (entiéndase frecuente) de los colegios de la época. Por eso, en los años inmediatamente siguientes (1974-75 y 1975-76), ante el funcionamiento peculiar del colegio, y la necesidad de regularizar su situación, pues oficialmente dependía de otro centro con el que no existía relación ninguna, el M.E.C. oferta su conversión en centro privado-subvencionado, lo que

provoca un fuerte debate en el seno de la Asamblea del colegio, que por fin rechaza la consideración y defiende su continuidad como centro público, aunque con el desacuerdo de algunos de los miembros (por parte de los padres) que veían más posibilidades de autonomía y de conservación de sus peculiaridades como privado-concertado. *–los profesores tuvimos mucha influencia en la toma de esa decisión –dice Lola Pedrosa en su entrevista del 24-11-98- pues queríamos hacer una escuela libre, pero siendo públicos-. Fue entonces cuando el Trabenco de Entrevías y el de Leganés separan sus destinos definitivamente, pues en Entrevías sí se había optado por la privatización.*

El colegio había surgido como respuesta a una necesidad de la comunidad que acababa de crearse, a la que el Ministerio no daba respuesta satisfactoria, y esto, unido al hecho de que estaba claramente definido el tipo de colegio que se deseaba, motivó desde el principio el protagonismo de los padres en toda la negociación que dio lugar a la creación del centro, así como en la gestión posterior del mismo como se verá próximamente.

Creo que queda suficientemente claro el punto de partida ideológico que determina el funcionamiento particular del centro en aquellos primeros años. La existencia de un grupo de personas en torno a unas ideas y unos objetivos comunes, con unas expectativas claramente expresadas en materia de educación para sus hijos, de elevación de la actividad cultural en el barrio,... etc. puso a todo el grupo a trabajar en la misma dirección. Lo cual supone una diferencia extraordinaria con el resto de los centros en los que las personas que integran su comunidad escolar no se conocen previamente, no comparten inquietudes, ni problemas, ni probablemente objetivos o expectativas ante la educación: Trabenco empieza con un buen trecho ya andado... veamos el resto del camino.

3.b.- EL ESPACIO FISICO:

Las viviendas de la cooperativa eran de humilde construcción, pisos pequeños, materiales de calidades poco selectas, torres de 7 – 8 pisos para aprovechar el suelo (escaso y caro ya en aquellos momentos,... etc.) pero muy dignas, y sobre todo con un diseño de barrio y unas miras en cuanto a calidad de vida que no eran muy frecuentes en el modo de construir de la época: La colonia era peatonal en su práctica totalidad, con plazas de arena y espacios verdes con jardines entre todos sus bloques para proporcionar lugares de juego para los niños y de seguridad para los padres, con los servicios necesarios en la propia colonia (tiendas de todo tipo, regentadas generalmente por los propios cooperativistas que abrían negocios en los propios locales comerciales según las necesidades del barrio)...

Había dos tipos de locales en la cooperativa – recuerda Juan Vizcaíno, miembro del grupo de padres de alumnos del colegio en los primeros años y socio fundador de la cooperativa, (entrevista realizada el 10-11-98)- los sociales y los comerciales: en estos últimos (generalmente alquilados) se podían poner tiendas y negocios, pero en los sociales, no. Esos eran para cuestiones de tipo social, y aún lo son, ahí están aún la asociación de vecinos, el club de ancianos, aulas de adultos,... etc.

Pero a pesar de todo ello, podrá entenderse con facilidad que las condiciones que ofrecían los bajos de las viviendas no eran las óptimas para el establecimiento de un centro

escolar, y así lo reconocen los propios cooperativistas y lo hacen constar en el artículo que aparece a este respecto en el Boletín N° 31, de Diciembre de 1971, en el que se dice textualmente:

“... ”

COLEGIOS.- En aquella zona de Leganés hay una insuficiencia escolar, y en el polígono de Zarzaquemada hay proyectada la construcción de dos o tres colegios, pero, claro, quizá tarden en ser construidos y estar en funcionamiento. Hay que buscar, pues, una solución inmediata al problema que se va a plantear en cuanto los cooperativistas empiecen a vivir por allí. Tres soluciones se ofrecen a la vista: Hacer un colegio privado, que vendría a costar unas seiscientas pesetas mensuales por niño; un colegio en colaboración con el Estado, en régimen de Patronato, en el que el Estado pagaría a los profesores y los cooperativistas tendrían que pagar el resto; y, por último, un régimen privado concertado en el que el Estado pagaría todo: Esto, claro, depende del régimen que el Estado acepte (en este sentido se plantearía una situación análoga a la del colegio de Entrevías). La Junta aprobó seguir con las gestiones acerca del colegio.

- Dedicar a GUARDERÍA los locales sociales de la T-9 y T-10, reservando para recreo de los niños de la guardería el cuadro que está junto a dichos locales. Será también zona de juego, en general, para los chavales.

- Para COLEGIOS, se han destinado los locales sociales T-3, T-4, T-11 y T-12. Quedó bien claro que estos locales no reúnen las condiciones adecuadas y que se escogen por tratarse de un colegio provisional y limitado, a la espera de que este problema se resuelva. También se está haciendo un estudio de las posibilidades reales que hay para realizar un proyecto de Teatro (que también podría servir de cine)...

“... ”

Las aulas eran pequeñas, había humedad, poca luz y ventilación escasa, un pilar central en medio de cada aula... y ningún elemento de apoyo, ni material o recurso didáctico. Era el número justo de aulas que se necesitaban (tantas como cursos había) no existían despachos, ni sala de profesores, ni biblioteca, ni gimnasio, ni laboratorios, ni patio de recreo... A pesar de lo cual, la situación de provisionalidad de la que se habla en el texto, duró 12 años, hasta que en el curso 84-85, se construyó y se pudo ocupar el “colegio nuevo”.

Los niños y niñas bajaban de sus casas directamente al colegio y se salía al recreo o se hacían actividades deportivas o al aire libre en las plazas de la propia colonia... el descampado que entonces había en el lugar que ocupa ahora la piscina municipal de Zarzaquemada²⁶, era el “campo de fútbol” y el lugar de “trabajos de campo” en ciencias naturales, pues aparecían fósiles y restos paleontológicos.

No había ni siquiera teléfono, así que se carecía de los medios mínimos que pudieran parecer necesarios.

Por el contrario, existían bastantes inconvenientes, pues además de todas las carencias citadas, eran frecuentes las averías (fontanería y electricidad sobre todo), pues las cañerías y las bajadas de aguas de las viviendas estaban al descubierto en las aulas, había

²⁶ Justo enfrente de la colonia de viviendas, al otro lado de lo que hoy es la Avenida de Europa, que entonces no existía.

ratas en el extrarradio de una ciudad en expansión, y las dotaciones del Ministerio eran escasas y llegaban tarde²⁷.

José González Puente, al que ya se ha referido Ana al hablar de los profesores del comienzo del centro, y que siempre fue llamado Pepe en el colegio, verdadero artista y hombre de una sensibilidad exquisita, al que he mencionado anteriormente, y que estuvo en el centro desde su inicio en 1972, hasta 1995, habiendo sido director del centro –al menos representándolo oficialmente como tal, pues la dirección siempre fue compartida por todos– en varios periodos, declara en su entrevista realizada el 26-1-99: *“Si lo piensas, es verdad que las carencias eran muchas, pero al principio, a mí no me supuso un grave problema. Significaba trabajar, porque yo era interino, y en aquellos años el entusiasmo podía con todo...”*

Y es que sólo el entusiasmo y la constancia en el trabajo por conseguir un colegio con las características deseadas podían suplir las condiciones adversas que estoy relatando...

¡El entusiasmo!... palabra clave que volverá a aparecer con fuerza en el debate interno del propio centro una veintena de años más tarde... Pero ya llegaremos a eso...

3.c.- UN COLEGIO DE TODOS:

Sin embargo, toda aquella adversidad provocaba una reacción en la comunidad difícil de producirse en otras circunstancias. Y es que verdaderamente el colegio era de todos. En primer lugar, porque así era de forma literal, pero no sólo porque el espacio físico perteneciera legalmente a sus usuarios, sino porque cada persona, cada miembro de la comunidad educativa se sentía parte de algo que le afectaba directamente: el cuidado del material, el respeto por las instalaciones, el orden y la limpieza, la economía y la ausencia de todo despilfarro...

Los profesores de los primeros años coinciden en señalar: *“Los niños mayores tenían llave del centro, pues había un encargado, y podían entrar desde media hora antes, o quedarse por las tardes a trabajar, o a leer, aunque no estuvieran los profesores. Eso, a veces, podía acarrear algún pequeño problema -puntualiza Lola Pedrosa- pues no dejaba de tratarse de adolescentes, que no siempre son lo responsables que se les exigía, pero en general funcionaba muy bien...”*

...
“...Las tareas en las aulas se repartían por equipos de responsabilidad, y aparte de las puramente escolares, material, decoración,... etc. había un grupo encargado de limpieza que dejaba el colegio recogido y limpio antes de salir. De modo que las “señoras

²⁷ Una de las riadas que provocó una inundación en los bajos, según recuerdan los profesores y padres consultados, fue la causante de la desaparición de muchos de los materiales documentales de aquellos años, pérdida de trabajos escolares, material curricular,... etc.

de la limpieza” (que eran madres del colegio encargadas de esa tarea) profundizaban en lo que los chicos ya habían hecho..”.

...
“...No se dejaban correr los grifos, no se pintaba en las paredes,... en fin, no se hacía nada de lo que los escolares suelen hacer cuando no sienten apego por el lugar ni respeto por las instalaciones que usan...”

Ana García, abunda en este punto: “Todo el material era común, no existía propiedad privada y si alguien llevaba algo a la clase, era de todos, por eso todos cuidaban el material y sentían su deterioro o su despilfarro como algo propio...”

Como no había comedor, pero en varias familias trabajaban ambos cónyuges, había un grupo de madres no trabajadoras fuera de casa, que daban de comer a 4 ó 5 niños, según su disponibilidad, y así se iban solicitando casas que pudieran atenderlos hasta que la totalidad de los niños estaban atendidos.

El patio de recreo eran las plazas de arena de la colonia, incluso algunas actividades que provocaban ruido o necesitaban mucho espacio, se realizaban en el exterior, los decorados de las funciones de teatro colgaban de los balcones de las casas,... de forma que el colegio estaba íntimamente ligado a la vida del barrio y de las familias. Los niños no tenían que llevar bocadillo al colegio, se lo daba su madre por la ventana a la hora del recreo. Alguna vecina preparaba un café a los profesores, o alguno de ellos aprovechaba el rato de descanso para subir a tomarlo con una familia y hablar de la marcha y los problemas del hijo que jugaba abajo al cuidado de algún compañero y de algunas madres o padres que “bajaban en ese momento”²⁸.

3.d.- LA CO-GESTIÓN:

Desde el principio el colegio se concibe como un elemento de la comunidad en el que todos sus miembros tienen parte en la toma de decisiones. La Asamblea es el único órgano decisorio y soberano, sin representantes ni delegados, cada persona portavoz de su opinión y de su voto. Y ese planteamiento alcanzaba a todos los niveles, desde el colegio, globalmente considerado, a la organización del grupo de profesores, o al funcionamiento de las aulas

Lola Pedrosa recuerda: “Yo había sido llamada para coordinar el grupo, pero apenas coordiné nada. Nos reunimos y comprendimos que debíamos adoptar una dirección colegiada, o ni siquiera eso, una toma de decisiones entre todos, una vez conocidos y debatidos los problemas”.

²⁸ Abundo en todo esto, para expresar en qué medida el colegio “era de todos”, porque todos se sentían parte de él.

Con frecuencia, se argumenta y se teme que es difícil llevar a cabo una labor docente autónoma y libre de presiones con una presencia tan notable de los padres en el centro. Al menos muchos profesores se sienten incómodos al notarse “observados” tan de cerca por el colectivo de padres, sin embargo, no parece que este extremo incidiera en la labor de aquellos primeros años. Preguntados los profesores, la coincidencia es absoluta:

“Las relaciones con los padres eran buenas y fluidas, ellos estaban cerca pero te permitían trabajar con libertad. Yo creo que la palabra que mejor define su actitud es “confianza”. Los padres tenían una confianza ciega en los profesores, aunque a veces no entendieran muy bien lo que hacíamos...” (Lola Pedrosa).

Durante un debate público tenido lugar durante los actos de conmemoración del 25 Aniversario del centro, celebrado en Junio de 1998, y que convocaba a todas las personas que habían tenido que ver con el colegio, en cualquiera que hubieran sido las circunstancias (padres, profesores, alumnos) y en cualquiera de las épocas, y que tendía a recoger las impresiones sobre la evolución del colegio a lo largo del tiempo, podía constatarse claramente esa coincidencia por parte de los padres más antiguos: los padres tenían confianza en los profesores y delegaban en ellos la elección de los temarios, de las actividades propuestas, de la orientación pedagógica que se tomaba,... y procuraban que la casa fuese una continuación de la escuela, observando y poniendo en práctica cuanto les decían los profesores en las Asambleas de aula y en las entrevistas personales.

Los profesores “se metían” entonces en las horas de sueño de los niños, en el tipo de alimentación más conveniente, en si ciertos hábitos familiares pudieran ser más o menos educativos,... etc. de modo que los profesores se habían convertido en los conductores de la educación de los niños en todos los sentidos, pero encontrando en los padres unos excelentes colaboradores, dispuestos a ayudar en todo lo necesario convencidos de la intención y de la profesionalidad de los maestros y maestras de sus hijos.

Muchos padres reconocen que entonces, a expensas de las orientaciones del claustro, comenzaron ellos a ir a visitar exposiciones con sus hijos, a asistir a museos, a leerles cuentos por las noches antes de dormir, a encontrar en sí mismos el gusto por la lectura,... entonces el colegio empezaba a dar sus frutos: No sólo era un colegio de todos, sino para todos. Se estaba convirtiendo en el verdadero centro cultural, en el animador del barrio hacia la cultura que siempre habían deseado.

Ahora bien, debe entenderse que si el colegio presenta esta forma de organización y estas relaciones personales entre los distintos colectivos de la comunidad escolar desde el momento de su puesta en marcha, si los comportamientos y actitudes de los alumnos hacia los materiales e instalaciones, hacia sus compañeros y compañeras de menor edad, etc. son los que se describen en estas páginas, desde el comienzo del colegio como tal, no debe achacarse sólo a la acción docente el establecimiento de estos hábitos positivos, pues no ha habido un tiempo anterior en el que conseguir establecerlos. Me da la impresión de que no cabe otra posibilidad que concluir que la labor educativa llevada a cabo anteriormente en las familias, los hábitos cooperativos y solidarios de sus padres, la alta valoración del trabajo que cuesta obtener las cosas mediante el propio esfuerzo, la consideración positiva de lo

social frente a lo individual,... etc., tienen una importancia decisiva en las actitudes escolares de los alumnos y alumnas, por lo que los objetivos que el centro se plantea encuentran buena parte del camino ya recorrida.

3.e.- LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE²⁹

Resulta difícil hablar de la organización de la clase -coinciden todos los profesores (y algunos padres) entrevistados- precisamente por lo sencilla. Aquella sencillez –aparente, puntualizan varios de ellos- la convierte en algo muy complejo a la hora de ser expresado, porque no se trata de una sencillez por ausencia de contenidos, o por encontrarse escasamente reflexionada, ni concebida de forma arbitraria o caprichosa. Es cierto que se improvisaban cosas según surgían, pero dentro de una línea de acción perfectamente definida. Lo importante era el objetivo que se pretendía conseguir y el proceso que había que seguir para conseguirlo; los materiales que se empleaban podían ser sólo una disculpa, o cambiar notablemente según los acontecimientos del momento.

Ana García, y Lola Pedrosa, y José González Puente (Pepe), en sus entrevistas coinciden en señalar que la clase estaba organizada y dispuesta para la consecución de los Objetivos Generales.

Eso que existe en todos los centros pero a lo que rara vez se atiende, parece ser que aquí era el elemento orientador de la actividad del aula.

Y es que los Objetivos Generales, suelen ser unos principios muy ambiciosos, cuya declaración encabeza siempre los programas y los planes de centro, pero que luego suelen tener escasa relevancia, pues, según mi experiencia (siento no ofrecer otro contraste más objetivo que el resultado de mi observación durante 20 años por diferentes colegios, centros de profesores y recursos, universidad,... etc.) el profesorado se siente más preocupado por la consecución de los que llamaré Objetivos Específicos del área de conocimiento o del nivel educativo que imparten, utilizando una terminología tradicional, pero en la que podemos ser fácilmente coincidentes, sin necesidad de entrar en la separación de procedimentales, actitudinales y conceptuales, que la nueva terminología prescribe tras la Reforma del Sistema Educativo, superflua en este caso en el que no me guía otra intención que la ejemplificadora. Pues bien, suele ocurrir, digo, que con frecuencia son éstos y no aquéllos los que orientan la actividad del aula, de modo que los profesores “evalúan”³⁰ a los alumnos –que no la acción de enseñanza-aprendizaje, ni la validez o la oportunidad de los programas, ni su propia práctica docente- en función de si han aprendido estos o aquellos contenidos concretos que se han impartido durante un

²⁹ A lo largo de todo este punto, se repiten gran número de manifestaciones de personas entrevistadas que abundan en los mismos aspectos, matizando, ampliando, repitiendo,... por esa razón, no se hacen constar los nombres de cada persona en todas las intervenciones en las que participa, pero todas las afirmaciones que aquí se contienen, están recogidas en las grabaciones correspondientes a las entrevistas realizadas que se presentan como anexo.

³⁰ Evaluación entendida aquí como mera comprobación de los aprendizajes adquiridos por el alumno en un determinado lapso de tiempo previsto.

periodo de tiempo, y generalmente, la adquisición de estos conocimientos, sin ser perjudicial para los alumnos, no tiene relación alguna con los Objetivos Generales declarados por el centro para toda una etapa educativa, o si la tienen, suele resultar completamente casual e independiente de la voluntariedad del profesorado.

En Trabenco sí, declararán Pepe y Ana, los Objetivos Generales estaban claramente formulados, debatidos y compartidos por todos. Todo en el centro contribuía a su consecución y desarrollo:

- Libre expresión.
- Actitud crítica.
- Autocontrol.

Estos objetivos se han mantenido invariables, aunque revisados y replanteados frecuentemente durante los 25 años que dura el centro en el momento de la redacción de estas páginas, si bien el 3º de ellos, con alguna matización terminológica en el último periodo, como expondré en su momento.

Para ello, es lógico pensarlo, la acción docente debería estar concebida en pro de la consecución de los mismos:

- **No existían los libros de texto:** Nunca existieron concebidos como tales, era el profesor el encargado de proponer y proporcionar los trabajos de los alumnos, de este modo las actividades escolares siempre estaban pensadas para el grupo concreto de chicos a los que iban destinadas, conociendo sus expectativas y sus posibilidades, sus dificultades y limitaciones, sus intereses y sus gustos,...etc.

En cada aula hubo siempre una biblioteca perfectamente dotada, con textos de diferentes editoriales y de todas las asignaturas, que se usaban como libros de consulta en los trabajos que realizaban los alumnos y como fuente de información general en cualquier área de conocimiento.

- **El trato con los alumnos:** El alumno era tratado desde un plano de igualdad, con posibilidad, y con obligación, de decir las cosas desde una actitud responsable (y a la vez co-responsable de la marcha del grupo). Se podía criticar al profesor o a cualquier otro miembro del grupo, y todos los demás debían aportar su visión en la resolución del problema o en la orientación de las actuaciones a seguir.

- **El alumno como observador:** Es en lo que se convierte cuando se lleva a cabo plenamente el punto anterior, en un verdadero **observador-participante**.

Ana y Lola Pedrosa precisan: *“En la clase se llevaba el freinetiano sistema de Felicito-Crítico-Propongo, y todo el mundo opinaba razonadamente, porque las opiniones*

había que defenrerlas y argumentarlas ante los demás... las observaciones que cada alumno anotaba, debían ir firmadas y fechadas, y se leían semanalmente en la asamblea...”

- **La Asamblea:** Era el marco que acogía todo el sistema de organización y de participación del grupo. Estaba formada por el grupo de alumnos-as y el tutor, pero con frecuencia podían participar padres o madres, otros profesores, impartieran o no clase al grupo, alumnos de otros grupos,... o cualquier persona implicada en los temas que se debatieran.

Debe aclararse, por su importancia para la correcta comprensión del funcionamiento del aula, que la función de la Asamblea nunca fue sólo la de la discusión de problemas y resolución de conflictos, en ella se analizaba el funcionamiento del grupo, se valoraban las actividades ya realizadas, se proponían trabajos, salidas,... en realidad se convertía en una verdadera evaluación crítica del aula.

Por supuesto, la Asamblea era soberana, y nadie, ni el profesor, ni otro adulto cualquiera, podía imponer un criterio distinto del que en ella hubiera sido aprobado.

“El profesor, como es lógico, con más experiencia, y más recursos para llevar las cosas al punto más deseable -puntualiza Ana- solía tener mucha importancia y mucho peso en la Asamblea. Pero cuando no había acuerdo, era necesario debatir y convencer, no podía imponerse nada...”

- **El profesor como miembro del grupo:** Es una consecuencia de todo lo anterior. *“Pero no nos sentíamos nunca enfrente de los chicos, es más, puedo asegurar que nos sentíamos queridos por ellos, siendo parte del grupo casi como uno más. -Y añade Ana- y digo casi, porque está claro que el profesor es un adulto y en muchas ocasiones te separas de los chicos en muchas cosas, pero se contaba contigo, se te tenía en cuenta...”*

Los profesores coinciden en afirmar que la posible función represora que hubiera que adoptar en algunos momentos, la había asumido la Asamblea, y eso liberaba al profesor de tener que estar siempre dictando normas y velando por su cumplimiento. Lola Pedrosa abunda en ese tema y recuerda: *“Había normas de aula propuestas y votadas por lo alumnos, escritas en murales...”*

- **La participación de los padres:** Los padres y madres no sólo participaban de la gestión del centro, sino que eran parte importante en la clase y participaban activamente en muchas cosas. Estaban presentes en las clases y asumían o ayudaban en todo aquello que podían: Hacían talleres de aquellas actividades para las que mostraban una habilidad especial por su trabajo o sus aficiones, se ocupaban de pequeños grupos en el aula, asistían a las salidas colaborando con los profesores, contaban cuentos e historias en la clase,... etc.

A veces los padres llevaron a algún grupo a vender los trabajos realizados en el “mercadillo” de los viernes, previa autorización del Ayuntamiento, con el fin de sufragar los gastos de alguna salida o costear algún viaje...

Todos los profesores de aquellos momentos iniciales coinciden en afirmar que los padres estaban completamente integrados en el aula y que la enseñanza se había convertido en algo ligado a la familia. Casa y escuela ya no eran dos realidades diferentes en la vida del niño, sino dos momentos de algo indisoluble que se continúan y se complementan hasta tal punto que, a veces, resultaba difícil deslindar la frontera entre una y otra.

- **El Texto Libre, la E. Plástica y la E. Dinámica:** Las áreas de conocimiento que suelen impartirse en todos los centros escolares, eran las que se impartían en Trabenco. Tal vez con criterios diferentes en algunos casos, pero no se abandonaba, en absoluto, el tratamiento de las áreas curriculares regladas. Lo que sí es cierto es que había algunas actividades que suelen pasar inadvertidas en otros centros (y creo que en mayor medida en aquel tiempo), y que en Trabenco cobran una importancia fundamental. Como se verá, todas ellas directamente relacionadas y encaminadas al objetivo enunciado de la libre expresión:

El Texto Libre era el principal vehículo a través del cual se trabajaba la expresión verbal. De los textos elaborados por los chicos se llegaba al estudio de la gramática, y no al revés. Estaba íntimamente ligado al desarrollo del hábito y del gusto por la lectura y al texto sugerido (por las propias lecturas, por la actividad del aula o por el profesor).

La Expresión Plástica era -coinciden todos los profesores- otro aspecto del curriculum que se trabajaba intensamente y desde pequeños: los niños pintaban en murales, después en hojas y utilizando desde las manos y el propio cuerpo, hasta todo tipo de técnicas y materiales. *“Teníamos compañeros muy valiosos en este sentido –aclara Ana García-, Lola Pedrosa, que trabajaba con los mayores, es una gran especialista en plástica, y Pepe y Esperanza que trabajaban con los cursos más pequeños...”*.

La Expresión Dinámica, que estaba desatendida en aquellos tiempos en los niveles escolares se trabajaba desde el principio en Trabenco: la dramatización, la psicomotricidad, la música,... eran actividades regladas en el colegio, y ligadas a otras comunes a todo el centro, como el teatro, la celebración de fiestas conmemorativas, (Carnavales, Semanas Literarias,...) visitas de autores o ilustradores literarios,...etc.

- **Las salidas:** Desde el principio coincidió todo el mundo en que el colegio debía estar siempre proyectado hacia el exterior: para dar y para recibir.

De ese modo se hacían visitas culturales de todo tipo, desde las salidas de una jornada, a una exposición, a un museo, al teatro,...etc. hasta de una semana de duración que todos los grupos hacían, al menos, una vez al año, generalmente hacia el final de curso. Debo aclarar que estas salidas de fin de curso poco tienen que ver con las que se han generalizado en casi todos los centros con el paso del tiempo, en las que suele contratarse

una agencia con hotel, monitores y todos los servicios y actividades contratadas, y en las que suelen visitarse lugares de diversión o de recreo, parques temáticos, multiaventura,...etc. No, las salidas eran siempre a espacios naturales, o a lugares de interés cultural por la razón que fuera, el hospedaje era en albergue de la R.E.A. (Red Española de Albergues) y la programación y el diseño de la actividad, la realización de las visitas,...etc., era realizado exclusivamente por el profesorado (con la compañía y el apoyo de padres-madres siempre que fuera posible y/o necesario) y respondían siempre a un trabajo realizado previamente en clase sobre la zona a visitar o el contenido de la visita en cuestión (a veces durante meses), y que se continuaría y se analizaría después de la realización de la salida en el tiempo de clase posterior.

Otras veces se salía para mostrar lo que se hacía en el propio centro, al barrio, a la localidad, o al público en general. En este sentido se solía ofrecer representaciones de obras teatrales o se participaba en jornadas culturales organizadas por diferentes organismos e instituciones, incluso se tuvo un programa en TVE, sobre literatura infantil al que me referiré próximamente.

- **Los horarios:** Existían, sin duda, pero eran flexibles.

Sobre todo los chicos mayores tenían un horario para cada asignatura, ya que en la segunda etapa era impartida por diferentes profesores, pero existía tal relación entre ellos, y tal grado de comunicación y de diálogo que el horario se modificaba cada vez que resultase conveniente para la realización de las actividades que fuera.

En ocasiones -y refiriéndome siempre a las declaraciones de los profesores, en las que han concidido absolutamente- cuando la actividad era global y afectaba a todo el colegio, o exigía mucho trabajo por su alcance o su naturaleza (decoración del colegio para la celebración de fiestas, estrenos teatrales, recibimiento de alguna personalidad,... etc.), era frecuente prescindir del horario, y del agrupamiento que solía ser habitual para organizar la jornada según las necesidades.

- **La literatura:** De todas las actividades que se realizaban en el centro, ninguna como la literatura ha llegado a polarizar la actividad diaria y la excepcional.

“En eso tuvo mucha importancia Federico.” -coinciden Pepe y Ana. Y añade esta última:- “Él era uno de los mayores especialistas en Literatura Infantil y Juvenil que había en España, conocía y se trataba con autores, daba cursos y charlas de animación a la lectura,... y era muy conocido en todas partes...”

Y era cierto, sin duda... y lo sigue siendo. En la actualidad, Federico Martín, después de haber abandonado la docencia reglada hace muchos años, se dedica exclusivamente a la Literatura Infantil y Juvenil, a la didáctica y a la divulgación de la misma, a la animación a la lectura,... todo ello mediante la impartición de cursos, charlas, seminarios, conferencias,...etc. especialmente destinados a docentes, y cuya repercusión incluso ha traspasado nuestras fronteras.

Visitaban el centro los autores o los ilustradores de los libros que se leían, lo cual era un estímulo indudable para los alumnos, se organizaban jornadas literarias y se manejaba una biblioteca dotada de unos títulos que por su carácter innovador y, desde luego, por su abundancia, con frecuencia no se conocían siquiera en otros lugares. En aquel momento, existió en los bajos de los pisos una biblioteca de aula, en cada una de las que formaban el colegio, con textos adecuados a la edad de los niños que la ocupaban (de consulta y de lectura) y esos textos se iban renovando cada año con las novedades editoriales de interés. Esta práctica ha continuado hasta nuestros días, por lo que puedo afirmar que en la actualidad, el C.P. Trabenco de Leganés posee, en lo que se refiere a Literatura Infantil, una de las bibliotecas más actualizadas y mejor dotadas que puedan encontrarse, siendo así aún a pesar de que recientemente, cuando, a consecuencia de la puesta en práctica de la última Reforma del Sistema Educativo, los alumnos de los entonces 7º y 8º de EGB abandonaron el centro para integrarse en 1º y 2º de la ESO, una parte de sus fondos, los especialmente dedicados a estas edades, fueron cedidos al I.E.S. María Zambrano de Leganés, al que quedó adscrito, por fin, el C.P. Trabenco como centro de Enseñanza Primaria.

Durante sus años de funcionamiento han pasado por el centro autores literarios, ilustradores, recopiladores,...etc. de la talla de Rafael Alberti, Gloria Fuertes, Joan Manuel Gisbert, Juan Farias, Concha López Narváez, Juan Ramón Alonso, Ana Pelegrín, Felicidad Orquín, Antonio Rubio (que además fue profesor del centro durante los años 1982-1990),... etc.

De esta forma, no es difícil pensar que, debido a la influencia de Federico, y al entusiasmo y al gusto por la literatura del resto del profesorado, fuese el mundo literario, y todo cuanto lo rodea, el verdadero motor de la vida común del centro.

Nada más entrar por las mañanas, todo el colegio, desde los más pequeños a los mayores, tenían media hora de lectura silenciosa en el aula. ¡Todo un colegio leyendo a la vez!... la sensación de calma y de sosiego que ofrecían sus aulas resulta indescriptible, de modo que, para quien no lo ha vivido, no será fácil de imaginar... Después, en diferentes momentos del día, se contaban cuentos por parte de los profesores, de padres,... los alumnos escribían y leían sus textos, se leían en voz alta algunos textos que se querían destacar o conocer, o que se empleaban como ejemplo para resaltar ciertos valores literarios,... etc.

Fue entonces cuando se colaboró un programa en TVE, sobre Literatura Infantil, que presentaba y escribía Federico y en el que aparecían los propios chicos del colegio presentando y comentando libros, simulando situaciones y escenas de los mismos,...etc.

Del mismo modo, se han publicado dos libros, aparte de innumerables apariciones puntuales en publicaciones de carácter periódico, con trabajos literarios de los alumnos de Trabenco (durante su periodo escolar) y con orientaciones y comentarios de los profesores, en especial Federico Martín Nebras, “Recrear la escuela” y “Nos queda la palabra”, ambos editados por Ed. Alameda y convenientemente citados en la bibliografía del presente trabajo. Así como el Nº 3 íntegro de la publicación “El trastero” con el título “Demo. Trigo”, publicado por el grupo Zero y parte del Nº 1, recogidos en la bibliografía igualmente.

3.f.- EL EQUIPO DE PROFESORES

Comenzada la andadura del centro, ya se ha dicho en otro momento, el equipo de profesores adquiere una importancia fundamental. Ellos son los verdaderos animadores e impulsores, no sólo del colegio, sino del centro cultural en el que se ha convertido.

Dado el ritmo de trabajo que se ha establecido, la composición de la plantilla es fundamental, pues no todos los profesores que llegan están dispuestos a someterse a un proyecto semejante. Esto implica una lucha continua para conseguir del M.E.C. que se les respete la plantilla que viene desarrollando el proyecto.

“A pesar del compromiso con la Administración en relación con el nombramiento del profesorado, cada año había que arrancarle al M.E.C. la estabilidad de alguno de los compañeros” –declara Lola Pedrosa- “Algunos estaban nombrados en otros centros, o éramos interinos o contratados, y se vivía con la amenaza constante de que no te renovarían...”.

“Federico y Lola Pedrosa no se conocían entre sí -relata Julio Delgado-, yo los presenté: Lola era amiga mía y a Federico accedí a través de otra amiga, Lola Riesco, que trabajaba en Entrevías, como he dicho antes... el grupo en general, era genial... entusiasta, decidido: Lola era una mujer preparada y equilibrada, que sabía lo que quería y cómo conseguirlo... Federico era un loco genial... ambos se contrarrestaban y creo que ninguno de los dos, sin el otro, podría haber hecho lo que se hizo...”.

“Federico y Lola fueron muy importantes, y aportaban cosas distintas que equilibraban el grupo –declara Pepe (26-1-99)- Federico era el extremismo de ir siempre un poco más allá, generaba mucho entusiasmo, pero a veces alguna angustia; Lola, en cambio, ponía el sosiego y el análisis meditado de las cosas y aportaba mucha seguridad y confianza...”.

Pronto llegó Esperanza Gómez, era el curso 74-75: *“Yo era francesa, acababa de regresar del exilio de mis padres de casi 30 años, y militaba en el P.C.E. (Partido Comunista de España) acababa de terminar magisterio y buscaba la forma de encontrar gente con quien montar una experiencia educativa diferente. Me enteré de Trabenco por una compañera de la Escuela Normal y por unos padres, y me presenté en el Ministerio en busca de trabajo como contratada. Me hicieron el contrato y me presenté en Trabenco sin conocer a nadie...”.*

La situación de Ana era distinta, y así lo expresa ella misma: *“Yo llegué al colegio sin conocer a nadie, por Concurso General de Traslados. Recuerdo que en el acto público se me acercó un chico pelirrojo que me dijo: –No pidas ese colegio que allí no hay permanencias. Pero a mí Leganés me venía mejor que el resto de las plazas que me ofrecieron y lo pedí...”.*

...
“Recuerdo que al llegar al colegio la gente me pareció rara, quiero decir distinta de la idea de maestro que yo tenía...”

...
“Yo acababa de llegar de un pueblo de León y no tenía ningún tipo de compromiso político, ni afán revolucionario alguno; pero tenía ganas de trabajar. Nada más llegar, Federico y Ángeles me prestaron libros para leer, se hablaba mucho en los claustros, que eran interminables y se discutía todo. Recuerdo que la gente era muy comprometida y muy valiente...”

...
“Pero no es cierto que el claustro fuese un bloque. Había desacuerdos frecuentes que daban lugar a discusiones duras. Se coincidía en lo fundamental, pero los matices y las estrategias les arrastraban a interminables discusiones. Se defendían posturas extremistas, se criticaba al P.C.E. como partido conservador...”

Esperanza matiza las palabras de Ana: “Por dentro, el claustro no era un bloque, no todos pensábamos igual. Pero desde fuera debíamos dar la sensación de algo rígido, de tratarse de una piña... al menos se nos acusaba de eso frecuentemente... y puede ser...”

...
“Yo me sentí un poco observada al principio, como con algo de distancia. Una francesa que viene así de repente... como quien se pregunta ¡a ver de qué va ésta!... Luego el comienzo fue un poco duro. Yo era una militante comprometida que llegué allí tan decidida, distribuía el Mundo Obrero... y cómo Ángeles me lo echaba para atrás...”

“Lola y Federico, que hicieron mucho por el colegio, cada uno a su manera, se enfrentaban frecuentemente –vuelve Ana– sobre todo por cuestiones ideológicas... sospecho que por alguna cuestión de liderazgo, también, el caso es que cada avance se producía como consecuencia de un debate intenso, con lo que todo estaba hablado y más que hablado. Nos conocíamos perfectamente (en lo laboral) y eso nos permitía a cada uno saber cómo hacían las cosas los demás, dónde teníamos dificultades y cómo podíamos ayudarnos... yo aprendí mucho de mis compañeros...”

...
“Pepe se quedaba con un grupo a dar clase de música, para enseñarles a tocar la flauta, y yo que me apunté como alumna, me fijaba en el modo en que trataba a los alumnos... y así siempre, pasábamos muchas horas viéndonos trabajar con los chicos y aprendíamos mucho unos de otros...”

Creo que las palabras de Ana García nos ponen sobre una pista importante para entender las claves del funcionamiento del grupo, y por extensión el del colegio. Es lo que llamaré **La problematización de la enseñanza**, es decir, el avance hacia las posturas educativas que mantiene un grupo no depende tanto del discurso teórico ajeno al propio grupo, como del resultado de su propia investigación en el aula. Es el resultado de plantearse la propia práctica como problema, y la acción consiguiente como el resultado de su resolución. De algún modo, y sin habérselo planteado de modo intencional, el sistema es muy parecido al de las espirales características del esquema propuesto por K. Lewin para el método de investigación-acción (ver Carr & Kemmis, 1988), (J. Elliot, 1986) pues cada

propuesta de acción suele suponer el planteamiento de un nuevo problema que se convertirá en el punto de partida para el nuevo ciclo.

Entiéndase este paralelismo con la misma relatividad con la que lo establezco, pues lejos de buscar un marco conceptual consciente, que estoy seguro que no era el caso, quiero sugerir una cierta aproximación intuitiva, pues aunque estoy en condiciones de asegurar que la preparación pedagógica de los miembros del claustro, así como la información e inquietudes para investigar desde la práctica, al menos de una parte importante de ellos, no eran despreciables, se puede afirmar, sin duda, que no conocían las ideas de Lewin, ni de Elliott, Kemmis o Stenhouse... Téngase en cuenta que estamos hablando del año 1972 y posteriores, y que las ideas de estos autores en materia de investigación educativa -aunque el término “investigación en la acción” fuera acuñado por K. Lewin en 1947- han sido desarrolladas y divulgadas en España con posterioridad a esa fecha.

Decididamente parece que, sin correr graves riesgos, podemos enmarcar el planteamiento educativo del grupo dentro del modelo de la teoría crítica de la enseñanza, según Carr y Kemmis, 1988, y según el modelo teórico de ciencia social crítica de Habermas, sin perjuicio de que puede ocurrir que, ciertas realizaciones prácticas pasadas, se enmarcan tras el análisis de sus características como afines a un modelo teórico determinado cuando a quienes las realizaron no les guiaba más que la identificación ideológica con un paradigma -probablemente no más que intuitivo- de la experiencia práctica anterior en un determinado campo de actividad, en este caso la educación.

Es decir, que con frecuencia se encuentran actuaciones prácticas basadas en la experiencia y en un modo contrastado de actuar, frente a otros posibles, lo cual supone una elección consciente, sin que se conozca, en muchos casos, la existencia del constructo teórico que sustenta esa práctica:

Una “práctica” no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la “teoría”, y al cual pueda aplicarse una “teoría”. En realidad todas las prácticas, como todas las observaciones, incorporan algo de “teoría”. Y eso es tan cierto para la práctica de las empresas “teóricas”, como para las empresas propiamente “prácticas” como la enseñanza...”

(Carr W, & Kemmis S., 1988. Pág. 126)

Y si bien, puede concederse sin escrúpulos que en aquel momento los profesores de Trabenco carecen de los elementos necesarios para definirse conscientemente por una opción paradigmática dentro del constructo de la epistemología formal, el análisis de la práctica permite el alineamiento dentro de una corriente de pensamiento claramente definida, así como la consideración de los autores que se manejan por el claustro, como referencia metodológica, sin ofrecer una sucesión de continuidad rigurosa en su línea de pensamiento –Freinet, Makarenko, Freire, Tonucci, Rodari... a los que muchos han llegado después de una etapa más radical, a través de Illich, o Reimer- pueden encuadrarse, sin duda, dentro de una misma corriente crítica de concepción de la enseñanza. Del mismo modo que la vinculación de la mayoría de los profesores con determinados movimientos de Renovación Pedagógica: M.C.E.P. (Movimiento Cooperativo Escuela Popular), Acción Educativa,...etc. Así como los programas y la concepción educativa de los partidos políticos a los que se hallaban vinculados algunos de ellos: P.C.E. (Partido Comunista de España),

O.R.T. (Organización Revolucionaria de los Trabajadores), M.C.-L.C.R. (Movimiento Comunista – Liga Comunista Revolucionaria),...etc.

Todo ello supone una opción, si no totalmente sistematizada en su realización, sí, al menos, consciente y meditada, que intenta dar una respuesta a una necesidad que se ha puesto de manifiesto, y con una estrategia especialmente diseñada para ello.

Quiero llamar la atención sobre este punto, porque a lo largo de los años 70, surgen en el panorama educativo español una enorme cantidad de movimientos de todo tipo, bienintencionados todos ellos, sin duda alguna, pero profundamente irreflexivos y asistemáticos, muchos de ellos, guiados en gran medida por un afán de reacción ante muchos años de inmovilismo, de modo que es muy frecuente encontrar experiencias prácticas aisladas, con frecuencia llevadas a cabo en una sola unidad dentro de todo un centro, en la que por el mero hecho de “organizar la clase por rincones” (p. ej.) (generalmente 3, de los 4 que tiene el aula, pues en el otro solía estar la puerta de acceso) ya se estaba investigando e innovando en educación. Si a la vez se ponían tres macetas y una jaula con un hamster, uno podía considerarse un auténtico revolucionario... Y no se crea que utilizo la ironía con ánimo de ridiculizar tales experiencias ni a quienes las llevaron a cabo, es sólo el intento de provocar la meditación sobre el hecho indudable de que tal extremo, si es incontrolado e irreflexivo, puede producir efectos tan perniciosos como el contrario. Y aunque así no fuera, pues en la mayoría de los casos me consta que la voluntad, el esfuerzo y la dedicación de aquellos maestros y maestras, algún fruto producían, se trata de una inversión desproporcionada y falta de los elementos esenciales, que no necesariamente los más costosos, para convertirse en un verdadero proceso de investigación, con el alcance que, en cada caso, hubiera sido posible según la situación del grupo que había de llevarlo a cabo.

Pensemos una vez más en que estoy considerando una etapa de la historia de nuestro país comprendida entre los años 1973 – 1984, en la que España empieza a aprender a vivir en democracia, a poner en funcionamiento unas instituciones que habían disfrutado de un largo periodo de reposo y que, en materia de investigación educativa, como en tantas otras, nuestra experiencia y nuestra tradición eran nulas. Por lo tanto no se investigaba en España en materia de educación (al menos en un sentido estricto de lo que tal hecho significa), pues quien podía hacerlo lícitamente, los profesores, maestros, enseñantes en general, dedicados a la práctica y en contacto con la enseñanza de “andar por aula”, único campo posible de investigación educativa, no tenían preparación suficiente y carecían del marco conceptual en el que la posible investigación habrían de situarse. Los técnicos y los teóricos, por su parte, desde sus despachos ministeriales o universitarios, atesoraban una potente formación, fruto de años de dedicación a una intensa actividad heurística y hermenéutica, pero exenta del ejercicio crítico que proporciona la práctica, de modo que la pretendida investigación que se realizaba –salvo honrosas excepciones- se limitaba a:

- Por parte de los “teóricos”: La importación de ideas aportadas por autores consagrados –frecuentemente del mundo anglosajón, en esa época concreta- cuyo discurso no era el fruto de un proceso interno de debate y de resolución de una enseñanza considerada como problema, y que por lo tanto nos resultaba ajeno.

- Por parte de los “prácticos”: La aplicación de una serie de técnicas, más o menos coherentes, según los casos, inspiradas en lecturas, tradiciones o movimientos, con pretensiones ciertamente didácticas, pero carentes del necesario proceso de autorreflexión y de contrastación con criterios teóricos que proporcionararan el sustento conceptual imprescindible a todo proceso de investigación.

No creo pecar de radical en la exposición de las ideas anteriores por el hecho de presentarlas desnudas de todo adorno. Nótese que en las sucesivas reformas del sistema educativo vigente en cada caso, acometidas por la Administración en los últimos años, el profesorado lamentó que hubieran sido hechas a espaldas de la escuela. Pero por su parte, los profesores en activo no estaban en condiciones de asumir, por sí solos, la confección y el diseño de una alternativa curricular...

Una vez más, el eclecticismo entre lo teórico y lo práctico se impone como necesario.

“...puesto que estamos hablando de la evolución educativa del individuo y del grupo como una realidad inacabada, que se construye en el proceso de desarrollo e intervención, mientras no se actúa y experimenta, no es posible conocer, comprender e interpretar las peculiaridades y características de su forma de ser. La vida del aula, del individuo y de los grupos que en ella se desarrollan, tiene muchas formas diferentes de ser y diversos modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen, tanto en la estructura de las tareas académicas, como en los modos de relación social que se establecen. Cada una de esas formas y modos distintos de ser genera la posibilidad de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas formas de comprensión y nuevas perspectivas de intervención. La relación entre comprensión e intervención forma una espiral dialéctica en la que ambos elementos se potencian mutuamente.

Es evidente que del modo en que se concibe, interpreta y explica la vida del aula se deriva de manera más o menos directa una forma típica de actuación. Por ello no se pueden separar los modelos de comprensión y los modelos de intervención.”

(Pérez Gomez, A. 1992, pag, 95)

En los años 70 y principios de los 80, España vive una situación educativa muy concreta en la que Trabenco debe significar, por fuerza, una realización singular. Y es el caso que, después de la Ley General de Educación de 1970, la Orden Ministerial de 2 de Diciembre de 1970, por la que se aprueban las nuevas orientaciones pedagógicas, suponen una visión bastante flexible, que permite cierta maniobrabilidad al profesorado comprometido con su acción docente, al menos pensando en lo que cabía suponer, dado el régimen político y social del momento. Prueba de ello puede representar, a modo de ejemplo, las orientaciones que se dan en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua:

*“...
La enseñanza del lenguaje en la Educación General Básica se apoyará, casi exclusivamente, en las experiencias de los alumnos y de su medio. En la primera etapa, de manera especial, no cabe hablar de un programa de nociones o conocimientos; cualquier situación puede ser pretexto y ocasión para que el alumno induzca estos conocimientos, adquiera fluidez y expresividad, enriquezca su vocabulario, en fin, perfeccione su lenguaje.*

En gran parte, la actitud personal del profesor y el clima que se cree condicionan más la eficacia de esta enseñanza que el material didáctico que pueda utilizarse. El Profesor, pues, favorecerá la participación activa de sus alumnos, motivando su continua intervención, dándoles tiempo para la transmisión de sus ideas y pensamientos, respetándolos siempre, contestando a sus preguntas y suscitándolas. En este ambiente de confianza se hará posible una mayor comunicación, que permitirá una intervención correctiva eficaz.”

*Educación General Básica.
Nuevas orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudio.
Escuela Española. 1977. Pag. 14.*

Por primera vez, desde hacía muchos años, se reconoce explícitamente la importancia del medio en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, del clima del aula, del ambiente de confianza, las experiencias propias de los alumnos; y aún más, el papel protagonista que se le concede al alumno como inductor de su aprendizaje a partir de las situaciones que se crean en el aula, lo cual permite una redefinición del papel del maestro, que ya no es el transmisor de conocimientos, por cuya acción, la enseñanza se transforma en aprendizaje, sino que debe estar atento al complejo proceso de interacción permanente del aula, para actuar cuando sea preciso, permitiendo en los demás casos, que los procesos de aprendizaje sigan su curso desde el respeto a los ritmos de sus alumnos.

Pero a decir verdad, lo primero que llama la atención del mencionado texto, es la propia portada. Una página azul (de ahí el sobrenombre con el que era conocido en los ambientes educativos: el libro azul) en la que, a través de un círculo, se mostraba una fotografía en la que aparece la vista parcial de una clase, que por la edad de los alumnos que se muestran parece de preescolar : En ella, unos niños y niñas (enseñanza mixta que entonces no se practicaba), reunidos en pequeños grupos, experimentan con regletas ante la mirada atenta y las explicaciones del profesor (varón de mediana edad, pulcramente vestido de traje y corbata, indumentaria que no parece muy propicia para el desempeño de la actividad que requieren los alumnos de esta edad). Mientras se ve, al fondo, parte de la pizarra, en la que aparecen escritos varias correspondencias o igualdades en las que se relaciona el nombre de cada color, en inglés, con su inicial.

A poco que esta imagen se pase por un tamiz crítico, se verá que no corresponde a una escena de nuestro país. Ni el aspecto general de los niños es propio de los rasgos latinos, ni la distribución del aula es la usual, ni la actividad que se muestra; por último, la pizarra nos induce a pensar que se trata de una clase de habla inglesa (como idioma materno), en la que se está trabajando la asociación de los colores y de sus nombres, y no de una clase española en la que se está aprendiendo inglés, posibilidad muy lejana en aquel momento para la edad preescolar en nuestro sistema educativo.

Una vez más se presenta aquello a lo que se tiende, a partir de cómo son otras realidades –seguramente europeas, anglosajonas, para ser más precisos- que se incorporan sin haber sido consecuencia de la resolución propia de una enseñanza planteada como problema. Es el tipo de enseñanza que se presenta como modelo y al que se tenderá en los años siguientes, y que es el resultado del avance de otros, basado en su experiencia y en su práctica.

Pero a pesar de todo, y salvado el paréntesis que ha motivado la observación de la portada, lo cierto es que la flexibilización queda plasmada, y se ofrece la posibilidad, e incluso se impone el precepto de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los alumnos y a sus condiciones personales, ambientales y sociales que van a determinar el medio en el que viven y el clima del aula.

Sin embargo... eso duraría poco.

A partir del Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE, 17 de enero de 1981); y de la Orden Ministerial de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE de 21 de enero de 1981), España opta por el sistema feroz de la llamada “pedagogía por objetivos”, ver GIMENO, J., 1982, que ocupó gran parte de los años de nuestra transición política.

Aparece el concepto en “enseñanzas mínimas” u “objetivos mínimos” para designar aquellas enseñanzas obligatorias para todos los alumnos-as, sin las cuales no se podrá obtener una “evaluación positiva” ni la promoción al siguiente ciclo. La actividad escolar se sitúa fuera del niño y el docente adquiere mayor protagonismo que nunca. Nos situamos de lleno en una concepción tecnológica de la enseñanza (PÉREZ GÓMEZ, A. 1992) en la que todo consiste en programar unos objetivos que habrán de alcanzarse en un tiempo previsto, y diseñar las actividades más idóneas para alcanzar esos objetivos. Al final del proceso, la evaluación se encargará de constatar los progresos y poner de manifiesto las carencias, para empezar de nuevo el proceso. Es la obsesión por la eficacia, como reza el subtítulo de la aludida obra de Gimeno, a tales medidas, tales resultados, aislando todas las variables emergentes que pudieran intervenir en el sistema y relegando al alumno a un papel completamente pasivo que no interviene en el mismo sino como mero receptor.

Para llevar a la práctica esta concepción de la enseñanza, resulta necesario formar a unos profesores capaces de hacerlo, entrenados en la eficacia del sistema tecnológico y convencidos de las virtudes de las ciencias aplicadas. La formación de profesorado que se lleva a cabo en aquellos años, tiene una clara inclinación enciclopédica, encuadrada en una concepción académica de la enseñanza según la terminología de PÉREZ GÓMEZ, 1992, con claros aspectos de tipo técnico. (Nótese que ninguna realización práctica se presenta en estado puro según los rasgos definitorios de una determinada perspectiva educativa, sino que generalmente se presentan rasgos propios a varias de ellas, si bien, predomina una determinada sobre las demás, en base a la cual podemos clasificarla con el relativismo que la prudencia aconseja siempre en estos casos.

En los años finales de la década de los 70 y durante todos los 80, los planes de formación del profesorado de E.G.B. estaban vinculados, sobre todo, a la capacitación científica del futuro profesor según las áreas de conocimiento definitorias de su especialidad, en detrimento de una deficiente formación didáctica y pedagógica. Ya el mismo concepto de especialidad en determinadas ramas del saber y no en las distintas etapas educativas, apunta claramente en esa dirección. Los profesores alcanzaban altos

niveles de conocimiento en las diferentes áreas, adquirido mediante la acción magistral de sus formadores, pero muy escasa preparación pedagógica y una casi nula experiencia docente.

A modo de ejemplo, transcribo aquí el plan de estudios al que se tenía que enfrentar un estudiante de magisterio que terminara su carrera en 1980, en la Universidad Complutense de Madrid, en la especialidad de Ciencias:

PRIMER CURSO:

Lengua Española
Matemáticas.
Dibujo.
Pedagogía
Psicosociología
Optativa.

SEGUNDO CURSO:

Matemáticas.
Física.
Geología.
Música.
Pedagogía.
Optativa.
Prácticas

TERCER CURSO

Matemáticas.
Química.
Biología.
Música.
Pretecnología.
Psicosociología Educ.
Optativa.
Prácticas.

Como quiera que los periodos de prácticas suponían una actividad inconexa del resto de la actividad formativa, sin ningún tipo de programación ni de control, la mayor parte de las veces eran un periodo de estancia en algún centro, ayudando al profesor que se comprometía con la tutoría del práctico, cuando no sustituyéndolo, se verá que la formación del profesor mediante en programa expuesto, predomina un marcado carácter científico-tecnológico, en el que las áreas de conocimiento ocupan un papel preponderante, así como la mayor parte del tiempo de formación. Convirtiéndose en las asignaturas clave del programa, verdaderamente duras y exigentes con el alumno para ser aprobadas, y relegando a las demás a un simple papel de tramite necesario para la obtención de un título.

Pues bien, siguiendo con la clasificación que presenta Pérez Gómez (1992), respecto a las diferentes perspectivas en la concepción de la enseñanza, no es extraño, que Trabenco representara una alternativa notoria, difícil de pasar inadvertida en un ambiente general como el que se ha apuntado, pues la práctica educativa por la que se ha optado, se sitúa claramente dentro de la llamada perspectiva práctica de la enseñanza, a mi juicio, a caballo entre el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo de esta misma perspectiva (siempre según la terminología de Pérez Gómez), pues a la vez que se da la tendencia general de hacer de la propia práctica una fuente de conocimiento que emerja de ella, y que sea capaz de reconducirla y reorientarla permanentemente, se concibe la enseñanza como una actividad artesanal en la que el maestro acumula un conocimiento difícilmente transferible sin el contacto directo y los años de ejercicio, pues es precisamente en el tiempo y en la experiencia donde radica intuición que lleva al profesional a saber cuándo actuar y en qué sentido, en la compleja red multidireccional de relaciones que tienen lugar en el aula.

Muchos maestros y maestras de Trabenco (ya he comentado alguna manifestación al respecto) declaran haber aprendido allí lo que no podrían haberle enseñado en ninguna otra parte, a veces por el propio contacto con los compañeros y la observación de sus modos de hacer; otras, a través de lecturas que se recomendaban y se debatían en el claustro; otras, por la reflexión crítica sobre la propia actividad docente y las circunstancias del grupo,... etc. Es decir, un aprendizaje lento, pero seguro, irreversible, que podríamos llamar significativo y relevante, no sujeto a ningún programa ni ritmo preestablecido, y sustentado por esa concepción artesanal de la actividad docente a la que me he referido.

Luis Díaz, profesor del centro durante la década de los 80, en la que jugó un importante papel en cuanto a la animación e impulso de la actividad general del centro, y cuya influencia perduró durante bastante tiempo después, en entrevista mantenida el 11-2-99, afirma: *“Yo llegué al colegio sin saber nada y allí aprendí todo lo que sé. Si*

no hubiera ido a Trabenco, hoy seguramente sería un maestro completamente distinto y haría cosas diferentes...”

Y es que la dicotomía clásica entre quienes teorizan y quienes practican, se había agudizado en España en aquella época, pues del binomio en litigio se había pasado a una terna: -quienes teorizan - quienes practican - quienes legislan-, en la que, si bien los extremos de la misma suelen estar más próximos, pues se entiende que los legisladores suelen hacerlo oyendo al personal técnico del que se rodean y conscientes de las teorías educativas más recientes, que a su vez deberían estar orientadas desde la práctica,... pero no siempre es así, y aquellos años, creo que representan un buen ejemplo de ello.

Intuyo –y prefiero quedarme en la intuición, exclusivamente por razones de prudencia- que, habiendo partido de la práctica, con la experiencia acumulada durante esos años, y a poco que la Administración hubiese mostrado algún interés en rentabilizar las condiciones inmejorables que se daban, Trabenco podía haberse convertido, no sólo en la experiencia innovadora que sin duda fue, sino en un auténtico centro de investigación educativa, mediante el cual, la reflexión sobre la práctica se hubiera traducido en un proceso de conocimiento y profunda comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje...

Tanto es así, que sostengo sin temor, en estas páginas, que es en la línea de Trabenco, y en la de otras experiencias parecidas, en las que se fundamenta la construcción de teorías curriculares posteriores, íntimamente ligadas a una práctica escolar tan coincidente con los postulados básicos que estoy describiendo, que el azar, por sí sólo, resulta insuficiente para explicarlo. Digo con esto que Trabenco, se sitúa, al menos, en esa línea de investigación que ha permitido que, años más tarde, obtengamos una base epistemológica basada en la interpretación ética de la práctica escolar. A este respecto, léase, p. ej. en Pérez Gómez, 1992, pag. 112:

“Cuando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante, el aprendizaje como proceso de enculturación, dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. En este caso los alumnos/as dejarán de comportarse como meros estudiantes académicos, para actuar como prácticos inteligentes, desarrollando su comprensión conceptual de la realidad mediante la interacción social y la colaboración en el análisis de los problemas, en la propuesta de actuaciones experimentales, en la evaluación de los procesos y resultados, en definitiva, mediante la construcción cooperadora del conocimiento en la misma mecánica de intervención social. (...) Sólo puede producirse este proceso cuando logre establecerse la continuidad requerida entre la vida y la cultura social y la vida y la cultura escolar.”

O cuando el mismo autor, concluyendo el razonamiento de BRUNER (1988a) en el que se refiere a las posibilidades de los diferentes modelos de escuela, en relación con los cuales, hace una clara toma de postura:

“... Estamos proponiendo claramente un modelo de escuela, donde la organización del espacio, del tiempo de las alumnas y alumnos, así como el modo de concebir el currículum, los contenidos, los métodos y formas de evaluación, faciliten el proceso de recreación activa de la cultura, en evidente contraposición a las tendencias bien extendidas en la actualidad a convertir los centros escolares en meras academias”

(Pérez Gómez, 1992, pag.113)

Palabras estas, que bien podrían estar sacadas de Trabenco, por la coincidencia que se observa hasta en los aspectos terminológicos. Nótese que incluso en lo anecdótico, esta coincidencia se aprecia con claridad: en el año 1980, Federico Martín Nebras, publica un libro sobre el desarrollo de los hábitos y destrezas literarias en la edad escolar, que recoge la experiencia realizada en Trabenco y los trabajos de los propios alumnos, con el título de “Recrear la escuela”, hecho que tenía lugar ocho años antes del texto de Bruner y doce antes de las palabras de Angel Pérez, lo cual no muestra una relación de causalidad, en absoluto, pero sí de alineamiento y coincidencia consciente con un modo concreto de entender la educación.

En este mismo sentido, recogiendo las ideas de GOODMAN, 1989a y GITLIN, 1990, puede leerse en PÉREZ GÓMEZ, 1992. Pag, 113:

“Todo aprendizaje relevante es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada y la interacción con la misma será productiva y relevante desde el punto de vista educativo, cuando el alumno/a se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo. Este diálogo creador requiere, en nuestra opinión, una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas que rigen los intercambios y el propio diseño del currículum. Una comunidad democrática de aprendizaje donde el conocimiento de las relaciones sociales, la estructura de las tareas académicas, los modos y criterios de evaluación y la propia naturaleza y función social de la escuela acepten someterse al escrutinio público de los estudiantes y docentes y a las consecuencias de sus reflexivas determinaciones.”

... pues bien, creo que es cierto que Trabenco pudo haber sido el lugar idóneo para una verdadera investigación curricular, reflexiva y generadora de una contrastada comprensión de los procesos y las relaciones escolares, pero el M.E.C. no se atrevió a hacerlo... o no estaba interesado en la inversión en tales menesteres. Y eso que llegó a estar a un paso de ello, cuando años más tarde –hacia el año 88- propuso y convirtió al Trabenco en centro experimental, en el que habrían de adelantarse las propuestas educativas de la Reforma, los agrupamientos en los nuevos ciclos, la etapa de E. Primaria hasta el 6º grado,... etc. Pero todo quedó, una vez más, en una mascarada burocrática en la que el M.E.C. renunció al análisis de la experiencia y de sus resultados –acaso no lo había pretendido nunca- y se limitó a utilizarlo como justificación de una presunta experimentación previa mediante la cual, supuestamente, los docentes habrían tenido ocasión de participar en el diseño de la nueva ley. Por su parte, el centro, bastante esceptico ya respecto a las intenciones de la Administración, se limitó a aprovechar unos años de bonanza en los que “se le dejó en paz”, se relajó en parte el acoso administrativo al que ya se le tenía sometido y se gozó de un tiempo de mayor dotación de profesorado, de mayor respeto a la estabilidad de la plantilla,... etc. condiciones estas, que permitían seguir desarrollando su propia concepción curricular en la misma medida y con la idéntica autonomía que lo venía haciendo hasta ese momento.

Pero no adelantemos acontecimientos, pues nos encontramos aún en una década anterior, en la que después de la Ley General del 70 y la implantación de la E.G.B. (Educación General Básica), el sistema educativo español había optado claramente por el modelo de enseñanza que Stenhouse, 1984, llama “por objetivos”, netamente

encontrado dentro de los “modelos de enseñanza orientados a la instrucción”³¹, modelo dentro del cual, la experiencia de Trabenco podía resultar más llamativa.

El trabajo llevado a cabo por el equipo de profesores, es conjunto y reflexivo, se basa en el análisis de la situación –identificación y formulación del problema- y en el diseño de las estrategias de actuación –acción-, diseño de estrategias que se realiza mediante debate por parte de todo el grupo, con frecuencia duro y costoso, según palabras de sus protagonistas –problematización de la enseñanza- y en los que las nuevas situaciones alcanzadas se convierten en el punto de partida, a otro nivel, del nuevo bucle de la espiral. Por todo ello, puede, y debe ser presentado como un verdadero proceso de investigación, realizado desde la propia práctica y cuyos investigadores son quienes practican.

“Lewin propone la investigación-acción como una actividad desarrollada por un grupo y encaminada al bien común, sin posibilidad para cuestiones de índole individual, que implica una práctica social reflexiva, en la que no cabe hacer reflexiones entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esa práctica, del mismo modo que no cabe hacerlas entre quienes practican y quienes investigan...”

(Elliot, J. 1986. Pag. 12)

Esperanza Gómez y Ana García, coinciden con una descripción casi idéntica: “*Pasábamos horas estudiando y discutiendo sobre el libro azul*³², *seleccionando objetivos, diseñando actividades. Quitábamos muchas cosas que no nos parecían bien y añadíamos otras que nosotros elaborábamos teniendo en cuenta lo que queríamos conseguir, los chavales que teníamos, en fin... y eso era permanentemente...*”.

El análisis de la práctica orientaba la propia actividad docente, y como se ha visto ya, se complementaba con lecturas y puestas en común sobre las mismas, que se pasaban entre los profesores según las inquietudes de cada uno, de los descubrimientos bibliográficos a los que accedían,...etc. aunque en este sentido, había también un liderazgo claro, que se muestra sin reservas en las palabras de Esperanza en su entrevista: “*A Federico lo admirábamos todos, era casi como un Dios. Aún recuerdo la cara de decepción y de sorpresa de Ángeles un día que me dijo: Pero Esperanza, si todo lo que dice Federico está en los libros de Rodari*” ... y es que especialmente “*La gramática de la fantasía*”, del mencionado autor, fue un texto muy seguido, y puesto en práctica en las aulas de Trabenco en aquellos años.

Era, en todo caso, un proceso dinámico y dialéctico, autorreflexivo y crítico, que puede situarse, sin prejuicio alguno, en la línea de la consideración “*estratégica*” de la enseñanza y del currículum, según la terminología de Carr & Kemmis, ya que a poco que se profundice en el análisis de sus características, se observa una coincidencia casi tautológica con los rasgos descritos por los mencionados autores:

³¹ Ver Stenhouse, 1984. Investigación y desarrollo del currículo.

³² Se refieren a las ya mencionadas “Nuevas Orientaciones Pedagógicas para los planes y programas de estudio”. Editados por Escuela Española, y que por tener la cubierta de ese color, era conocido así entre los docentes, y que significaba una referencia obligada para la confección de las correspondientes programaciones anuales.

- Se consideran todas las actividades educativas como historicamente localizadas, sin que resulte posible prescindir del momento y del lugar, del pasado que se arrastra y del futuro hacia el que se proyectan.
- La educación se considera una actividad social, así como lo son también las consecuencias que de ella se derivan.
- Que tiene un carácter intrínsecamente político, pues afecta a las posibilidades futuras de los sujetos y al posible acceso a una vida con diferentes niveles de bienestar material, cultural,...etc.
- Plantea todos los actos educativos como problemáticos (cada uno de ellos), desde su propósito hasta la situación en que se llevan a cabo y el medio en que se producen.

Esto es entender que la educación acoge una serie extensa de elementos intervinientes y cambiantes entre los que se establece una relación dialéctica, de cuya evolución debe estar siempre expectante la persona que investiga.

Que si bien es cierto que no pretende conscientemente producir un conocimiento generalizable y transferible, extremo no exigible a una investigación desde el punto de vista del paradigma cualitativo (ver distinción de atributos entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Cook & Reichart, 1982), si que constituye un proceso en el que la propia acción se modifica continuamente en función de la actitud autorreflexiva sobre la misma y de los resultados de la propia investigación, cuestión ésta, que resulta imprescindible, pues como plantea la conocida paradoja de Peters, R.S. : "*Los productos de la educación, o se encuentran ya a lo largo de todo el proceso, o no se encontrarán en ningún sitio, tampoco al final*". Pues lo mismo debe aplicarse a la investigación social crítica, los productos de la investigación, se encontrarán a lo largo de todo el proceso de la misma, y serán el punto de partida para los nuevos procesos parciales, para las revisiones y replanteamientos estratégicos de la propia investigación, para la reconsideración de nuevas variables,... pero no aparecerán nunca como un todo terminado y dispuesto para su impresión y consumo como "ciencia".

No obstante, requiero la atención del lector respecto al tema que me ocupa en estas últimas páginas, pues voy a presentar un documento de enorme interés, por dos razones:

1. Por cuanto supone la narración de la propia experiencia contada por ellos mismos desde el comienzo.
2. Porque se demuestra que el concepto de investigación educativa está presente en el "proyecto Trabenco" desde el principio y de forma explícita.

Se trata del artículo de Jaume Carbonell aparecido en el nº de la revista Cuadernos de Pedagogía correspondiente a marzo de 1979, y que aparece con el título "Colegio Trabenco". Reproduzco íntegro el mencionado artículo antes de pasar a hacer alguna reflexión sobre el mismo:

“

C. de P. estuvo conversando recientemente con maestros y alumnos de esta escuela del extrarradio madrileño. En el presente reportaje se señalan algunos aspectos de su funcionamiento asambleario, de la organización de la clase, de sus criterios educativos, de cómo aplican la pedagogía y las técnicas Freinet.

Misioneros de una extraña religión

En el barrio de, Zarzaquemada (80.000 habitantes, ubicado en el cinturón industrial, de Leganés-Madrid, no había a principios de los sesenta ninguna escuela estatal ni centro cultura alguno. Padecía del déficit característico de las zonas obreras de nueva construcción, urbanizadas sin prever los mínimos equipamientos colectivos.

Bajo la iniciativa de los vecinos de la Cooperativa de Viviendas Trabenco, que, disponía de unos locales destinados a uso social, se producen una serie de debates y asambleas para que aquellos se cediesen para instalar una escuela. De ese modo -relatan los maestros-, "se entra en contacto con el Estado se le plantea si aceptan un centro estatal concertado, fórmula según la cual una entidad privada cede los locales y el MEC se responsabiliza del pago de los profesores,, contratados como interinos. El colegio, por otra parte, se acoge al plan de Escolarización Urgente".

La escuela entra en funcionamiento el curso 1972-73. Desde su origen hasta nuestros días se suceden una serie de situaciones conflictivas en torno a la línea pedagógica del centro. "Una de nuestras principales batallas fue la de lograr el nombramiento de los maestros de acuerdo con los criterios pedagógicos de la escuela con el objeto de irconsolidando un equipo pedagógico que asegurara una coherencia y una continuidad".

Las relaciones fueron especialmente tensas con el director de un colegio estatal de Leganés, de quien dependían en un principio. "Existían

dos tipos de planteamientos que estaban en absoluta contraposición. Era un director que había colocado la Delegación con el único propósito de Inspeccionar y vigilar lo que hacíamos. No entendía nada, que aquí no se dieran permanencias, que tuviéramos una hora de trabajo voluntario en equipo, que las que las subvenciones irrisorias que enviaba el MEC cada 3 meses en concepto de material, fueran enteramente destinadas a la compra de material escolar, que se practicara la coeducación...

El inspector decía que si éramos misioneros de una religión extraña o que si pertenecíamos a la iglesia de los adventistas, o que si éramos comunistas,... Poco cambió la situación cuando, más adelante, pasamos a depender de la dirección de un colegio estatal más cercano, del propio barrio de Zarzaquemada. Tras muchas presiones y tira y aflojas, conseguimos, por fin, que el MEC accediera al nombramiento de un director en nuestra escuela, aceptándose la elección democrática del mismo por parte del claustro.

Ha pasado, en definitiva, de ser un colegio perseguido, con muchas trabas, a ser un colegio consentido. Ahora ya nos tienen un cierto respeto, y es que al MEC le interesa algún centro estatal de este tipo para justificar el pluralismo ideológico, pluralismo eminentemente circunstancial para ofrecer una nueva imagen de cara a Europa".

La asamblea como forma de relación

El colegio se rige por una estructura asamblearia que fomenta la participación democrática y la toma colectiva de decisiones. (Asamblea de clase -Asamblea de clase con padres- Asamblea General del Centro).

La asamblea general de padres y la Junta, elegida por ésta lleva toda la cuestión administrativa del centro. A cada padre se le asigna una responsabilidad específica dentro de la Junta. Ésta se reúne quincenalmente y los maestros asisten a ella por turno rotativo.

Las asambleas generales de clase se celebran semanalmente y las reuniones de padres por cursos tienen

una asiduidad variable de acuerdo con los problemas que se van planteando.

“La Junta de padres ha evolucionado bastante. Al principio tenía un carácter muy economicista, ahora, en cambio, desde hace dos años aproximadamente, quieren tener más cabida en la vida de la escuela, sobre todo los padres jóvenes. No pueden estar muy al corriente de lo pedagógico, pero intervienen en pequeñas cosas: a veces nos acompañan en las salidas y excursiones; otras veces, por ejemplo, algún padre que está parado o que ese día se acerca por la escuela, suele entrar a la clase a observar, a dar una explicación sobre algo de su oficio o que él conoce... Hay que decir, sin embargo, que aún existe una escuela de padres. A pesar de que periódicamente se les va informando de la línea pedagógica y de que algunos la van asumiendo, todavía hay que recorrer un largo trecho en este terreno.”

Dice Piaget que los maestros, además de contra sus condicionamientos, deben, muchas veces, luchar contra los padres de los alumnos ya que pueden llegar a ser el principal obstáculo para la implantación de los métodos activos. Algo de esto, efectivamente, hemos podido comprobar en muchas escuelas cuando se plantea una renovación pedagógica a fondo. El equipo Trabenco pasó por este trance cuando, hace unos años, empezaron a funcionar algunas escuelas estatales. *“Fue un momento particularmente crítico. Los chavales se encontraban muy a gusto en la escuela, pero para los padres representaba un cambio demasiado radical el nuevo modo de orientar la enseñanza. Aunque tratábamos de dar todo tipo de explicaciones sobre nuestra actuación pedagógica, cuando tuvieron la posibilidad de llevar a los niños a otra escuela gratuita, muchos se los llevaron. Pasamos un año muy jodido. Los padres no entendían la línea pedagógica. Hoy, por fortuna, como decíamos antes, aquello ha pasado a la historia.*

Todas las decisiones que afectan a la orientación pedagógica del centro y a las actividades escolares, se toman en equipo, el cual se reúne diariamente por espacio de una hora.

Dos días a la semana lo hace todo el claustro, para abordar cuestiones relativas a la relación con los niños, con los padres, y con la problemática laboral y profesional del magisterio. Los otros días se hacen reuniones por etapas, para programar y coordinar las diversas áreas.

El pasado curso contaban con la colaboración de un equipo de psicólogos que se desplazaban a la escuela cada quince días para tratar los casos de los alumnos más problemáticos y proceder a los correspondientes tratamientos y reeducaciones. Este año, los psicólogos se han visto desplazados a otra zona. Y como el Estado no prevé la intervención del psicólogo en la escuela...

La organización de la clase, tarea de todos.

Entramos en la clase de 8º. Me advierten que el sistema de enseñanza se asienta sobre los mismos criterios que en los otros grados, aunque aquí existe un mayor rodaje por el tiempo que llevan los muchachos en la escuela. Es fácil adivinar el funcionamiento asambleario de la clase a juzgar por los carteles y murales pegados en las paredes. En uno de ellos leemos, a tres columnas, las normas freinetianas para organizar la vida en el aula: FELICITAMOS, CRITICAMOS, PROPONEMOS. Cada semana se elige un nuevo coordinador y subcoordinador. También de forma rotativa se forman equipos de 5-6 alumnos con funciones específicas.

La clase, reunida en asamblea, describe de ese modo el cometido de cada grupo de trabajo.

Libros: Cuidan de los libros de lectura y consulta. Hay que señalar que todas las clases tienen su propia biblioteca y que todos los padres pagan una cuota de 350 pts. para adquirir libros y material, y para hacer frente a los gastos de excursiones y otras actividades. La fijación de esta cuota es una opción pedagógica del colectivo ante las insignificantes ayudas oficiales. *“Encargamos el material de modo conjunto. La propiedad de los libros es colectiva. Sólo compramos algunos libros de texto que nos parecen más interesantes de cada*

editorial, pues resulta antieconómico tener 30 o 40 libros iguales para todos.”

Material: Dos veces por semana se hacen los pedidos de material a la secretaria de la escuela. Luego se distribuye, y, al término de la jornada escolar, se recoge y ordena. Los chicos me enseñan los cuernos de gastos de la clase en donde se van anotando todos los pedidos. Estos y otros datos están plasmados estadísticamente en vistosos murales. Se establecen diversos procedimientos de autocontrol para no sobrepasar los topes del presupuesto fijado por la Junta Económica del centro.

Decoración: Se trata de embellecer la clase mediante la exposición de distintos trabajos y murales que van renovándose de tarde en tarde. A veces se exponen todos los trabajos, otras se procede a una selección, tras el consiguiente debate y valoración de los mismos.

Limpieza: La operación consiste, básicamente, en un barrido y fregado diario al término del horario escolar.

Orden y puntualidad: Se trata de analizar y determinar si las faltas o retrasos están o no justificados. En caso negativo, y en el momento en que un muchacho acumula tres faltas, se le manda una nota a sus padres, para que acudan a la asamblea de clase para tratar la situación. Prácticamente nunca se ha tenido que recurrir a este procedimiento.

No obstante sí se han celebrado asambleas conjuntas padres-maestros-alumnos para discutir, por ejemplo, la problemática del uso y efectos de la droga. Y también para tratar la posibilidad de que las aulas permanecieran abiertas de 6 a 9 de la noche y los sábados por la mañana, para que los alumnos mayores, exalumnos y los padres pudieran disponer de un espacio donde realizar actividades colectivas o para conversar de cualquier tema. La aceptación de esta propuesta abrió una plataforma de aprendizaje y comunicación, ante la escasez de recursos que ofrece el barrio en este sentido. Entre otras muchas actividades ha venido funcionando, con gran entusiasmo, un taller de teatro. (1)

Otro aspecto a destacar es el rechazo a las notas tradicionales, al

recurrir a la evaluación del trabajo escolar. La calificación definitiva es el resultado de la media resultante de las cuatro notas emitidas respectivamente por el propio alumno, el grupo, la clase y el profesor. Se da la curiosa circunstancia -nos comentaba el maestro- que generalmente la nota media es superior a la nota que el alumno se pone a sí mismo.

Freinet, el espíritu más que las técnicas

Sus propuestas antiautoritarias y asamblearias siguen las huellas de Freinet, aunque también dicen recoger algunos elementos parciales de A.S. Neill, tales como el principio del placer. Varios maestros del equipo pertenecen al Movimiento Cooperativo Escuela Popular.

A nivel concreto, aplican varias técnicas y orientaciones de la Escuela Moderna: La libre expresión e investigación a partir del texto libre; la asamblea: el funcionamiento de la clase a partir de felicitaciones, críticas y propuestas; el limógrafo, la gelatina, y otras técnicas de impresión; la apertura de la escuela al barrio; la correspondencia escolar con otros centros...

“Con motivo de estos intercambios se proyecta de vez en cuando alguna visita. Cada año, por ejemplo, ha venido funcionando con regularidad el intercambio con una escuela de Torrejón; después de desplazarnos allí, ellos nos devuelven la visita: les explicamos el funcionamiento de la escuela, les mostramos algunos trabajos; realizamos algún paseo por las afueras; vivimos, en fin, una jornada pedagógica completa. Nuestra clase -comenta otra maestra- mantuvo durante todo el curso pasado correspondencia con un centro de niños difíciles. Ahora, precisamente, tenemos pendiente una visita. Otros mantienen intercambios con centros de Sevilla, Mataró (Barcelona)...”

Se resisten, sin embargo, a una aceptación mecánica y dogmática de las técnicas Freinet. Mantienen su espíritu y valoran sus aportaciones, pero no olvidan que su práctica pedagógica se desarrolló de modo

particular en el periodo histórico de entreguerras y en el medio rural.

“Actualmente a un muchacho de la ciudad la correspondencia escolar no le dice tanto. Al niño urbano no le produce el mismo impacto cuando recibe una carta que al niño del campo, porque dispone del teléfono, de la televisión, del autocar y de otros medios de comunicación más desarrollados. Y estos nuevos medios de comunicación deben penetrar de algún modo en la escuela. Lo ideal sería fomentar que la correspondencia escolar de carta fuera el primer elemento de animación y que, luego, pasado un mes o mes y medio, se tomara un autocar para desplazarse al lugar. Las correspondencias van por otro lado. Yo creo que debería ser física; no es suficiente que un chaval de Cabrales te cuente algo de su pueblo; es necesario desplazarse a Cabrales”.

Relatan los intentos frustrados de crear un periódico escolar: falta de tiempo, de coordinación, exceso de material. Tan solo se ha conseguido a nivel de clase. Señalan, sin embargo, el estímulo y el entusiasmo que despierta en los pequeños.

Respecto a las técnicas de impresión, aparte de la consabida escasez de espacio y recursos, dicen que existen otras técnicas modernas que motivan más al muchacho. Aunque no hayan teorizado suficientemente la revisión de las técnicas Freinet, hablan por lo que les enseña su experiencia cotidiana.

“Los textos los pasan a máquina; a ellos les gusta más y van más rápido. Además, la impresión resulta muy sucia cuando no se dispone de un espacio adecuado. Por otra parte, en 1979, no pueden ser válidos los mismos presupuestos prácticos que planteaba Emilio Almendros durante la República.(2) El chaval dispone de otros elementos. Por eso decimos que hay que renovar y ampliar el espíritu Freinet. Yo lo admiro a este hombre, pero no estoy en absoluto de acuerdo cuando veo que mucha gente acude a Freinet, lee el cuadernillo de las “Invariantes Pedagógicas”, y dice: ya he encontrado la panacea. Esto es mentira. El texto del niño precisa de una libre investigación, ya que muchas

veces te quedas en la libre expresión del niño. Y pienso que a Freinet no le dio tiempo, o no llegó a plantear por las razones que sean este proceso de libre investigación.”

Investigar, leer, expresarse.

Los alumnos de 8º y sus profesores nos van detallando de qué modo tienen pensada la programación. Aunque tienden, por lo general, a una coordinación interdisciplinar de las diversas áreas, ellos resulta dificultoso con algunas materias tales como el inglés y, en menor medida, con las matemáticas.

Una muestra bien representativa de esta enseñanza integrada es el trabajo que acaban de realizar sobre la primera mitad del siglo XIX, dentro del cual se articulan las áreas de sociedad, lenguaje y expresión plástica, actuando coordinadamente dos profesores.

Tras algunas explicaciones de carácter introductorio se ofrecen distintos trabajos opcionales sobre los cuales los alumnos deben decirse después de proceder a una búsqueda mínima de documentación. Ello es necesario hacerlo así para que adquieran una visión general y dispongan de elementos más sólidos a la hora de la elección. Esta primera fase del trabajo-investigación dura aproximadamente un mes. Los temas propuestos eran muy variados: Guerra de Independencia, el sello y el ferrocarril, África se explota, industrialización, música romántica,...

En lengua se trabaja paralelamente la literatura infantil y juvenil de la época, Grimm, Dickens, Scott, Tolstoi, Poe, Andersen, Fernán Caballero...

“He de aclarar que en nuestro centro sólo se lee literatura infantil-juvenil, no hay autores adultos en nuestros planes de trabajo. La literatura adulta es para los adultos.”

Cada alumno debe elegir un autor y trabajarlo a tres niveles: a) Investigación, recogiendo datos sobre su biografía, su obra y el contexto. B) Lectura, siguiendo determinadas pautas que luego deben reflejarse en las fichas; c) creación poética.

Resulta particularmente sugerente la forma en que viven y

crean los niños su propia poesía a través de las lecturas. Sus posibilidades creativas pueden apreciarse en estas muestras poéticas que reproducimos.
(3)

“Entonces el texto libre individual es aceptado o no, bailado, pasado por todos los estados de ánimo del grupo, y es ilustrado o dramatizado, pasado a limógrafo o no...”

Para desarrollar la expresión plástica se toman, por ejemplo, las meninas de Velázquez y se comparan con las que pintó más tarde Picasso, y tal como las vemos y las pintamos nosotros. La exposición de pinturas en el aula facilita el análisis y la comparación. *“En otras ocasiones se ilustran los poemas que vamos leyendo y creando.”*

Entre las diversas actividades que van realizando, a veces de forma integrada en la programación y otras de modo aislado, cuentan que cada mes acude a su clase un autor de literatura infantil, con quien establecen un animado coloquio, después de haber leído y trabajado sus obras. Que recibieron la visita de un músico que les mostró instrumentos antiguos y con quien tocaron conjuntamente varias piezas; de este encuentro musical surgió el proyecto de desplazarse a un pueblo de Segovia con el objeto de reparar un órgano. Que muy pronto vendrán a la escuela un par de profesionales de cine y TV para dar un curso sobre imagen. Que esperan también la visita de unos ilustradores...

Son realmente muchos los proyectos en curso. Para que no me olvide de ningún detalle y entienda mejor su forma de trabajar, chicas y chicos me cargan de trabajos: de textos libres, de investigaciones, de fichas, de dibujos, .. La conversación se ha alargado y hemos alargado la jornada matinal. Los muchachos, sin embargo,

no muestran excesiva prisa en abandonar el aula. No cabe ninguna duda de que aquí se encuentran a sus anchas.

<p>DEMOCRACIA PARA LOS PUÑETAZOS DE OSCAR</p> <p>Democracia para los puñetazos de Oscar. Democracia para las lágrimas contenidas de Maria Luisa. Democracia para el castigo de Félix. Democracia para la tiza de la clase. Democracia para que nazca la democracia. Lidia G. Naveso (13 años).</p> <p>Cuidar la expresividad a partir de cualquier realidad, de cualquier trabajo.</p>
--

NOTAS

(1) Este tema está desarrollado por Federico Martín, del equipo Trabenco, en una colaboración inserta en el Suplemento de C. de P. (nº 48, diciembre de 1978) dedicado al teatro infantil.

(2) Herminio Almendros fue el introductor en España de las técnicas de impresión Freinet. Ver C. de P. nº 3, marzo 1975. “Herminio Almendros: un educador para el pueblo”, Josep Alcobé.

(3) Este aspecto está ampliamente desarrollado en el artículo “Nació con un cuento en la manga”, del colectivo de 7º y 8º de Trabenco, aparecido en el nº 13 de la revista Colaboración, órgano del Movimiento Cooperativo Escuela Popular.

J.C.”

La lectura detenida del texto es suficientemente explicativa, por lo que no me detendré en los elementos descriptivos de la puesta en práctica de la experiencia Trabenco, sobradamente aclarados a lo largo del presente trabajo, pero sí quiero detenerme a reflexionar brevemente acerca de algunos aspectos que confirman mi punto de vista en relación con el talante “innovador-renovador-investigador” que, desde el principio vengo concediéndole al grupo.

En esa época existen algunos movimientos, que pasan por innovadores, -y que ciertamente lo eran, al menos en el medio educativo español, pues empiezan a romper el inmovilismo rígido que, por lo general, reinaba en las aulas- y que se limitan a la aplicación de unas técnicas descritas en la literatura pedagógica, con la adaptación necesaria en cada caso.

Pero no en Trabenco.

Queda bien claro en estas páginas, y en boca de los propios componentes del grupo, que su experiencia no consiste en aplicar las técnicas Freinet, ni aun su espíritu, sino que, partiendo de él, comprometerse en un proceso de “libre investigación”.

Este proceso de investigación mencionado por los propios profesores llevará con frecuencia a situaciones educativas “no previstas” o “no controladas”, sobre las que habrá que reflexionar para actuar en consecuencia, lo que convierte el proceso en un claro antecedente, tal vez sólo intuído, de lo que hoy llamamos “investigación-acción”.

Y digo sólo intuído, porque en ningún momento se explicita el paso siguiente de la espiral que nos situaría en otro plano del proceso investigador, pero se encuentra implícito en la descripción del proceso que el propio centro realiza y en la que, según mi impresión, no se profundiza más a nivel teórico, porque nunca fue la intención del profesorado dejar un testimonio escrito de los últimos fines pedagógicos del equipo ni de los medios puestos en práctica para conseguirlos, sino más bien, dar respuesta a las necesidades de un aula orientada en este sentido.

3.g.- UNA PUNTUALIZACIÓN. LOS CONTENIDOS.

La actividad educativa en el C.P. Trabenco, puede entenderse, según todo lo anterior, como:

- Una actividad social, que trasciende la función de transmisión de conocimientos para situarse en el plano de la formación integral, y dirigida a toda la comunidad.
- De carácter moral, pues supone el juicio crítico de las situaciones y de las personas, y que incide sobre los valores y las actitudes.
- Que se organiza de forma cooperativa –asamblearia- y que se dota de los mecanismos y diseña las estrategias necesarias para conseguir los objetivos que tiene planteados.
- Que tiende a la formación de una comunidad de convivencia basada en la libertad, la solidaridad y el respeto mutuo.

Según esto, y oídas algunas críticas que siempre se han hecho desde fuera, podía pensarse que en lo que se refiere a la acción docente propiamente dicha, y dadas

las prioridades de carácter socio-moral que venimos enunciando, tal vez se descuidara la atención a los contenidos de la enseñanza, entendidos éstos en su más pura expresión de conocimientos académicos adquiridos, en función de los programas previstos para los diferentes cursos.

Afirmaciones como:

“En ese colegio se pasan el tiempo saliendo de excursión...”

“Los chicos ahí no aprenden nada...”

“Sólo importa que sean felices, y luego, cuando llegan al instituto...”

han sido una crítica frecuente hacia el colegio, bastante alejada de la realidad, pues si bien es cierto que no sólo los contenidos son importantes, tampoco se han desatendido en absoluto. La diferencia es que mientras que en muchos centros, dado el auge de la llamada “pedagogía por objetivos” a la que me he referido antes, los contenidos se habían convertido en un fin en sí mismos, en Trabenco siempre se utilizaron como medio para llegar a alcanzar los objetivos de carácter general que tenían planteados, pero el trabajo era duro y los niveles de exigencia, muy altos.

En este punto, coinciden todos los profesores a los que he entrevistado, siendo quizá Esperanza la que pone más calor e intenta una precisión más completa: *“Al contrario, se exigía mucho, y los niveles eran altísimos. Fíjate que eso era una cuestión ideológica importante: Había que sacar adelante a las clases trabajadoras. No podíamos permitir estar en manos de los de siempre por falta de preparación...”*

...

“En los cursos de los mayores, sobre todo, los compañeros se enfadaban mucho con los alumnos, si notaban falta de aprecio por las cosas, si no se aprovechaba el tiempo,... teníamos la consciencia de que era una oportunidad que no se podía desaprovechar...”

Y Ana, coincide con la propia Esperanza: *“se aprovechaba todo al máximo, hasta el lápiz pequeñito, ya gastado, se apuraba hasta el final...”*

Y Lola Pedrosa: *“A los chicos les insistíamos mucho sobre la importancia del trabajo, reclamábamos constantemente su atención sobre el esfuerzo que estaban haciendo sus padres, y valorábamos mucho en las clases la oportunidad que les habían proporcionado...”*

“Había exámenes –añade Esperanza, en otro momento de la entrevista (muchos otros profesores recuerdan este punto, y todos los antiguos alumnos, de aquella época, a los que he entrevistado- y eran muy duros. Se exigía un nivel muy alto de conocimientos, de capacidad de razonamiento y de comprensión, de expresión...”

Yo mismo estoy en condiciones de asegurar, por la documentación consultada que, no sólo los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento eran objeto de interés en las aulas, sino que los niveles de exigencia en relación con los mismos eran altísimos, pues no sólo se exigía el aprendizaje mecánico, memorístico y repetitivo en ciertas tareas, sino la capacidad de análisis, de crítica, de valoración personal,... etc. que hacen necesario un conocimiento más profundo del objeto de estudio.

A este respecto, reproduzco aquí, sólo a modo de ejemplo, uno de los exámenes correspondientes a las llamadas “pruebas de madurez”³³ que se realizó en el año 1976³⁴:

Fue más tarde, como se explicará en su momento, cuando el concepto de evaluación mantenido en el propio centro había sufrido una transformación importante, cuando las pruebas de control desaparecen completamente y la valoración del rendimiento académico se orienta total y definitivamente por derroteros cualitativos.

“Supongo que todo aquello tendría su influencia en los alumnos, no lo sé muy bien –declara Ana García- pero puedo asegurar que los chicos no trabajaban presionados por los exámenes, ni por las notas, ni nada parecido. Se trabajaba porque había que trabajar, era su obligación, y lo asumían, lo mismo que los adultos asumían la suya...”

3.h.- LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Por todo lo que se ha expuesto ya, creo que puede pensarse que no se trata de un colegio en el que los padres participaran, era “su” colegio, el que ellos habían deseado tener, el que habían conseguido –con las carencias que hemos visto, pero también con sus virtudes- a costa de mucho empeño y mucho trabajo casi nunca fácil.

Pepe distingue claramente: *“Algunos padres, la mayoría, los recuerdo de estar en el colegio día a día, en la tarea de ayudar, de participar, de estar presente y ser parte de aquello... otros, además, tuvieron un papel protagonista en la puesta en marcha del colegio, en su creación y en la lucha anterior por conseguirlo...”*.

...

Y es que los padres estaban presentes en todas las gestiones del centro y participaban activamente en la toma de todas las decisiones.

Ana matiza las cosas con precisión: *“Es verdad que el claustro influía mucho en las decisiones que se tomaban porque los padres tenían confianza en nuestro criterio, pero había que convencer, y no siempre era fácil...”*.

Otros, en cambio, son un poco más escépticos. El propio Justo Herranz hace una puntualización crítica: *“Hombre, en teoría sí. La Asamblea era el máximo órgano de gestión y de representación, pero tú sabes que las asambleas se manejan, se preparan, y que no todos tienen el mismo peso ni la misma influencia...”*.

³³ Las pruebas de madurez eran unos exámenes que el M.E.C. dispuso que se hicieran a los alumnos-as de E.G.B. que no hubieran superado las áreas de conocimiento mediante la “evaluación continua” a lo largo del curso, y que en caso de ser aprobados garantizaban la promoción del alumno-a al curso siguiente. Como anexo, se pone a disposición del lector algún ejemplar más de las pruebas de madurez que se realizaron en Trabenco durante los años 1976 y 1977 que han podido ser encontradas.

³⁴ Ver anexos.

Ana, sin embargo, es rotunda a este respecto: *“Nunca se tomó ninguna decisión en contra de lo que los padres opinaran mayoritariamente... en cambio al revés, sí: recuerdo cuando nos ofrecieron el cambio al colegio nuevo, había dos posibilidades, lo que hoy es el C.P. Alfonso X el sabio, o el edificio nuevo que ahora es el C.P. Trabenco; los profesores defendimos la opción del Alfonso X, y sin embargo la Asamblea decidió lo contrario porque no les pudimos convencer... y luego, he pensado muchas veces... que yo creo que acertaron... pero el caso es que fue otro de los debates intensos que yo recuerdo y los padres impusieron su criterio...”*.

Y eso mismo que comenta Ana ha ocurrido muchas veces, el autor de estas páginas puede dar fe de haber vivido muchas situaciones en las que los padres rechazaron una propuesta del claustro por no estimarla conveniente, en asuntos de diversa importancia y naturaleza.

Pero todo esto se entenderá mejor a la vista del apartado siguiente.

3.i.- LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

Como se ha dicho desde el principio, en el Trabenco nunca se ejerció la dirección en la forma en la que ésta suele entenderse, ni funcionaron los órganos colegiados que la ley establece:

La Asamblea General es el máximo órgano decisorio y soberano, capacitado para tratar y resolver en cualquier tema, incluso de carácter pedagógico, en los que podría pensarse que el profesorado podría situarse al margen de otros estamentos, en virtud de la libertad de cátedra, del carácter técnico de ese tipo de cuestiones, y otros argumentos parecidos.

Pero como la Asamblea General implica la convocatoria a todos los padres y es lenta de funcionamiento por su propia estructura, cuando los asuntos que hay que tratar no son urgentes, o la decisión sobre los mismos no representa un elevado grado de conflictividad, delega en un órgano intermedio, que se conocerá como “La Junta” desde su creación, que se reunirá quincenalmente de forma ordinaria, y de forma extraordinaria cuantas veces sea necesario, y cuya composición ha resultado siempre un tanto curiosa, como se verá, aunque ha evolucionado con el paso del tiempo:

“En un primer momento –aclara Esperanza (1-2-99)- la participación de los padres era intensa, pero no estaba tan organizada como lo estuvo después. La organización se fue consiguiendo con el tiempo y con la experiencia, a medida que se veían las necesidades y se estudiaban las posibilidades diferentes. Entonces formaban parte de la Junta dos padres/madres de cada clase, con dos profesores del claustro, de forma que así todo el colegio estaba representado...”

Algo más adelante, se empiezan a definir responsabilidades que los padres pueden atender, y para el reparto de estas funciones se distribuyen en Comisiones de trabajo, cada una de las cuales se encarga de un aspecto concreto de cuantos afectan al

colegio cotidianamente. Al principio, sólo existen comisiones de Administración (económica) y Material. Inmediatamente después se crea otra para encargarse de organizar las salidas extraescolares,... y así, con el paso del tiempo, hasta conseguir la estructura que conocemos hasta estos momentos, aunque hayan sufrido pequeños cambios, según las necesidades, a lo largo de los años. En la mitad de los años 70, funcionan: Económica, Material, Salidas, Pedagógica y Deportes, cada una de las cuales está formada por un grupo de padres responsables de la misma, pero que son abiertas, y se pueden incorporar padres/madres nuevos, o trabajar de forma esporádica,... todo ello según las necesidades y la disponibilidad de tiempo de cada uno, pero no hay profesores formando parte de ellas.

Las funciones de cada una pueden deducirse fácilmente con sólo enunciar su nombre, pero no tanto el alcance de su gestión, ni su grado de autonomía:

- Económica: Se encarga de administrar y controlar todo el dinero que ingresa en el centro, que forma parte de un fondo común. El que se recibe por parte del M.E.C., el que se ingresa por la participación en Concursos o Proyectos de Innovación (eso ya a partir del año 75), por subvenciones diversas y el de la cuota mensual que por decisión de la Asamblea pagan todos los padres del centro para hacer frente a los pagos comunes, como material, salidas,...etc. y que con la dotación ordinaria, es evidente, no resulta suficiente.
- Material: Toma nota de las necesidades generales y de las aulas, hace los pedidos, distribuye el material y controla su consumo para reponerlo en la medida que resulte necesario.
- Salidas: Ante las propuestas de cada grupo, curso o ciclo, contrata los alojamientos, entradas a museos, exposiciones,... y los autocares o demás medios de transporte; hace las reservas y se encarga de los pagos. Cuando llega el día de una salida, el profesor, sin haberse ocupado personalmente, tiene el autocar en la puerta y todas las reservas necesarias gestionadas.
- Pedagógica: Es la de funciones más difusas, pero la de un trabajo más cercano a la actividad del aula. Trata de estar en contacto con los profesores, interesarse por los métodos que se utilizan y las razones que los justifican y están pendientes de la situación de la plantilla al final y el comienzo de cada curso (estabilidad del profesorado, renovación de contratos,... etc.), lo que también la hace estar en contacto con las instituciones.
- Deportes: Programación, gestión, organización y desarrollo de todas las actividades deportivas que se realizan en el centro, y por extensión, en la colonia. Mantiene contactos, con el Ayuntamiento generalmente, para el establecimiento de estas actividades.

De la gestión de cada comisión se da cuenta a la Junta, o en su caso a la Asamblea, pero cada una es autónoma para tomar decisiones en el campo de su actividad, salvo cuando la naturaleza o la complejidad de los temas que traten aconsejen la consulta de los órganos de mayor representatividad.

Entonces, la Junta pasa a estar formada por:

- Miembros de las comisiones de padres, pero como éstas no tienen un portavoz, ni un representante fijo elegido, suelen ser varios, según disponibilidad, quienes asisten por cada comisión

- Dos representantes del claustro, que asisten de forma rotatoria, por turno, y que después informarán cumplidamente a los demás.
- Cualquier persona del centro que lo desee, pues se trata de un órgano abierto y participativo.

De esta forma, el número de miembros que forma cada Junta es imprevisible, lo cual no afecta para nada a su función, pues los temas se exponen y se debaten todo lo necesario hasta alcanzar un acuerdo consensuado. Nada se resuelve por votación.

Si el acuerdo no se alcanza, es que el tema resulta polémico en exceso y entonces se hace aconsejable la convocatoria de la Asamblea General, pues en estos casos, nadie puede arrogarse el derecho de decidir por todos.

Como se verá, de este modo no importa en absoluto que el número no sea fijo o que los representantes varíen de una vez para otra. Cuantas más opiniones se tengan en cuenta a la hora de alcanzar un acuerdo, más sólido parece el mismo, aunque es cierto que la toma de decisiones se hace, en ocasiones, larga y costosa... pero profundamente democrática.

Lo que sí conviene resaltar es que el número de padres que forman la Junta siempre es muy superior al de los profesores, pero en proporción de 5 ó 7 a 1, al contrario de los que ocurre en los órganos colegiados que la LOGSE estableció, en los que el número de profesores es siempre superior al de padres, sea cual fuere el número de unidades con que cuenta el centro, y que este hecho no representa problema de funcionamiento alguno, pues a estas alturas, además de que ya se ha dicho, se habrá comprendido ya, por poco eficaz que resulte mi discurso, que las relaciones entre profesores y padres no fueron nunca de carácter reivindicativo, ni de enfrentamiento por conquistar protagonismo o poder, sino de auténtica colaboración...

Sólo mucho años después, cuando, instalados en el colegio nuevo, la Administración quiso normalizar el centro a toda costa, puso objeciones legales a esta forma de funcionamiento... pero eso vendrá más adelante.

Del mismo modo, a medida que seguía pasando el tiempo, aún se irían incorporando nuevas comisiones, según las necesidades y la actividad del centro lo iban haciendo aconsejable, como Integración, Comedor, Decoración-Plantas,... etc. de las que se hablarán en su momento.

A la vez que funcionaban las Comisiones, la Junta o la Asamblea General, cada clase tenía su Asamblea de curso, que se celebraba periódicamente, al menos una al trimestre, más las que resultaran aconsejables en cada caso. En ella, padres y profesores hablaban *“horas y horas –coinciden todos- no solo sobre la marcha de la clase, sino sobre las características de la etapa evolutiva en la que se encontraban los niños, de las horas de sueño, de la alimentación más aconsejable, de la lectura infantil, de la televisión,...etc...”*.

...
“Era tanta la confianza que tenían en nosotros –cuenta Esperanza y gesticula en apoyo de lo que quiere expresar, buscando las palabras precisas, con su acento francés-

que no éramos maestros, Luis, nos convertimos en auténticos guías de sus hijos, y de ellos mismos... tanta confianza –insiste- que a veces puede que les cegase... ”.

Según todo lo expuesto, y uniendo los dos puntos anteriores, cabe pensar que Trabenco se convertiría en un colegio popular en muy poco tiempo, y que la demanda de plazas por parte de los padres sería abrumadora. Pues bien, sin dejar de ser cierto eso, al menos hasta estos últimos años, conviene matizar algunos aspectos para tener un conocimiento preciso de la situación.

Todos los profesores, y gran número de padres encuestados, explican que el colegio “siempre estuvo lleno”, pero eso no explica gran cosa, si pensamos que había un solo grupo por nivel, y que con los chicos y chicas de la cooperativa, prácticamente se llenaba todos los años. Después de esto, Ana aclara: *“Yo creo que hemos pasado diferentes momentos en los que el colegio se ponía de moda o decaía un poco. Hubo un tiempo en que la gente tenía a gala las noches que estaba sin dormir haciendo cola para hacer la reserva de plaza de sus hijos en el colegio... pero también había niños que se iban a otros colegios, incluso después de haber estado dentro...”.*

...
“Es que por parte de los padres siempre ha habido miedos, incertidumbres,... el temor al instituto, a cómo se iban a adaptar después a un método de enseñanza más tradicional,... todas esas cosas han existido siempre. La mayoría estaban convencidos, y como además tenían mucha confianza en nosotros, se quedaban, pero alguna duda le asaltó alguna vez a todo el mundo...”.

...
“Yo creo que el Trabenco siempre fue un colegio diferente, pero en la forma de tratar a la gente, en el modo de organizarnos y en que hacíamos algunas cosas distintas de los demás. Pero en otras, hacíamos lo que todos. Yo siempre dije a los padres que no trajeran a los chicos a Trabenco porque iban a aprender más matemáticas, pero que tampoco se los llevaran por miedo a que aprendieran menos. Nosotros hacíamos matemáticas como todo el mundo, y todo lo demás. La diferencia estaba en otras cosas...”.

No puedo ocultar una sensación de bienestar al hablar con estas personas y constatar la naturalidad con la que hablan de aquellos años. Sería tan explicable un intento de idealización cuando se ha considerado algo tan propio, cuando se ha identificado uno con ello hasta los extremos en los que aquí se ha hecho, cuando se ha sentido uno tan comprometido... y sin embargo, constato una y otra vez un esfuerzo consciente y un ejercicio de la voluntad por alcanzar el mayor grado posible de imparcialidad que agradezco sinceramente.

RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN

Es éste uno de los aspectos más oscuros de cuantos abordo hasta este momento porque las relaciones del colegio con los diferentes estamentos de la Administración nunca tuvieron una línea bien definida: Desde luego han sido cambiantes a lo largo del tiempo y, en ocasiones, no creo que se correspondieran del todo con la imagen que de ellas quería ofrecerse... seguramente que por ambas partes.

Pero vayamos paso a paso.

“En los primeros años, la verdad es que no había relaciones -afirma Pepe-. Nosotros dependíamos de otros colegios -primero fue del Lepanto y luego del Aben Azam- y el Ayuntamiento y el M.E.C. se relacionarían con la dirección de esos centros...”

...
“Nosotros no teníamos relación ni con los centros de los que oficialmente dependíamos. Yo recuerdo al director del Lepanto y a la directora del Aben Azam como unas buenas personas... que no querían problemas... y no se metían en nada, ni nosotros con ellos...”

Lola Pedrosa recuerda, en el mismo sentido: *“En aquel momento no teníamos relación ninguna. La única que yo recuerdo es a través de la vigilancia policial...”*

Ana García abunda en el mismo sentido: *“Con el Ayuntamiento no tuvimos relación hasta que no se produjeron las primeras elecciones, y no recuerdo más que fue nombrado concejal de enseñanza un tal Paco Serrano, que era del P.C.E., pero sólo me suena porque se llamaba igual que un compañero que tuvimos más tarde en el colegio.*

Con el M.E.C., me acuerdo de las visitas de la Inspección, que a nosotros nunca nos dio miedo. Cuando venía el inspector, lo recibíamos todos juntos, y eso ¡nos daba una fuerza...! ...yo recuerdo sentir sensación de poder, siendo sólo ocho maestros de nada...”

“Luego, sí, -vuelve Pepe- después de las primeras elecciones, el primer concejal de enseñanza que hubo era Paco Serrano, que era un “tío majo”, siendo alcalde de Leganés, Ramón Espinar, entonces el Ayuntamiento empieza a tomar iniciativas en materia de educación...”

Ángel Prieto, padre de alumnos de la guardería de Trabenco, y cercano a la cooperativa, aunque no fue socio de la misma, por su vinculación profesional con la enseñanza, pues es maestro, siguió muy de cerca estos procesos y recuerda: *“Creo que había buena voluntad por todas las partes, pero eran años muy difíciles. El Ayuntamiento se encontró con poblaciones creciendo incontroladamente, con grandes cantidades de niños sin escolarizar, y ofertaba las propuestas que le parecían más razonables... pero era muy difícil...”*

...
“Recuerdo una vez -sigue Ángel- que el problema consistía en que habiendo construido ya algún colegio en la zona, el Ayuntamiento planteaba que los chicos mayores asistieran a los colegios próximos, pues al año siguiente tendrían que irse igualmente debido a su paso al instituto, y que los pequeños permanecieran lo más cerca posible de casa... Visto ahora desde el tiempo, y considerando las posibilidades que había, parece una postura razonable. Paco Serrano asistió a la Asamblea de padres y explicaba las cosas una y otra vez, confiando en que entendieran que era la mejor solución dentro de lo que se podía hacer... Pero la Asamblea se puso exigente, reivindicativa... recuerdo expresiones como: “...o sea, que con lo que yo he luchado...”, y era cierto, la gente había luchado mucho, muchos de ellos en la clandestinidad. Pero los que habían accedido a las primeras concejalías de izquierdas, también habían

luchado... y la situación era muy complicada porque la magnitud de los problemas superaba las posibilidades de atenderlos de una sola vez... ”.

Los políticos eran conscientes de ello, no cabe duda. Recuerdo que en un discurso de inauguración de unas jornadas pedagógicas, Pedro Castro, como alcalde de Getafe -todavía lo es en el momento de redactar estas páginas- pueblo próximo a Leganés, que vivió un proceso semejante, decía a los que le escuchaban que ahora habían terminado la política “del ladrillo”, de construir colegios a ritmos forzados porque esa era la primera exigencia de la población; y que ocupados en eso, no podían haber atendido a mucho más. Ahora, terminada esa fase de construcción de edificios, era el momento de trabajar por una educación de calidad.

En cualquier caso, se puede concluir que las relaciones con la Administración han sido de diferente signo a lo largo del tiempo y en función de gran número de temas puntuales en los que el centro se veía afectado, pero en general han venido determinadas en gran medida por la situación administrativa anómala que se ha vivido en Trabenco desde su creación en 1972 hasta 1997, año en el que todavía hay algún profesor que permanece en el centro en “comisión de servicios” teniendo otro destino definitivo, o tiene una comisión de servicios en el exterior con nombramiento en Trabenco, etc.

También destacaré, como fuente de conflicto frecuente, la falta de aceptación de cierta normativa exigida por la Administración, generalmente con fines reguladores o de control, que fue sistemáticamente obviada en el centro por suponer un proceso de burocratización indeseable para el colegio a juicio de la mayoría de sus miembros, y que consumía un tiempo precioso y preciso para otras cosas.

“La verdad -declara Pepe, que fue en el que más tiempo ha recaído la responsabilidad del despacho y de la organización de la secretaría- es que siempre fuimos un desastre con los papeles. Venía la inspección y nos pedía libros y cosas, y siempre nos achacaron que lo teníamos de cualquier manera...”.

...

“y no era cierto, a nosotros nos servía para nuestra organización, pero es que si estás todo el día en clase, y tienes claustro a diario, y te reúnes con los padres,... no te queda tiempo para llevar los libros con letra de imprenta, ni te parece que sea una cuestión muy importante...”.

De ese modo, con el M.E.C., las relaciones estuvieron siempre marcadas por el pulso reivindicación-exigencia que cada uno mantenía. El colegio reivindicaba todo aquello que entendía exigible a la Administración, mantenimiento de la plantilla, el edificio nuevo, la construcción posterior del pabellón de servicios, el nombramiento de profesores propuestos cuando se producía alguna baja,...etc. El M.E.C. por su parte, fue exigiendo cada vez más a medida que fue teniendo posibilidades de control y de normalización de los centros, una vez que la red de centros públicos estaba construida y no se dependía de otras iniciativas.

“Pero en aquel momento ellos eran extremadamente débiles -recuerda Justo Herranz, padre de una alumna del centro al que ya me he referido anteriormente- y nosotros, aunque no éramos un colectivo muy numeroso, teníamos un gran poder de convocatoria y todos los padres secundaban todas las iniciativas que se aprobaban. Tarde o temprano lo conseguíamos todo...”.

En realidad era una alternancia negociación-presión que daba sus resultados, pues en Trabenco se hacían muy bien las dos cosas. Para lo primero había muchas personas muy capacitadas, por su actividad laboral, sindical, política,... etc. y para lo segundo, el apoyo por parte de todos era absoluto.

Con el Ayuntamiento, sin embargo, las relaciones tomaron siempre otros derroteros. Salvedad hecha del periodo 1972-1975 que con la dictadura aún vigente, las administraciones locales no tenían competencia alguna en materia de educación, y por lo tanto las relaciones fueron nulas, a partir de 1976, y sobre todo desde 1979, tras las primeras elecciones democráticas, en las que en Leganés, como en el resto de la zona Sur, se impusieron siempre las opciones políticas de izquierdas, comprometidas, por lo general, con el desarrollo educativo de sus municipios, Trabenco encontró en el Ayuntamiento un aliado que, con algún roce puntual en alguna cuestión concreta, mantuvo una relación cordial y de cooperación en la que ambos encontraban recíproco beneficio. Trabenco, porque tuvo de su parte al Ayuntamiento, incluso en sus exigencias hacia el M.E.C. y los ayuntamientos estaban adquiriendo en aquellos años de debilidad gubernativa un protagonismo creciente en materia educativa; el Ayuntamiento, porque Trabenco le proporcionaba el escaparate publicitario que necesitaba como experiencia pedagógica avanzada en su localidad, lo que casi se presentaba como un logro municipal.

3.k.-PRIMERA RECAPITULACIÓN: HACIA 1979.

No sería del todo exacto tratar doce años en la vida del centro como si no se hubieran producido cambios a lo largo de ese tiempo. Todavía más, si tenemos en cuenta que España, en general, ha sufrido unos cambios sustanciales a lo largo de estos últimos años que, forzosamente, tienen que repercutir en un grupo extremadamente sensible a las condiciones sociales del medio en el que se desenvuelve. Por otra parte, la propia evolución del centro, el asentamiento en unos criterios que hasta ahora estaban construyéndose, el cambio de personal que en ocho años de trabajo ya se ha ido produciendo, son aspectos que, entre otros muchos, posiblemente, han tenido que producir modificaciones dignas de resaltar.

Haré un repaso por la mayoría de los apartados que hasta ahora me han ocupado, intentando actualizar aquellos aspectos que requieran alguna matización como fruto del paso del tiempo y de la acción de los agentes sociales que confluyen, aunque para ello no sea necesario ni conservar el orden ni la individualidad de cada uno de ellos, pues aquellos que se refieren al espacio físico y la organización y distribución del mismo, apenas han cambiado, por lo que pueden ser tratados global y sucintamente:

He elegido 1979 como fecha clave -aunque arbitraria- para este intento de concreción que representa la recapitulación presente por dos razones fundamentales:

1. A nivel social y político, porque en ese año concurren las primeras elecciones municipales democráticas, lo que supone un cambio fundamental en la concepción y en la actividad de los municipios.

2. A nivel escolar, porque después de varios años de andadura, asentamiento del claustro y búsqueda de una línea pedagógica definida, es en ese año, cuando aparece la primera concreción pedagógica y metodológica, que realmente viene a representar lo que podría ser un resumido Plan de Centro³⁵, en el que se concretan las directrices esenciales del colegio.

Trabenco se acerca a un verdadero proyecto de investigación.

*** Trabenco, grupo social:**

Hacia 1979, año de las primeras elecciones municipales, que suponen un cambio importantísimo en la vida municipal, y sobre todo en los años siguientes, en Trabenco, como en España, se produce un cambio social muy significativo. Muerto Franco desde 1975, y tras cuatro años de convivencia democrática recién estrenada, los grupos políticos, muchos de los cuales han sido clandestinos, empiezan a formar parte de los gobiernos municipales, esto les obliga a reorganizarse en el nuevo espacio político y se redefinen muchas posturas que se habían mantenido durante los años anteriores. Las coaliciones de gobierno municipal o central, la participación en los equipos de gobierno,... y con el paso del tiempo, el poder que adquieren los partidos mayores y las dificultades de financiación y subsistencia de las formaciones más pequeñas, hacen que muchos partidos desaparezcan y sus militantes se integren en otros grupos.

Muchas personas abandonaron la militancia en aquellos momentos.

En Trabenco, muchos socios que habían formado parte de la O.R.T. (Organización Revolucionaria de Trabajadores), el P.T. (Partido del Trabajo), P.S.T. (Partido Socialista de los Trabajadores), P.S.P. (Partido Socialista Popular), M.C.-L.C.R. (Movimiento Comunista – Liga Comunista Revolucionaria), U.S.O. (Unión Sindical Obrera), S.U. (Sindicato Unitario), ante la desaparición progresiva de sus formaciones, o ante su acercamiento a otras posturas, se van integrando en otros partidos o abandonan la política. De esta forma, gran número de personas que habían tenido un peso muy importante en la Cooperativa, se integran en el P.S.O.E. (Partido Socialista Obrero Español), con lo que, a pesar de que la mayoría de los miembros de la Junta Rectora de la cooperativa seguían siendo del P.C.E. (Partido Comunista de España), existe un notable acercamiento hacia posturas institucionales pues el P.S.O.E., aunque en coalición con el P.C.E. tenía mayoría en el Ayuntamiento de Leganés, y la ha mantenido, e incluso ampliado notablemente en varios momentos, hasta la actualidad, y muchos de los miembros de Trabenco empiezan a tener cargos diverso grado de responsabilidad en el Ayuntamiento, llegando a ocupar varias concejalías.

Esto supuso una fuerte ruptura, y además, la pérdida definitiva de algunos miembros importantes del grupo social, que seguía firme en sus criterios, sintiendo como “deserciones” el abandono de algunos de sus miembros, pues fueron unos años en los que, desaparecido “el enemigo común”, los matices entre los grupos de izquierdas llevaban a sus gentes a posturas de crispación importante, llegando, en ocasiones, a rupturas no siempre reconciliables.

³⁵ Ni entonces recibía ese nombre, ni seguramente, era la intención del claustro en aquellos momentos.

Sobre todo los militantes del P.C.E. (mayoritario en la Cooperativa tras la desaparición de los otros grupos), que habían esperado integrar en su partido a la mayor parte de sus compañeros, para los que el P.C.E. parecía la salida natural, se sintieron traicionados ante la incorporación masiva en el P.S.O.E. (No olvidemos que el P.C.E. había sido tachado de conservador, en muchas ocasiones, por quienes ahora se pasaban al P.S.O.E. y accedían a cargos municipales).

“Nosotros habíamos sido su derecha -comenta Ángeles López, madre de 3 alumnos de Trabenco que, por su diferencia de edad, ha permanecido, y aún permanece, durante 20 años en el centro-, nos acusaban de que Carrillo se había bajado los pantalones en los Pactos de la Moncloa... y mira ahora los pantalones de ellos...”

Jesús Ramé, apunta: *“Muchos habían pasado de cuestionar las leyes a ser legisladores... yo no puedo entender la política como medio para el progreso personal...”*

“Mi propio marido -ironiza Paqui Alarcón- que yo creí que iba para el P.C.E., una noche me lo encuentro que se ha integrado en el P.S.O.E. ...”

“Mucha gente estaba abandonando su dedicación al trabajo social de base, a las organizaciones, al cooperativismo. Las asociaciones se habían utilizado para canalizar, casi encubrir, la actividad política en la clandestinidad... y ahora, eran los partidos los que canalizaban esa actividad, y los movimientos de base ya no eran necesarios...” (Jesús Ramé)

El caso es que del discurso revolucionario inicial, una parte de Trabenco había pasado a posturas de moderación progresiva, de las que no se habría de volver, lo cual restó unidad a la cooperativa y parte de la fuerza que tenía antes.

“Es cierto que hay un cambio de mentalidad en Trabenco, o en muchos de sus miembros -declara Justo Herranz, militante del P.S.O.E. (19-2-99)- pero yo no creo que sea más que el reflejo del cambio de mentalidad que se da en la sociedad española en general tras la muerte de Franco...”

...
“...de todas formas, aún admitiendo que muchos miembros de Trabenco se inscribieron en el P.S.O.E., la Junta Rectora de la cooperativa, era del P.C.E., y todavía lo es, bueno, hoy Izquierda Unida...”

Jesús Ramé (27-2-99), hace un análisis algo más detallado de aquella situación: *“El P.S.O.E. fue muy inteligente... y sabe lo que quiere... se había dado cuenta de que la política española se basa en la dinámica electoral, y además, no le interesa el enfrentamiento con los grupos pequeños, entonces hace una oferta integradora... y además es muy generoso... porcentualmente, con ofrecer cuatro cargos a las gentes de la O.R.T. habría sido suficiente, y no ofrece cuatro, ofrece cientos...”*

Jesús Ramé (hijo), joven de 25 años que estudió en Trabenco, media en la entrevista para contribuir con su análisis: *“Es que, anteriormente, se venía de una cultura de izquierdas bastante pobre... era una cultura antifranquista, no progresista... y ahora hay que reconducir las cosas...”*

*** El colegio**

Todos los cambios a los que me he referido, toda esa agitación y florecimiento de nuevas expectativas, van a influir, sin duda en la vida del centro, que, por su lado, está generando cambios fundamentales, que afectarán a su desarrollo futuro.

A estas alturas, el colegio y la cooperativa se distinguen perfectamente. No diré que exista separación alguna, que no sería cierto, pero el colegio se rige por la Asamblea de Padres del centro, de la que no participan los socios de la cooperativa que no tienen hijos escolarizados en él, y sin embargo, han entrado otros padres cuyos hijos han sido escolarizados en el centro, llegados de la zona más próxima, Zarzaquemada³⁶. El colegio encuentra siempre el apoyo de la cooperativa, que lo sigue considerando “su colegio”, pero la gestión es independiente, en la medida que lo es también el campo de actividad que ocupa a cada uno.

En cuanto al espacio físico, se comprenderá que no se ha cambiado nada, el centro sigue estando ubicado en los bajos de los bloques y se continúa en las mismas condiciones, el barrio se ha acostumbrado a ver los recreos de los niños en las plazas de la colonia y la cercanía entre todos los miembros de la comunidad escolar sigue proporcionando ese clima envidiable de familiaridad en el que todos han coincidido.

Pero a pesar de todo, con el paso de los años, las instalaciones se van deteriorando cada vez más, hay más averías, más deficiencias. Las reparaciones corren siempre a cargo de los padres que, con una enorme dosis de voluntarismo, siguen presentes y dispuestos a todo sin escatimar el esfuerzo, y se toma conciencia de que no es la situación ideal.

Por otra parte, el clamor por la construcción de colegios para todos estaba en la calle, y habiendo optado por la condición de Centro Público como se había hecho, no cabía otra opción que la de aspirar a la construcción de un edificio en las mejores condiciones posibles. La posibilidad del cambio cobra fuerza y empieza a verse como algo cercano.

En otro orden de cosas, estos años resultan claves para el centro, pues después de las dificultades del comienzo, donde todo está por asentar, en una experiencia ambiciosa y esperanzadora, pero en la que cada iniciativa está sujeta a la incertidumbre de un futuro incierto, todo se ve más claro. El proyecto “Trabenco” se ha demostrado viable y aparece la seguridad donde antes se daba el ensayo; donde antes predominaba la duda, ahora reina la certeza. Esto no sé si es del todo bueno, porque los estados mentales de certeza, filosóficamente hablando, nunca llevaron garantizada la verdad, y sin embargo arrastran con frecuencia a la radicalización de los planteamientos y de las posturas ante los problemas y a la pérdida de flexibilidad y de eclecticismo, pero es de este tiempo, de cuando datan los primeros intentos de sistematización que se conservan,

³⁶ Desde hace tiempo Trabenco es una zona diferenciada de Zarzaquemada, y aunque se encuentra físicamente dentro de ese barrio, las personas de Trabenco se refieren a Zarzaquemada queriendo indicar el resto del barrio ajeno a la colonia de Trabenco.

los primeros intentos de dejar reflejadas, por escrito, las directrices que alientan la actividad didáctica del centro, las orientaciones metodológicas, la propuesta de actividades para el desarrollo curricular en las diversas áreas de conocimiento,... etc.

Así es, precisamente en 1979, aparece esa primera concreción a la que me he referido y que, por su importancia, y antes de pasar a hacer algún comentario de la misma, la transcribo aquí, respetando la estructura y expresión originales, a fin de garantizar su fidelidad al texto encontrado, a pesar de las deficiencias, sobre todo de puntuación, que pueden observarse:

“

COLEGIO NACIONAL TRABENCO

I) Características del centro.

El colegio Nacional Trabenco, situado en la calle Rioja nº 130 de Zarzaquemada (Leganés), ha estado hasta ahora, acogido al plan de escolarización urgente, en régimen de concierto entre la Cooperativa de viviendas Trabenco y el Ministerio de Educación y Ciencia a quien la Cooperativa cedió de palabra los locales de dicho número.

Dispone de 8 unidades de 1º a 8º nivel.

a) Organización del centro

- *Asamblea general: Constituida por padres, profesores y alumnos de 2ª etapa.*
- *Junta de Padres representativa de la Asamblea General.*

- *Asamblea de Padres por niveles.*
- *Asamblea de Alumnos por niveles.*

- *El material es común para todos los alumnos del colegio. La Junta de Padres se encarga del abastecimiento de dicho material y de reponerlo. Los encargados de la petición y distribución por niveles del material necesario para la semana son los propios alumnos, distribuidos por equipos. Uno de ellos, desempeña esta responsabilidad, así como la de su control y su conservación. Esta responsabilidad se realiza de forma rotativa.*

b) Funcionamiento del profesorado.

El profesorado tiene programadas actividades diarias de una hora de duración (como mínimo), distribuidas de la siguiente forma:

- *Departamento por área de enseñanza. Los profesores de la primera etapa, cada año, trabajan en un departamento diferente de cara a un trabajo de investigación, profundización y coordinación. Los de la 2ª etapa trabajan en el departamento del área que imparten.*
Se dedica a este trabajo un día a la semana, previa preparación personal.
También periódicamente se reúnen con otros profesores de la zona, con estos mismos objetivos y para intercambiar experiencias.

- *Reuniones por etapas: Los profesores de la misma etapa planifican trabajos didácticos experimentales, y actividades comunes, así como estudio de la psicología evolutiva de esta etapa. También se planifica el tratamiento de los problemas especiales.*
Los profesores de la 2ª etapa tratan la coordinación interdisciplinar, la orientación escolar, el estudio de la psicología evolutiva de la 2ª etapa, etc. Se dedican dos días a la semana.
- *Recibir visitas de los padres: Se dedica un día a la semana.*
- *Reuniones de claustro: En estas reuniones se trata la marcha general del centro y se preparan las Asambleas Generales y la reunión con la Junta de Padres.*

II) Características ambientales.

a) Medio predominantemente industrial.

Los padres pertenecen a la clase trabajadora, y en su mayoría sin cualificar.

b) Nivel cultural.

Es un nivel cultural bastante bajo y con pocas motivaciones en el ambiente para tratar de elevarlo.

c) Procedencia de los habitantes.

La mayoría de los habitantes son emigrados del mundo rural de otras provincias, con las contradicciones propias de los que vienen del mundo rural al mundo urbano.

III) Características psicológicas de los alumnos.

Las características psicológicas son las propias de la pubertad y preadolescencia, con influencia grande del medio familiar y ambiental.

Existen grandes problemas generacionales, dado que los padres proceden de un medio rural, a pesar de que existen relaciones estrechas entre la familia y el colegio.

COLEGIO NACIONAL TRABENCO

OBJETIVOS GENERALES QUE SE PROPONE EL CLAUSTRO:

- I .- *ACTITUD CRÍTICA.*
- II .- *LIBRE EXPRESIÓN.*
- III.- *AUTOCONTROL.*

I.- ACTITUD CRÍTICA.

Pensamos que todo individuo que termine su escolaridad en el colegio, debe tener una visión clara del mundo que le rodea, y estar preparado para entenderlo y poder juzgar lo que a él le ocurra en relación con ese medio.

Los métodos que nos conducirán a estos fines son:

- *Observación del medio ambiente.*
- *Comentario sobre lo observado.*
- *Expresión libre de lo que opinan.*
- *Actuación de acuerdo con sus opiniones razonándola.*

En todo caso se procura que los individuos piensen desde ellos mismos por razonamiento y no por imposición.

II: LIBRE EXPRESIÓN.

Se procura que el ambiente de la clase o del aula no sea represivo sino que facilite la espontaneidad y la creatividad individual y colectiva.

Dadas estas condiciones elementales es necesaria una metodología que potencie la capacidad de expresión en sus diferente modalidades:

- *Plástica.*
- *Lingüística.*
- *Numérica.*
- *Dinámica.*

La metodología empleada se basa en:

- a) *Observación y adquisición de información mediante excursiones, visitas a centros culturales, laborales, etc.*
- b) *Investigación. Transformación y utilización en los trabajos personales de la información adquirida en libros, observaciones y vivencias personales.*
- c) *Exposición. Presentación de los trabajos realizados según los diferentes niveles (Puede consistir en la presentación de murales en los cursos de pequeños y en la presentación de monografías, conferencias y experiencias, etc. en los cursos de mayores.*

Durante todos estos pasos la labor del profesor es de coordinador y animador de los trabajos. Reduciendo su participación a lo indispensable y estimulando la de los alumnos.

III.- AUTOCONTROL.

El autocontrol se manifiesta en los siguientes aspectos:

- a) *Libertad para actuar. Se procura que el alumno sea responsable de sus actos y no actue por represión, sino por convencimiento. Esto puede crear algunos problemas de disciplina que se tratan en las Asambleas de Curso; pero que en cualquier caso favorecen el aprendizaje.*
- b) *Libertad para proponer. Todo alumno tiene el derecho y el deber de proponer actuaciones que mejoren e funcionamiento de la clase en todos los aspectos y exponer sugerencias para nuevas actividades. Estas propuestas se reflejan por*

escrito en las carpetas de “Asamblea de Aula” y se leen semanalmente sometiéndolas a crítica y a votación.

- c) Libertad para trabajar. El programa del M.E.C. se plantea en las clases según los niveles y acaba cubriéndose al final de la E.G.B. En los primeros cursos se tienen más en cuenta las motivaciones inmediatas que los niños aportan libremente a la clase; según los alumnos van siendo mayores se hacen en las clases propuestas de planes de trabajo que ellos realizan libremente en grupo o individualmente. Los plazos de exposición de los trabajos se establecen según las edades.
- d) Libertad para autoevaluarse. Se intenta que el alumno progresivamente vaya adquiriendo un criterio de valoración propia (autoevaluación) y de los demás; para llegar en los últimos cursos a poner conjuntamente con profesores y compañeros su propia nota.

-oOo-

Un 93% de los niños se integran en el colegio de acuerdo con su funcionamiento. Los demás quedan marginados.

A pesar de la masiva aceptación, nos encontramos con problemas y conflictos:

- a) - Familia distinta del medio.
- Medio distinto de la escuela.
- Familia distinta de la escuela.
- b) Limitación de la escuela por:
 - Su estructura.
 - Su espacio.
 - El material.
- c) Limitación del profesorado por:
 - Su preparación.
 - Su falta de decisión.
 - Su falta de tiempo.

...”

Pues bien, este documento posee, a mi juicio, una importancia fundamental, por diversos motivos:

- Supone, como he dicho, un intento notable de concreción de la línea educativa del centro, que no se había realizado hasta el momento.
- Está realizado desde la práctica. Es decir, refleja la forma de actuación del centro que realmente se lleva a cabo después de su experimentación, no al revés, como suele ocurrir buena parte de las veces, sin que la propia práctica, modifique luego el plan previsto.
- Es realista y se refiere fielmente al centro que se tiene y al que se quiere conseguir.

- Muestra claramente una diferencia notable con la orientación habitual que se ha dado a la escuela del momento.
- Es crítico y autocrítico. Se presentan claramente las dificultades y las carencias que se observan.
- Aparece el término “investigación”, referido al trabajo y la ocupación del profesorado.
- No sólo se definen los objetivos generales del centro, sino que, además, se marcan las pautas metodológicas que se seguirán para conseguirlos.
- Se da una importancia fundamental al niño y al trato que recibe por parte del adulto. Se profundiza en el estudio de la psicología evolutiva para conocer las necesidades del alumno.
- Aparece la preocupación por las necesidades de los alumnos con deficiencias y problemas de aprendizaje.
- Predomina la idea del “maestro” frente a la del “profesor”. La no especialización: El profesional capaz de atender cualquier área, cualquier curso; que cada año trabaja en un departamento distinto y está al corriente del trabajo de todos ellos. Esto supone una idea de educación global, no parcelada, en contacto con la vida.
- Se fijan y concretan algunas de las medidas metodológicas que se han venido comentando hasta ahora. Las salidas, el fomento de la observación, los trabajos de los alumnos,... etc.
- Se manifiesta la existencia de notas, o calificaciones, que en ese momento aún existen, aunque con la autoevaluación de los alumnos-as, sobre todo en los cursos mayores³⁷.

A la vez, empieza a elaborarse un material propio que desarrolla todo el plan previsto y que se centra en la situación concreta de aula. La actividad del claustro de programar, planificar y proponer, se concreta en una serie de actividades que determinarán el trabajo diario en el aula.

A este respecto, en el área de lenguaje, p. ej., se elabora toda una propuesta metodológica que se recoge en una serie de actividades-tipo, creativas y lúdicas, que desarrollan el área de lenguaje, desde las primeras manifestaciones lingüísticas en los primeros años de la escolaridad, y aún antes, hasta el planteamiento creativo de la lengua y la creación y recreación literaria en los últimos años de la E.G.B.³⁸.

³⁷ Las calificaciones o notas, así como los controles que daban lugar a ellas, han existido en el centro, en los cursos de mayor edad, durante los primeros años. Esta práctica se desestimó definitivamente y para todos los cursos, por lo que se eliminó también la existencia de informes o boletines de calificación, al principio de los años 80.

³⁸ Muchas de estas actividades –la mayor parte en forma de fichas de trabajo– han podido ser recopiladas y se presentan como anexo. Otras se han perdido definitivamente. Casi todas ellas eran elaboradas por

De esta época es también lo que puede considerarse como la primera propuesta de proyecto educativo completo que se conserva. Se trata del intento de una especie de diseño curricular (aunque entonces ese término no estaba registrado aún en el habla de los docentes españoles), en torno a tres áreas de expresión: el lenguaje, la expresión plástica y la expresión dinámica³⁹, y que suponía una verdadera guía de animación al trabajo activo en el aula en relación con las áreas mencionadas.

El libro rojo, como me referiré a él a partir de este momento, no es sólo un referente didáctico y metodológico constante para el profesorado del centro -que, sin duda alguna, lo es- sino que supone una propuesta universal, válida para cualquier profesor-a en situación de enseñanza-aprendizaje y en contacto con los alumnos. En él no sólo se hacen propuestas metodológicas y se proponen actividades mediante las cuales desarrollar capacidades en el niño, sino que se dan orientaciones generales que pueden ir desde cómo se cuenta un cuento, hasta qué aspectos han de tenerse en cuenta al proponer a los alumnos actividades con el tacto, p. ej. Y todo ello, claramente secuenciado y diferenciado por edades, por niveles educativos,... etc.

Supone realmente un tratado didáctico completo, con propuestas prácticas y ejemplificaciones constantes, lo que resulta muy poco habitual en la investigación educativa. Es el resultado de la experimentación, de la práctica, que se convierte en cuerpo teórico... Trabenco es, en aquellos momentos, un verdadero centro de investigación que se va a mantener unos años, aunque la profundización en un tema concreto, con el conocimiento del desarrollo del niño al que se ha llegado en el Libro Rojo, no volverá a producirse.

La extensión del documento citado como *El Libro Rojo*, impide su reproducción en estas páginas, pero se recomienda su consulta en los anexos del presente trabajo, a fin de poder constatar el alto valor didáctico que me he permitido atribuirle.

El claustro, convertido definitivamente en auténtico motor del colegio adquiere una solidez que antes no tenía, pues cuenta con cinco personas que ofrecen un compromiso de estabilidad (Federico, Lola Pedrosa, Pepe, Ana y Esperanza), los demás, aún habiendo desempeñado un papel importante en muchos casos, han cumplido una función transitoria y se marcharon pronto. Y es precisamente en estos años cuando se incorporan una serie de profesionales que habrán de permanecer por un número importante de años y que contribuirán definitivamente a dar la imagen de solidez y continuidad que hacía falta: Me refiero a los ya mencionados Luis Díaz y Felipa Ramiro, que llegarían en el mismo curso. A Miguel Muñoz, a Paco Serrano (no confundir con el concejal del mismo nombre y apellido que ha aparecido en repetidas ocasiones) , Juan Angel Romero y Dolores Porras (llamada cariñosamente Lola

Federico Martín, y algo más adelante, con las modificaciones y ampliaciones oportunas, forman la base de lo que será el libro "Recrear la Escuela", pionero en el campo de la animación y la creación literaria en la escuela.

³⁹ Conocido en Trabenco por "El libro rojo", por el color de la cubierta bajo la que se encuadró, suponía una propuesta de trabajo en el aula a partir de las áreas mencionadas y se presentó en el M.E.C. con el nombre de "Experiencia en las áreas de Lenguaje, Plástica y Dinámica", que firmaba todo el claustro del C.P. Trabenco y que suponía un intento de sistematización de todo el trabajo de aula en las áreas mencionadas, con propuestas de actividades, orientaciones y sugerencias para el diseño de otras nuevas, y bibliografía recomendada para el uso de quien se interesara en ellas. Ver anexo .

Caracola⁴⁰), a Benjamin, y a Antonio Rubio, quien, más interesado en la literatura que en la docencia, a juicio de muchos, declinó la invitación a participar en el presente trabajo con la aportación de sus opiniones, pero que, sin duda, significó un impulso importante para el centro en los años que formó parte del mismo.⁴¹

En los primeros años de los 80, el centro se dota, pues, no sin un considerable esfuerzo reivindicativo de cara al M.E.C. para que acepte las propuestas de profesorado que desde el centro se le hacen, de la plantilla que llevará a cabo un proyecto estable durante los años siguientes que, si bien puede que no sea el más conocido de puertas para afuera, sí es el más reflexivo y fructífero, y durante el cual, como intentaré mostrar próximamente, el centro se constituye en espejo de la vanguardia y de la innovación educativa, no sólo en Madrid, sino en el resto de España, dentro de los ambientes interesados en materia de innovación en educación.

Luis Díaz afirma: *“El claustro se ha desvinculado un poco de la lucha política o ésta ha perdido importancia, al menos en el centro de trabajo, y la literatura constituye el centro de interés que condiciona toda la actividad del centro...”*.

...
“...eso de debe en gran medida a la influencia de Federico... bueno, muchas cosas se deben a la influencia de Federico... Mira –me dice- cuando yo llegué al colegio, el colegio era Federico, era como un Dios al que todos hacían caso casi ciegamente...”.

Y ante mis muestras de extrañeza sugiriendo una posible exageración, continúa: *“Federico era un individuo de una enorme personalidad, que “acojonaba” con su sola presencia. Incluso los chicos, que en general, se comportaban bien con todos, con Federico no respiraban... tenías que haber visto las sesiones de lectura silenciosa de por las mañanas, eran impresionantes en todo el colegio, pero donde estaba Federico había un fervor religioso... ¡y encima era verdad que se leía!...”*.

...
“... no es exactamente que los chicos le tuvieran miedo, era que imponía..., tan grande, tan diferente, tan extraño para ellos... y para cualquiera... Federico estaba loco. Era un loco admirable que hacía la clase diferente todos los días... porque ese era el Federico que había que ver, el de todos los días, y no el de los cursos de una semana o el de las charlas para maestros, que era más preparado, más artificial...”.

Pero a pesar de las palabras de Luis Díaz y de la influencia indudable de Federico, no cabe duda de que otros muchos compañeros influyeron decisivamente para

⁴⁰ Excelente profesional y admirable persona, comprometida y querida por todos en el colegio durante los muchos años que en él permaneció, llamada así para distinguirla de las otras “lolas” que en el centro hubo, y porque gran parte de su estancia en el centro la dedicó al trabajo en Preescolar, etapa que se presta a la utilización de un “pseudónimo” tan sonoro y significativo como ese, y por el que, con permiso del lector, me referiré a ella a partir de este momento, dada la familiaridad y el afecto que nos unen y la significación que para todo Trabenco representa.

⁴¹ Hubo muchos otros profesores-as que pasaron por el centro en aquellos años, y cuya relación puede consultarse en el anexo (***), pero la mayoría de ellos, aun habiendo contribuido, sin duda, con su trabajo y con su esfuerzo, a lo que con el paso de los años conocemos como C.P. Trabenco, por su situación de provisionalidad, por su escaso tiempo de permanencia en el centro, por su falta de identificación o de implicación con el proyecto del mismo, no los incluyo dentro del grupo al que atribuyo el peso que justifica la causalidad del protagonismo indiscutible que el claustro alcanzaría en esa época.

conseguir el Trabenco que conocemos. Paco Serrano, admirable dibujante, contador de historias e inventor infatigable, suministrador incombustible de ideas; Juan Angel, crítico empedernido, ideólogo impenitente; Lola Caracola, pertinaz dispensadora de ternuras; Miguel Muñoz, ácrata y desordenado, conquistador de la atención de todos, con el que, inexplicablemente, jamás se enfadó nadie; el mismo Luis Díaz, mago del ilusionismo y la palabra,... y en fin, tantos otros pequeños y grandes genios (con los que tal vez cometeré la injusticia de no mencionar suficientemente) que aportaron ilusión, trabajo y entusiasmo, unidos a los que permanecían desde el principio, a los que no voy a volver a referirme, pues su papel decisivo en el centro queda ya suficientemente claro.

La idea tan perseguida de un claustro profesional, comprometido, estable, entusiasta y generoso, con conciencia social,... con la que se soñó siempre, se hace realidad en este tiempo... es el momento de recoger frutos.

Miguel Muñoz recuerda perfectamente cómo llegó al centro: *“Gracias a Julia, una maestra que pasó allí algunos años, ácrata y descreída, que siempre le quitó importancia a todo: Vente a Trabenco, me decía...si eso es un colegio como otro cualquiera... y así fui yo para allí, pidiendo Trabenco como interino...”*.

...
“...pero en realidad, aunque hablábamos mucho y nos reuníamos constantemente, el claustro no era homogéneo... éramos dos grupos diferentes, por un lado Federico y Lola Pedrosa, que lo disponían todo, y además estaban separados, en otro local que se dedicaba a la 2ª etapa (junto con Ana, aunque Ana era diferente), y por otro lado todos los demás, que les hacíamos caso siempre...”.

...
“...También participábamos, y dábamos ideas, que generalmente eran bien acogidas... pero en general ellos lo organizaban todo...”.

...
“Todos, desde 1º a 5º -continúa Miguel- éramos los escalones por los que los chicos pasaban para llegar al Sancta Sanctorum, que eran los cursos de Federico y Lola...”.

Ana García discrepa notablemente de esta afirmación de Miguel: *“Federico y Lola sobresalían mucho, y hacían las cosas (sobre todo Federico) con una gran espectacularidad, pero hubo mucha gente que hizo una labor muy importante de forma más callada: Esperanza y Pepe, p. ej., eran una delicia trabajando la plástica, Paco Serrano,... en fin, tan importantes como los otros, en el trabajo de todos los días...”*.

Tampoco los padres fueron nunca insensibles a la calidad profesional y humana de los profesores de sus hijos. Paquita Alarcón recuerda emocionada la honestidad de Pepe: *“No se me olvidará nunca, que me llamó Pepe, y me dijo: No sirvo para ser el maestro de tu hijo, se me escapa... y creo que no acierto a sacarle todo el partido del que es capaz... aquella sinceridad me dejó sobrecogida, se lo agradeceré siempre... mi hijo Miguel iba estupendamente... también eso es Trabenco...”*.

A la vez, se ha consolidando la organización de la que el centro se ha ido dotando y el trabajo y la participación de los padres se hace fluido y ha ganado en eficacia. Quienes aportaban sólo voluntad en los primeros años, ahora aportan, además, experiencia, con lo que se gana en rendimiento y en capacidad de organización y de toma de decisiones:

- La asamblea general sigue siendo el órgano decisorio y soberano supremo, en la que participa todo el mundo.
- La Junta se ha institucionalizado definitivamente y funciona con fluidez, se reúne periódicamente y tiene capacidad para tomar decisiones en la mayoría de los asuntos que no representen una conflictividad considerable.
- Las comisiones de trabajo han delimitado sus funciones y trabajan con entusiasmo. Definitivamente, los miembros de la Junta son ya representantes de las comisiones.
- Se ha creado una A.P.A.⁴² (Asociación de Padres de Alumnos) a la que pertenecen todos los padres y madres del colegio, por el mero hecho de serlo⁴³.
- Las Asambleas de curso Padres/Tutor, se siguen produciendo con regularidad.
- La entrevista personal es el principal medio de comunicación entre padres y profesores⁴⁴.
- El claustro, que se sigue reuniendo prácticamente a diario, establece un contacto directo e inmediato entre los profesores, y de estos con los padres.

Todo esto, en cuanto se refiere a la Organización General del centro, nos dará idea de la estructura que se ha ido consolidando y la dirección en que lo ha hecho. Pero eso no es todo, tal vez sean los aspectos puramente docentes, el contacto directo con los chicos en el aula, en situación de enseñanza-aprendizaje, y las opciones metodológicas que eso supone, lo que podría resultar verdaderamente revelador:

- Sigue sin emplearse el libro de texto. En realidad no se usará como tal en todo el tiempo de existencia del colegio, pasado, presente y futuro, pero por el contrario se han enriquecido las bibliotecas de aula, y se presta un indescriptible interés a la biblioteca general del centro, ubicada en una sala adicional.
- La asamblea de clase es el mecanismo a través del cual se canalizan los problemas, se presentan y se debaten las propuestas y se analizan y evalúan

⁴² A.P.A. es una simple denominación a efectos administrativos ya que, al ser todos los padres/madres de la A.P.A., ésta, no es otra cosa que la Asamblea General, de la que los profesores también son miembros, por ser profesores del centro y, en muchos casos, por ser padres/madres de alumnos-as.

⁴³ En realidad, nunca estuvo muy clara la función que cumplió la mencionada A.P.A., pues dada la existencia y el protagonismo que asumía la Asamblea General, su cometido, a efectos reales, quedaba muy diluido, pero cumplía una considerable función institucional y representativa, pues la Administración no admitió nunca la Asamblea General como cauce de participación de los padres, por no estar contemplada como tal en las sucesivas normativas vigentes, y de este modo, se salvaba el trámite a efectos oficiales.

⁴⁴ Entrevistas espontáneas en muchos casos que, dada la proximidad a la que se ha aludido repetidamente, siguen si requerir el formalismo que cabría pensarse. No existe día de visita de padres, sino que de padres, es cualquier día.

en grupo e individualmente los rendimientos, las relaciones, las necesidades,...etc.

- Los objetivos generales siguen siendo la meta que orienta la programación de objetivos, actividades y métodos en todas las áreas de conocimiento.
- Como consecuencia de ello, se considera a los alumnos personas libres, críticas y responsables, y se les dispensa un trato respetuoso del que deben ser merecedores.
- La literatura y la lengua, así como la animación a la lectura, constituyen la actividad principal del centro, en torno a la cual se organizan la mayor parte de las actividades comunes.
- El resto de las áreas de expresión, especialmente la Plástica y la Dinámica, ocupan un lugar de extraordinaria importancia en la propuesta curricular del centro. Con frecuencia al servicio de actividades organizadas en el mismo: representaciones teatrales, celebración de fiestas, homenajes a autores, ... etc.
- Las salidas al exterior se consolidan como un recurso didáctico de primer orden, se realizan, generalmente, por ciclos, y tienen carácter obligatorio⁴⁵.
- Se desestima la enseñanza de la Religión, pues se argumenta que, en la pretensión de un tratamiento igualitario para todas las opciones religiosas, éstas deben ser impartidas, según los casos, en los lugares de culto destinados para ello⁴⁶.
- El centro se abre al exterior y se participa en multitud de actos culturales patrocinados por diferentes organismos: Teatro, organización de ferias de libros, encuentros con autores, actividades de animación a la lectura, jornadas de literatura infantil y juvenil, apariciones en prensa, radio y TV,... etc.

“Se valora mucho el trabajo, y los chicos responden a un nivel muy alto...”
“Son comprometidos y responsables...”

Todas las personas entrevistadas coinciden en expresiones como éstas, si bien, con frecuencia aclaran que se trataba de niños y de adolescentes normales, lo que implica que de vez en cuando hubiera algún pequeño problema entre ellos.

⁴⁵ Las salidas tienen la consideración de clases fuera del aula, por lo que los niños no pueden elegir entre ir o no. Siguen existiendo salidas de un día o de varios, según los casos, pero todas ellas tienen carácter cultural

⁴⁶ A lo largo de toda la existencia futura del centro, y a pesar de las presiones que la Administración y el propio Arzobispado de Madrid han ejercido en diferentes momentos, en cumplimiento del presunto derecho que, leyes como la L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), p. ej. a partir de 1984, y la propia Constitución española, Art. 27 reconocían a los padres, a recibir la enseñanza religiosa acorde con sus creencias; y a que entonces, el gobierno español tenía suscrito un Concordato con la Santa Sede por el que se comprometía a que la enseñanza de la religión católica se llevara a cabo en las escuelas, en ningún momento se dio Religión en el colegio. Ni siquiera Ética, como actividad sustitutiva. En todo caso, cuando se estimaba conveniente, era frecuente hacer algún trabajo sobre la historia de las religiones, sus fundamentos o su influencia en las diferentes sociedades a lo largo de los tiempos.

“No todo era el Paraíso...” comenta Ana García, con frecuencia, aludiendo a que también se encontraban fallos.

“Los chicos trabajaban a unos niveles increíbles -pone énfasis Luis Díaz-mira: recuerdo que hacían unos trabajos sobre la prehistoria, que se solía dar en 7º, que a algunos no les ha hecho falta profundizar más cuando han ido a la Universidad...”.

“Trabajaban solos -afirma Miguel Muñoz-. Yo salía de la clase con toda tranquilidad, para preparar trabajos, o para buscar material, y ellos seguían tan tranquilamente trabajando cada uno en lo suyo...”.

...
“Los chicos funcionan peor si estás siempre encima de ellos. Si siempre tienen tu vigilancia encima y no están acostumbrados a ser autónomos, luego no saben estar cuando tú no ejerces en plan maestro...”.

A pesar de todo, de vez en cuando a los padres les asaltaba el miedo. Probablemente era la incertidumbre de saber que se hacían las cosas de modo diferente a cómo se hacían en los demás sitios, de modo diferente a la escuela que ellos conocieron de pequeños, de modo diferente al concepto de escuela que habían difundido a lo largo de muchos años, y eso siempre genera alguna duda en determinados momentos. Preocupación por el futuro, cuando tuvieran que integrarse a un sistema ordinario en el instituto que les correspondiera...

“Yo nunca entendí esos miedos, ni los tuve nunca -afirma Felipa decididamente-, ni con mis hijos, ni con el resto de los alumnos. Y además lo dije muchas veces: si en otros sitios se conoce todo de un color, y aquí enseñamos el arcoris, ¿de qué vamos a tener miedo?...”.

Es cierto que el claustro está más seguro de lo que hace, se siente estable, capaz, y no ha perdido un ápice del entusiasmo de antaño. Empieza a haber una documentación básica resultante de la propia práctica que avala la experiencia que se está llevando a cabo y se acometen empresas nuevas cada vez más ambiciosas, cada vez más atractivas.

“Era fácil -expone Miguel-, nos encontrábamos a gusto, rodeados de personas que estaban en tu misma onda, con material abundante... así es muy fácil lanzarse a hacer cosas...”.

...
“Sin embargo, coherencia pedagógica no había ninguna... casi siempre todo surgía de ideas puntuales que alguno tenía, o lecturas que se hacían, o experiencias que nos llegaban... se desarrollaban y se ponían en práctica intentando sacarle el máximo partido... hasta lo que daban de sí...”.

El convencimiento del claustro resultaba fundamental, dada la confianza de la que gozaba por parte de los padres, la seguridad que transmitía el claustro era decisiva para que los padres desecharan los temores y las dudas. Prácticamente todos los profesores del colegio que tenían hijos, los llevaban a Trabenco... eso fue siempre un argumento de peso que garantizaba el convencimiento que el profesorado tenía en su

proyecto. Por otra parte ya hacía unos años que las primeras promociones empezaron a salir del centro y se empezaban a tener datos de los resultados académicos obtenidos en los institutos... todo eso servía para acallar las voces discrepantes que pudieran estar empezando a dejarse notar, para acallar los miedos y las incertidumbres... de momento, aún se podía estar tranquilo.

REALIZACIONES EN EL TERRENO DE LA PRÁCTICA:

A pesar de las reservas que deben observarse al hacer cierto tipo de afirmaciones, creo que esta etapa, a la que me vengo refiriendo es, sin duda, la más fructífera del centro a lo largo de toda su andadura, al menos en lo que se refiere a una actividad práctica singular, innovadora, completamente infrecuente en esos momentos y que, sobre todo, trasciende los muros del centro e irrumpe en el exterior con una fuerza inusitada que hace de Trabenco un centro conocido en ambientes muy diferentes.

La “vida interior” del colegio puede haber sido igualmente intensa en otros momentos (¡tal vez!... en todo caso no se trata de comparar...), pero desde luego nunca tuvo una proyección exterior tan notable como la que se tiene en estos años.

Trabenco no es sólo un colegio diferente... es mucho más que un colegio. Se ha convertido en un centro dinamizador de la cultura en todo un barrio, una localidad... y rebasa los límites municipales para extenderse y darse a conocer .

Me he esforzado en presentar al colegio como verdadero centro de investigación educativa en el que la reflexión sobre la propia práctica se traduce no sólo en un proceso de comprensión de la compleja realidad escolar, sino en una herramienta de intervención sobre la misma.

El “libro rojo”, del que ya he hablado en páginas anteriores, me parece una de las aportaciones más notables de esta época -y de cualquier otra en la vida del centro-, hasta el punto que me parece una irreparable pérdida que tal documento no haya encontrado el respaldo editorial que obtuvieron otros, incluso del mismo centro, sin más méritos para ello. Pero no insistiré más a este respecto dado que ya me he ocupado del referido libro.

En todo caso, las aportaciones del centro en este periodo son tan numerosas que, traicionando mi intención primitiva, he renunciado a narrar aquí ejemplo alguno de ellas. Sólo diré que Trabenco podía, p. ej.:

- Organizar una exposición en el Museo Etnográfico Nacional...
- Realizar una actividad para potenciar y animar la Feria del Libro (tan consolidada en nuestros días, pero no tanto en aquellos momentos) en Retiro de Madrid...
- Organizar y realizar el homenaje a Rafael Alberti en el teatro “Egaleo” de Leganés”, con la participación del poeta...
- Dinamizar el 2º Salón Nacional de Libro, en el Centro Cultural de la Villa de Madrid...
- Un homenaje a Joan Manuel Gisbert en la Biblioteca Nacional de Madrid...⁴⁷

⁴⁷ Actividades, todas ellas, realizadas realmente y mencionadas, sólo a modo de ejemplo, entre otras muchas.

...pero lo importante, a mi juicio, es que no se trataba de actividades puntuales y aisladas que se encontraban desconectadas con la realidad del aula diaria, sino que aquéllas eran la culminación lógica de ésta, y se producían después de mucho trabajo de preparación, y provocaban, a su vez, muchas actividades posteriores, en las que la creación, recreación, reflexión sobre lo hecho y evaluación del proceso eran etapas que se observaban minuciosamente, y estaban incorporadas a la actividad diaria del aula⁴⁸.

La primera reflexión que se me ocurre, es obvia: ¿Qué podía sentir un adolescente de 12-14 años en presencia de Rafael Alberti?... ¿o siendo el protagonista de un acto en el Centro Cultural de la Villa?... ¿qué impresión tendrá de todo aquello cuando el tiempo hubiera transcurrido?... ¿en cuántos colegios públicos o privados de la época los escolares gozaban de tales oportunidades?... ¿qué idea de su colegio tendrá el adulto actual que recuerde que su colegio protagonizó un homenaje al J.M. Gisbert en el incomparable marco de la Biblioteca Nacional, cuando éste, apenas apuntaba a ser el escritor de éxito que hoy es?... ¿cómo valorarán los alumnos de entonces el hecho de que Gloria Fuertes visitara un colegio perdido en los bajos de una colonia de Leganés...?⁴⁹.

Todo esto sería bastante argumento para dar por explicada la realidad de aquel Trabenco de los años 75-85, sin embargo, no quiero renunciar al análisis de algunos documentos que me parecen de interés, no sólo porque relaten algunos de los episodios a los que me refiero, sino porque contienen la impresión que dejó el centro en algunos de los “ilustres visitantes”, o en los medios de comunicación -especializados o no- de la época, que se refieren al conocimiento que tienen del mismo:

En el Diario EL PAIS, viernes 10 de julio de 1981, aparece un artículo sobre la Escuela de Verano de Acción Educativa, en el que en alguno de sus párrafos se hace referencia al centro⁵⁰:

“... En el taller de literatura infantil, que dirige Federico Martín, los maestros adquieren los secretos de una didáctica inédita para la enseñanza del área de expresión lingüística, basada en otra modalidad de recuperación: la de su memoria poética.

Este maestro, que tiene nombre de poeta inmortal, lengua barba de pope y una capacidad de entusiasmo contagioso y a prueba de toda suerte de escepticismos de severos inspectores oficiales, lleva varios años demostrando, en el colegio de la cooperativa Trabenco, que los niños tienen una infinita capacidad para el arte y la poesía.

La dramática realidad de que somos un pueblo que no lee es consecuencia directa de la trasnochada didáctica de la lengua que sigue imperando en la mayoría de nuestras escuelas. “yo parto de la memoria poética del niño”, dice Federico, “de la recuperación de aquellos poemas infantiles que nos ayudaban a jugar, a crecer, a saltar, a escondernos, a librarnos, a ver si veíamos o no veíamos,... era la única poesía que teníamos cuando niños, la poesía de tradición oral y la única que ahora puede ayudarnos a poner al niño en contacto con el fenómeno de la lengua y la literatura.

La familia en las aulas.

⁴⁸ Se adjunta copia de los documentos que acreditan la participación del centro en algunas de las actividades mencionadas como anexos (***)

⁴⁹ Insisto en que todo ello me parece ejemplificador de lo que era la actividad habitual y que, como estos ejemplos, se podrían citar muchos otros, consecuencia de la preocupación cultural del profesorado, su “militancia” en movimientos artísticos y literarios, su conocimiento de personas que destacaban en estos círculos,... etc.

⁵⁰ Reproduzco íntegro el mencionado artículo como anexo (***)

Es fácil, por otra parte, comprometer a los padres, tíos, abuelos de los escolares en esta labor de recuperar su propia memoria poética. Las familias de los niños, tímidamente primero, decididamente después, traen a las aulas los viejos romances, fórmulas, retahílas, cantares de la siega y de la trilla lejanas, o canciones de cuna rescatadas de la memoria. Toda esa poesía, de entrañable tradición popular, constituye el material inicial de trabajo en la clase. Y jugando y jugando, el niño empieza a ensayar sus propias fórmulas rítmicas, sus propios romances y canciones. Más tarde, con todo ello, construirán un libro, su propio libro, de tal forma que el primero que lean en su vida será el suyo.

Pero no se trata de una lectura convencional, diafragmática de pulmones arriba, todo el cuerpo interviene, la poesía se somatiza. Y ya tenemos al niño metido de lleno en el juego gramático, saltando de la poesía al teatro. Y a todas las artes plásticas, porque la poesía se ilustra, se explica, se reinventa en el dibujo, en el collage, en la pintura y en el juego.

Después vendrán Juan Ramón, Machado, Alberti, Lorca, y el niño aprenderá a establecer las oportunas correlaciones entre sus propios poemas y los de los autores consagrados...”

Son muchos, los artículos de esta índole que podemos encontrar.

En el mismo medio, Diario EL PAIS, domingo 30 de noviembre de 1980, aparece un artículo de Felicidad Orquín, con motivo de la publicación del libro “Recrear la Escuela”, de Federico Martín, con poemas e ilustraciones de los alumnos-as del centro, que reproduzco a continuación, aunque su texto íntegro se pueda encontrar como anexo (***)

“La imaginación no es un don, sino más bien un objeto de conquista, dijo André Breton. La imaginación se manifiesta en los juegos infantiles. Al jugar, afirma el psicólogo Vigostsky, el niño reelabora las impresiones vividas, en un proceso que combina los datos de la experiencia para construir una nueva realidad. Y dado que la imaginación construye con materiales tomados de la realidad, el adulto puede hacer construcciones mayores, porque su experiencia es más rica y diversa que la del niño. Sin embargo, éste ha sido visto únicamente como consumidor de la cultura, y en esta sección tratamos siempre de libros para niños. Hoy comentaremos un libro admirable, deslumbrante, realizado por jóvenes de doce a catorce años.

En principio, al niño se le negó incluso la posibilidad de apreciar la belleza y gustar de los sonidos y de los colores. Después se le reconoció capacidad para sentir el mundo del arte, pero aún se le sigue negando su fantasía creadora. ¿Es posible, entonces, la literatura por niños?, sería la pregunta. Tras la lectura de este libro sólo cabe una respuesta afirmativa.

(Re)crear la escuela es literatura de, por, y para niños y, claro está, también para adultos. El primer encuentro con la literatura tiene lugar a través de la poesía. Las canciones de cuna son las primeras canciones que el niño oye, y aun antes de comprender su significado, gusta de la música y el ritmo de las palabras. Y en poesía también será donde se encuentren las mejores creaciones infantiles, porque aquella pertenece en mayor medida al reino de la intuición y la creatividad. Federico Martín Nebras, coordinador y animador de esta antología poética, considera que la poesía, al comienzo de la vida, pertenecía también a los niños: canciones de comba y corro, retahílas y adivinanzas, y por eso trata de recuperar esa memoria y de descubrir el placer de leer y escribir. Marín Nebras ha puesto su experiencia como pedagogo y su sensibilidad de escritor al servicio de la escuela creativa, y ha hecho posible que vayan surgiendo a los doce, a los trece años, muchachas y muchachos que escriben. Su trabajo ha partido, según él mismo explica en el prólogo, de conjugar imaginación y memoria. De jugar con la memoria y la imaginación como punto de partida para todo trabajo de lectura y escritura creativas.

La escuela moderna orienta la pedagogía hacia una mayor confianza en el niño. Punto de partida que haría posible la aparición del texto libre. Poemas y narraciones pensadas y escritas por los mismos niños, impresas y difundidas a través del periódico escolar. Freinet fue el creador de este método a partir de sus experiencias en una pequeña escuela de la provincia francesa, allá por 1924. En la actualidad el texto libre se ha incorporado a la pedagogía activa, y como nada tiene que ver con la redacción impuesta, debe ser motivado, consiguiendo en la escuela un clima propicio para la motivación.

(Re)crear la escuela empieza con una introducción de Federico Martín estructurada como una propuesta creativa, que exige del lector una lectura reposada, detenida en las pausas y silencios que marcan los blancos de la página, siguiendo el ritmo de los paréntesis, de los puntos suspensivos, de los guiones o las cursivas. La metodología seguida parte del juego como primer acercamiento al hecho literario: jugar, cantar, bailar con el texto, buscar e imaginar todas las posibilidades de las palabras. Formar acrósticos, jugar de nuevo con el humor del sinsentido, ir en busca del azar para recrear sus hallazgos con la consciencia del trabajo paciente. También encontramos en esta propuesta la presencia de Rodari, pero aquí se ha ido un paso adelante y se trata ya de una recreación de la Gramática de la fantasía.

Preceden a la antología poética tres trabajos en torno a Andersen, Gefael y Rafael Alberti. Sería obligado citar a cada uno de estos veinte jóvenes autores, alumnos del colegio Trabenco, de Leganés: Elisa, Carmona, Fátima, Soraya, Juan Nieto, Óscar, Mari Carmen, Antonia, Valderrama,... No son obras menores, son poemas líricos, cívicos, deslumbrantes.

Las ilustraciones son obra de Jose María Carmona, un joven que da muestras de una poderosa intuición en el manejo del espacio. El mundo mágico de Paul Klee y la fantasía surrealista subyacen en estos dibujos de delicados tonos pastel.”

En Cuadernos de Pedagogía, nº 158, aparece un artículo que recoge la experiencia de Trabenco , en el que el tono literario, poético, se me antoja especialmente adecuado para la descripción que pretende y que, como los anteriores, reproduzco íntegramente:

“ *UNA CASA SIN ARISTAS.*

En un centro de Madrid, alumnos, ex alumnos, padres y maestros participan activa y cooperativamente en el diseño de una educación más creativa y en la gestión más cotidiana del centro.

“Nadie puede adquirir por otro. Nadie puede desarrollarse por otro, nadie.”

Witman, en Hojas de hierba.

“La disipación de nuestra juventud es algo irreparable, porque nuestros educadores no emplearon esos años fogosos y ávidos de saber en llevarnos al conocimiento de las cosas; sino en impartirnos la educación clásica”

Nietzsche, en Aurora.

*COLECTIVO**

Las escuelas no son circulares, ni terrazas con los balcones al mar, ni espesos bosques de fronteras naturales. Son más bien prisiones con rejas y reglamentos de silencio.

Pero Trabenco quiere ser una casa sin aristas. Un espacio de libertad donde vivir con placer y vivir en armonía. Es una casa-círculo (no cerco) que regaron a mano Freinet, Rodari, las vanguardias del siglo, un grupo de padres antifranquistas empeñados con firmeza en decidir el tipo de escuela que maduraría a sus hijos, y un equipo de maestros y quienes profesores de antaño sospechaban militancias mormónicas, proféticas, ascéticas e incombustibles (véase CdP, marzo 1979).

Trabenco es un río de aventuras.

Una treintena de muchachos, cada año, traspasa sus puertas hacia el BUP y se produce una treintena de desgarros, una treintena de expulsiones del paraíso. Porque Trabenco fue su útero cálido, su plaza de juegos, su carpa de felicidad, su mater amantísima. Por eso regresan

a su Arcadia. Vuelven para recobrar su espacio natural, su arboleda. O pura y llanamente, para trabajar sin impedimentos, como un hijo pródigo que reencuentra su laboratorio, taller o biblioteca, donde por primera vez se le aparece, sin ambages, la primera investigación, el conocimiento, la ciencia. Y por añadidura, serán estímulo para que otros más niños inicien sus descubrimientos.

En Trabenco es posible encontrar ex alumnos que llevan a las (alas) cinco en punto de la tarde la ilusión del deporte a los pequeños; o diseñan junto a las madres, que lo son también de nuestros nuevos niños, el tipo de camiseta deportiva que lucirá el colegio. Ex alumnos que participan, en calidad de monitores, en las salidas anuales de convivencia, que vienen a exponer sus trabajos plásticos, sus problemas con el “insti”, sus venturas y desventuras en el barrio, paro o la universidad. Ex alumnos en prácticas de magisterio que eligen su escuela para no perder el aire. Ex alumnos que -para redondear el círculo- nos confían a sus hijos.

En Trabenco se dan sin interrupción estas madres que recorren las oficinas municipales en busca de un turno de piscina, polideportivo o competición escolar de la comunidad. Madres y padres de la comisión pedagógica debatiendo -sin profesor que condicione o medie- en asambleas de nivel o ciclo, la problemática general del centro, los pormenores de la reforma de segunda etapa, los entresijos de la integración. Padres y madres que nos llevan a visitar su fábrica de vidrio, textil o camiones, o que nos traen sus canciones de cuna, de corro de comba.

En Trabenco es frecuente ver luces bien tarde, cuando ya el colegio silencioso aguarda otro día. A buen seguro son padres y madres de la comisión económica ajustando presupuestos, posibilitando la inminente salida al museo arqueológico, a Toledo, al teatro, a un albergue, a una granja o el intercambio escolar. Y las autorizaciones para un viaje de seis días se consiguen en una sola tarde.

A veces, una clase-taller puede ser tres a un tiempo. Una clase de treinta se convierte en tres de diez, porque el padre diestro en papiroflexia inunda un rincón de pajaritas, el padre periodista recompone pies de foto junto a la ventana, y la madre de telares tiñe telas con juegos de manos y colores. Y acaso el otro padre, mecánico de otoño, repare hoja tras hoja una vieja Larousse que se resiste a dejar de informar y pasar de mano en mano.

Socialización y puertas abietas

Como, de mano en mano, ha venido pasando, hace catorce años, todo el material que los niños socializan -aunque la coyuntura social no lo favorezca lo más mínimo-, material que ellos distribuyen, comparten y controlan. Porque padres y madres de nuestros hijos aún apuestan por este tipo de gestión comunitaria, como apuestan por regalar su voz, su biografía colmada en la Vieja Castilla, Extremadura o Andalucía a una escuela que no todo lo aprendió en los libros.

Aunque el libro, ese objeto sagrado, santo de nuestra devoción general, sea el patriarca de Trabenco, amuleto de cada clase, fetiche abundante y selecto, sortilegio, origen al par que la palabra de nuestra formación estética, religiosa y literaria. Y si no fuera así ¿cómo explicar la presencia frecuente en nuestras clases de los mejores autores de narración y poesía infantil? Fernando Alonso, Farias, López Narváez, Marina Romero, Gisbert. Un Gisbert que hace poco nos trajo desde la lejanía Asiria un portentoso arquitecto para construir con los niños una Luna impecable en la noche-esuela del mayo pasado. Un Farias con leyendas de naufragos gallegos del cabo Finisterre. O un Federico Martín Nebras, poeta oral, tonadillero, genio de escuela, que puede botar con bengalas abuelos y niñas y encontrar en un salto la llave preciosa de todas las puertas de Roma. A cualquier hora del día, sobre la cancha de baloncesto o en un rincón con chimenea de preescolar.

Porque Trabenco no tiene problemas en romper horarios, espacios, programas o funciones. Un niño, una situación amable valen por todas las aritméticas del reloj. Si Toledo debe ser visto por la noche, cuando dibujan los faroles sombras judías en la Bajada del Pozo Amargo, allí estarán nuestros chicos de segunda etapa, sin percatarse que el ministerio dicta la salida a las cinco -otra vez las terribles cinco- de la tarde.

Cantabria, Galicia, la ruta del románico exigen varias jornadas ininterrumpidas de recorrido y admiración. Y allí estarán nuestros chicos, por espacio de una semana, conjugando el arte con sus vidas, sus asuntos personales, sus vivencias de grupo ajenas siempre a la consabida ruina de la escuela, una casa, unos padres y un saberse custodiados, dirigidos, corsetados.

Y desde Trabenco bajan, en tren de cercanías o en autobús periférico, a hojear en la cuesta Moyano, en el Retiro de otoño o de la feria del libro -por revivir a Carroll, tal vez- porque nuestra escuela también es un andén repleto de niños viajeros que visitan su Madrid de la sierra a la Vega, de Aranjuez a Rascafría, buscando las hojas del almez en el almez, o las del ailanto entre azahares.

“Fui, soy y seré un problema de la gramática, no de la existencia”, dijo Cioran, y por eso en nuestra escuela se conjuga el verbo amar, por perifrástica, se conjuga cada cual bajo la comba, y se conjuga en grupo una investigación dramática, plástica o científica, debidamente adecuada y secuenciada, como mandan los cánones, y si el horario se dispone a truncar nuestro trabajo, le decimos a la aguja grande que se cuide de la pequeña, que se admiren sus almas de compás y nos dejen seguir sin medida una tarea que siempre podría reemprenderse, pero nunca con idéntico entusiasmo.

Y si las Jornadas Internacionales de Teatro nos retienen en Madrid a las siete de la tarde, poco importa. También la escuela es un grupo de alumnos en el parque del Oeste con el atardecer por la cintura. O una semana de actividades dramáticas que los niños brindan a sus padres en un centro cultural de la población, y una asociación de padres en asamblea de carácter decisorio, y en compañía del claustro de profesores, y representantes de alumnos y personal auxiliar, planifican la vida general del centro. También la escuela es una dinámica de la propia compensación personal frente al trabajo, sin mediar castigos y premios: una atención personal a cada niño hasta llegar a comprender su circunstancia y entorno familiar, involucrándose de lleno en su crecimiento.

Sabemos que “la razón entera”, como la entera verdad, ya no son de este mundo (Savater), pero la clave de “la paz interior y la vida feliz es la autoestima” (Dorothy Corkille) y, Trabenco procura que el más infeliz de sus niños encuentre una razón para sentirse satisfecho, en esta casa nuestra sin aristas, círculo de libertad donde vivir con placer y crecer en armonía.

** C.P. Trabenco. Leganés.*

.....”

Poco puedo añadir a lo que retatan los propios compañeros del momento para expresar lo que significa esta escuela, en todo caso ruego al lector un esfuerzo de reflexión sobre frases como...

“Una clase de treinta se convierte en tres de diez, porque el padre diestro en papiroflexia inunda un rincón de pajaritas, el padre periodista recompone pies de foto junto a la ventana, y la madre de telares tiñe telas con juegos de manos y colores. Y acaso el otro padre, mecánico de otoño, repare hoja tras hoja una vieja Larousse que se resiste a dejar de informar y pasar de mano en mano.”

“Si Toledo debe ser visto por la noche, cuando dibujan los faroles sombras judías en la Bajada del Pozo Amargo, allí estarán nuestros chicos de segunda etapa, sin percatarse que el ministerio dicta la salida a las cinco -otra vez las terribles cinco- de la tarde.”

“...si el horario se dispone a truncar nuestro trabajo, le decimos a la aguja grande que se cuide de la pequeña, que se admiren sus almas de compás y nos dejen seguir sin medida una tarea que siempre podría reemprenderse, pero nunca con idéntico entusiasmo.”

“También la escuela es un grupo de alumnos en el parque del Oeste con el atardecer por la cintura.”

“Trabenco procura que el más infeliz de sus niños encuentre una razón para sentirse satisfecho.”

...pues si estas ideas no expresan claramente el concepto de escuela que Trabenco representa, yo no me creo capacitado para explicarlo mejor.

En ese momento los profesores del colegio Trabenco se multiplican, no sólo en sus aulas, sino que imparten cursos y seminarios en diferentes lugares, dirigen actividades de animación literaria, de expresión plástica, dan charlas, ciclos y conferencias, participan en escuelas de verano de ciudades y poblaciones repartidas por toda la geografía española, y obtienen el reconocimiento de las personas e instituciones más variadas... la influencia de Federico Martín y su contacto con el exterior es innegable. Lola Pedrosa colabora en la revista Escuela Española y en ella publica sus artículos con regularidad... Trabenco se expande de forma imparable en esa época.

El 26 de Marzo de 1979, D. Alejandro Massó, Secretario del Consejo Superior de la Música. Director del Festival de Saintes y Director de la Academia de órganos Históricos de Paredes de Nava, dirige una carta a Federico Martín, como consecuencia de la visita que este señor ha realizado al centro, en la que dice textualmente:

“ Mi muy admirado amigo:

Por supuesto que quierodejar constancia escrita de la magnífica impresión que he recibido cuando he recibido tu colegio. Cuando terminó mi intervención, ante una muy nutrida representación de niños y niñas de Séptimo y Octavo de EGB, ya te dije entonces –a ti y a los demás entusiastas profesores que tuve ocasión de conocer aquel día- que jamás había visto en España una escuela como la Trabenco.

Por mi actividad como músico, acostumbrado a realizar trabajos de animación en grupos escolares franceses e ingleses, siempre coincidiendo con conciertos o recitales en los que intervengo fuera de España, conozco lo difícil que resulta conseguir lo que creo que habéis conseguido en el colegio Trabenco: despertar el entusiasmo de unos niños pequeños y no tan pequeños, por el mundo del Arte, y por la cultura, como es evidente. Pero lo que más me ha sorprendido es que en muy pocos meses de trabajo habeis acertado la distancia entre la educación que tradicionalmente se imparte en España con la que ya es habitual en Europa. ¿Cómo olvidar que, previa explicación mía de lo que es el mundo de la música del Renacimiento, habiendo preparado tú a los muchachos durante unos días para mi visita, pudieran interpretar de manera estupenda con instrumentos musicales la “Schiarazzula Marazzula” italiana del s. XV con un sentido de la estética absolutamente inhabitual en niños, y por supuesto en mayores?

Eso es lo que cuenta. Esos muchachos, si siguen aprendiendo a comprender, que es en resumen, lo que estais inculcándoles, y eso salta a la vista, transmitirán a sus familias, a sus iguales y a sus descendientes, un nuevo sentido de la observación que hará a todos, en suma, mejores. Lo que necesitais es apoyo incondicional del Estado, buen material, y sobre todo seguir con el buenísimo ánimo que compruebo y admiro en todos vosotros.

De tu colegio he hablado en Francia. Tardes como las pasadas en Zarzaquemada no son fáciles de olvidar. Siempre me tendrás a mí de vuestro lado, y te ruego que dispongas de cuanto tengo que ofreceros siempre que lo deseais.

Muy cordialmente te saluda

*Alejandro Massó
Secretario del Consejo Superior de la Música.
Director del Festival de Saintes.*

En este mismo orden de cosas, reproduzco los testimonios de dos profesores de la Escuela de Magisterio María Díaz Jiménez, de la Universidad Complutense de Madrid, que conocieron el centro con motivo de la colaboración de este admitiendo alumnos-as de prácticas de la mencionada escuela, en los que se habla de las características de Trabenco:

“

Departamento de Pedagogía:

JOSE ANTONIO GARCÍA FERNÁNDEZ, profesor de Pedagogía de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB “M^a Díaz Jiménez”, desea hacer constar,

Que el C.N. “TRABENCO” de Zarzaquemada (Leganés), se caracteriza por haber logrado un estilo propio de centro, cuyos rasgos más destacados son:

- a) Cooperación entre todos los miembros de la escuela (Profesores alumnos y padres), lo que le proporciona una estructura organizativa funcional y eficaz, al mismo tiempo que sirve al desarrollo de la personalidad de los alumnos en sus aspectos sociales haciéndoles sentir su responsabilidad ante los demás y ante su propia educación.*
- b) Metodología activa, basada en técnicas individuales de autoinformación y expresión tendentes a desarrollar la originalidad personal y el trabajo cooperativo, tanto para actividades de creación (literario, plástica y dinámica), como de información sobre los contenidos de diferentes áreas, por medio de la experimentación y el autodescubrimiento.*
- c) Es característico de este centro el empleo de algunas técnicas de la Escuela Moderna (Freinet), como la prensa escolar, el texto libre, la correspondencia e intercambios escolares, el dibujo y la pintura libres, tanto individualmente como en grupos.*
- d) Utilización de los recursos didácticos del medio ambiente y conocimiento directo del entorno, mediante visitas y paseos escolares orientados a su observación.*
- e) Proyección del centro en la comunidad local y en ámbitos aún mayores (otros centros de Madrid, asociaciones culturales, RTVE, etc.), a través actividades artísticas y culturales.*
- f) Relación eficaz entre los miembros del equipo docente y las familias de los alumnos y con la comunidad local, favoreciendo la máxima integración de los niños con su medio y consigo mismo.*

Todo lo cual hace que nuestra opinión sobre las características técnico-pedagógicas de este centro y de sus realizaciones, se pueda calificar de muy positiva.

Y para que conste, lo firmo en Madrid a dos de abril de mil novecientos setenta y nueve.

Fdo. Jose Ant^o García Fdez.”

O esta otra, en el mismo sentido:

“

Departamento de Ciencias Humanas.

Ramón lara Tébar, profesor de Didáctica de la Historia y responsable de las prácticas profesionales de los alumnos del curso 3^o nocturno de esta Escuela Universitaria

HAGO CONSTAR QUE

Conozco el colegio de E.G.B. "Trabenco" como consecuencia de la realización de Prácticas en el mismo por los alumnos de esta Escuela Universitaria, a quienes he visitado en varias ocasiones a efectos de orientación y evaluación.

Mi apreciación de la terea educativa de este centro es altamente favorable, se emplea una metodología activa, con abundancia de recursos didácticos y en línea con las tendencias pedagógicas más acreditadas en la actualidad.

Se ha conseguido una completa integración de los alumnos tanto en el ambiente escolar como en la comunidad local.

Cada alumno es el principal agente de su propia educación, consecuencia del planteamiento general de formación en la responsabilidad.

Se cultiva con acierto la creatividad, por medio de la expresión gramática, plástica, dinámica, literaria, musical,... A través de todo ello se proyectan los alumnos tanto en la comunidad próxima como en otros núcleos escolares y culturales (convivencias con alumnos de otros centros, representaciones dramáticas en centros culturales y T.V., asistencia a esta Escuela Universitaria para celebrar mesas redondas, etc.)

Es de destacar el hecho de que, una vez terminada la E.G.B., los antiguos alumnos no pierden el contacto con el colegio, volviendo a él siempre que su actividad actual se lo permite. Es frecuente encontrarlos colaborando en cualquier tarea con los alumnos actuales.

Se advierte un clima de trabajo enriquecedor para alumnos, profesores y cualquier otra persona que toma contacto con ellos.

Los alumnos en prácticas de esta Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica han quedado siempre muy satisfechos de sus experiencias en este Colegio. En las encuestas realizadas se aprecia la ventaja de valoración con respecto a otros centros.

Y para que así conste donde convenga a los interesados, firmo la presente declaración en Madrid a dos de abril de mil novecientos setenta y nueve.

Fdo. Ramón Lara Tébar."

Al seguir revisando en los archivos, encontré una carta manuscrita del propio Joan Manuel Gisbert, fechada en Diciembre de 1983, en la que habla del centro y que reproduzco a continuación:

" De ahora en adelante, cuando viaje por el mundo y me pregunten qué lugares extraordinarios he visitado, responderé con voz vibrante:

Estuve una tarde de Diciembre en el Trabenco, donde los chicos, hermanos de sangre, y de todo, de aquellos que asombraron a Rafael Alberti, me asombraron igualmente con sus inteligencias rápidas y con su sabio jugar con los conceptos y los términos.

Fue como visitar una isla de ciencia y poesía donde se producen milagros cada día de la mano de San Federico Martín y sus discípulos, apóstoles todos ellos de la nueva escuela.

¡Qué lástima no ser un chico y poder convertirme en alumno del Trabenco!

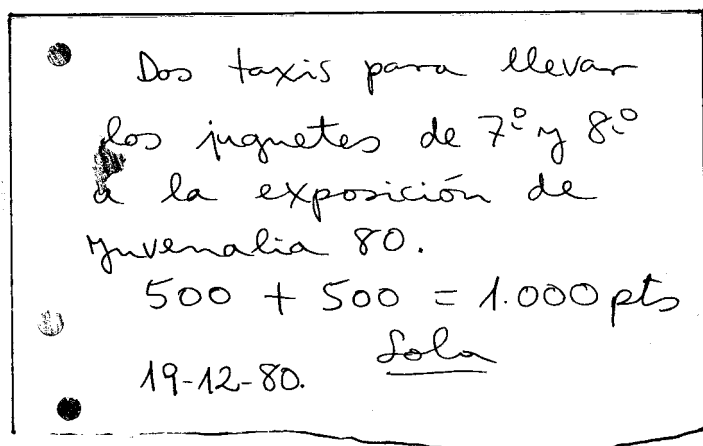
¡Qué lástima ser sólo un invitado!

¡Qué lástima y... qué dicha haberlo sido!

Con mi afectuoso afecto a todos.

Joan Manuel Gisbert."

Y mientras todo esto sucedía y el centro era visitado por multitud de personas, se organizaban constantes actividades diversas de cara al exterior y se recogían muestras de admiración, de respeto o de ánimo, la vida en el propio centro continuaba sencilla, vinculada al quehacer de todos los días, dedicados exclusivamente a la tarea educativa



• Dos taxis para llevar
los juguetes de 7^o y 8^o
a la exposición de
Juvenalia 80.
• 500 + 500 = 1.000 pts
• 19-12-80. Sola

que se habían propuesto... lo administrativo sigue siendo secundario, no existe una secretaría organizada, no hay grandes libros de actas, ni registro de entradas-salidas... para ilustrar esto que digo reproduzco aquí, vía scanner, un recorte encontrado en uno de los archivos, en un trozo de papel de cuaderno cuadriculado, mediante el que se justifican los gastos de traslado del material con

el que participaría en la exposición de Juvenalia 80.

Pero para terminar con este apartado, no quiero dejar de resaltar un aspecto que me parece fundamental, y es que además del reconocimiento expreso de muchas de las personas -e instituciones- que conocieron el centro en esa época, también se obtiene un reconocimiento expreso por parte de la Administración, incluso diré que por parte de las diferentes administraciones, pues el Ayuntamiento de Leganés apoya decididamente al colegio en esos momentos, e incluso lo hace el Ministerio de Educación. Y lo que es más, llegan a hacerlo por escrito, solicitando y, en su caso, concediendo las condiciones de mantenimiento del profesorado que se juzgaba necesario para el mantenimiento de una experiencia “piloto y de animación”, o reconociendo la necesidad de los materiales necesarios para la experimentación de la Reforma del Ciclo Superior⁵¹.

En todo caso, y a pesar del apoyo que se observa por parte de cada uno de los organismos mencionados en los diferentes momentos, se apreciará, también, que tal apoyo no era gratuito y que, cuestiones como la renovación de las Comisiones de Servicios del profesorado, eran objeto de discusión y de lucha cada comienzo de curso. Incluso la supervivencia del propio centro, que peligró en varias ocasiones a lo largo de su historia... pero en aquel momento prestaba un servicio al M.E.C., en cuanto a la escolarización en Leganés, del que las autoridades educativas del momento no podían prescindir.

Para ilustrar esto que digo, reproduzco, en primer lugar, una carta del Alcalde de Leganés, D. Ramón Espinar Gallego, dirigida al Sr. Director General de EGB, y fechada el 8 de Febrero de 1979, en la que se solicita el informe positivo de la experiencia llevada a cabo en Trabenco, así como la continuidad en plantilla de 3 profesoras del claustro:

⁵¹ Esto supuso la consideración del colegio como centro experimental a partir del curso 1984-85.

“

Leganés, 8 de septiembre de 1979

ALCALDE-PRESIDENTE
DEL ILMO AYUNTAMIENTO DE LEGANÉS.

*ILMO. SR. DIRECTOR GENERAL
DE E.G.B.
MADRID.-*

Ilmo Sr:

Este Ayuntamiento de Leganés tuvo conocimiento a través de A.P.A.S., el día 7 del presente mes, de la situación por la que atraviesa el centro de E.G.B. “TRABENCO”, y más en concreto el nombramiento para el Curso que comienza del actual Claustro de Profesores. Nos sorprende esta situación porque en la Delegación Provincial de E.G.B. nos había comunicado que el informe del convenio con el mencionado colegio era positivo.

Ante esta información, este Ayuntamiento desearía aportar a esa Dirección General de E.G.B. lo siguiente:

1º) La escolarización para el curso 1979-80 se vería gravemente afectada en Leganés si no podemos contar con dicho centro, cuya disponibilidad de plazas entraba en nuestros cálculos y en los efectuados por la propia Delegación Provincial de E.G.B.

2º) Esta situación se daría de hecho, pues ni la A.P.A.S. ni la propia Cooperativa, dueña de los locales, estarían dispuestos a utilizar, ni a seguir cediendo los mismos, si no es bajo el convenio con el M.E.C., y con la misma orientación pedagógica que ha tenido hasta ahora.

3º) Este Ayuntamiento, en la línea de mejoramiento de la Enseñanza, tiene pensado animar e impulsar centros de Enseñanza “piloto”, que, a su vez, sirvan de referencia a los demás. “TRABENCO”, su claustro, es ya, y desde hace siete años, un centro “piloto” y de animación para el resto de los centros. Creemos que esta experiencia pedagógica es necesario mantenerla y no solo a nivel local, sino incluso provincial y nacional; de hecho ya ha roto todas esas barreras, y hoy es conocida a través de Cursillos, Revistas, Periódicos, T.V.E. etc. en toda España.

Por todo lo expuesto, este Ayuntamiento solicita de esa Dirección General de E.G.B.

1º) Tenga a bien informar positivamente del Anteproyecto del Convenio con el Colegio “TRABENCO”.

2º) Ratificar el claustro actual, incluyendo el nombramiento en Comisión de Servicios de las siguientes profesoras:

*Dña. M^o DOLORES PEDROSA LUNA.
Dña. M^o JOSEFA ROMERO ORELLANA.
Dña. ANA GARCIA GARCIA.*

Dichas profesoras han participado forzosamente en el Concurso General de Traslados.

Reciba un cordial saludo.

Fdo. Ramón Espinar Gallego.”

En las líneas siguientes incluyo una nota de la Directora General de E.G.B., dirigida al Director Provincial de Madrid, con fecha 17 de Febrero de

1983, por la que se concede la continuación de la “experiencia Trabenco” y se solicita la permanencia de la plantilla de profesores:

“

Ilmo Sr:

A efectos de la programación de personal de E.G.B. para el curso 83-84, manifiesto a V.I. que la experiencia que se viene llevando a cabo en el Colegio público “Trabenco” de Leganés va a continuar durante el próximo curso.

En consecuencia, esta DIRECCION GENERAL estima necesario que durante el curso 83-84, continúe el profesorado encargado de la misma.

Lo que comunico a V.I. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a V.I.

Madrid, 17 de Febrero de 1983.

LA DIRECTORA GENERAL.

ILMO SR. DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (Servicio de Personal) c/ Vitruvio, 2 MADRID.”

Por último, incluyo una nota del Director Provincial del M.E.C. de Madrid, con sello de salida de 22 de Febrero de 1985, en la que se reconoce el carácter experimental del centro a partir del curso 84-85, así como el uso de metodologías activas por parte de su claustro:

“

EL DIRECTOR PROVINCIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA DE MADRID

HACE CONSTAR:

Que el Colegio Público denominado “TRABENCO”, sito en la Av. de Alemania s.n. de la localidad de Leganés (Madrid) está realizando la experimentación de LA REFORMA DE LOS PROGRAMAS DEL CICLO SUPERIOR DE LA E.G.B., trabajando su grupo de profesores con técnicas activas, con la consiguiente necesidad de material que esta metodología lleva consigo.

Firma y sello.”

Con lo expuesto hasta el momento y la documentación presentada en este último capítulo, el lector puede tener una idea bastante precisa de lo que el Colegio Trabenco representó en esos años... es momento de seguir adelante.

3.1.- OTRAS REALIZACIONES DE TRABENCO:

El colegio ha crecido y goza ya de vida independiente, las realizaciones han ido a más, y pasados estos años se ha hecho prácticamente independiente de la cooperativa. Existen contactos, sí. La cooperativa es una referencia constante para el colegio y éste lo es para aquella, pero el centro lleva su organización al margen de la de los vecinos.

Son los padres de alumnos-as del centro los que forman la asamblea del mismo, y nótese que, aunque son los menos, hay alumnos que no pertenecen a la colonia... el colegio se ha convertido en un centro público, aunque fuertemente ligado al grupo de padres, por lo que como la mayoría de estos son miembros de la cooperativa, la vinculación no lleba a romperse del todo.

Además, a finales de los 70 y principios de los 80, en la mente de todos está el colegio como la realización más ambiciosa de la Cooperativa Trabenco.

Pero hay otras. No olvidemos que la cooperativa surgió con una tarea social y educativa por hacer que va abarcando todos los ámbitos, y aunque el tema que me ocupa es el colegio, no sería justo dejar de hacer una referencia breve a esas otras realizaciones a las que me he referido, aunque por no salirme mucho del tema voy a referirme exclusivamente a aquellas que tienen carácter educativo.

Los propios padres, en el librito titulado “Trabenco, la realidad de una idea” (1980), al que me he referido al final de la 1ª Parte, publican un informe acerca del funcionamiento de El Rincón Infantil (guardería para niños de 0-3 años), el preescolar (3-5 años) y el centro de Enseñanza Permanente de Adultos⁵².

Creo que no resultará necesario insistir mucho en el hecho de que, en esos años, eran grupos de edad que no estaban atendidos en prácticamente ningún sitio... desde luego la escuela pública estaba muy lejos de poderlos atender y eran muy escasas -y bastante caras- las iniciativas privadas que podían encontrarse.

Como digo, no insistiré más porque no lo creo necesario, dejaré que ellos mismos se expliquen por su cuenta reproduciendo el informe sobre las tres realizaciones mencionadas que aparece en el mencionado libro de 1980, y que el propio lector se haga una idea de si la cooperativa de Trabenco había sido una utopía.

“EL RINCON INFANTIL

En el 116 de Rioja está situado el RINCON INFANTIL: una Escuela para los niños de 0 a 6 años, – ahora nos llamamos escuela infantil porque este término define mejor la función que estos centros desempeñan – ; cuando se creó en 1972, tuvimos que acogernos al nombre de uso común: guardería, porque así se denominaba a las instituciones de la primera infancia, ya que lo habitual era planificarlas para “guardar-aparcar” a los niños cuidando de que estuvieran limpios y comidos cuando la madre regresara a recogerlos.

Esta guardería, sin embargo, no nació para cubrir solamente los aspectos asistenciales, pues, como veremos, en la declaración de principios al presentarla a todos los

⁵² La realización resulta admirable, pues la guardería El Rincón Infantil, comenzó a funcionar desde el mismo años que el colegio, es decir, durante el curso 72-73, cuando en España prácticamente ningún grupo obrero gozaba de este servicio. El preescolar funcionó dede un año más terde, esto es 1973-74. Y el centro de adultos desde 1978-79.

socios de la Cooperativa Trabenco, surge como objetivo fundamental ofrecer al niño un medio educativo en el que tenga posibilidades de desarrollar su personalidad en consonancia con el desarrollo de su vida familiar y de su entorno.

Pero antes de extendernos en los planteamientos educativos, contaremos nuestra historia que, al igual que el resto de las historias de Trabenco, ha sido difícil, rica en experiencias y por lo tanto creativa, y lo más importante, el resultado del esfuerzo y estudio de muchos vecinos de la Cooperativa.

En 1970 se forman los distintos equipos de trabajo en la Cooperativa, entre ellos el equipo de guardería; lo primero que se plantean es pasar una encuesta con objeto de recoger información acerca de la estructura familiar y conocer la opinión de todos los socios en relación al tema. La encuesta confirma que la población que va a habitar la colonia está formada por parejas muy jóvenes en su mayoría, sin hijos o con niños muy pequeños, entre 0 y tres años.

También se recoge en este primer sondeo de opinión que el 50% de las mujeres trabajan fuera de la casa y que otras lo harían si el problema de la atención de sus hijos pequeños se solucionara, es decir, si estos niños quedaran bien atendidos durante su ausencia, al cuidado de personas responsables y organizadas.

Con estos datos se elabora un informe que se da a conocer a todos, en el que se hace un análisis de la situación de la familia trabajadora, haciendo hincapié en la problemática de la mujer y en las expectativas de cambio que éstas tienen. La alternativa que el equipo propone se concreta a dos niveles: el ideológico (cómo tendría que ser una guardería para este barrio), y el de los fines. En el primer plano este informe dice: "toda guardería situada en un barrio obrero, siendo por lo tanto una guardería de obreros y para hijos de obreros, debe responder a una necesidad obrera. Teniendo que plantearse una educación inicial para unos niños que nacen ya en un ambiente determinado que les presenta muchas necesidades. Por ello es interesante que el espíritu de los educadores esté animado por una conciencia de clase".

El fin de la guardería : "que el niño se realice coma persona en un ambiente que es el suyo, con otros niños". Ampliando un poco más este contenido dice: "la guardería debe dar una educación al niño muy de acuerdo y unida a su vida familiar". Por educación se entiende aquella que "... está basada en el razonamiento y la lógica, a través del diálogo, haciendo personas que sepan razonar, que analicen los aspectos positivos y negativos que la vida le va presentando". Este informe es de fecha 16.5.72. En junio se entrega la 1ª fase de viviendas y poco después la 2ª; ya hay un número de padres que precisan este servicio con urgencia. Al encontrarse con que los locales no están preparados todavía, un miembro del equipo decide para salir al paso, montar eventualmente la guardería en su casa, y así comienza, con doce niños de Trabenco de 0 a 1 año, al cargo de dos personas.

En la medida que las viviendas se van ocupando, los niños aumentan y se hace imposible continuar en la casa. Se forma una comisión de padres aportando cada uno una cantidad de dinero y un servicio voluntario para acondicionar el local del 102. Según cuentan los que lo vivieron era verdaderamente emocionante ver el afán y entusiasmo que pusieron todos, trabajando sábados y domingos, levantando paredes, poniendo suelos, pintando... El local tenía alrededor de 150 m y albergaba a 40 niños de los cuales seis no eran de la colonia, para entonces ya había cinco educadoras, una cocinera y un médico. El horario de apertura ya era de 12 horas (de seis de la mañana a seis de la tarde).

Después de haber superado todas las situaciones adversas, que se nos presentaron y una vez que la guardería había funcionado durante tres años en los bajos del número 102 hacia la primavera del año 1976 veíamos que en la situación en que estábamos no podíamos seguir, ya que el Ministerio de Trabajo y demás organismos oficiales no nos daban ningún tipo de subvención y el costo del servicio era muy caro para nuestras economías, además por aquella época en el polígono industrial se abrió una guardería laboral que disponía de mejores instalaciones aunque el sistema de enseñanza nosotros creíamos que llevaba una línea diferente al que nosotros queríamos conseguir para nuestros hijos. Hubo unos meses de gran indecisión en qué hacer pues varios niños se dieron de baja y no se producían nuevas altas, por lo que el personal que prestaba sus servicios en la guardería tenía una inseguridad económica en el cobro de sus salarios muy grande unido a que tampoco éstos eran acordes con el trabajo y dedicación que realizaban.

Una vez más se tomó la decisión de no desanimarnos en nuestra tarea e iniciamos una nueva tanda de gestiones fundamentalmente en el Ministerio de Trabajo para ver si era factible la consecución de la calificación de guardería laboral infantil acogiéndonos a un decreto que por aquellas fechas había salido publicado en el B.O.E. Todas estas gestiones dieron como resultado la obtención de dicha calificación, lo que supone recibir todos los años una

subvención del Ministerio de Trabajo para su mantenimiento, pero nos encontrábamos con la grave dificultad de las instalaciones. Iniciamos asimismo la petición en el Ministerio de Trabajo de una subvención para construcción de unas nuevas instalaciones y conseguimos después de muchas gestiones que se nos diesen tres millones de pesetas para la construcción de unas nuevas instalaciones que se realizaron en el número 116 pero por la tardanza del cobro de la subvención y debido a los encarecimientos de los materiales de construcción y mobiliario sólo pudimos realizar el setenta por ciento de la obra prevista. Después de vencidas todas estas dificultades la guardería se abrió en el mes de Agosto de 1976 iniciándose el curso con un total de 82 niños y que a finales del mismo se convirtieron en 98. Debido a que la asignación como se dice anteriormente no cubrió el total de la obra prevista, los padres una vez más tuvieron que realizar todo tipo de obras para así poder economizar al máximo el dinero. Para poder terminar las instalaciones previstas en el proyecto, se volvieron a iniciar gestiones con el Ministerio de la Gobernación y después de mucho tiempo se concretaron en una ayuda para construcción y mobiliario por un importe de 2.500.000 pts. con lo cual se culminaba el proceso que tanta ilusión en su día nos creó y que tantas dificultades tuvimos que vencer hasta verlo hecho realidad.

Para poder solucionar todos los problemas de tipo jurídico y legal que se pudiesen presentar en la guardería los padres con niños en la misma nos constituimos en cooperativa dando a la misma el nombre de EL RINCON INFANTIL pasando a depender de la misma todo el personal laboral de la guardería, ya que en ningún momento se quiso vincular esta actividad a la Cooperativa de viviendas para evitar posibles situaciones conflictivas que la cooperativa de viviendas era ajena a ellas totalmente.

Desde su fundación la entidad titular de la Guardería es la cooperativa de viviendas Trabenco por ser esta la propietaria de los locales donde está ubicada la guardería.

El porcentaje de asistencia de niños a la guardería tanto de los que viven en la colonia como los que viven fuera de la misma, ha sufrido una variación porcentual de año en año, siendo cada vez menor el número de niños de Trabenco en función del "envejecimiento" de las familias que vivimos en la colonia.

Desde el porcentaje del ochenta por ciento de niños de la colonia sobre el veinte por ciento de fuera en que se empezó en el año 1972 se ha pasado en la actualidad después de nueve años a ser este del dieciseis por ciento de niños que viven en la colonia, el setenta y seis por ciento de niños que viven en el resto de Zarzaquemada y Leganés y el ocho por ciento de niños con residencia en pueblos limítrofes y Madrid.

Estos datos estadísticos reflejan que la guardería ha sido un servicio que se creó cuando en Zarzaquemada no había ninguna instalación de este tipo y que siempre ha estado al servicio de todo el barrio en función de las plazas disponibles aunque bien es cierto que siempre han tenido prioridad de entrada los niños de la colonia.

Ha habido distintos momentos en cuanto al número de niños y de la plantilla. En este sentido hay una progresión constante en aumento hasta el año 78, llegando a los 140 niños; a partir de esta fecha la cifra empieza a descender llegando en la actualidad a tener cubiertas entre 115 y 120 plazas. Este pequeño, pero significativo, descenso del índice de ocupación, no se ha dado solo en nuestro centro y creemos que se debe fundamentalmente a la crisis económica y laboral que estamos padeciendo. Si las guarderías no están financiadas por entidades estatales o locales es difícil mantenerse, porque los costos son muy altos y como consecuencia las cuotas para los padres también lo son, en el momento que uno de los dos padres pierde el trabajo se lleva al niño, a pesar de estar de acuerdo con la calidad de la educación o con lo beneficiosa que resulta para él su estancia en la guardería.

La política de subvenciones no sirve para mantenerse porque siempre llegan tarde e insuficientes.

En esta última etapa ha habido muchas situaciones de verdadero colapso económico, planteándose la posibilidad del cierre.

Desde la llegada al Ayuntamiento de la nueva Corporación democrática hemos planteado la necesidad de que consideren nuestra realidad. A la antigua Corporación también se lo planteamos, pero no tenían ningún proyecto sobre la problemática de la educación de 0-6 años y era inimaginable pensar que la solución que ahora hemos propuesto saliera adelante.

Todavía no es definitivo pero, tal como se ha visto en las últimas entrevistas con el Ayuntamiento, es muy probable que para finales de este año el equipo y los niños de EL RINCON INFANTIL, nos traslademos a la nueva guardería que construyan en Zarzaquemada, y si esto es así nos iremos con el firme propósito de no perder nada del espíritu con el que se creó y se ha mantenido esta Escuela Infantil.

Lo que queremos seguir defendiendo es el derecho que el niño tiene a un lugar en el que pueda establecer unas relaciones afectivas satisfactorias con otros niños y otros adultos, diferentes a los de su familia; la escuela infantil complementa a la familia y enriquece las vivencias del niño, potencia y vigila su crecimiento y su desarrollo madurativo.

Las posibilidades que tiene un niño de pueblo de hacer un desarrollo madurativo adecuado con el medio en que se desenvuelve son mayores que las que tiene un niño de una ciudad como Leganés, porque éste tiene cantidad de dificultades para correr por donde y cuando le apetezca (hay demasiados coches y pocos parques), la posibilidad de desarrollo del lenguaje está menguada porque las reuniones familiares en las que se dialoga y el niño pequeño escucha y aprende, están muy limitadas por la hora (no hay tiempo para sentarse a charlar tranquilamente), por otra parte la T.V. con sus mensajes estereotipados no proporciona nuevas voces al niño y le recorta su espontaneidad, el desarrollo de la sociabilidad tampoco es algo que se potencie en las ciudades, empezando por las familias, que cada día son más reducidas (lo habitual es quedarse con un hijo o como máximo dos), los contactos con abuelos, tíos, primos, vecinos se limitan a las visitas reglamentarias, es decir no hay una verdadera convivencia a través de la cual el niño pueda captar situaciones y modelos distintos. En resumen, las posibilidades de experimentación en todos los sentidos fallan. El niño pequeño se aburre solo y tiene dificultades para conocer el mundo que le rodea.

Si alguna persona no está de acuerdo con este análisis que sé detenga a mirar cómo están hechas las casas – bloques de 6-10 pisos – : el niño cuando ya camina no tiene forma de acceder solo a su vivienda; cómo son las casas por dentro – pequeñas, con mobiliario al tamaño de los adultos, sin espacios propios para jugar a su manera... – ; habría muchos ejemplos para citar, pero no es el caso. Con esta simple enumeración de circunstancias, creemos que se hace más clara la comprensión de por qué son necesarias las guarderías. El niño necesita ese espacio propio donde recuperar lo que una sociedad industrializada le niega, y decimos recuperar porque es evidente que las escuelas infantiles no son las que han descubierto las potencialidades que hay en el niño, el niño nace con todas las posibilidades de crecer sano psíquica y físicamente, es la sociedad actual con sus prisas por llegar a no se sabe donde, la que recorta la imaginación y la salud del niño en su sentido más amplio.

No cabe duda de que podría haber otras alternativas tan válidas como la guardería aun dentro del marco social en que nos movemos, pero entre las que conocemos ésta nos parece la mejor para el niño y para los padres.

¿Por qué para los padres también? porque favorece el intercambio de roles en la pareja; si los dos – padre y madre –, trabajan fuera de casa se favorece la integración de los sexos y el reparto de las tareas domésticas, no tiene por qué ser la figura femenina la que lleve en exclusiva el peso de la casa si los dos pasan el mismo tiempo fuera de ella. Y este es un modelo que el niño aprende y que le ayudará en el futuro, cuando sea él el que plantee las alternativas de cambio en la sociedad.

Además porque se siente un gran alivio cuando la tarea educativa de los hijos se comparte con otras personas, hay más posibilidades de contrastar experiencias y de reflexión. Y no es que los padres de ahora sean menos inteligentes que los de antes, o más cómodos, sino más conscientes de su responsabilidad porque, tanto los medios de comunicación como su nivel cultural, ya se han encargado de advertirles que entre los cero y los seis años se sientan las bases de la personalidad de sus hijos, y necesitan ser consecuentes con sus teorías.

Para terminar, resumimos: las escuelas infantiles son necesarias en los barrios porque los niños tienen derecho a una infancia feliz.

GUARDERÍA EL RINCON INFANTIL

Curso	0 - 1	1 - 2	2 - 3	3 - 4	4 - 5	5 - 6	Plan tilla	Niños	Fuera	Total
								Trabenco	Trabenco	
72 - 73	12	-	-	-	-	-	2	12	-	12
73 - 74	8	4	5	2	-	-	6	15	4	19
74 - 75	11	10	7	2	-	-	8	21	9	30
75 - 76	13	15	14	2	2	2	9	32	16	48
76 - 77	21	22	24	18	9	4	12	38	60	98
77 - 78	21	23	24	20	18	5	13	49	62	111
78 - 79	20	22	23	27	26	19	14	59	78	137
79 - 80	12	21	24	22	27	25	13	47	84	131
80 - 81	16	21	22	22	21	15	14	27	90	117
81 - 82	15	22	25	24	18	12	12	23	94	117

ABRIL 1982.
EL EQUIPO DE EL RINCÓN INFANTIL.”

De igual modo, se presenta el informe de preescolar, que reproduzco íntegro a continuación:

“
PREESCOLAR

Cuando comenzamos a habitar el barrio de Zarzaquemada carecía prácticamente de toda infraestructura en materia de educación y, si bien es cierto que en aquella época se construyeron varios colegios nacionales, conocidos por los azules dado el color de su remate final, se carecía de cualquier dotación preescolar.

Debido a la previsión de locales sociales que en su día nuestra Cooperativa realizó y a la composición mayoritaria de los vecinos de la colonia formada por matrimonios jóvenes y con hijos de corta edad se iniciaron una serie de reuniones entre los padres con hijos en edad de preescolar con intención de paliar el déficit de equipamiento de preescolar y dotar a nuestros hijos de un lugar donde se pudiesen impartir clases.

Esta actividad empezó a funcionar en el curso 1973-74 habilitándose un local en los bajos de Rioja 102, para niños de 5 años de edad juntándose un grupo de 40 niños en el mencionado curso. La puesta en servicio de este aula se hizo con la ayuda de todos los padres, ya que cada uno aportaba su propia experiencia profesional en el desarrollo de las obras y así, de esta forma, unos trabajaban de carpinteros, otros de albañiles, fontaneros, pintores, etc.

Se realizaron aportaciones económicas entre todos los padres para sufragar los gastos de los materiales, compra del mobiliario necesario y el material didáctico, ofreciendo también alguna ayuda la Cooperativa.

Con la contratación de una educadora para impartir las clases se puso en marcha la actividad.

Desde entonces se formó una junta de padres que era la encargada de las relaciones con la educadora, el cobro de recibos, compra del material escolar, matriculación de los niños etc.

El incremento de población infantil era una constante dada la composición y edades de las parejas que habitábamos el barrio y, en el curso 1974-75, el número de niños que asistieron a las clases de preescolar fue de 52 en una misma aula, con lo que en este curso hubo problemas de masificación, además de que estaban juntas las edades de 4 y 5 años, las dificultades económicas por las que muchos atravesábamos al tener que pagar las letras de vivienda, mobiliario, electrodomésticos..., impidieron otra aula más.

En el curso 75-76 y ante el mayor incremento de población infantil, se decidió acometer la construcción de una nueva aula, volviendo a empezar la aportación de los padres a la hora de la realización de las obras y cada cual aportó de acuerdo con su actividad profesional.

La junta de padres no tenía ninguna capacidad legal jurídica para contratar legalmente a las educadoras y darles de alta en la Seguridad Social. Para reconocer este derecho básico, un padre tuvo que constituirse en empresa y así solucionar este problema.

En este curso, y con las dos aulas, el número de niños que asistieron a clase fue de 77, 35 de 5 años y 42 de 4 años.

Es conveniente hacer constar, aunque ahora nos parezca un dato anecdótico sin trascendencia, que desde el principio las clases eran conjuntas de niños y niñas.

Ya en este curso, la asamblea de padres, aparte de dedicarse a escolarizar a sus hijos, empieza a discutir sobre el método pedagógico a emplear en la educación de los niños y después de varias reuniones debatiendo dicho problema se decidió por una abrumadora mayoría el método globalizado basado en el juego, la psicomotricidad y el razonamiento lógico del niño, y descartar el método silábico por considerarlo menos formador para el niño.

En el curso 1976 – 77 el número de aulas en donde se imparte preescolar aumenta en una, pasándose a tres, con un total de 120 niños distribuidos por edades en 36 niños de 5 años, 44 de 4 años y 40 de 3 años. Si hasta entonces había algunos niños que no vivían en Trabenco asistiendo al preescolar en este curso el número de niños que asisten al preescolar y que no viven en la colonia es de un 18%.

En el curso 1977-78 el número de aulas dedicadas a la actividad preescolar sigue siendo de tres, produciéndose este año un planteamiento de reducción de niños por aula y que sólo en función de necesidades es sobrepasado el número de 35 niños por aula, el total de chavales que se matriculan en estos tres cursos es de 106, siendo de fuera de la colonia el 22% de los asistentes.

La estructuración más grande y de más profundidad en preescolar se inicia antes de comenzar el curso 1978-79 pues los padres constituidos en asamblea empiezan a valorar que hay que dar otra dimensión al preescolar, que es una necesidad la escolarización antes de la etapa de E.G.B. y que si no se crean organismos con capacidad jurídica es muy difícil conseguir del Ministerio u otros organismos oficiales cualquier tipo de ayuda o subvención. Se aprueba en Asamblea General constituirse en Cooperativa de Padres, dando a la misma el nombre de COOPERATIVA DE ENSEÑANZA PREESCOLAR LEGANIENSE, dotándose de sus correspondientes estatutos y órganos de dirección con capacidad jurídica, lo que permite iniciar en el Ministerio de Educación la tramitación de diferentes ayudas, que se materializan en el cambio de mobiliario para todas las aulas así como diverso material pedagógico.

Asimismo la Cooperativa pasa a su cargo, como ente jurídico, la responsabilidad con la Seguridad Social de los profesores contratados.

Para la iniciación de este curso se construyen nuevas aulas de preescolar que se ubican en los bajos de Rioja, 138-140, el total de la obra que es necesario realizar para su acondicionamiento, corre por cuenta de la Cooperativa y se produce un desembolso de aproximadamente 1.000.000 de pesetas, con lo cual se dota al preescolar de unas instalaciones más confortables y acogedoras.

El total de aulas que en este curso funcionan se eleva a cinco y la matriculación de los niños asciende a ciento sesenta y dos sin que ninguna clase rebase los 35 alumnos por aula. El número de niños que asisten a las clases de preescolar durante este curso y que no residen en la colonia es aproximadamente del 25% del total.

No queremos dejar de reseñar en este trabajo la cantidad de vicisitudes y problemas por los que hemos pasado, fundamentalmente en los primeros años para consolidar esta realidad de preescolar ya que sólo contábamos con las aportaciones de los padres, pues los diferentes organismos oficiales todavía no contemplan la ayuda que la etapa de educación preescolar necesita en la actualidad, así que como en años anteriores las dificultades se incrementaban.

Otro de los problemas que también han influido de una forma negativa que había que suplir con imaginación y audacia, era la realidad económica de algunas familias que aun estando de acuerdo con la necesidad de enseñanza en la etapa de preescolar para sus hijos, se veían castigados en su economía por el problema del paro y se producían situaciones de no poder pagar la cuota del preescolar y se tenían que plantear el sacar a sus hijos del colegio. El equipo de padres ha realizado todos los esfuerzos necesarios para que ningún niño por problemas económicos tuviese que dejar de asistir al preescolar.

En el curso 1979-80 el número de niños que asistieron a las aulas de preescolar fue de ciento sesenta y uno distribuidos en cinco aulas y con una media de treinta y dos niños por aula. El porcentaje de niños que no vivían en la colonia fue durante este curso del 70%.

Durante el curso 1980-81 y debido a que la nueva Corporación democrática surgida de las elecciones municipales de 1979 dentro de su programa municipal estaba la dotación de

puestos de preescolar en los colegios nacionales y con la enseñanza a cargo del Ministerio, se produce en el preescolar una situación de incertidumbre ante la realidad de que durante este curso habría plazas de preescolar en los mencionados colegios aunque la fecha de asistencia a los mismos no se sabía con exactitud. Se inició el curso con una matrícula total de 152 niños distribuidos en cinco aulas con una media de treinta niños por aula, pero en el mes de febrero de 1981 y ante la apertura de los preescolares en los colegios nacionales la matrícula se vio reducida a ciento doce niños, por lo que hubo que despedir a una maestra y realizar un reajuste de clases.

Esta realidad vivida durante el curso nos demostraba lo que anteriormente decíamos referente a que la situación económica incidía negativamente en el desarrollo y realidad del mantenimiento del preescolar. A unas economías débiles o en paro se nos hace muy difícil y muy a pesar nuestro sustraer unos miles de pesetas mensuales para dedicarlos a la educación preescolar de nuestros hijos.

El curso de 1981-82 se ha iniciado con una matriculación de ciento un niños distribuidos en cuatro aulas con una media de veinticinco niños por aula, siendo el porcentaje de niños que no residen en la colonia del cincuenta por ciento.

Ante esta historia y esta serie de datos que hemos relatado se pueden sacar algunas conclusiones para la reflexión y el estímulo de los que han participado en dicho objetivo como para los que han asistido al mismo de simples observadores.

Que el esfuerzo colectivo es capaz de generar servicios que aisladamente es muy difícil de conseguir.

Que una de las tareas más importantes en las que podemos dedicar nuestro tiempo libre es en la de colaborar a la solución de los problemas de educación de nuestros hijos.

Que guiados por esa necesidad de una búsqueda de solución a los problemas de la educación, fuimos capaces en su momento de proponer para nuestros hijos un método de educación, el globalizado; que reportaba unos beneficios mayores en la educación de los mismos.

Que el esfuerzo puesto en esta obra ha posibilitado la atención en los diferentes cursos de cerca de un millar de chavales que han pasado por sus aulas.

No quisieramos terminar este trabajo sin hacer una denuncia expresa al Ministerio de Educación, por el casi total abandono en que tiene en nuestro municipio a la etapa de educación preescolar, pues si bien es cierto que en algunos cursos se han ofertado varias plazas de educación preescolar por parte del Ministerio de Educación, no es menos cierto que esto se produce en función de la demanda que durante el curso haya de plazas de E.G.B. y la política de construcciones de nuevos centros escolares, encontrándonos con la triste realidad de que para el curso escolar 1982-83 y debido al aumento de población en edad de E.G.B. va a ser prácticamente imposible que haya plazas vacantes en educación preescolar.

ESTADILLO DE PREESCOLAR

Curso	5 Años	4 Años	3 Años	Prof.	Niños	Niñas	De Trabenco	Fuera Trabenco	Total
1973 – 74	40	-	-	1	18	22	40	-	40
1974 – 75	37	15	-	1	27	25	50	2	52
1975 – 76	35	42	-	2	40	37	74	3	77
1976 – 77	36	44	40	3	66	66	104	28	132
1977 – 78	36	35	35	3	60	46	80	26	106
1978 – 79	65	69	28	5	96	66	123	39	162
1979 – 80	63	63	35	5	90	71	99	62	161
1980 - 81	58	59	35	5	78	74	90	62	152
1981 - 82	47	34	18	4	54	45	48	51	99

...”

El artículo que acabo de transcribir aparece sin firma alguna y sin fecha, aunque esta última, por la fecha de publicación del documento y por los datos del estadillo que se ofrece no puede ser otra que Abril de 1982.

En todo caso, los datos resultan asombrosos. Nótese que en el curso 1978-79, p.ej., que recoge la asistencia más masiva, entre los 137 niños-as del Rincón Infantil y los 162 del preescolar, se escolarizan en la cooperatica de Trabenco a tres centenares de alumnos-as de 0-6 años (299 para ser exactos).

Por último, reproduzco el artículo correspondiente al informe sobre el Centro de Enseñanza de Adultos, del mismo modo que los anteriores:

*MEMORIA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA PERMANENTE DE ADULTOS
“AULA CULTURAL DE TRABENCO” (LEGANES)*

Desde el curso 1978-79 viene funcionando, en locales cedidos por la Cooperativa TRABENCO, un centro de Enseñanza Permanente de Adultos, donde se imparten enseñanzas a nivel de Certificado de Estudios Primarios y Graduado Escolar.

HISTORIA DEL CENTRO

Surgió por iniciativa de un grupo de vecinos del barrio Trabenco, al que también se unieron otras personas de Zarzaquemada no pertenecientes al barrio. Su móvil fue el deseo de elevar su nivel cultural y, a la vez, un medio de promoción cultural. En principio contaron con la colaboración de la Junta de la Asociación de Vecinos de Trabenco, que les apoyó y cedió un local y mobiliario, donde llevar a cabo su proyecto. También gestionaron, a nivel oficial, la posibilidad de que el Ministerio de Educación y otros organismos apoyasen la idea, creando un centro de E.P.A. con carácter oficial, lo que no consiguieron debido a la negativa de los estamentos oficiales. A pesar de esta falta de apoyo, se siguió adelante con la idea y se optó por la solución de matricularse en un centro de Enseñanza Permanente de Adultos que el Ministerio de Enseñanza tiene ya funcionando con carácter oficial, así como el buscar profesores que ayudasen en la tarea pedagógica, que realizarían en los locales del barrio. Dicha matrícula se efectuó en el Centro de Apoyo situado en Alvarez de Castro 16 y posteriormente se trasladó al Centro de Ciudad Lineal, del que actualmente depende.

En Noviembre de 1978 comienza a funcionar el “Aula Trabenco” en turnos de tarde y noche, impartándose estudios de Certificado Escolar y de Pregraduado (curso preparatorio para realizar en el curso siguiente el Graduado Escolar). En el mes de Enero se une un nuevo grupo y un nuevo profesor que realizan sus actividades por la mañana.

En el curso 1980-81, ante el aumento de alumnos que desean cursar estudios, el centro fue ampliado, siendo necesario un profesor más y un nuevo local, que también cedió gratuitamente la Cooperativa Trabenco.

La situación en el presente curso ha variado con respecto a los anteriores, ya que la profesora que realizaba su actividad por la mañana abandonó la docencia en el Centro. Al reducirse el número de profesores ha descendido el número de alumnos matriculados en conjunto, especialmente en el nivel de Certificado de Estudios Primarios, pues se ha creído conveniente satisfacer la mayor demanda de los otros niveles.

DATOS ESTADISTICOS

Los datos de los cursos precedentes al actual son globales por carecer en estos momentos de datos detallados.

Tabla I: alumnos matriculados en los distintos cursos

Curso 1978-79

Certificado de E. P.	38
Pregraduado	<u>35</u>
Total	73

Curso 1979-80

Pregraduado	41
Graduado Escolar	<u>36</u>
Total	77

Curso 1980-81

Certificado de E.P.	25
Pregraduado	34
Graduado Escolar	<u>62</u>
Total	111

Curso 1981-82

Certificadode E.P.	15
Pregraduado	39
Graduado Escolar	<u>47</u>
Total	101

Estos datos se refieren a alumnos matriculados, pero hay que tener en cuenta que a lo largo del curso se efectúan algunas bajas por motivos diversos.

Tabla II: según sexos en el curso 81-82

Varones	25
Mujeres	<u>76</u>
Total	101

Tabla III: según actividad profesional (curso 81-82)

S.L.	49
Otros	52

Tabla IV: según edades (curso 81-82)

Menores de 30 años	26
Entre 30 y 40 años	69
Mayores de 40 años	16

Estos datos aunque se refieren al último curso nos pueden dar una idea de la situación en general. Es de destacar cómo un porcentaje elevado pertenece al sexo femenino (tabla II). Sin entrar a analizar en profundidad las causas que lo motivan, señalemos la mayor disponibilidad de tiempo libre por el turno de 3 a 5 h. en las amas de casa, porque aprovechan las horas en que los niños están en clase; también se puede explicar por ser un reflejo de la elevación del nivel de conciencia y deseos de superación en la mujer, y, concretamente, de la mujer de las clases trabajadoras. El cuadro IV, referente a la distribución por edades, ofrece cifras relativamente uniformes, apreciándose el predominio de los grupos de edades comprendidas entre los 30 y 40 años, es decir, aquellas personas que según opinión más generalizada se encuentran en su plena madurez humana.

Tabla V: según procedencia

De Zarzaquemada	92
Otros	9

Habría que decir que, si bien el "Aula Trabenco" surgió por iniciativa de vecinos del barrio y en los primeros cursos el alumnado pertenecía al mismo preferentemente, progresivamente, y en el presente curso, la residencia de los alumnos desborda notablemente los límites de la Cooperativa, extendiéndose al resto del distrito de Zarzaquemada. En cuanto al grado de aprovechamiento, podemos decir que es satisfactorio, pues el porcentaje de alumnos que obtiene titulación de Graduado es de más del 90%. Sin embargo, esto no hay que considerarlo más que como un dato orientativo, pues el objetivo no es solamente la obtención de un título, sino buscar una promoción cultural que no incluye saberes solamente, que busque el desarrollo de la capacidad crítica, la toma de conciencia de los problemas, la participación y la responsabilidad, la comunicación entre los alumnos, el despertar inquietudes, etc., haciendo que el "Aula Trabenco" se considere como algo propio buscando un funcionamiento autogestivo de la misma. "

(Original sin firma ni fecha, como en el caso anterior)

Al igual que estas realizaciones en el campo de la educación, podría hablarse de otras, cuyos informes aparecen igualmente publicados: Aspectos sociales, ancianos, deportes,... etc. pero como he dicho no me extenderé más por entender que, aunque seguiría proporcionando información sobre las realizaciones de la cooperativa, no se ajustaría al tema objeto de estudio.

4.- TERCERA PARTE..
EL COLEGIO NUEVO.

4.a.- EL NUEVO EDIFICIO (1984-1998)

El último tiempo pasado en “los bajos” estuvo caracterizado por una actividad sin precedentes, la ilusión y a la vez la incertidumbre que acompaña a todo cambio, las expectativas, los temores...

Durante los años de la explosión demográfica, llegan a Madrid una enorme cantidad de personas, en la mayoría de los casos familias enteras, que buscan un trabajo en mejores condiciones que las que encuentran en sus lugares de origen, y una vivienda a bajo precio, por lo que se van instalando en las localidades del “cinturón industrial”, que cumplen las dos condiciones requeridas:

- Es ahí donde se encuentra el trabajo deseado, pues la industria se ha sacado al exterior de la gran ciudad.
- Los precios de la vivienda son mucho más bajos, como lo son también las calidades. Muchos acceden a viviendas de alquiler.

Como consecuencia de la enorme demanda existente, en estas localidades se construye a un ritmo desaforado y frenético, y la población se multiplica varias veces en el transcurso de unos pocos años. Pero la falta de previsión ha sido tan grande, y la especulación con el terreno ha alcanzado unos límites tan próximos a la irracionalidad –construir el mayor número posible de viviendas en el menor espacio- que no se ha dotado a los barrios nuevos de los mínimos servicios exigibles: zonas verdes, centros culturales, de salud, en algunos casos mercados... y por supuesto, colegios.

En este tiempo es sólo la opción privada-subvencionada, en incómodas e insalubres condiciones, la que había resuelto a la Administración el problema de la falta de escolarización en las zonas más pobladas, se trataba de auténticas academias improvisadas en viviendas unidas entre sí y acondicionadas para dar clase en los pisos bajos de los bloques de las mismas urbanizaciones recién construídas: salas pequeñas, mal ventiladas e iluminadas, en las que se hacinaban más niños de los que podían albergar, pero de las que había que servirse debido a la carencia total de servicios públicos.

Pero con una convivencia democrática recién estrenada, los colectivos de padres y los primeros ayuntamientos de izquierdas empiezan a exigir mucho a aquel primer gobierno central, que sustentaba la U.C.D. (Unión de Centro Democrático),⁵³ y se empieza a construir colegios al mismo ritmo que unos años antes se habían construído viviendas.

Leganés, como el resto de los pueblos del cinturón industrial de Madrid, se estaba escolarizando a una velocidad vertiginosa⁵⁴. Pero vista la estructura que habían adquirido los nuevos barrios, sin espacios libres para ir recibiendo los servicios de los que carecían, los colegios tuvieron que construirse en las afueras de las localidades, unos al lado de otros, de modo que no resulta extraño ver en Leganés, en Getafe, en Alcorcón,... etc. (por no salirme de la zona sur, entorno próximo con características muy

⁵³ Año 1979 e inmediatamente siguientes.

⁵⁴ Especialmente entre los años 1981 – 1984.

comunes) verdaderas “ciudades universitarias para pequeños”, pero en aquellos momentos ya no había otra alternativa.

Francisco Serrano, primer concejal de enseñanza y cultura del Ayuntamiento de Leganés, como se ha dicho ya, recuerda con claridad esta época: *“Había que escolarizar en Leganés cerca de 4.000 niños cada año. Y los primeros ayuntamientos de izquierdas teníamos un compromiso con el pueblo a este respecto... pero no había suelo municipal, y había que rogar a los propietarios, que no eran precisamente trabajadores del metal, que cedieran los terrenos para la construcción de colegios, a cambio de las cosas más diversas, a veces, sólo de menciones o reportajes sobre tal hecho en las publicaciones municipales... y no era fácil”*.⁵⁵

...
“El primer objetivo era escolarizar, pero en buenas condiciones, colegios con su gimnasio, laboratorios, bibliotecas,... a pesar de que como, debido a la distribución de edad de la población infantil, se inauguraban centros con 15 primeros, de aquellos de la antigua E.G.B., las instalaciones estaban un poco infrutilizadas...”

Y es que la inmensa mayoría de las familias que llegaban de otros puntos del país, Extremadura, Andalucía, Castilla-La Mancha,... eran parejas jóvenes, que empezaban a tener hijos en edad escolar en un corto espacio de tiempo, con lo que la distribución de edades que cabe esperar en una población normal, se veía alterada de un modo desproporcionado, problema éste, que se arrastraría durante muchos años, pues un tiempo después, cuando toda esta población infantil alcanzase la adolescencia, se trasladaría el problema a los Institutos, ... y así sucesivamente, hasta que con el paso del tiempo, la población se ha ido asentando, pues muchos jóvenes de aquéllos que fueron niños en el final de los 70 y principios de los 80, han ido formando nuevas familias y tendiendo a abandonar la localidad en busca de una vivienda en zonas más periféricas en muchos casos, -Parla, Fuenlabrada, Móstoles, p. ej.- pues la construcción, estacionada ya en los pueblos del primer cinturón por la estabilización de los mismos en torno a los 150.000-200.000 habitantes, se había ido extendiendo hacia la periferia, en otras localidades que repitieron un proceso semejante pasados unos años.

“Así que el objetivo prioritario era construir y escolarizar -insiste el Sr. Serrano- si luego había pegas con un comedor, o el profesorado llegaba en determinadas condiciones,... eran problemas que ya se irían solucionando...”

...
“Hay que darse cuenta de que el Ayuntamiento no tenía competencias en materia de enseñanza, y salvo la adjudicación del terreno, el nombramiento del conserje y el mantenimiento del edificio, todo lo demás correspondía al Ministerio... eran años de reivindicación continua... contratábamos autocares y llevábamos a la población a la calle Vitruvio a protestar. Entre el Ministerio de U.C.D. y los ayuntamientos de izquierdas, se alternaba la negociación y la presión continuamente...”

...
“Con la población era diferente, hacíamos Asambleas y la gente sabía que el Ayuntamiento estaba negociando y presionando por ellos ante el Ministerio. Mis propios hijos estaban en aquella misma situación...”

⁵⁵ En varios momentos de la entrevista con D.. Francisco Serrano, éste insistió en aclarar que estaba hablando de memoria y que por lo tanto los datos numéricos que se aportaban debían tomarse con el relativismo que tal situación aconseja.

Y ante mi pregunta sobre si no había incomprendiones o insatisfacción ante las soluciones aportadas, responde:

“Claro, ya lo creo que las había. Muchas veces... Con frecuencia las asambleas eran muy duras, y había incluso amenazas... pero se utilizaba el voto secreto y la mayoría impuso siempre una solución razonable dentro de las dificultades que había... es que las condiciones eran tan adversas, la especulación había sido tan grande y la construcción tan caótica, que la mejor solución, no era buena... pero era la mejor. Recuerdo lo difícil que resultó distribuir a los chicos a cada centro, donde la adscripción de zona podía ser cuestión del número del portal de una misma calle... Tenerse que desplazar 400 metros más allá por vivir en el número 12, mientras los del 4 se quedaban en otro centro algo más cercano, suponía enormes protestas y discusiones. Se exigía transporte escolar... y no podía darse,... en fin...”

A pesar de las palabras aclaratorias del concejal, los colegios que se construían en aquellos años, no eran tampoco ningún alarde de diseño. Los edificios eran todos parecidos –en muchos casos iguales- pues no había más que unos pocos modelos, arquitectónicamente hablando, de entre los que se decidía el más oportuno en cada caso, según en número de unidades que debía de albergar, por lo que la repetición resultaba inevitable. Construcciones de ladrillo, de formas geométricas duras y desnudas de todo adorno, sin concesiones a la estética o al menor sentido del buen gusto... y es que hubiera sido deseable que los edificios hubieran estado diseñados pensando en la utilidad que habrían de tener, o en los inquilinos que habían de ocuparlos, que sus dependencias hubieran sido proyectadas para proporcionar el ambiente cálido y familiar propicio para la estancia de los más pequeños... pero en fin, después de tanto tiempo sin colegios, aquellos resultaban espaciosos y confortables, con aulas mucho mayores, con grandes ventanales que las llenaban de luz y de aire renovado, con calefacción, con patios de recreo y pistas deportivas,... y todas las instalaciones posibles.

Bien es cierto que, en algunos casos, y según alcanzaba el presupuesto de Educación, nunca sobrante, la construcción se hizo por partes. Primero los aularios, dejando para nuevas partidas presupuestarias la construcción del pabellón de servicios donde, por lo general, se ubicaban los gimnasios, las bibliotecas, laboratorios,...etc...

Pero en honor a la verdad, y aun con los inconvenientes de uniformidad y escaso esmero que ya he señalado, hay que decir que en todos los casos se terminó la construcción y que en aquellos años se hizo un verdadero esfuerzo por compensar las carencias acumuladas de mucho tiempo atrás.

De ese modo, como a todos, le llegó el turno a Trabenco.

Zarzaquemada estaba en condiciones de escolarizarse y era el momento de afrontar el cambio -tan esperado, y al mismo tiempo algo temido-.

Aunque en realidad se trataba sólo de un traslado, como relata Pepe en su entrevista, Esperanza y Ana coinciden: *“era esperado porque en los bajos estábamos en muy malas condiciones, pero también sabíamos que al cambiarnos perderíamos identidad, sentido del colegio como algo propio...”*. Y Esperanza abunda: *“Además íbamos a perder poder, o protección... el hecho de ser el edificio de los padres, hacía*

que el Ministerio se prestara a negociar, o incluso cediera, en otras cosas, por ejemplo la plantilla... y ese poder lo perderíamos... ”.

Luis Díaz relata la situación en unos términos intuitivos altamente clarificadores: *“Es difícil de explicar. Eso es como mi abuela, que vive en una casa de doscientos años, que se cae a pedazos, pero que se muere si le hablas de llevarla a un piso nuevo... ”.*

Por esa razón, anticipando los “peligros” que el cambio suponía, se estableció un debate interno en el centro, en el que se valoraban las distintas opciones, se proponían alternativas, etc. El Ayuntamiento ofertaba los terrenos municipales que tenía disponibles, y se presentaron dos opciones entre las que hubo que elegir:

- El edificio del actual C.P. Alfonso X el Sabio, de mayor capacidad, ya construido,... y que a juicio de los profesores representaba mayores posibilidades de convertirse en centro cultural con repercusión en el barrio. Además estaba concebido para ser centro de Ed. Especial (Trabenco había optado ya por la integración) y poseía los acondicionamientos arquitectónicos necesarios para ello.
- El edificio nuevo especialmente construido para un centro escolar de 8 unidades de Primaria (entonces E.G.B.) y dos de E. Infantil (en aquellos momentos Prescolar).

Como ya he explicado en otro momento, los padres (la mayoría de ellos) se ilusionaron pronto con el edificio nuevo, que era más pequeño, y por tanto, más íntimo e independiente, y posibilitaba continuar con una cierta independencia para desarrollar aquellas características propias que habían hecho de Trabenco un centro singular. *“Hablaban con verdadera ilusión de “la casita de chocolate”, como llamaban al nuevo edificio cariñosamente -recuerda Ana con un brillo especial en los ojos- supongo que con la misma ilusión con la que alguien espera la entrega de su nuevo piso, o algo que va a representar una nueva etapa en su vida, pero que se presenta lleno de posibilidades y de expectativas... ”.*

Los profesores, por el contrario, parecían decidirse más por las posibilidades de integración y relación con el barrio que les ofrecía un colegio más grande, más céntrico, en el que la función de la enseñanza en relación con el medio pudiera desarrollarse más ampliamente y con mayor repercusión... y se impuso la opción defendida por los padres.

La realidad no fue así exactamente -aclara Luis Díaz-. Me acuerdo perfectamente porque todo sucedió durante una semana en la que estábamos solos en el centro Federico y yo. Los demás estaban en una salida: El colegio ya estaba construido y era para nosotros. Se había tenido siempre claro que queríamos un colegio pequeño (de 8 unidades, más 2 de prescolar) para completar el ciclo y tener un solo grupo por curso, como en los bajos. Pero cuando estaba construido el edificio vieron que ese era el sitio ideal para el C.E.P. (Centro de Profesores de Leganés) que se inauguraba en las mismas fechas, era independiente, estaba aislado de todo lo demás,...etc. y no como la otra posibilidad que consistía en utilizar un ala del C.P. Alfonso X el Sabio, que habrían de compartirlo con un centro de Educación Especial... ”.

...

“Fue entonces cuando nos ofrecieron cambiar a nosotros, pero pensando en el C.E.P., no en Trabenco, la jugada era redonda...”

...
“Nosotros valoramos las posibilidades, y la verdad es que era tentador. El edificio grande ofrecía posibilidades... pero teníamos miedo. Estaba claro que queríamos un colegio pequeño, y era un peligro que, habiendo un montón de aulas libres en el Alfonso X, con el tiempo no nos metieran algún curso más y nos descuadraran la estructura...”

...
“Como el tema era de interés general, convocamos con urgencia una Asamblea General, informamos a los padres de la nueva situación y allí mismo se decidió no aceptar el cambio y seguir con el edificio que se había construido para nosotros...”

También el nombre del centro originó algún pequeño debate, pues al salir fuera de la colonia, era evidente que se iba a recibir alumnado de la zona en la que se instalaba el nuevo centro, con lo que ya no iba a seguir siendo el colegio exclusivo de Trabenco⁵⁶. Así que junto al nombre de la propia cooperativa, que fue siempre la opción más firme, se barajó algún otro: “La fuente del olmo” (por el famoso romance de L. de Góngora que comienza *A la fuente va del olmo / la niña de Leganés .../*, que era muy utilizado como canción y como poema en los juegos literarios del propio centro), es el que recuerdan algunos de los profesores entrevistados...

“Yo creo que eso nunca fue cierto -asegura Luis Díaz- aquello fue un cierto jugueteo, en el fondo, todos teníamos claro que se debería seguir llamando Trabenco...”

Ana es la primera que cae en la cuenta de un detalle que no podemos pasar por alto: *“No fue sólo un traslado. En él empezamos a perder cosas desde el principio. Para empezar, al pasar al edificio nuevo, ya no renovaron el contrato a Federico... él se negó a presentarse a las oposiciones, a pesar de que entonces había muchas plazas y estaban haciéndose muchos funcionarios que accedían mediante “restringidas” por ser interinos... él estuvo viniendo unos meses por el colegio, sin cobrar, y mientras los padres decidieron pagarle su sueldo... como animador... o como lo que fuera... pero él no consintió cobrarles a los padres, y se marchó... Esa fue la primera pérdida importante...”*

Eran los mismos profesores -excepto Federico, como ya se ha dicho-, los mismos chicos y chicas, los mismos padres, la alegría del nuevo centro, todo por estrenar... espacio, luz... y sin embargo todos coinciden en que ya no fue lo mismo. Pepe comenta que *“ahora los padres tenían que hacer el esfuerzo de venir al colegio, y antes estaban allí permanentemente...”*

“Los chicos ya no podían subir a casa a por el bocadillo como antes -añade Ana- o a por la carpeta olvidada... las madres no podían vernos o decirnos algo por la ventana como cuando estábamos juntos...”

⁵⁶ Aunque, en realidad, nunca fue un colegio exclusivamente reservado para los niños-as de la colonia, pero sí era cierto que eran su mayoría. Y que el centro en sí, desde su propia concepción, permanecía muy ligado a la cooperativa, condición esta que habría de perderse poco a poco con el traslado.

Pero Luis Díaz apostilla: *“¡Cómo iba a ser lo mismo! No era un simple traslado en absoluto. Además de la ausencia de Federico, que no fue tal ausencia al principio, porque seguía viniendo casi a diario, ya el primer año nos entraron 7 niños de la zona en la que se había instalado el colegio, que no tenía nada que ver con Trabenco... 3 de ellos se marcharon pronto, porque aquello no era un colegio como sus familias esperaban... pero eso fue a más, cada año entraron más niños nuevos que no venían de la colonia y la composición del centro fue cambiando progresivamente...”*.

Ana García reflexiona en voz alta: *“Es que aquello era inevitable. Tenía que llegar tarde o temprano... la población de la colonia, salvo excepciones, era la misma, y los hijos que tenían iban creciendo y pasando la edad escolar, al colegio tendría que llegar gente de fuera de la colonia o se moriría por sí mismo...”*.

El edificio había sido el principal centro de atención en el último tiempo. Además, los profesores tuvieron en su construcción un protagonismo inusual, y se les permitió hacer aportaciones o sugerencias, partiendo del proyecto aprobado, algunas de las cuales se tuvieron en cuenta y se realizaron las modificaciones que indicaron. Todos los profesores entrevistados coinciden en los términos en que lo expresa Ana: *“Recuerdo varias reuniones con los arquitectos, en las que les proponíamos modificaciones que veíamos necesarias. Por ejemplo, la comunicación entre cada dos aulas mediante una puerta. Pues nosotros ya habíamos fijado los ciclos de dos en dos cursos, mucho antes de que la Reforma propusiera este agrupamiento... pedimos que se unieran dos salas pequeñas que iban en el piso alto, para instalar ahí la biblioteca... pues entonces no nos construyeron el pabellón de servicios, sólo el aulario de E.G.B. y el Prescolar...”*.

“Eso no era extraño -puntualiza el exconcejal Paco Serrano- el equipo de arquitectos era muy accesible, y no fue el único claustro que tuvo oportunidad de hacerlo...”.

Debe tenerse en cuenta que lo usual era que el centro se construyera antes de estar nombrado el claustro de profesores que habría de inaugurarlos, por lo que, en general, no era posible contemplar las sugerencias del profesorado, por muy buena voluntad que se tuviera. El caso de Trabenco, y el de algún otro centro, según las palabras del Sr. Serrano, fue diferente, pues el claustro que lo ocuparía era ya un grupo estable desde hacía bastantes años.

“Sí, -confirma definitivamente Miguel Muñoz- íbamos Lola Pedrosa, Federico y yo, a la oficina del arquitecto-jefe, un señor apellidado Briñas, que estaba en la calle Fortuny...”.

...
“Era un hombre muy accesible y admitió muchas de nuestras sugerencias: comunicar las aulas..., hacer un espacio grande arriba que utilizaríamos de biblioteca... y suprimir los aseos de profesores, que debíamos ser el único colegio que no tuvo nunca servicios para profesores...”.

Y era cierto, nunca existieron unos aseos especiales para nadie, cosa que sorprendía, e incluso molestaba a algún visitante (adulto) ocasional, que podía sentir lastimada su intimidad, pero el claustro siempre pensó que si el centro era de todos, todos debían usar las mismas instalaciones. Además, esa podía convertirse en la medida

más motivadora, la más eficaz, para conseguir que se hiciera, de los aseos, un uso razonable y respetuoso por parte de los alumnos-as.

Y así fue, como en el año 1984-85, Trabenco se traslada al edificio situado en la Av. de Alemania, nº 18, en el barrio de El Carrascal, incipiente en aquellos momentos. Todos los profesores recuerdan el comienzo con frases como:

“Cuando nos cambiamos allí era casi desolador...”.

“Estábamos en medio de un gran descampado. A 500 metros de la casa más cercana...”

“Alrededor del colegio no había nada”

“Hasta que pusieron la valla y cerraron el patio, los niños jugaban por los descampados de alrededor...”

Pero pronto empezó a urbanizarse y en poco tiempo se convirtió en un barrio moderno de amplias avenidas y espacios libres, con zonas verdes, peatonales, parques de recreo,... con edificios y pisos de calidad y de renta alta, por lo que la mayoría de las familias que accedían a ellos eran jóvenes, de clase media acomodada, con profesiones liberales, profesionales de diversos ramos, funcionarios, profesores,...etc. que en general ya no provenían directamente de la inmigración, pues en general se trataba ya de los hijos de aquellos que inmigraron y que habían estudiado en Madrid o sus alrededores habiendo accedido a un nivel cultural medio-superior en gran número de casos.

Pero con todo ello, se trata de familias que no se conocen entre sí, que no les une lazo alguno y que acceden al mismo barrio sin que se dé ningún tipo de uniformidad o de rasgo común, por lo que, como se verá fácilmente, las condiciones del grupo social que integra el centro, el medio en el que se desenvuelve y las expectativas de las personas que integran la comunidad escolar van cambiando de forma progresiva.

Debo aclarar que, en honor a la verdad, aunque es cierto que el cambio en la composición del centro fue progresivo y se produjo desde el primer momento del traslado al edificio nuevo, éste no llegó nunca a producirse del todo, y que los lazos y la impronta de la cooperativa no desaparecieron nunca completamente, por varias razones que se pueden analizar:

- Por un lado el colegio seguía recibiendo niños de la colonia.

Esto ha sido posible hasta el final dado que la propia cooperativa también se ha ido renovando, rejuveneciendo incluso. Pasados los primeros años, familias que habían crecido en número, o mejorado su posición económica, o cambiado de puesto de trabajo,...etc. se cambió de casa y se fue a vivir a otros lugares, con lo que dejó casas vacías en la colonia que, generalmente, eran ocupadas por parejas jóvenes que conocían la cooperativa, en algunos casos hijos de antiguos cooperativistas,... y que volvían a tener hijos en edad escolar.

Han sido numerosos, en los últimos años, los alumnos que ha tenido Trabenco, hijos de antiguos alumnos, lo cual, además de abundar en la continuidad colegio-cooperativa, puede dar alguna idea del grado de consideración que el colegio tiene para aquellos primeros alumnos.

- Se había convertido en un centro suficientemente conocido en los ambientes educativos en general, y especialmente en Leganés:

Es que a estas alturas Trabenco es conocido con cierto detalle no sólo en Leganés, sino en ámbitos muchos más amplios, por el protagonismo y la participación en actos culturales y empresas de diversa naturaleza en los que el centro ha participado a lo largo de los años. Esto hace que muchas personas, profesores y padres, tengan en cuenta las características del centro a la hora de planteárselo como posible centro de trabajo, en el caso de unos; o como el colegio de sus hijos, en el de los otros. Por esa razón, la mayor parte de las personas nuevas que llegaban al centro, conocedoras de su trayectoria y conscientes de los planteamientos educativos que en él se dan, eran cercanas a la idea de Trabenco y se vinculaban y comprometían con facilidad, por lo que muchos cambios producidos no eran más que la consecuencia lógica de la evolución, de la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias sociales, a los problemas del momento y a las demandas de la comunidad escolar.

Cierto es que siempre llegaba alguna persona de forma azarosa –algún despistado, se solía decir en Trabenco- pero pasado un tiempo, solían integrarse, bien seducidos por la atractiva oferta educativa que Trabenco representaba, o de lo contrario, terminaban por abandonar.

- La información permanente.

Siempre fue una preocupación primordial en el colegio, difundir su idea de la educación, su proyecto y sus opciones metodológicas, entre las personas interesadas en el centro, para evitar desengaños futuros. A este respecto, y por iniciativa del propio centro, todos los años se mantenía una reunión con todos los padres nuevos, que habían solicitado el centro por primera vez, antes de la que adjudicación fuese definitiva, en la que, además de mostrarles el centro físicamente, se les explicaba con detalle en qué consistía ser parte de Trabenco, a qué les comprometía y qué tipo de colegio estaban eligiendo para sus hijos. Todo ello, además de responder a cuantas preguntas desearan formular.

A esta reunión inicial asistían siempre varios representantes del claustro, de diferentes niveles, y un grupo notable de padres/madres antiguos, con lo que no resulta fácil argumentar que alguien entrara allí engañado.

- El peso de la tradición y el entusiasmo.

Ha sido siempre tal la presión que ejercía sobre la propia comunidad en general, y sobre las personas nuevas o menos integradas en particular, que era muy difícil que, de haber habido voces disonantes –que siempre las hubo- éstas se hubieran manifestado.

Y es que padres y profesores seguían convencidos en la idea del colegio que habían sido capaces de crear y mantener durante años y seguían defendiéndolo con entusiasmo, comprometidos en su mantenimiento, en su

mejora incluso, y la Asamblea, que se mantenía como el único órgano de toma de decisiones, solía resultar aplastante para quienes pudieran discrepar, que según la magnitud de su discrepancia, comprendía que era más fácil optar por otro centro, con otra orientación educativa, que intentar cambiar Trabenco.

“Ser de Trabenco es llevar un distintivo -afirma Felipa Ramiro en su entrevista- como una insignia que se nota desde lejos...”

“No nos engañemos –pide Ángeles López (27-2-99)-, los cambios habían comenzado antes del traslado al centro nuevo... El colegio ya no parecía el mismo... y es que habían cambiado las personas, ya no éramos tan críticos como antes, ni exigíamos las mismas cosas... el primer cambio se había producido en los padres: el claustro, ya en esos momentos (año 80-84) está muy por delante de lo que los padres le piden...”

Creo que puede ser muy acertado el análisis de Ángeles (en el colegio se le llamó siempre Angelines), el claustro, asentado ya, con nuevas incorporaciones que le van a dar estabilidad para los años siguientes, llevará siempre a remolque a los padres, y esta situación se va a mantener hasta el año 98, periodo que abarca el presente trabajo.

“...De la mayoría de los padres -puntualiza Angelines- que hay otro grupo que sigue defendiendo las cosas que defendió siempre...”

¡Claro, eso ya se entiende...!

Pero la cosa va un poco más lejos:

“Cuando echaron a Federico –continúa Angeles López- porque a Federico lo echaron, aunque él, viendo los acontecimientos, ya entendiera que debía irse... hubo muchos que dijeron: Si no quiere pasar por el aro, que se vaya, que Federico no es Dios...”

...
“...Si eso hubiera ocurrido unos años antes, no habiéramos permitido que Federico se fuera... no se permitió con muchos otros que no habían tenido el carisma, ni gozado del respeto que a Federico se le tenía...”

“Es que Federico era ya entonces una persona molesta para mucha gente del colegio... -interviene Paqui Alarcón, otra madre de alumnos de aquella época- él decía muchas verdades, no se callaba nada... y en Trabenco ya había gente que no había sido muy coherente en sus posturas a lo largo de unos pocos años... y molesta que te lo digan...”

Y apostilla Angelines: *“Yo estaba segura de que con el cambio al colegio nuevo, íbamos a perder muchas más cosas de las que ganaríamos...”*

A pesar de todo, los cambios, unos lógicos, y otros quizá no tanto, eran muchos, y muy sutiles en la mayoría de los casos. Las relaciones y las redes de comunicación en una comunidad son muy complejas y actúan en todas direcciones. Y en mayor medida cuando existen elementos externos a la propia comunidad que están influyendo

decisivamente, como es el caso de la Administración, p. ej. Por ello, voy a abandonar este enfoque global del que me he servido para encuadrar la nueva situación del centro, para detenerme más en cada uno de los aspectos puntuales, convencido de que de su análisis minucioso saldrá un conocimiento más preciso.

4.b.- TRABENCO Y LA ADMINISTRACIÓN.

Las relaciones entre el colegio y las distintas administraciones siguen siendo, como hasta ahora, cambiantes e inciertas, pero, una vez más, conviene distinguir entre unas y otras, pues están sujetas a situaciones bien diferentes:

* **Relaciones con el M.E.C.-** La relación con el Ministerio sufre, como se temía, una variación importante. Y es que, habiendo resuelto en gran medida, el problema gravísimo de escolarización que se había padecido en la zona⁵⁷, el M.E.C. se encuentra libre de las dependencias a las que se había visto sujeto en los últimos años, y comienza un intento, tímido al principio, pero cada vez más enérgico y sostenido, por regularizar la situación de los centros públicos y la de los funcionarios que ejercen en ellos.

El primer conflicto con que se encuentra Trabenco es el de la construcción del pabellón de servicios que se había quedado sin construir a la vez que el edificio principal y el aulario de prescolar.

Ante la demora que se venía produciendo, pues pasaron dos años sin que se hubieran cumplido las promesas de construcción inminente, la comunidad se movilizó una vez más y utilizando medios tradicionales de presión creciente, que iban desde cartas a la Dirección Provincial hasta la invasión de la misma por varios cientos de personas, incluidos padres y niños del colegio, para terminar con el corte de carretera de Villaverde-Leganés en varias ocasiones, con la repercusión lógica en los medios de comunicación, se “arrancó”, por fin, la construcción del pabellón de servicios que, diseñado finalmente por Peridis, se construyó finalmente en un corto espacio de tiempo.

El mencionado pabellón consta de dos plantas, distribuidas de la forma siguiente:

* Planta Baja:

- Sala de padres.
- Taller de tecnología.
- Sala de antiguos alumnos⁵⁸.
- Sala de dinámica (con espejos).
- 2 aseos con duchas.

⁵⁷ Aunque es cierto que en la zona que nos ocupa, el problema de escolarización infantil se ha resuelto y empiezan a atenderse otras necesidades, cubriéndose mayores grupos de edad (se empieza con el 0-6, Ed. de adultos,... etc.), se ha apuntado ya en otro lugar que la misma situación que acababa de pasar Leganés, Getafe, Alcorcón,..etc. se había trasladado a otras localidades más periféricas, como Fuenlabrada o Parla, p. ej. que estaban sufriendo el proceso de multiplicación de su población con más violencia incluso que lo habían sufrido las primeras.

⁵⁸ En el curso 1996-97 habilitada como aula de Ed. Infantil de 3 años, cuando esta unidad fue creada en el centro tras la puesta en marcha de la Reforma Educativa, y la pérdida de los cursos de 7º y 8º de la antigua E.G.B. que se incorporaron a la E.S.O. (Enseñanza Secundaria Obligatoria)

- Gimnasio.
- Un cuarto para el profesorado de Ed. Física.
- Cuarto de material⁵⁹.
- Amplio hall de acceso, generalmente utilizado para exposiciones.

* Planta Alta:

- Biblioteca.
- Sala de Idioma y audiovisuales⁶⁰.

* Entre ambos pisos, una gran rampa de acceso con grandes ventanales en la que solían estar ubicadas las plantas con las que la comisión de padres correspondiente decoraba el lugar habitualmente.

Este episodio unió mucho al grupo y fue vivido por todos como un gran éxito de la constancia y la entrega a la obra común... y probablemente lo fue, pero se trataba de un episodio aislado -que no por ello menos importante- pero donde estaba la batalla de todos los años, era en el mantenimiento de la plantilla.

“Todos teníamos claro lo importante que era conservar estos profesores para llevar adelante el proyecto del colegio...”

“Cada año era una zozobra y una lucha conseguir que todos se quedaran...”

“Estábamos pendientes de quién venía, si es que se producía alguna baja...”

... en estos términos se expresan -cada uno a su manera e incidiendo en sus matices- todos los padres y madres entrevistados en relación con el mantenimiento de la plantilla en esos años.

Y es que el Ministerio estaba endureciendo su postura cada vez más, se había propuesto normalizar la situación administrativa del profesorado y regular la concesión de comisiones de servicios reduciéndolas al mínimo imprescindible. Situación ésta, a la que habían contribuido las presiones sindicales en protesta a los excesos y los casos de favor que se encubrían, en muchas ocasiones, bajo la apariencia de una justificada comisión de servicios.

“Esa fue una consecuencia de haber optado por ser un centro público -afirma Justo Herranz con pausa y con calma- y no nos queda otro remedio que aceptarlo coherentemente. Si hubiésemos optado por el concierto, sería otra cosa; pero nos decidimos por la pública y eso implica aceptar la normativa y las disposiciones que regulan a todo el mundo...”

Felipa Ramiro, por el contrario, llevada por la vehemencia de su carácter luchador de toda la vida, reacciona: *“Todo era mentira... y nosotros nos estábamos convirtiendo en unos blandos... a ver, ¿por qué no nos podíamos quedar en el colegio?... ¿no habíamos podido estar ya todos estos años, cuando a ellos les interesaba?... ¿por qué no ahora?... ¿porque era la ley?... ¿qué ley?... ¡la suya, pero no la nuestra!. Ellos hacen las leyes para poder manejarnos cuando quieran...”*

⁵⁹ No construido inicialmente, pero sólo obtenido tras una modificación a la que accedió el Ayuntamiento de Leganés, aprovechando el hueco de la rampa de acceso al piso superior.

⁶⁰ Reconvertida igualmente en aula de música cuando, con motivo de la implantación de la Reforma, se remodeló el centro para dar respuesta a las nuevas necesidades.

Lo cierto es que la mayoría del profesorado que integraba el claustro en aquellos años, estaba en una situación irregular, con destinos en otros centros o en otras localidades, y cada año costaba más conseguir una estabilidad precaria.

Llaman la atención algunos casos que, por su excepcionalidad, resultan especialmente llamativos. Estoy pensando en José González (Pepe), p. ej., para muchos, el más puro representante del colegio a lo largo de los años, que ha asumido la dirección y la secretaría del centro durante más tiempo que nadie, y por ello, su representación oficial... pues es el caso que, habiendo permanecido durante 22 años en el centro de forma ininterrumpida, nunca estuvo nombrado oficialmente como miembro del mismo, a pesar de haberlo intentado repetidamente mediante su participación en el Concurso General de Traslados, pero en una ocasión, por error; en el resto, por adversidades de distinto tipo, el caso es que no pudo conseguirlo nunca⁶¹.

Al comienzo del curso 92-93, en el punto más alto de tensión que se recuerda, el colegio entero se declaró en huelga, negándose al inicio de las clases, en defensa de la permanencia de 5 profesores que se iban a llevar de una vez, para incorporarlos a los puestos en los que estaban nombrados. Conscientes de la incidencia irreversible que la ausencia repentina de 5 compañeros, comprometidos con el proyecto educativo de Trabenco, sin duda iba a suponer, todo el centro hizo suya esta nueva pelea y se decidió un encierro indefinido en las dependencias del propio centro. Estaba mediado el mes de septiembre y las clases no empezaron, padres, profesores y niños dormíamos en el centro, turnándonos para atender el trabajo particular de cada uno y las Asambleas se prolongaban hasta las 3 de la madrugada. Los medios de comunicación se hicieron eco de la noticia repetidamente hasta que, tras durísimas negociaciones, y con la intervención personal del entonces Director Provincial de Educación, D. Adolfo Navarro⁶², pudo resolverse el conflicto con la permanencia de los 5 profesores como se pretendía.

Son innumerables los testimonios entusiasmados que he recogido en relación con aquel episodio, de padres y de profesores, de “históricos” y de “nuevos”:

“Como en los mejores tiempos...”. Declaran unos.

“Con la Administración siempre se han conseguido así las cosas...”. Recuerdan otros.

“Nosotros habíamos oído hablar de Trabenco y trajimos a la niña porque nos gustaba la idea. Pero empezar así, y ver a todos los padres y a todos los profes luchar como los hemos visto, nos tenía alucinados... esto es mucho más de lo que

⁶¹ En situación parecida se encontraron otros muchos compañeros. Es el caso de Paco Serrano, de Juan Ángel Romero, de Felipa Ramiro, de Benjamín, de Luis Díaz,... etc. que no fueron definitivos nunca, a pesar del gran número de años que pasaron en el centro. O de otros como Lola “Caracola”, Esperanza, o la misma Lola Pedrosa, que consiguieron regularizar su situación, después de muchos años de irregularidad, cuando estaban a punto de abandonar el centro, cada uno por razones diversas.

⁶² En ese momento la Dirección Provincial de Madrid del M.E.C. se había descentralizado ya, y Trabenco dependía de la Subdirección Territorial Sur, al frente de la cual se encontraba en aquel momento D. Antonio Fernández Lentisco, hombre de la escuela, conocedor de los problemas de la práctica, que, a pesar de no haber podido resolver el problema por falta de poder para asumir decisiones en contra de las cuales tenía instrucciones superiores precisas, mostró siempre un talante comprensivo y negociador, el cual siempre ha gozado del más profundo respeto y consideración por parte del colegio

imaginábamos... ”. Decían Andrés y Victoria, una pareja recién llegada al colegio en aquel mismo año.

Aquél fue otro de los momentos en los que la Asamblea volvió a sentirse solidaria, orgullosa y feliz, satisfecha del trabajo realizado y convencida del camino elegido. Pocas cosas unen tanto a las personas como la lucha común por algo en lo que se cree con convencimiento: Eso era Trabenco.

A este respecto siempre recordaré una frase de Paco Serrano en una de las muchas asambleas que mantuvimos en aquellos días, en la que, cuando más incierto era el resultado de las negociaciones y más duras las posturas del Ministerio, con lágrimas de emoción en los ojos, se dirigió a todos para decir *“Amigos... yo no sé si vamos a conseguir quedarnos en Trabenco, pero de lo que sí estoy seguro, es de que después de esto, todavía nos queremos más...”*.

Sí... así era Trabenco.

Los profesores implicados en el caso en aquella ocasión... digo mal, pues los profesores implicados, éramos todos, como lo eran todos los padres y toda la comunidad escolar. Pero los afectados directamente para ser trasladados a sus centros eran Pepe, Paco, Juan Angel, Lola “Caracola” y Toñi. Que aunque se quedaron aquel curso, como consecuencia de la victoria en la “batalla”, fueron abandonando el centro en los años siguientes, pues conscientes del “estado de sitio” al que se estaba sometido, se sabía que la “guerra” estaba perdida y todo era cuestión de tiempo. No todos los años podría hacerse el desgaste que se acababa de realizar, ni ellos estaban dispuestos a consentirlo...

En realidad era el comienzo de un anunciado fin... pero antes de aquello aún ocurrieron muchas cosas...

El Ayuntamiento había tomado parte activa en las negociaciones, en la persona del entonces Concejal de Enseñanza D. Acisclo Gómez, que, después de muchos años coincidiendo básicamente con los planteamientos del colegio, como explicaré a continuación, se opuso en esta ocasión de una manera feroz, argumentando supuestos privilegios que se concedían a Trabenco que el Ayuntamiento no podía apoyar, privilegios que tal vez en algún momento se tuvieran, si se analiza la situación desde un punto de vista exclusivamente institucional, pero que para el colegio siempre fueron el fruto de una lucha decidida, y nunca fácil, que otros no mantenían.

Un poco más adelante analizaré este extremo.

Otros puntos de fricción constante que se ha tenido con el Ministerio en todos estos años, han sido consecuencia de lo que llamaré formalismos de diverso tipo, que, en grado de importancia variable, suelen tener que ver con el cumplimiento -o con la falta de él- de determinadas cuestiones relacionadas con normativas administrativas o burocráticas.

Citaré algunos de los más significativos:

- El más importante, sin duda, por el alcance que tiene para el centro, es la falta de reconocimiento y de aceptación de la estructura del mismo, lo que siempre ha representado un problema notable, generador de numerosos conflictos.

Sobre todo a partir de la aprobación y ejecución de la L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), en 1985⁶³, que regula la composición de los centros públicos, la estructura mantenida en Trabenco desentona con lo establecido como norma general:

- No se reconoce la dirección colegiada, pues están regulados los cargos unipersonales y el modo y el proceso mediante el cual tienen que ser elegidos.
- No se reconoce la soberanía de la Asamblea General, ni como cauce democrático de participación de padres, pues para ello se ha dispuesto la creación del Consejo Escolar, órgano que Trabenco siempre se negó a crear, pues supone una pérdida notable de presencia real de padres, además de un sistema de representatividad que, si bien no hay duda de su carácter democrático, ofrece un nivel de participación mucho menor que el de la propia Asamblea.

Por su parte, la Administración, a través del Servicio de Inspección Técnica de Educación, ha obligado a Trabenco a proponer un director o directora, bajo la amenaza de, en caso contrario, y en cumplimiento de la normativa vigente, de nombrar, para tal cargo, a alguien, de forma forzosa, incluso ajeno al claustro. Esto se ha hecho en el centro, pero sólo de forma testimonial, limitándose a cumplir, la persona que lo asume, una función puramente administrativa. En ocasiones, se utilizó esta posibilidad para proponer para ese cargo a los profesores cuya estabilidad estaba más amenazada, consiguiendo así su permanencia, pues el desempeño de cargos unipersonales, y especialmente el de director, sigue siendo uno de los casos para los que se prevé la concesión automática de comisiones de servicios⁶⁴.

En otras ocasiones, y para resolver un problema que siempre pareció en el centro de trascendencia nula, se ha recurrido a un turno rotativo, por un año, para el que decidió seguirse un orden alfabético.

En cuanto al Consejo Escolar, el asunto resulta algo más peliagudo, pues la obligatoriedad del proceso ha llevado a tener que organizar una ridícula mascarada de convocar el mismo, abrir plazos de presentación y admisión de candidatos, fingir una supuesta mesa electoral,... etc. cuando el propio centro ha decidido voluntariamente renunciar a tal órgano. Pues bien, ante la ausencia de candidatos por todas las partes implicadas, la Inspección nombra al Consejo Escolar integrado exclusivamente por los tres cargos

⁶³ Ley Orgánica 8/1995 de 3 de Julio.

⁶⁴ En esa situación, se encontró Pepe, p.ej. durante la mayor parte de los cursos en los que asumió la dirección. O el mismo autor de estas páginas, que fue propuesto como secretario, durante el curso 97-98 para eludir la condición de Itinerante a la que había cambiado su plaza definitiva durante los 8 cursos anteriores, y que le obligaría a compartir su tiempo de docencia con otro centro público.

unipersonales, que, en su calidad de funcionarios, y según disposición legal, no tienen posibilidad de negarse.

Ante esta situación, y a propuesta del claustro, la Asamblea General aprobó que a efectos oficiales, y para cualquier situación que lo requiera, toda la documentación firmada por el Consejo Escolar llevará, a modo de encabezamiento, la fórmula *“Según decisión de la Asamblea General del C.P. Trabenco, celebrada el día (), este Consejo Escolar...”*, que iría firmada por el Director-a, secretario-a y Jefe-a de Estudios como únicos integrantes.

Ésta es una de las causas que más desánimo provoca en el profesorado, motivo claro de desprofesionalización y de desconfianza en el tan cuestionado interés por la educación que muestra la Administración. Comentarios como *“Y ya se quedan tranquilos...”* o *“y así te dejan en paz...”*, son muy frecuentes entre los enseñantes ante estas actitudes de los gobernantes, incluso en los supuestamente técnicos, como es el caso de la Inspección, que parecen no pretender otra cosa que conseguir que se guarden unas apariencias, que encubren realidades bien distintas.

- **Secretaría y archivos.**

La forma poco ortodoxa de llevar la secretaría y los archivos, el escaso rigor en las cuestiones burocráticas, el control y el registro de los libros, el reparto de las funciones, la delegación en los padres de algunas funciones legalmente atribuidas a los cargos unipersonales, como la gestión económica, la contabilidad del comedor,... etc. han sido motivo frecuente de enfrentamientos con la Inspección...

No creo necesario abundar más en este aspecto pues, como he dicho en otras ocasiones, este es un mal endémico en el colegio, que se sabe y que se asume, y que incluso, me atrevería a decir, contra el que nunca existió un verdadero propósito de enmienda, pues convencidos de que la principal, casi la única, función del maestro es la docente, y con el poco tiempo que la gran dedicación al centro deja libre, siempre se consideró un esfuerzo inútil el de invertir más en cuestiones que, tal vez fuesen una necesidad para la Administración, pero desde luego, nunca lo fueron para el centro.

- **Forma y plazos de entrega de documentación.**

En el mismo orden de cosas que el punto anterior, podemos situar los requerimientos en cuanto a la forma y los plazos de entrega de la inmensa cantidad de documentación, casi siempre inútil y repetitiva, a juicio del profesorado del centro, que se solicita año tras año.

Considero que esta es otra causa importante de desprofesionalización del docente, en sociedades, como la nuestra, fuertemente burocratizadas, al menos, en los estamentos del funcionariado. Cuando el profesor se siente tratado como un administrativo y siente que se presta más atención a esa faceta de su trabajo que a aquella otra para la que fue formado, y que eligió, probablemente, por motivos vocacionales.

Como anécdota, contaré que a mí mismo, cuando solicité del Ministerio la concesión de una Licencia de Estudios, participando en la correspondiente convocatoria pública reglamentaria, que habría que resolverse mediante concurso de méritos, dado que era necesaria la valoración de la función docente y/o directiva por parte de la Inspección, resultante de la observación directa del aspirante, me ocurrió que, después de ser felicitado por el correspondiente inspector de zona –cuyo nombre omitiré por razones obvias– por lo que en lo que se refiere a la práctica docente juzgó de “brillante”, obtuve una puntuación mediocre, porque, dado que yo figuraba como secretario del centro, aunque nunca ejercí como tal, la valoración de la función administrativa, puntuaba doble que la docente... y en esa, era evidente que mi brillantez no deslumbraba⁶⁵.

- Incluso con pequeñas cuestiones se ha tenido algún roce o se ha recibido alguna crítica o algún tipo de apercibimiento. Estoy pensando, p. ej., en el uso del papel oficial. Me explicaré con más detalle:

Es el caso que, en un intento de creatividad y de participación del alumnado, siempre motivador, a juicio del centro, o cuando menos, grato, se eligió para decorar el papel oficial con el nombre del centro y la dirección del centro -a modo de membrete- el diseño realizado por una antigua alumna, Elisa, de la promoción (), excelente dibujante desde pequeña, estudiante de Bellas Artes y que, con el tiempo, se convirtió en la excelente pintora que hoy es. El mencionado diseño consistía en una estilizada figura, que recuerda a un larguísimo arlequín (de probable influencia picassiana) montado en un jumento, que ocupa todo el margen izquierdo del folio, a cuya cabecera y pies, aparece con letra manuscrita de factura infantil el nombre y demás datos del colegio⁶⁶. Pues bien, detalle tan poco relevante, siempre a juicio del propio centro, fue, en alguna ocasión, motivo de apercibimiento verbal, argumentándose que en el membrete del centro no aparecía el escudo constitucional, lo cual era juzgado, cuando menos, de irrespetuoso.

No digamos nada, de las críticas que se recibieron, y de las situaciones jocosas que solían provocar en ambientes internos del propio centro, cuando, ante actos testimoniales de diversa naturaleza, se ha negado a participar en la forma propuesta, por decisión del propio centro⁶⁷.

Todos esos detalles, de escasa trascendencia real para el normal funcionamiento del centro, así como para el ejercicio administrativo del M.E.C. han ido contribuyendo a crear una fama de cierta rebeldía atribuida al

⁶⁵ Los baremos de puntuación de la observación de la función docente y/o directiva a los que debían acogerse los inspectores de zona pueden consultarse a efectos de comprobación de cuanto aquí se dice. Convocatoria de Licencias de Estudio para funcionarios docentes que pertenezcan a los Cuerpos, de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Enseñanzas Artísticas y de Idiomas. Resolución de 30 de Enero de 1998. BOE de 16 de Febrero de 1998.

⁶⁶ Se adjunta una copia como anexo.

⁶⁷ Recuerdo, p. ej., cuando, con motivo del fallecimiento de su Alteza Real D. Juan de Borbón, padre de su Majestad el Rey D. Juan Carlos, el centro se negó a exhibir la bandera a media hasta como se propuso desde los estamentos administrativos correspondientes, en señal de duelo.

centro, desde la cual, la fluidez de las relaciones se entorpecía, según los casos, en alguna medida.

- En cuestiones de tipo técnico, profesional, pero relacionados nuevamente con aspectos burocráticos, se producían algunas llamadas de atención. La terminología formalista requerida, que el centro no utilizaba, la utilización de impresos oficiales reglamentarios, que el centro solventaba con una carta,...etc.

Estoy pensando, p. ej., en la entrega que cada comienzo de curso había que hacer del llamado Plan de Centro, o de la P.G.A. (Programación General Anual) en los que había que hacer constar los horarios de cada curso.

Era evidente que en el centro se cumplían los horarios aprobados por el propio centro, y me consta que no se desatendían las tareas educativas, en absoluto, como me he ocupado de comentar ampliamente. Incluso se seguía dando media hora más de clase, desde 3º en adelante, por propia decisión del centro y a propuesta del claustro, sin que nadie nos forzara a ello⁶⁸. Pero como era preceptivo el número semanal de horas por área que había que impartir, y la forma en que había que reflejarlo en los horarios, siempre existían conflictos, pues, las sesiones de lectura silenciosa, p.ej., había que presentarlas como “lengua española”, o las de biblioteca,... de lo contrario el horario era devuelto como improcedente. En estos casos, el profesorado, empeñado durante mucho tiempo en hacer valer sus criterios, en explicar realmente cómo se hacían las cosas y las razones que movían a ello, ante lo infructuoso del esfuerzo, optaron en los últimos años por copiar siempre un horario-tipo sujeto a las prescripciones requeridas, y actuar luego del modo que, razonablemente, y con la aprobación de toda la comunidad escolar, se estimaba más conveniente.

Recuerdo con frustración y con algo de coraje, cómo cada año, después de haber entregado el papel requerido, objeto de tantas discordias, nadie volvía a interesarse por lo que realmente sucedía en las aulas. Y es que, mi experiencia me inclina a pensar que, tal vez ocurra que, a fuertes dosis de desprofesionalización docente, se dan todavía mucho más acusadas dosis de falta de profesionalización de la función inspectora.

Pero como nada es unívoco, y las relaciones de tipo social están sujetas a la influencia de multitud de variables que inciden en todas direcciones, frente a esa situación que acabo de describir con cierto detalle, se daba otra, no menos curiosa, que convivía en el tiempo con la ya mencionada, sin estridencias aparentes.

Y es que se daba el caso que la mayoría de las actuaciones algo originales que protagonizaba el centro, ya sea en el campo de la innovación o de la experimentación educativa, de la participación en iniciativas culturales de todo tipo, organización de viajes, jornadas,... etc. se producían, no sólo con el conocimiento del M.E.C., sino que,

⁶⁸ Recuerdo que en una ocasión, hasta esto fue objeto de una recriminación por parte de la Inspección, argumentando que esa decisión unilateral del centro, creaba molestos elementos de comparación con otros colegios que cumplían estrictamente su horario reglamentario.

la mayor parte de las veces, con su consentimiento, e incluso con el patrocinio y la subvención económica de los gastos que acarrearba ⁶⁹.

De ese modo:

- El M.E.C. ha subvencionado siempre la puesta en práctica de diferentes proyectos de innovación educativa, de participación en programas experimentales de diverso tipo... etc. Y es que, con frecuencia, éste ha sido un método seguido por el centro para conseguir la subvención económica para realizar actividades “complementarias”, o de carácter extraescolar, p. ej., para las que la dotación oficial resulta insuficiente a todas luces, y recurrir a las aportaciones de las familias, aun en el caso de que éstas pudieran, más allá de lo estrictamente imprescindible, parece una incoherencia desde el punto de vista de los planteamientos de tipo social que el propio centro ha defendido siempre.
- El propio M.E.C. ha aceptado al C.P. Trabenco como “centro experimental” con el cometido específico de anticipar la puesta en práctica de la Reforma Educativa durante los años anteriores a 1995, con el teórico fin de corregir los pequeños desajustes que pudieran observarse en aquel simulacro práctico, para lo cual, se nos concedía, además de otras consideraciones de carácter excepcional, el derecho a un profesor más, nombrado para el centro, en calidad de “Profesor de Apoyo a la Reforma”, y cuya función no estaba definida en ninguna parte, por lo que se integraba al desempeño de las tareas propias del centro como uno más de la plantilla.

Y si he tratado con dureza (de simulacro) lo que en principio podía parecer una idea plausible, es porque mi participación en aquel episodio me hace pensar que no existía otro interés que el de justificar que aquello se estaba haciendo, pues el seguimiento nunca fue más allá de alguna reunión esporádica a lo largo de los cursos, y la convocatoria de unas Jornadas para los diferentes centros participantes en el Proyecto Experimental, en las que cada uno debería relatar una experiencia realizada que pudiera considerarse representativa del cambio educativo que la Reforma estaba fomentando.

Lo cual no dejaba de ser otra farsa, pues el haber elegido Trabenco para experimentar la Reforma, que era un centro en el que la práctica educativa era ya de por sí mucho más avanzada de lo que la Reforma proponía, significaba que, en realidad, nadie tuvo que cambiar nada, y para asistir a aquellas jornadas, bastaba con contar la forma de organización del aula que desde el principio se venía manteniendo en el colegio, por decisión del claustro, bajo un título que rezara, p. ej., “Criterios de organización del aula desde los nuevos planteamientos curriculares”, para causar la admiración del auditorio, sin otro esfuerzo que el de acudir a contar lo que se sabía desde siempre, porque siempre se estuvo haciendo, y sin otra pretensión que la de

⁶⁹ Se describe sucintamente la situación aludida sin profundizar en el alcance o los objetivos de algunos programas citados, ya que, tal asunto, se aparta del objeto de la investigación, y sólo me resulta interesante en tanto que explica la relación ambivalente que se mantiene entre el centro y la Administración.

seguir gozando de los “pequeños privilegios” que la situación proporcionaba aunque no fuese más que a efectos de plantilla, gracias a lo cual, cada año se confirmaba, sin necesidad de reivindicaciones costosas, la permanencia de uno de los profesores no definitivos en el centro.

Eso sí, diré -y pido disculpas anticipadas por la ironía- que resultaba bastante útil, el uso de alguna estrategia de actuación. Proveerse de un título un poco largo y asegurarse de que apareciesen términos como “curricular” y “nuevo”, era garantía suficiente para obtener el reconocimiento de los concienzudos responsables del programa⁷⁰.

- El propio M.E.C. sigue utilizando al centro como escaparate de un Sistema Educativo que no ha implantado.

Eso ocurrió durante varios años, especialmente entre 1985-1990, en los que se enviaba a visitar el centro a cuantas delegaciones de otros lugares nos visitaban, en lo que parecía un intento de “aparentar” un desarrollo y un avance en materia de educación que estaba muy lejos de ser general.

Luis Díaz recuerda irónicamente: *“Mi clase ha estado llena de chinos, de mejicanos,... ¡¿qué sé yo?!... hasta el punto de no haber dónde sentarse y estar todos puestos contra la pared, observando...”*.

...
“...menos mal que los chicos estaban acostumbrados a que hubiera gente en clase y no se alteraban lo más mínimo...”.

Este hecho resulta especialmente extraño si se piensa que, por parte del Ministerio, se estaba mostrando como destacable, aquello que, por otro lado, no sólo no se aceptaba, sino que no se dejaba de censurar.

Como se ha visto, la relación es ambigua y cambiante a lo largo del tiempo, determinada casi siempre por sentimientos -si se me permite la prosopopeya- que calificaré de contradictorios, y con los que, no ha quedado otro remedio, se ha tenido que convivir.

A modo de aclaración, puede ser útil explicar que, según para qué cuestiones, la relación que Trabenco mantenía con el Ministerio, se contacta con diferentes departamentos, pertenecientes a Direcciones Generales diferentes, y no siempre coordinadas (casi diré que raras veces). Pues cada una puede encontrarse desarrollando programas específicos para los cuales cuentan con suficiente autonomía, lo que puede explicar reacciones contradictorias ante planteamientos comunes.

A este respecto, no son infrecuentes los casos en los que determinada actuación del centro ha desatado las iras de la Inspección, p. ej., y después tener que rectificar su actitud, al comprobar que la actuación recriminada se encontraba en el marco de un proyecto avalado por una Dirección General determinada.

⁷⁰ No se citan nombres por razones obvias de garantizar el anonimato de las personas físicas, que entiendo, además, como meros ejecutores de un programa para el que no contaban ni con medios, ni con posibilidades de actuación, y del que sólo cabe considerar responsable final a la Dirección General de Renovación Pedagógica del M.E.C.

En los últimos años, terminados los procesos de cambio que el propio Ministerio había promovido, y habiéndose producido un decantamiento que parece definitivo, según el cual -y esto es un juicio de valor absolutamente personal, con el que se puede discrepar fácilmente, pero fruto de mucho tiempo de meditación reflexiva y de sereno análisis crítico, exento, por lo tanto de apasionamiento- la política educativa del gobierno actual ha relegado a la escuela pública al desempeño de una función, poco menos que meramente asistencial, y no exagero mucho si digo que benéfica. Dejando para otras opciones la posibilidad de invertir en calidad y la de convertir la educación en un proceso de verdadera investigación social. Reconozco que siempre fui receloso a la hora de admitir las bondades que la Reforma prometía, y siento sinceramente encontrarme con un alto grado de razón al ver el desarrollo y la puesta en práctica que de ella se ha hecho... pues bien, en estos últimos años, digo, la postura del Ministerio en relación con Trabenco, sí que se ha hecho clara, coherente y exenta de las fisuras y contradicciones que han merecido tanta crítica: se ha impuesto la voluntad de normalización, como, en realidad, no podía ser de otro modo, y se ha hecho de Trabenco, a fuerza de Concurso General de Traslados un colegio bastante parecido a cualquier otro -lo cual no es malo en sí mismo-, si bien, conserva algún destello esporádico que hace que, cuando hay silencio, aquella música de fondo a la que me refería al comienzo de estas páginas, aún se perciba en sus pasillos.

Por otra parte, sería injusto -y constituiría una simplificación irresponsable- atribuir al Ministerio y al cambio de profesorado, por brusco que éste haya sido, toda la responsabilidad del cambio observado y del sentido en el que se ha producido.

*** Relaciones con el Ayuntamiento:** Las relaciones con el Ayuntamiento cobran interés en estos años por la intensidad que presentan, lo cual provoca acercamientos y distancias sucesivos, alternancia de adhesiones y rupturas, amores y odios -permítaseme una vez más que personifique-.

La situación política municipal había evolucionado en una dirección que modificaba notablemente la anterior. Tras las elecciones del 83, al afrontar la 2ª legislatura de los ayuntamientos democráticos, el P.S.O.E. se había destacado como primera fuerza política en el Ayuntamiento y había alcanzado una mayoría suficiente como para gobernar de forma independiente⁷¹.

Las relaciones P.S.O.E- - P.C.E. viven momentos de crisis y se han roto los pactos de gobierno en la práctica totalidad de las zonas. Sólo en aquellos lugares donde resulta estrictamente necesario para posibilitar la gobernabilidad es posible alcanzar acuerdos posteriores a las elecciones.

Como consecuencia de ello, la Concejalía de Educación pasa a manos del P.S.O.E. ... pero se trata de personas, y de programas, profundamente comprometidos con la educación, por lo que a pesar de que los ayuntamientos no tienen competencias

⁷¹ Ya en la primera legislatura el P.S.O.E. había alcanzado mayoría absoluta en Leganés, pero no había gobernado en solitario debido a un pacto electoral previo que mantenía con el P.C.E. Para las elecciones del 83, en un ambiente de tensión creciente entre ambas formaciones, no se produjeron pactos entre ellas.

en materia de educación, van conquistando territorio en el que desenvolverse, y en algunos casos, alcanzan una gran relevancia⁷².

A partir de este momento, y salvedad hecha del tiempo correspondiente a la 1ª legislatura, de cuya gestión me he ocupado ya en la medida que me era pertinente al objeto de esta investigación, voy a distinguir 4 etapas en el gobierno municipal de Leganés, en función de las personas que ocuparon la Concejalía de Educación en cada momento, lo cual ha sido determinante para orientación que ha tomado la acción municipal en ese sentido:

- Etapa 1.- Gestión de Dña Dolores Gavira. (P.S.O.E.)(1983- 1986)
- Etapa 2.- “ D. Acisclo Gómez. (P.S.O.E.)(1986-1995)
- Etapa 3.- “ D. Florencio Izquierdo. (P.S.O.E.)(1995-1997)
- Etapa 4.- “ Dña. Rosario de Rojas (I.U.) (1997-1999)

Como se apreciará, etapas bien desiguales, y no sólo por su duración, como pasará a analizar a continuación⁷³:

- Etapa 1.- La gestión de Dolores Gavira fue de escasa duración, y en relación con esa etapa, hay que hacer una diferenciación clara:

En lo que se refiere al centro, supuso, a juicio de muchos de los encuestados, todavía una mejora sustancial, en comparación de las mantenidas con el concejal saliente, Paco Serrano, que ya habían sido consideradas como muy buenas:

“Con Lola Gavira, todavía mucho mejor -comenta Luis Díaz- parecía que los concejales éramos nosotros. Todo lo que se organizaba en Leganés, en materia cultural, lo organizaba Trabenco... o nos consultaban en relación con ello...”

En este sentido, las relaciones fueron fluidas y resultaron enriquecedoras por ambas partes.

Pero en lo que se refiere a su función municipal en general, gran parte de las personas que se han prestado a hablar de ella, la definen como una mujer despreocupada por el municipio y por la cultura, que hacía una ostentosa dejadez de sus obligaciones municipales y que esa supuesta delegación en

⁷² En esos años, Getafe es un municipio puntero en materia educativa, con gran cantidad de equipos pedagógicos comprometidos en el desarrollo de otros tantos programas educativos claramente innovadores, y con un Movimiento de Renovación Pedagógica conocido como “Escuela Abierta” (que todavía existe en el momento de redactarse estas páginas), que organizaba una Escuela de Verano para profesores y educadores que alcanzó varias ediciones y un alto grado de prestigio.

Buena parte del impulso que alcanzó la educación en aquella época en ese municipio, se debió a la gestión y al compromiso de la entonces concejala de enseñanza, Dña. Carmen Ferrero, hasta que, como consecuencia de discrepancias en el seno del partido que sustentaba el gobierno municipal (P.S.O.E.) y del cambio de orientación política del mismo, en materia de educación, Carmen abandonó su cargo, y el ayuntamiento el papel de protagonista activo que había mantenido en ese campo.

Algo más tarde, el protagonismo educativo de la zona Sur de Madrid, correspondería a Leganés.
⁷³ Téngase en cuenta que no concierne a esta investigación el análisis de la gestión municipal, sino en cuanto nos resulte clarificador para entender las relaciones mantenidas con el C.P. Trabenco, así como las condiciones que determinaban esta relación.

los profesores de Trabenco, o en otros grupos, era sólo consecuencia de su falta de presencia, física incluso, para asumir las funciones que le correspondían.

En cualquier caso, parece una etapa presidida por un clima de colaboración estrecha y exenta de conflictos, en la que el Ayuntamiento se convierte en colaborador y facilitador de las condiciones necesarias para el desarrollo del proyecto educativo del centro y, a cambio, se sirve de la experiencia y del bagaje del propio centro, para la organización y el patrocinio de multitud de actos de tipo cultural.

La construcción del Pabellón de Servicios, que pudo haber significado alguna tensión en aquel momento, situó a Trabenco y a la edil, del mismo lado, pues dado que el compromiso de construcción era ineludible, la gestión a realizar no era otra que la de forzar los plazos para que no se dilataran en el tiempo, por lo que no se produjo deterioro alguno en el trato habitual entre ambas partes.

- Etapa 2: Hablar del impulso de la enseñanza en Leganés, es hablar de Acisclo Gómez. Sería faltar a la verdad si ocultara el esfuerzo y el compromiso asumido por el Ayuntamiento durante el tiempo de su gestión. Se terminó de escolarizar los últimos reductos de población que quedaban sin escuela en cuando a la etapa obligatoria en aquel momento (6-14 años), y se acometió la escolarización de otros grupos de edad que empezaban a hacer notar sus demandas:

- Enseñanzas secundarias.
- Educación de adultos.
- Etapa 0 – 6 años.
- ...

Durante mucho tiempo, el talante liberal y progresista de la corporación, el compromiso político del ayuntamiento y el programa del partido, y por qué no, la proximidad personal del propio concejal, conocedor cercano de Trabenco (cooperativa y colegio) y seguidor de su trayectoria, se mostraban en la actuación e iniciativas municipales, lo que ponía de manifiesto un alto grado de coincidencia con el modo de hacer de Trabenco, su idea de la enseñanza y su práctica educativa, por lo que el talante de colaboración se continuó de forma natural.

El Ayuntamiento volvía a ser casi un aliado del centro, y el centro un referente para el Ayuntamiento en materia educativa. Quienes acusan de que en aquellos años, el ayuntamiento se identificaba con Trabenco más que con ningún otro colegio de Leganés, puede que tengan razón.

Trabenco ofrecía mucho, y el Ayuntamiento lo rentabilizaba, al margen de que se daba una coincidencia natural, ideológica y pragmática, independiente del interés que pudiera mediar o de la rentabilidad política que se obtuviera.

Miguel Muñoz, recuerda: *“El Ayuntamiento nos apoyó bastante en aquella época, aunque con alguna reserva... sobre todo con ese pudor un poco mogigato que tienen los políticos... ese querer aparentar que todos somos iguales y que a todos dan el mismo trato...”*.

...
“La única vez que recuerdo haberse tenido que definir -sigue Miguel- fue ante la construcción del pabellón de servicios, pues faltaba el de dos o tres colegios y no había presupuesto para todos a la vez... y ante las presiones que había hecho Trabenco, decidió apoyarnos para que fuera a nosotros a quienes se nos construyera en primer lugar...”.

...
“También sabían que éramos el colegio que más lo rentabilizaría, pues los demás tenía una composición muy desigual, muchas aulas de cursos bajos y pocas, o ninguna, de 2ª etapa... y el pabellón de servicios, en muchos sitios, se utilizaba exclusivamente para la educación física...”.

“¡Qué va! –coinciden Paco Serrano (maestro); y Juan Angel Romero (11-3-99)- El Ayuntamiento no se identificó nunca con el colegio, ni siquiera en los momentos más participativos de Acisclo. Todo eran cuestiones políticas, de rentabilidad, y respondían según la fuerza con la que veían que se pedían las cosas...”.

Y Juan Angel añade: *“Al director provincial le importa tres pepinos la gente, porque es un señor al que han puesto ahí a dedo. Pero el concejal depende de los votos y tiene que responder a las peticiones de la gente, no porque se identifique, sino porque muchas veces, les interesa políticamente... ellos veían que subía al Ayuntamiento la gente de Trabenco, y cada vez era un grupo distinto... si veían fuerza detrás, se movían, si no, no... eso está claro...”*.

Sí, yo siempre coincidí bastante con esta visión de los compañeros, incluso me parece moderada en su exposición, creo que el Ayuntamiento nunca apoyó al colegio porque representara una coincidencia con sus planteamientos políticos en materia de educación, y que por el contrario, aprovechó la imagen del centro para abanderar una supuesta situación municipal de vanguardia educativa que estaba muy lejos de haber propiciado. Y cuando llegó el momento de tener que definirse sin opción a ambigüedades, con las dos partes en litigio sentadas ante una mesa de negociación⁷⁴, el Ayuntamiento, representado por su concejal de Educación “más comprometido con Trabenco”, se opuso violentamente al acuerdo que habíamos alcanzado con el Director Provincial del momento en persona, D. Adolfo Navarro, en aquellos momentos.

Sé que otras muchas personas allegadas al centro tienen una opinión favorable de la gestión de Acisclo Gómez, como se muestra en estas mismas páginas a través de varias intervenciones, unas más decididas, con alguna reserva, otras. Pero yo no coincidí en ese aspecto y no puedo ser ambiguo al respecto.

En ese momento, con gran número de organizaciones políticas y sindicales, que llamaré “menores” sin ninguna intención peyorativa, prácticamente desaparecidas del espectro político nacional, muchos socios de Trabenco se habían integrado ya en el P.S.O.E., y dado que no se trataba de gente pasiva en absoluto, y que la educación no

⁷⁴ Estoy recordando la durísima negociación por las 5 plazas de profesores-as que debían marcharse del centro, y cuya resolución provocó el encierro de padres y profesores del curso 1992-93.

había dejado de interesarles, era razonable pensar que las tesis del partido, a este respecto, y aún en algunas otras cuestiones, fueran paralelas a las del grupo.

Si bien este paralelismo no implicaba coincidencia absoluta, pues ya se ha dicho que, ideológicamente hablando, el liderazgo de la cooperativa seguía en manos del P.C.E., y por discrepancias ideológicas, y por litigio por conquistar un espacio político común, no era el mejor momento en las relaciones entre ambas formaciones.

Por otra parte, a partir de la separación de la colonia, el colegio se había distanciado de la cooperativa, y aunque con mayoría de padres y madres de la colonia, la Asamblea del colegio, y la Asamblea de la cooperativa, eran ya dos realidades diferentes, sin otro nexo de unión que la identificación que tiene lugar cuando un núcleo numeroso y activo forma parte de ambos grupos.

El Ayuntamiento era un fuerte apoyo para el centro en lo que se refiere a sus reivindicaciones frente al M.E.C., y así siguieron las cosas durante varios años, con unas relaciones prósperas y presididas por un clima de cordialidad notable.

“También hay que entender que había muchas cosas que les costaba mucho trabajo. Acisclo llegó de un mundo muy distinto... de educación no tenía ni idea... y ante muchas propuestas que hacíamos, pensaban que estábamos locos, pero se iban consiguiendo... Fuimos el primer colegio que utilizó la piscina cubierta en horas lectivas. Si se usaba por las tardes para el público en general ¿por qué no por las mañanas para los colegios?... y al principio todo eran pegas... que si había que contratar a un conserje, que si no tenían personal... que si los demás colegios... Cuando nos lo concedieron éramos los únicos, e íbamos a la piscina dos días a la semana... luego lo fueron solicitando, poco a poco, todos los colegios de Leganés, hasta que, últimamente, sólo nos concedían hora para dos grupos...”. (Miguel Muñoz, 1-3-99).

Paqui Alarcón, madre de dos alumnos del centro y cooperativista desde el principio, mujer activa y comprometida, seguidora cercana de la evolución de Trabenco y de Leganés, confirma: *“Acisclo venía del seminario, creo yo... y luego del mundo laboral, como obrero... y después llegó al ayuntamiento. Tenía buen corazón y buen don de palabra...”.*

“La actuación del Ayuntamiento nunca ha sido determinante para el colegio, porque no tenían competencias, pero Acisclo sí influyó... la concejala anterior (Lola Gavira) había sido un desastre... pero ésto que tenemos ahora es muchísimo peor, y fijate que es de Izquierda Unida, que no hablo cegado por el partido, ni mucho menos...”. (Jesús Ramé, 27-2-99)

Al final de la década de los 80 coinciden varias circunstancias que provocan un cambio progresivo y notorio:

- Las luchas intestinas dentro del partido y los reajustes entre las diferentes corrientes internas, provocan que el grupo de Acisclo pierda gran parte del apoyo del que gozaba y la orientación de la política municipal se desvincula notablemente de la educación, que, al fin y al cabo es competencia del Ministerio.

- El propio M.E.C. retira gran parte de las concesiones que había delegado a favor de los ayuntamientos, cerrándole a éstos prácticamente todas las vías de actuación. La Dirección Provincial del M.E.C. en Madrid, se descentraliza en 4 Subdirecciones Territoriales, y la correspondiente a la zona Sur, se instala precisamente en Leganés, con lo que el Ministerio ejerce una gestión más directa y más próxima a los centros, con lo que la mediación de los ayuntamientos pierde gran parte del sentido que tenía, basado principalmente en la cercanía.
- Coincide en esos años en comienzo de un movimiento creciente de cierta acomodación política del partido del gobierno, que es el de los ayuntamientos de la zona (y entre ellos el de Leganés). La gestión política se desvincula de las clases trabajadoras y aparece una cierta abulia y apatía en los gobernantes, que se responde con un sentimiento de desencanto en los gobernados... y la gestión municipal se hace, a mi juicio, más técnica, pero más impersonal y más distante. *“Cuando los dirigentes de izquierdas empiezan a ir al despacho con corbatas de seda, y comen a diario en restaurantes caros, con gentes de negocios,... se acabó la conciencia obrera...”*. Tal era el comentario de un grupo de padres “de los de toda la vida” a la salida de una de las últimas entrevistas tenidas en el Ayuntamiento, para recabar su apoyo, ante el conflicto del mantenimiento del profesorado que desembocó en el encierro del 92.

La sociedad española ha cambiado sensiblemente a principios de los 90, ahora hablan del “estado del bienestar” quienes antes hablaban de lucha obrera, se aprecia un aburguesamiento general, aunque engañoso, pues la diferencia de clases es mayor que nunca y el número de pobres en las calles se ha hecho alarmante, asociado a una notable pérdida de valores y a un crecimiento feroz del individualismo. Ni los padres exigen lo que antes parecía irrenunciable, ni los responsables políticos aparentan ninguna inquietud... en el centro, el grupo de profesores -y una minoría de padres- parece haberse quedado solo, e “impone” una práctica educativa que muchos juzgan anacrónica, pero todavía se tiene fuerza suficiente y las voces disonantes -que ya empiezan a intuirse- aún no se expresan en ningún foro.

Todo es cuestión de tiempo.

En Leganés, el Ayuntamiento ha apostado, a esas alturas, por opciones metodológicas “ideológicamente moderadas” que han ido apareciendo con cierta fuerza -muy valiosas, muchas de ellas- y se desvincula de Trabenco, en quien empieza a notar un foco crítico molesto, hasta que, a mi juicio, y a tenor de las actuaciones de los últimos años de la gestión de Acisclo Gómez, el Ayuntamiento, en general, y su concejal de educación, concretamente, se han situado, para mí, abiertamente en contra; para otros, en una posición de ostensible indiferencia, sólo defendible aludiendo a pobres justificaciones amparadas en la necesidad de administrar un trato igual para todos, que de repente han sentido los regidores municipales⁷⁵... y es que no hay nada

⁷⁵ Pretendido trato igualitario que nunca se produjo, ni en un sentido ni en otro, pues Trabenco pasó, en pocos años, de ser un centro “beneficiado” en sus condiciones de trabajo, con conocimiento y consentimiento de la Administración, a ser comparativamente, el más perjudicado de la zona. Baste

más sospechoso que tratando de relaciones sociales, se escuden los comportamientos en pretendidos motivos de objetividad o neutralidad.

- Etapas 3 y 4.- Terminada la gestión de Acisclo, y con él fuera del Ayuntamiento, la política municipal renunció definitivamente a su participación activa en educación, y esta quedó reducida a la concesión de un cierto número de subvenciones económicas para proyectos educativos presentados por los centros, que se vienen manteniendo con periodicidad anual, mediante presentación del proyecto escrito en el correspondiente plazo que se publica a tal efecto, y con el compromiso, por parte del centro al que se le concede, de la presentación de una breve memoria al final del ejercicio.

Generalmente, los mencionados proyectos se conceden a todos los centros que lo solicitan, de forma que, la calidad del proyecto no es determinante de su concesión o no, sino, en todo caso, de la cuantía. Lo cual viene a suponer una forma airosa de repartir un presupuesto reservado a tal efecto.

Tristemente diré, sin intención irónica alguna, y muy a mi pesar, pensando en los compromisos pasados y en las posibilidades de actuación presentes y futuras, que las funciones de la concejalía de educación, durante las gestiones de Florencio Izquierdo y de Rosario de Rojas, han quedado relagadas a una simple representación testimonial, cuyo cometido va poco más allá de asistir a algunas inauguraciones de escasa trascendencia, pues a las trascendentes, va el alcalde.

Para terminar este apartado, sería injusto dejar de mencionar la labor realizada en el Ayuntamiento de Leganés, en calidad de técnico de enseñanza, por Alfonso Lechón, que empezó como trabajador de la enseñanza como cuidador en la guardería de Trabenco⁷⁶, y que ha permanecido en el Ayuntamiento entre los años ****-****, como colaborador directo de los tres últimos concejales, profundo conocedor de la realidad educativa de Leganés, al menos a los niveles globales y de gestión, que, desde los ayuntamientos, se conocen las realidades.

* **La C.A.M. (Comunidad Autónoma de Madrid):** Desde el establecimiento del Estado de las Autonomías, en ****, la C.A.M. ha ido tomando algunas tímidas iniciativas en materia de educación, en lo que se refiere al apoyo y participación en las etapas institucionales de la enseñanza pública, que son exclusividad del M.E.C. hasta el momento del traspaso de transferencias (fuera de los años que comprende el presente estudio)⁷⁷. Debido a la falta de competencias, esas iniciativas se han limitado, por lo general, a la convocatoria de ayudas económicas de diversa naturaleza (a la

mencionar, a modo de ejemplo que, de los 17 profesores que integraban la plantilla en 1990, para atender a 10 aulas, se pasó a 11 (+1, compartido con otro centro) en 1998, para atender a las 9 aulas que quedaron tras la implantación de la LOGSE.

⁷⁶ Como personal municipal, que no tuvo, en ningún caso, vinculación alguna con el centro.

⁷⁷ Al igual que la mayor parte de los Ayuntamientos, en lo que se refiere a su actuación al margen del M.E.C., la C.A.M. cuenta con realizaciones muy meritorias, que suelen centrarse en la Educación Infantil, Ed. Especial, Ed. de Adultos, Compensatoria, Escuelas Taller, Centros de Atención a Discapacitados, Centros de Rehabilitación... etc.

investigación, a la innovación educativa, a la realización de experiencias fuera del aula, intercambios escolares, utilización de albergues... etc.

A ese ámbito se ha limitado la relación de Trabenco con la C.A.M. hasta 1998, año en que termina el objeto del presente estudio. Por lo tanto, dejando constancia de la participación continua del colegio en las convocatorias que daban acceso a todo este plan de ayudas a la enseñanza, lo que se traducía en la participación (todos los años) en un número variable de ellas, en función de los que en cada ocasión se concedían, no abundaré más en este punto, pues su objeto es el conocimiento de las relaciones, y éstas no han tenido lugar más que el mínimo grado que puede desprenderse de lo dicho.

Sólo añadiré que, como ocurrió con el Ayuntamiento de Leganés, las relaciones mantenidas y la utilización de los recursos que la propia C.A.M. ha puesto a disposición de la escuela, han sido muy intensas en muchos momentos.

“Al principio –recuerda Miguel- como nadie salía de su centro y no había demanda, nosotros solicitábamos los albergues de la Comunidad y nos los concedían siempre... llegábamos a hacer dos salidas (al año) de cuatro días con cada curso... luego los demás colegios empezaron a solicitarlos, hasta que se generalizó, y ha habido que repartir el tiempo, pero empezamos nosotros, casi exclusivamente...”

*** Otras instituciones u organismos:** Aunque no existen otros estamentos de la Administración con los que un colegio público se relacione, en condiciones normales, si que existen otros organismos, dependientes de alguna de las ya mencionadas, que tienen una fuerte vinculación con la educación, y que por lo tanto, mantienen una relación más o menos estrecha con los centros.

Este es el caso de los CEPs (Centros de Profesores), que posteriormente pasaron a denominarse C.P.R.s (Centros de Profesores y Recursos), que nacen con la idea de servir de centros de apoyo a la escuela en lo que se refiere a:

- *Las necesidades de apoyo en cuanto a materiales y recursos.*
- *Las necesidades de formación permanente y reciclaje del profesorado.*
- *El asesoramiento*

Esta idea, que parece loable y con posibilidades de resultar próspera, fue acogida de forma desigual por parte de los profesores: Mientras que una parte de ellos se ha mostrado muy favorable y encontró en los CEPs, desde el principio, el elemento de apoyo que se necesitaba, dinamizador de la formación permanente del profesorado y gestor de los medios; la otra parte, vio su aparición con un cierto recelo, sospechando que su aparición obedecía, una vez más a un interés por parte del M.E.C. de controlar e institucionalizar la espontaneidad de los movimientos de renovación pedagógica, que en la primera mitad de los años 80 estaban creciendo con fuerza... es como imponerle a Picasso pintar de 4 a 6... diques al mar.

Lo cierto es que, seguramente, a mi juicio, las dos partes tengan algo de razón...

Por un lado, gracias a la aparición de los CEPs, hoy CPRs, se acercan a actividades de formación y forman parte de grupos de trabajo y seminarios diversos un

gran número de profesores que de otra forma no lo harían... y que, de hecho, no lo hacían antes de que existieran.

Por el otro, para quien siempre tuvo inquietudes, y la formación, y la investigación, así como la reflexión sobre su práctica, fueron desde siempre una exigencia personal y profesional espontánea, los CEPs representaron un impedimento burocrático más, que, aunque seguramente no era esa la idea inicial, se fueron convirtiendo en pesadas maquinarias administrativas dotadas de escasa frescura: controles de asistencia del profesorado participante, extensión de certificados, notificación de créditos, formularios de solicitud de préstamo de materiales,... etc.

Este peligro se acentúa cuando se permite que el profesorado que pasa a formar parte del personal del CEP (que lo hace legalmente, mediante concurso de méritos y tras participación en convocatoria pública), permanezca en esos puestos de forma casi vitalicia⁷⁸, pues lo cierto es que, entre los docentes, existe la idea, bastante extendida de que, el profesor-a que abandona la escuela, difícilmente vuelve a ella. Y aunque existen muchos casos que desmienten esta afirmación, alguna justificación hay para ese prejuicio, pues estos puestos de enlace entre la Administración y el profesorado, ponen a quienes los desempeñan, en una situación de privilegio en cuanto a la información que se maneja y a la rapidez con la que ésta fluye o se interrumpe, y se tienen acceso a convocatorias limitadas o poco difundidas, de cuya existencia no se tiene conocimiento en los centros, con lo que quien no ha podido urdir algún mecanismo para renovar su permanencia en el mismo CEP, o en otro, con frecuencia salta a un puesto cuya existencia muy pocos conocían, lo cual, en muchos casos, no es consecuencia de una utilización tendenciosa o malintencionada de la información, sino simplemente de la situación y la disponibilidad hacia cuestiones de tipo administrativo, que estando en el aula no se tiene. Esa situación, además, proporciona a las personas, contactos y conocimiento de gentes con responsabilidad en el desempeño de ciertos puestos de trabajo que implican la creación de equipos, o de plantillas, que de forma experimental, o de cualquier otro modo, pongan en marcha programas, experiencias,... etc., para lo cual, se recurre a quienes se conocen por una u otra razón... y el profesor-a que está en su aula, difícilmente es conocido en estos ambientes.

Todo esto resulta perjudicial, por dos razones fundamentales:

- Crea una progresiva desprofesionalización y descapacitación del profesor que permanece durante largo tiempo separado de la realidad escolar -pues no es cierto que el contacto indirecto proporcione un conocimiento real-, lo cual deslegitima a quien en esa situación se encuentra, para la función de asesoría que de él/ella se espera.
- Divide al profesorado y aparece una conciencia sectaria que da lugar a ciertos sentimientos de desconfianza y de recelo que en nada favorecen el entendimiento, y entorpecen la función colaboradora y participativa que se esperaba de los CEPs en el momento en que fueron creados.

⁷⁸ Existe una normativa que limita a 6 años el tiempo máximo de permanencia como profesor adscrito a un Centro de Profesores, en calidad de Asesor en un área determinada y en Comisión de Servicios, conservando el destino definitivo que se posee.

Pues bien, el profesorado de Trabenco, tradicionalmente crítico, frecuentemente situado en posturas alejadas de las oficiales, en lo que se refiere al CEP de Leganés, se situó desde el comienzo en este segundo grupo de profesores al que me he referido, si bien, la actitud crítica y el recelo que he mencionado, nunca han impedido una relación que, aunque con algún roce puntual, debido a actuaciones concretas, ha resultado fluida y enriquecedora.

Son varios los aspectos que han concurrido a suavizar y facilitar un entendimiento que, a pesar de todo, nunca estuvo exento de alguna reserva.

- El profesorado que ha sido adscrito al CEP, en la mayor parte de los casos, ha estado formado por profesionales de mentalidad abierta, entusiastas y comprometidos. En muchos casos, cercanos a Trabenco, o al menos, conocedores de su trayectoria y simpatizantes con ella.
- En algunos casos, esta cercanía llega a coincidir en las personas físicas, que en algún momento de su trayectoria profesional han formado parte de ambos grupos de trabajo:

A modo de ejemplo, citaré que:

- El director del CEP de Leganés durante los últimos años, Sergio Barragan, ha sido profesor de Trabenco durante dos cursos, 84-85 y 85-86, y aunque nunca estuvo definitivamente implicado en el centro, se trata de una persona de talante conciliador y buenas dotes de organización.
- Dos profesores que han estado nombrados en el centro, habían sido, con anterioridad, o simultáneamente, adscritos al CEP:
 - Javier Moreno Villaverde, Trabenco 95-96 y 96-97 y en el CEP los 6 años anteriores.
 - Francisco Dominguez González, todavía en el CEP, desde 1995 y nombrado en Trabenco durante los cursos 96-97 y 97-98 y 98-99, desde dónde concursó para marcharse a otro centro público, sin haber llegado a incorporarse nunca a Trabenco.
- El CEP de Leganés, y muchos otros, de la Comunidad de Madrid y del resto del Territorio Nacional, se han servido, con frecuencia de profesores de Trabenco en ese momento, o que lo hubiesen sido en el pasado, para impartir cursos, ofrecer charlas,...etc. Tal es el caso de Federico Martín, p.ej. o de Luis Díaz,... así como requerir al centro para participar en jornadas, seminarios, etc. para ofrecer una ponencia o hacer una comunicación sobre la experiencia de Trabenco.

En definitiva, se puede concluir que las relaciones con el CEP-CPR de Leganés han sido generalmente correctas y fluidas -mas nunca apasionadas-, salpicadas de frecuentes colaboraciones puntuales, y caracterizadas, en el resto del tiempo, por el mantenimiento de una prudente y respetuosa distancia. Sin perjuicio de que en otras ocasiones, puntuales, también, y ciertamente escasas, ha habido roces y falta de

entendimiento, a causa, siempre de algún malentendido o alguna diferencia de criterio en relación con aspectos administrativos o formales, para los que el CEP – CPR, como todo organismo oficial, puede llegar a ser escrupuloso hasta la frialdad de ignorar la evidencia de la realidad de los centros y de las personas, por observar la letra de una disposición legal, mientras que en Trabenco siempre se pensó que, quien conoce la escuela de cerca, y sabe de sus problemas y sus necesidades, no puede ignorarlas amparándose en las disposiciones, sino que tendrá que aplicar éstas del mejor modo posible, interpretándolas, o adaptándolas a las circunstancias, para contribuir a la resolución de aquellas.

4.c.- ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.

En general, el cambio al edificio nuevo no supuso ningún cambio en cuanto a la organización general del centro. En esa organización de la que el propio centro se había dotado, en todo caso se afianzó más, al encontrarse más consolidada, con una experiencia acumulada que permitía la corrección inmediata de los pequeños desajustes que pudieran observarse.

En todo caso, la utilización del centro nuevo, permitía mayor desahogo para la realización de las actividades inherentes a tal organización, y en mayor medida tras la construcción del pabellón de servicios, pues la amplitud de las salas, la luminosidad, etc, favorecían y hacían más cómodas las reuniones, las asambleas,... etc.

Fueron otros los motivos de los pequeños cambios que pueden narrarse de esa época, y desde luego, no resultaron determinantes, como comentaré a continuación:

La Asamblea, y por delegación de ella, la Junta, sigue siendo el único órgano con carácter decisorio.

Siguen existiendo 2 ó 3 Asambleas Generales al año, con carácter extraordinario, pero hay cursos que, según los problemas que inciden en la marcha del centro, este número se dispara de forma imprevisible. P. ej. con motivo de la construcción del pabellón de servicios, o por el mantenimiento del profesorado,... etc. existían muchos problemas cuya resolución y seguimiento provocaba la convocatoria de un gran número de asambleas extraordinarias.

La Junta, se institucionaliza como órgano que se reúne con periodicidad quincenal, salvo que algún problema puntual aconseje aumentar la frecuencia de las reuniones⁷⁹, pero no me extenderé más en el comentario de una u otra, porque su funcionamiento, así como sus funciones, no han variado en relación a las que se han expuesto cuando me refería a años anteriores, por lo que no está justificada la repetición.

⁷⁹ Todos recordamos problemas puntuales cuyo seguimiento ha requerido la reunión diaria de la Junta durante varias jornadas seguidas.

Las comisiones de padres sí sufren alguna modificación de interés. Su trabajo se va especializando en la faceta que desempeñan a medida que han ido cogiendo más experiencia, y generalmente se desarrolla con una gran eficacia.

El número de comisiones, que se mantenía en los bajos, se altera con la llegada al edificio nuevo, pues la Comisión de Deportes cobra su verdadero sentido, que antes no lo tenía del todo, pues con las pistas polideportivas, el gimnasio, y el resto de amplios espacios libres, el deporte en el centro cobra una dimensión que antes no pudo tener.

Y con la creación del comedor escolar, se crea la correspondiente comisión de comedor, que a la larga, por la complejidad del trabajo que acarrea (relaciones con la empresa, con cuidadores-as, con padres, niños,... etc.) y por las implicaciones de tipo oficial (presupuesto, justificación de cuentas, inspecciones sanitarias y de gestión,...etc.) ha tenido un trabajo excepcionalmente importante y ha dado a sus miembros, no pocos quebraderos de cabeza. Por estas razones, la de comedor, fue siempre una comisión bastante numerosa en cuanto a los miembros que la integraron, y fue la única que siempre contó con el apoyo de dos profesores que se integraban en la misma, y que por turno, cambiaban cada año.

A medida que la sociedad va cambiando, la mujer se incorpora al mundo del trabajo de forma rápida e irreversible, con lo que el comedor escolar pronto tiene gran número de usuarios, hasta el punto que hay que establecer dos turnos⁸⁰, a la vez que implica mayor tiempo de estancia de la familia fuera de casa. Esto es muy importante, porque, por primera vez, se empieza a oír hablar de la carencia de tiempo, por parte de los padres, para participar en las actividades del centro, asistir a las asambleas, formar parte de los talleres, o venir a contar cuentos. Son los finales de los años 80 y principios de los 90, y empiezan a conjugarse ya varios elementos desencadenantes de un desenlace que, a la larga, podría ser definitivo.

Pero no quiero adelantarme, pues he dado un salto en el tiempo y aún no hay nada perdido, sólo pequeños síntomas que se pueden controlar.

Dos días a la semana hay talleres en las clases, de los que comentaré más extensamente en las próximas páginas, y en éstos colaboran los padres con verdadero interés, funcionan las comisiones y los pasillos y las aulas están llenos de padres a cualquier hora; el patio también... están dispuestos para cualquier cosa que se les solicite sin una sola queja, sin una duda... puede que no sea como en “los bajos”, que se vivía en el colegio, pero los profesores nuevos que van llegando se sorprenden de ver a los padres/madres participando intensamente y a cualquier hora.

Se siguen produciendo las asambleas de padres/madres de cada curso, que generalmente tienen lugar por ciclos:

- Prescolar (pronto E. Infantil).
- 1º y 2º.
- 3º y 4º.
- 5º y 6º.

⁸⁰ En los últimos años, hasta 115 niños-as utilizan el comedor de manera continuada, lo cual significa entre un 60-70 % del total de alumnos del colegio, según los años.

- 7º y 8º.

Estas asambleas se reúnen 4 veces por curso, de forma ordinaria⁸¹, y cuantas veces resulta necesario de forma extraordinaria, que suelen ser bastantes más⁸², y destacaré que, por lo general, son reuniones a las que asisten todos los padres. Sólo una causa muy justificada impide su participación. El profesorado facilita la asistencia en la medida de lo posible, pues las reuniones siempre se realizan por la tarde, cuando el horario laboral afecta a menos personas, y con frecuencia se prolongan hasta bien entrada la noche (20 h., 21 h.,... y a veces más) y suelen estar presididas por un ambiente distendido y familiar. Los profesores y los padres siguen siendo colaboradores cercanos en la tarea común de educar a los niños (o de educarse con ellos) y se nota un trato cercano y amable, pleno de familiaridad y de confianza.

Es muy frecuente que, al finalizar las reuniones, se acuda al bar cercano a “tomar algo juntos” (padres, profesores y niños, lo cual supone grupos muy numerosos), mientras se sigue charlando, se bromea y, en definitiva, se conoce uno mejor, todo ello, según las disponibilidades de tiempo de cada uno... tal era la relación que se daba.

A juicio de muchos profesores y padres, siempre de manera intuitiva, pero puede que bastante próxima a la realidad, la existencia o no de estas reuniones informales en el bar, su duración, su frecuencia, o el número de asistentes, han sido un útil instrumento de medida de la calidad de las relaciones entre todos. Se ha llegado a comentar el deterioro producido con el paso del tiempo, el desánimo, o el creciente individualismo y aislamiento de las personas, basándose en la pérdida de este tipo de costumbre, que eran reflejo de camaradería y de espontaneidad en el trato.

El claustro sigue teniendo un papel protagonista fundamental, tan grande o mayor que el que tuvo en otros momentos. La composición del grupo de padres/madres ha cambiado notablemente, pues a finales de los 80, como ya he dicho, se han producido ya muchas incorporaciones de familias que no son de la colonia. Incluso en la misma colonia las formas de pensamiento y las expectativas sociales se han diversificado notablemente, lo que hace que el colectivo de padres/madres no presente la uniformidad de otro tiempo. Es el claustro quien impulsa a la comunidad escolar, si bien, los padres, apoyan y respaldan al claustro en todo momento. Un grupo de padres, más o menos reducido, asume junto a los profesores el liderazgo de todos los demás.

El claustro está atravesando unos años de gran estabilidad, las incorporaciones nuevas se limitan a algunos nombramientos de profesores-as interinos que hacen alguna sustitución temporal o son nombrados provisionalmente para ocupar puestos vacantes de quienes, estando nombrados en el centro, no se han incorporado porque están realizando otra función en otro destino mediante una comisión de servicios. El grupo comparte una idea común ante la educación que le da coherencia y cohesión. Se siguen celebrando reuniones casi diarias y el número de horas de trabajo es impredecible... pero la cosa funciona.

⁸¹ Al comienzo del curso, como presentación, y luego una vez al final de cada trimestre.

⁸² Salidas, intercambios escolares, celebración de fiestas de Carnaval, jornadas de teatro,...etc. suelen provocar la convocatoria de reuniones con los padres, para resolver cuestiones relacionadas con la actividad en cuestión.

El centro se ha vinculado a gran número de proyectos, de experiencias,...etc. que le proporcionen una cierta estabilidad de personal y le permitan la consideración de nuevas unidades escolares, que vayan asociadas a nuevos nombramientos de profesores, con lo que la plantilla se amplía hasta un número del que en ninguna otra época se gozó⁸³: Experimentación de la Reforma en el Ciclo Superior, Aula-Taller, Biblioteca,...etc.

Este número de profesores permite proponer a la asamblea, y pasar inmediatamente a la práctica, un sistema de organización del profesorado, que en el centro se llamó siempre “por triciclos”, que consistía en la adscripción de tres profesores por cada ciclo (2 cursos), entre los cuales se organizaban las tutorías y los apoyos correspondientes en el ciclo de su responsabilidad.

La mencionada organización provocaba una total disponibilidad del profesorado para cualquier necesidad del centro. Nunca se respetaron ni especialidades, ni nombramientos, ni ninguna otra consideración administrativa: todos éramos profesores y nos organizábamos para atender las necesidades educativas del centro del modo más conveniente, según la formación, la disponibilidad y las posibilidades de cada uno⁸⁴.

Al mismo tiempo, esta organización apenas dejaba horas libres al profesorado dentro del horario lectivo, pues a pesar de ser más profesores que aulas, cada hora que no era de “docencia directa”, era empleada como apoyo a un grupo reducido, a un alumno en particular, una sesión de animación con todo un grupo,... etc.

Prácticamente todos los profesores permanecen en el centro a la hora de la comida, por lo que las reuniones de la hora de “dedicación exclusiva” se prolongan hasta las 14:30, hora en que queda libre el comedor, tras la comida del 2º turno de alumnos-as.

Existen reuniones todos los días, cuya distribución a lo largo de la semana cambia de unos cursos a otros:

- 2 claustros.
- 1 reunión de ciclo.
- 1 reunión de trabajo en proyectos, confección de memorias, áreas...
-

No existen días fijos de atención a padres. A éstos se les recibe en cualquier momento, a veces sin cita previa, o mediante cita si el tema a tratar, o las dificultades de horario así lo aconsejan. Con mucha frecuencia, las entrevistas con padres se celebran por las tardes, tras el horario laboral de la familia, y en detrimento del horario de libre disposición del profesorado, pero siempre que se pueda, se espera a que los dos miembros de la pareja puedan estar presentes en la entrevista.

⁸³ En 1990, hay nombrados 17 profesores, para las 10 unidades que oficialmente funcionaban en el centro.

⁸⁴ Los especialistas en Pedagogía Terapéutica, Logopedia,... etc. que llegaban al centro, nunca se encargaron de atender a los A.C.N.E.E. (alumnos con necesidades educativas especiales) o contemplados en el diseño de integración, como propugnaba el M.E.C., sino que se integraban en un “triciclo” y se ocupaban de las necesidades que en esos grupos se observaran. A veces, desempeñaban funciones de tutoría. El mismo autor de estas páginas, p. ej., que fue nombrado al centro y adscrito a la unidad de P.T. (Pedagogía Terapéutica), nunca ejerció como tal, habiendo sido tutor de un grupo durante los 8 años que permaneció nombrado en el centro.

Se celebran varias entrevistas con las familias a lo largo del curso. Tantas como se creen aconsejables, bien a juicio de los padres, bien del profesor.

Quiero hacer una salvedad que me parece importante, pues aunque se refiere a un hecho que puede haber resultado anecdótico, con el paso del tiempo, merece ser tratado con algún detenimiento, sobre todo si se tiene en cuenta que se produjo en un centro con las características del que se vienen describiendo, y que años después, se reprodujo de nuevo, en parecidas circunstancias, aunque protagonizado por personas diferentes.

Es el caso que, al final de 1986, la dirección queda vacante, pues Pepe ha terminado un periodo que lo agota y no quiere continuar, sin que ningún compañero-a esté interesado en asumir esa carga inútil⁸⁵.

A la vez, eran años en los que había llegado un profesor nuevo, Sergio Barragán⁸⁶, actual director del C.P.R. de Leganés, -y la que entonces era su mujer, M^a del Camen, que siempre fue llamada Mamen- que era un hombre de talante liberal, dialogante, amable, de trato cordial (los dos lo eran, y lo siguen siendo), pero ciertamente conservadores, moderados, y probablemente, algo alejados si no de la idea de educación, sí de la de organización del centro que se tenía y se aceptaba en Trabenco de forma implícita.

La cosa es que la Inspección presionaba para que se resolviera el tema con premura y amenazaba con imponer el nombramiento de alguien, que incluso podía ser externo al centro según la normativa vigente al respecto. En el colegio, el nombramiento de director-a no era importante y no se tomaba con urgencia, y ante la indecisión, Sergio tomó la iniciativa de proponerse como director.

La reacción fue inmediata:

Sergio argumentaba que fue con idea de resolver un asunto no resuelto, y los demás lo vieron como una amenaza, pues conocida la idea de gestión de centros que Sergio defendía, no se podía arriesgar la dirección en manos de quien, probablemente, pretendiera realmente dirigir. Además, muchos compañeros-as, intuían en él, una aspiración notable a los puestos directivos, y después de verle “llegar” a ser director del C.P.R., esos compañeros argumentan la razón que entonces les asistía.

Felipa, maestra que ya ha aparecido en diversos momentos, pasional incorregible en todo, y generosa en la entrega de sí misma, se pone nerviosa con sólo recordarlo:

“¡Calla, calla, no me hables siquiera,... ese, a lo tonto, a lo tonto... sabía muy bien lo que quería...”

Lo cierto es que, si no se puede asegurar, pues no se sabe, una intención malsana de aprovechar la ocasión, sabiéndose no partícipe de las ideas del centro, ni acreedor de

⁸⁵ Digo carga inútil desde la perspectiva del centro, y vistas las funciones que a la dirección se le han atribuido siempre.

⁸⁶ Llegó al centro en 1984-85, y estuvo en preescolar, sin mucho trato con el resto del claustro, ni mucha implicación personal, según declaran todos los profesores y padres que se han referido al caso.

una confianza plena por parte de los demás, el ofrecimiento de sí mismo, en aquellas circunstancias, parece, si no sospechoso, sí al menos, falto de oportunidad y carente de tacto.

El claustro se reunió con urgencia y desmontó la iniciativa de Sergio con contundencia, dejando bien clara la situación:

“Nos presentamos todos en su casa hasta invadirla -recuerda Ana García, que hace un esfuerzo de ecuanimidad- y lo cierto es que fue una reunión muy violenta, pero se le explicó la situación y se dejó claro que no se iba a aceptar su propuesta...”

“Muy violenta, sí -reconoce Felipa cuando yo le comento las palabras de Ana, pues no coinciden en su entrevista- pero la violencia la habían provocado ellos...”

“Yo estaba de baja en esos días, convaleciente de una enfermedad –aporta Miguel Muñoz, aunque también entrevistado por separado⁸⁷- y tomaron la decisión sin contar conmigo... de director, éste, que no está... me llamaron para decírmelo y la verdad es que a mí me daba lo mismo... y por esa razón yo fui director dos cursos...”

“Los cargos unipersonales en el centro, siempre estuvieron claros -comenta Paco Serrano- yo me acuerdo de ir todos a cenar a Botín, y pagar la cena de todos Lola Pedrosa, con el dinero que le daban a ella, por figurar como Jefa de Estudios... y esas cosas, en otros sitios, eran alucinantes...”

El propio Sergio Barragán, aceptó amablemente mantener una entrevista conmigo para hablar, en general, de su experiencia en Trabenco y su relación con el grupo y con el centro. Entrevista que se celebró el día 16-3-99, en el clima de cordialidad que rodea siempre a Sergio:

“Yo conocía Trabenco desde hacía mucho tiempo, a través de Federico, por dos vías: un amigo mío, que era de su mismo pueblo, y luego por los cursos de Acción Educativa,... etc. Y cuando estudiaba magisterio ya me iba a Trabenco, a los bajos, faltando a clase incluso, para ver las clases de Federico... así que entrar en Trabenco había sido una de mis ilusiones profesionales...”

...

“En el curso 84-85, yo era provisional, y en el acto público había salido una plaza de precolar en el Trabenco, y la pedí... recuerdo que el señor que dirigía el acto me decía: fíjese que es una plaza de niños pequeños... y yo: sí, ya lo sé... pero muy pequeños, de 4 años... hasta que ya me dijo... es una plaza mejor para una mujer... pero yo la pedí y así fue como llegué al colegio...”

...

“Al principio participaba en todo. Yo admiraba mucho a Federico, y entre los demás, había gente que era muy valiosa y hacía grandes cosas... los chavales eran maravillosos y se había hecho con ellos un buen trabajo anterior... Me relacioné mucho y muy bien con los padres... en definitiva, creo que participaba de la idea de la educación que defendía el centro sin ningún problema...”

⁸⁷ Las entrevistas con Ana, Felipa, Miguel,... etc. a este respecto, son las mismas que he citado en otras ocasiones, por lo que no repito la fecha nuevamente por razones obvias de pura estética. De todas las opiniones que se recogen en ellas, como en cualquier otro tema tratado, hay constancia, mediante la grabación en audio de las grabaciones correspondientes.

...
“Aquello era muy bonito, el centro estaba recién construido, el patio lleno de piedras, con algún escombros, y Federico organizaba turnos para retirarlo todo y poder jugar allí... fallaban algunas cosas, recuerdo un problema con el agua, pues hubo filtraciones y sabía mal... pero Federico siempre defendía que eso no podía afectar a lo pedagógico: el trabajo era lo primero, y después trataríamos lo otro...”.

...
Recuerdo también el traslado de los bajos al nuevo colegio, todos los chicos colocando las cosas en camiones... figúrate tú qué colocación... y luego veníamos todos detrás, recogiendo las cosas que se caían... era bonito hacer todo entre todos, participar... el respeto profundo por los niños, por sus necesidades de cada momento... nunca he visto en otro centro un comportamiento más libre de los chicos, y a la vez más responsable, más maduro... podías dejarlos solos una hora y no necesitaban la presencia de un adulto...”.

Según Sergio, fue algo más tarde, cuando empezó a haber alguna diferencia:

“Las diferencias empezaron al curso siguiente, yo, estando de acuerdo con lo principal, no compartía algunas cosas. Yo coincidía con la línea pedagógica del centro, con el trabajo que se hacía y admiraba el modo de trabajar de muchas personas, pero había otras cosas de Trabenco que me chocaban mucho, y lo dije en su momento... mira, son detalles, pero que reflejan cosas que no van conmigo:

Por ejemplo la relajación en los horarios... las reuniones se prolongaban hasta las dos y media, y luego íbamos a comer, y claro, no daba tiempo... a ellos no les importaba llegar algo más tarde, pero a mí sí... yo era funcionario, sabía lo que había firmado, y la responsabilidad que tenía...”. A lo mejor, ellos tenían más confianza con los padres y no pasaba nada, pero a mí me daba vergüenza que estuvieran los padres y madres en la puerta cuando llegaba con retraso. Por eso comía de un bocado, o me venía a medias... y ellos se quedaban más... Yo no oponía nada a la reunión del claustro, ni al número de horas que se echaban, pero yo prefería comer como un pavo, o no comer... porque a ver, en qué reglamento pone que se puede llegar más tarde...”.

O en los recreos, ellos salían a tomar café y se quedaba el colegio solo, a veces. Si algún chico le pasaba algo, yo lo atendía... ellos me decían que tenía que dejarlos solos para fomentar su autonomía, y yo, en lugar de estar en el patio con ellos, empecé a quedarme en la clase, tras la vidriera que da al patio de precolar, y desde allí observaba si ocurría algo sin coartar su juego...”.

...
“Ellos sentían que no coincidía con el grupo y había roces frecuentes... muchas personas hablaban conmigo y eran razonables y pausadas, pero otras eran agresivas sin motivo: recuerdo a Felipa, que a cada momento me decía que me fuera... y yo me enfrentaba a ella, porque era la menos indicada para hablar: no cumplía con su obligación, faltaba y llegaba tarde, y como maestra, dejaba mucho que desear, descontrolaba a los chicos,... etc. ... creo que fue con ella con quien más problemas tuve, y las diferencias se llevaban al terreno de lo personal, y entonces me sentía muy incómodo en la reunión...”.

Ante mi pregunta de si cree que los profesores del centro formaban un grupo cerrado, hermético e impermeable, al que resultaba difícil acceder, responde con convicción:

“Mira, creo que era una situación contradictoria, porque el grupo estaba formado por una serie de personas que, individualmente, eran muy abiertas, tú podías cuestionarle cosas de sí mismas, de su vida, de sus ideas,... pero luego, como grupo, cualquier crítica al centro era tomada como una crítica a la globalidad, y no lo era, pero se ponían a la defensiva...”

Creo que las diferencias empiezan a estar algo más claras, y por las declaraciones de unos y otros puede deducirse seguramente que Sergio tenía un concepto del orden, del control de las cosas, que luego se ha manifestado claramente en su trayectoria profesional posterior, que no caracterizaba a Trabenco. Este intento de orden y de control, suele llevar asociado, si no otras cosas, la cotemplación de estructuras de organización, respeto a las normas, intención de hacerlas cumplir a los demás, acatamiento de la jerarquía,... y otras cuestiones contra las que Trabenco se había pronunciado sin reparos, por lo que no me resulta extraño que, a pesar de existir alguna coincidencia inicial, pronto se manifestaran los problemas.

Con todo ello, no dudo que Sergio mostrase un talante liberal, que podía haberle hecho sentirse muy cómodo en otro colegio cualquiera en el que los planteamientos no hubieran sido radicales, como puede que lo fueran en Trabenco. Creo de verdad que es sincero cuando hablar con cariño de la mayor parte de sus recuerdos en el centro:

“A Federico le que querido mucho más que él a mí, claro... ha sido una de las personas que más he admirado, y del que más he aprendido... Trabenco fue mi verdadera escuela de Magisterio...”

El tema relacionado con la dirección del centro no aparecía en su charla como fuente de conflicto alguno, y siguió sin aparecer en todo el tiempo. Cuando yo le referí el tema, preguntándole directamente por aquella situación para conocer su versión de los hechos, declaró no recordar nada al respecto. Y a medida que yo iba ofreciendo más datos, y sugerí que tal vez pudo ser con intención de resolver el problema planteado al no querer asumir nadie el cargo, fue recordando tímidamente...

“Ah, sí, puede que algo hubiera, sí... pero fíjate, ni siquiera me acordaba... en todo caso, la dirección de Trabenco no fue nunca un objetivo mío, puede que fuera un intento de mostrar buena intención, de dejar claro mis ganas de integrarme...”

...
“Puede que algunos compañeros pensaran que era un “tropa”, pero la gente que me conoce bien, sabe que he renunciado a ofrecimientos de cargos mejores... ahora soy director del C.P.R., pero pronto volveré a la clase, ya son muchos años y la echo de menos...”

Creo que Sergio, aunque fuera sin mala intención, se equivocó de sitio. O al menos, no coincidió en la mejor época... mucho más tarde, cuando empezaron a llegar profesores obsesivamente tradicionales, probablemente la postura de Sergio no hubiera resultado tan llamativa como resultó entonces... pero puede que fuesen los años del

“mejor” de los Trabencos, aunque aquí, como en cualquier otro sitio, siempre se oyó que fue mejor cualquier tiempo pasado.

En defensa de Sergio diré que, a la vista de las diferencias que se ocasionaban con el grupo, él mismo optó por marcharse del colegio, y no provocó enfrentamientos que fuesen a más: *“Sí, claro, yo mismo me fui, y lo sentí mucho, pero no era una situación cómoda, yo no era bien acogido, y no podía entorpecer... aunque me hubiera gustado seguir más tiempo, aprender más. Y también haber dado más, porque creo que no di todo lo que podía... Es cierto que luego me coincidió otra cosa, y es que me ofrecieron coordinar el Plan Experimental de Educación Infantil y me fui, pero ya tenía decidido marcharme de allí por lo que hemos hablado...”*.

4.d.- ORGANIZACIÓN DEL AULA.

El proyecto pedagógico del centro se mantiene básicamente, con las modificaciones que la práctica diaria y la necesidad de adaptarse a las exigencias de los grupos iban aconsejando, pero se sigue fiel a los planteamientos educativos que han movido el colegio.

Los objetivos generales que el centro tiene definidos son los mismos que venían siendo desde el principio:

- Libertad de expresión.
- Capacidad crítica.
- Autocontrol.
-

Por lo tanto, pretendemos las mismas cosas, también será semejante el modo que empleamos para acceder a ellas, la sociedad es distinta y los comportamientos sociales, el establecimiento de relaciones, la interacción entre los individuos,... ha cambiado notablemente. Se nota un fuerte cambio de valores en los alumnos y en las familias. España se ha convertido en un país moderno (o eso nos dicen por televisión), y los ciudadanos no quieren dejar de estar a la altura de esa presunta modernidad, un individualismo creciente, que antes no existía, se aprecia en las conductas personales. El respeto por lo común, el cuidado del material, el aprecio por las cosas que antes nos costaban tanto, empiezan a relajarse un poco y se hace necesario actuar en el aula para poner remedio a esas tendencias.

Las ideas y los valores que el centro representa empiezan a ir a contracorriente (es el final de los años 80). Se mantiene todo el andamiaje social que hemos construido, pero hay que reforzar las soldaduras frecuentemente:

- La asamblea de aula sigue siendo el elemento dinamizador del trabajo y de las relaciones en el grupo. Es a la vez el elemento de evaluación grupal, a través del cual cada individuo propone, valora, interpreta y participa en la toma de decisiones.
- No existe el libro de texto. La biblioteca de aula y la general del centro, son abundantes y selectas. Los libros se renuevan con frecuencia y dos veces al

año, se incorporan las novedades literarias adecuadas a cada edad, por lo que la biblioteca de Trabenco es una de las más valiosas y actualizadas que se puedan encontrar, especialmente en lo que se refiere a Literatura Infantil y Juvenil.

- No se da Religión en el centro.
- Las salidas siguen siendo un elemento didáctico y educativo importante, siendo variadas en contenido y duración a lo largo del curso. Siempre hay una, o varias, de más de un día de duración (hasta de una semana); y muchas otras, de una jornada, distribuidas a lo largo del curso. Todas ellas tienen siempre carácter cultural⁸⁸.
- Los talleres se han ido consolidando desde el principio y tienen lugar en todos los ciclos. Dos días por semana y ocupan toda la sesión de la tarde. Los chicos-as se dividen en grupos pequeños, en cada uno de los cuales deben estar mezclados niños y niñas, así como miembros de los dos cursos que integran el ciclo, y cuentan con la colaboración de padres/madres, que ayudan al profesor, o imparten talleres por sí mismos.

El contenido de los talleres varía con los cursos y con los años, y se decide en función de las necesidades de los grupos, o con los intereses, o sencillamente con las habilidades de los adultos cercanos, que nos parece interesante mostrar a los alumnos⁸⁹.

- No hay exámenes, ni calificaciones, ni informes a las familias. El seguimiento del rendimiento escolar de los alumnos, de sus relaciones, la prevención o el tratamiento de sus dificultades,... etc. se realiza mediante las entrevistas con la familia, a las que me he referido antes, en las que el alumno-a puede estar presente o no, según se estime conveniente, y en las que, las observaciones y las aportaciones de los padres, tienen tanto interés como las que hace el profesor.
- Los padres siguen estando presentes en el aula en otros muchos momentos, y en función de la actividad la frecuencia y el número de personas en el aula puede variar mucho⁹⁰.

⁸⁸ Las salidas están previstas en la programación anual del ciclo, o bien se incorporan, según el trabajo del aula, en función de la oferta cultural de las distintas administraciones, agrupaciones u otros estamentos culturales público o privados, pero siempre se preparan previamente mediante un trabajo de clase, suele haber actividades a realizar durante el desarrollo de la salida y, desde luego, hay un trabajo posterior que culmina con la valoración de la misma. En todas las programaciones, Plan de Centro de cualquier curso, memoria anual,... etc. se puede comprobar el tipo de salidas que se realizan. Y en este mismo trabajo, en el artículo publicado en la Revista semestral del centro "Lápiz y Papel" correspondiente a Diciembre de 1997, el artículo titulado "Y del Trabenco al cielo. O el arte de mirarse el ombligo" (pags. 101-121) contiene, a modo de ejemplo todas las salidas realizadas por el grupo de 6º durante el anterior curso académico 1996-97.

⁸⁹ El tipo de actividades ha variado mucho a lo largo del tiempo y abarca todas las modalidades que se puedan imaginar: dramatización, canto, cocina, encuadernación, fotografía, cuero, arcilla, mimbre, madera, máquinas de efectos encadenados, telares, costura, punto de cruz, pintura, dibujo artístico, globos aerostáticos...etc.

⁹⁰ La preparación de fiestas, conmemoraciones, intercambios escolares con grupos de otra comunidad, actividades de animación literaria,.. etc. suelen ser motivo de participación de los padres individual o

- La literatura sigue siendo el motor de la actividad general del centro.
- Se sigue prestando interés a la lectura -individual y colectiva- y al texto libre, como principal fuente de formación y desarrollo de las capacidades literarias y de expresión.

Tradicionalmente, dos tipos de acontecimientos son capaces de aglutinar a todo el centro y convocar en sus instalaciones a padres y madres, alumnos, amigos y allegados de distinto grado:

- Los reivindicativos: Todos los años se produce alguno, generalmente, como se ha explicado ya, relacionado con la permanencia del profesorado, con la dotación de material, instalaciones,...etc. La construcción de pabellón de servicios, y el encierro de 1993 para conseguir la permanencia de 5 profesores, a los que ya me he referido, son los últimos grandes acontecimientos de este tipo que destacan sobre los demás.
- Los lúdico-fantástico-literarios: De éstos, se celebran muchos, varios cada año y por diferentes motivos, generalmente celebración de fiestas, homenajes a autores, recibimiento en el centro de alguno de ellos, semanas literarias,...etc. Con frecuencia se sale del centro para participar en actos organizados por diferentes organismos, p. ej.:
 - Homenaje a Joan Manuel Gisbert, en la Biblioteca Nacional.
 - Homenaje a Ramón Gómez de la Serna en el Museo de Madrid.
 - Recibimiento a Rafael Alberti en el Egáleo de Leganés.
 - ...etc.

De entre todos ellos, por su espectacularidad, y por el recuerdo que de él se conserva, destaca “La noche”, montaje al que, por el significado que posee para quienes lo vivieron, dedicaré una atención especial.

Era 1987, y Federico hacía dos años que se había marchado del centro. Pero lo visitaba con frecuencia y continuaba realizando algunas actividades con los alumnos, y sobre todo, mantenía un estrecho contacto con el profesorado.

Y fue a instancias suyas, y utilizando sus contactos con el mundo literario, como se preparó, como colofón de una semana literaria una experiencia pionera en su género, que más tarde ha sido copiada y recreada en muchos otros lugares, pero de la que no existía precedente alguno.

“Mira, yo no sé si realmente aquello fue idea de Federico -comenta Paco Serrano- porque aquello era siempre muy difícil... uno tenía una idea, y si era buena y se decidía tirar para adelante, la idea se hacía de todos y al momento ya no importaba de quien era... pero el que se trabajó todo aquello, y consiguió que saliera adelante fue sin duda, Luis Díaz...”

masivamente. Todo ello al margen de las ocasiones en las que la asamblea reclama su presencia ante algún conflicto que se haya de resolver.

Juan Angel Romero y Ana García, y Lola Caracola , asienten a esta afirmación de Paco, que añade: *“Y luego todos los demás, que trabajamos como locos... decoramos todo el colegio, cuyas clases se convertían en castillos, sus pasillos en avenidas,... en fin... tú sabes mucho de cómo se hacían las cosas en Trabenco...”*.

De cualquier forma, consistía en pasar toda una noche en el centro, con una enorme cantidad de actividades que funcionaban paralelamente, en distintas dependencias del colegio, para cada una de las edades de los alumnos (y adultos). En ellas participaban y colaboraban gran cantidad de autores literarios, muchos de ellos, de primerísima línea, como es el caso de Juan Farias, de Joan Manuel Gisbert,...etc.; de animadores y cuentacuentos, como el propio Federico Martín, Ana Pelegrín, Felicidad Orquín, las Gangarillas...etc.; ilustradores, como Juan José Alonso,... y una enorme cantidad de colaboradores, más o menos conocidos, incluido el encomiable trabajo de profesores, padres y alumnos para preparar, decorar, ambientar cada espacio, ajustar los horarios, las rotaciones,...etc.

Se contaron cuentos, se hicieron hogueras, se pintaron murales,... y la magia y el embrujo de la noche lo cubrió todo dejando en las mentes un agradable recuerdo que aún perdura vivo y fresco para todos.

Once años después, con motivo de la celebración del 25 aniversario del centro, Joan Manuel Gisbert, envió una carta al colegio, que apareció publicada en el suplemento especial del número de la revista “Lápiz y Papel” correspondiente a Junio de 1998, que transcribo textualmente:

“RECORDANDO “LA NOCHE EN TRABENCO”

Fue una noche de párpados especiales, de pupilas alegremente insomnes, de lugares transformados.

La noche tomó el lugar del día y abrió espacios imaginarios y literarios. El colegio estaba lleno de sensaciones de las que dejan huella perdurable.

Recuerdo, entre otras cosas, haber participado en un festín de vampiros que brindaron con siniestra euforia y bebieron de un líquido rojo y viscoso hasta saciarse. Recuerdo haber asistido a un aquelarre en el que unas hechiceras llegaron a la plenitud de sus negras artes. Recuerdo haber pronunciado las sombrías o enigmáticas palabras de viejos relatos que llevaban a la emoción, al asombro o al espanto.

El Trabenco estaba en la plenitud de la Gracia. Era una Casa del Tiempo renovada. Y algunos afortunados estuvimos allí para contarlo.

Joan Manuel Gisbert.”

“A todos los efectos, el colegio explota en El Carrascal -asegura Paco Serrano-. En los bajos se ponen unas bases sólidas, y tiene mucho mérito lo que hacen esos compañeros, pero hay muchos factores que se juntan en El Carrascal que hacen de Trabenco un colegio único, y como no lo había sido antes: los profes siguen siendo igual de entusiastas y comprometidos, pero ha desaparecido el motivo político, y la atención se centra en lo educativo... además hay medios y dinero, participamos en todos los proyectos y convocatorias que se ofertan para sacar dinero por todas partes, y en unos años, los medios con los que se trabaja en las aulas, se multiplican por cuatro o por cinco... los padres siguen aportando sus cuotas... el gobierno hace una apuesta

clara y hay dinero para la Escuela Pública, no como ahora... son unos años de esplendor, que aún durarán hasta el 93... 95... ”.

...
“Y lo de la noche... fue una fantasía preciosa... pero hubo muchas más, tú las has conocido... porque las cosas se proponían y salían para adelante... se era capaz de todo... además, podías fiarte de la gente. Si alguien se comprometía a algo, ya no hacía falta nada más, eso salía...”.

Juan Ángel intenta una descripción gráfica e intuitiva. Y es que, tal vez sea la única forma capaz de arrojar una luz cierta: *“Es que Trabenco no es un colegio... es otra cosa. A los colegios la gente va unas horas, se da clase, se aprende algo... esto es otra cosa...”.*

4.e.- EL EQUIPO DE PROFESORES.

Puede pensarse que muchas cosas están ya dichas sobre el grupo humano de los profesores que forman parte del claustro en estos años, pero en todo caso, son años muy fructíferos, y aún quedan muchas por decir, y muy significativas, por cierto.

Es verdad, me reitero en ello, que son años en los que el claustro, a pesar de la pérdida de liderazgo que significaba Federico, se encuentra en un momento de fortaleza y de auge que da lugar a grandes cosas. La experiencia acumulada es muy importante, como ya he dicho, y por otro, los profesores nuevos, que se están incorporando, siguen siendo personas conocidas, que se proponen a la Administración y ésta acepta, por lo que se incorporan al centro sin conflictos y suponen un apoyo importante, cuando no un notable impulso. Al mismo tiempo que se asegura la continuidad en lo esencial, se incorpora alguna frescura, pues, con las nuevas incorporaciones, siempre hay nuevas visiones que se añaden y enriquecen el grupo.

De entre estos compañeros que aportan una nueva visión de la enseñanza, tengo que mencionar a Paco Serrano y a Juan Angel Romero, casi inseparables en el centro, conocidos previos a su llegada a Trabenco, si no amigos ya, pero entre los que se fragó una amistad duradera y firme que aún perdura.

No sería justo no hablar de lo que para el centro significaron.

“Yo llegué al centro porque me propuso Felipa, que era amiga mía -empieza Juan Ángel- y vine a ocupar una plaza de profesor de apoyo a la Reforma del ciclo superior, cuya experimentación, se estaba iniciando -era el curso 1986-87- y yo venía de una experiencia lamentable y “encabronado”⁹¹ con el magisterio y con todos los maestros del mundo... y tampoco tenía muy claro cómo resultaría un colegio así... al principio tuve algún roce, sobre todo con los alumnos, que habían estado con Ana y la querían mucho y estaban muy identificados con ella... bueno y porque yo debí meter dos o tres “gambazos” bastante buenos,... pero en general, muy bien...”.

⁹¹ Juan Ángel habla siempre con naturalidad, y hace alarde de un vocabulario “castizo” característico, que utiliza con gracia y gran expresividad.

Paco no es menos expresivo, ni su caso menos interesante: *“Yo caí en la enseñanza como si me hubieran tirado de un avión, e igual caí ahí que pude haber caído en otra parte... había sido vendedor de cosméticos, luego trabajador en una fábrica, y con treinta y tantos años, me metí en la escuela... como pude haber sido taxista...”*.

...
“Lo cierto es que a mí me propuso Juan Ángel, que acababa de llegar aquel año y nos conocíamos del barrio, de tomar cañas con los amigos y salir por ahí... pero yo estaba nombrado como propietario provisional en el C.P. Rayuela, de Parla, que era un colegio horrible, y estaba trabajando allí. Y para cambiarme al Trabenco, tenían que echar a un “fulano” que era de Avila, o algo así... y era fenómeno: los lunes no venía hasta mediodía, los viernes desaparecía después de comer... porque se tenía que ir a su pueblo... y tenía a todo el mundo loco en Trabenco y deseando poderlo echar... así que consiguieron que aceptara hacer una permuta... y así le “endosaron” al de Avila al Rayuela... pero esto era el veintitantos de noviembre cuando se consiguió...”.

...
“Debieron creer que llegaba Piaget, y no, llegaba un maestro que hacía lo que podía... Me metí en una clase de primero, que había tenido Felipa, y aquello me gustó mucho, porque había cartones, chapas... en fin, muchas cosas que daban mucho juego... y Ana era mi compañera de ciclo, porque estaba en 2º, y nos entendimos muy bien... pero el asunto fue que los niños tenían que aprender a leer, y yo que no dominaba el método que seguían, me hice una mezcolanza de métodos cogiendo de aquí y de allá, pero los chavales no arrancaban ni a tres tirones, y yo notaba a la gente pendiente de mí... cerca de navidades hicimos mi primera obra de teatro en el cole... figúrate, nada más llegar... y al final se me acercó Federico, que había ido a verlo, y me dijo que una cosita que aparecía en mi obra era lo que más le había gustado de todo... pues ya está, el Santo Patrón me había bendecido, y ya se acabaron los reparos y las dudas que pudiera haber... Ah, luego, además, los chicos fueron arrancando a leer, allá por Febrero, Marzo,... y todos respiramos tranquilos...”.

Creo que la propia forma de contar su inicio en el colegio, ya es original, y dice bastante del talante de estos dos hombres, pero no fue sólo originalidad lo que trajeron:

“Nosotros aportamos al cole una nueva forma de ver las cosas -comenta Juan Ángel- Trabenco era un colegio literario, y no había lugar para lo técnico en absoluto. Yo era físico, y a Paco le gustaba la tecnología, y empezamos a introducirla en las clases. La literatura no se abandonó nunca, pero se empezaron a considerar otras cosas...”.

...
“Lola Pedrosa era una persona próxima a la ciencia y leía muchas cosas de divulgación científica, pero no las podía comentar con nadie, porque allí estaban negadas... yo hablaba mucho con ella...”.

“Además había más espacios, se acababa de construir el pabellón de servicios, y una sala se dedicó a taller de Tecnología, porque para eso siempre fue un colegio abierto, si alguien no pensaba trabajar una cosa, no se oponía nunca a que otro pudiera hacerlo... y empezó el taller, hicimos varias exposiciones que tuvieron mucho éxito... y así continuamos funcionando...”. (Paco)

Pero aún debemos ir un poco más lejos, pues la incorporación de Paco y Juan Angel supuso el comienzo de una renovación mucho más profunda. Las palabras de Juan Ángel nos ponen en la pista rápidamente:

“Nosotros introducimos un cambio en las relaciones entre la gente, entre los profes... es que se daban unas relaciones raras, se notaba que algo no iba... la gente se conocía mucho, pero no salían juntos, no se compartían las cosas fuera del colegio, y nosotros empezamos a salir, a ir a tomar café... quedábamos por la tarde, al salir, para tomar unas cervezas,...”

“Y eso que casi todos los días nos quedábamos en el colegio hasta las siete y las ocho de la tarde...”. –tercia Paco.

“Sí, pero eso es otra cuestión, es que nos gustaba lo que hacíamos y además lo pasábamos bien... no se puede decir siquiera que trabajábamos mucho... ¿cómo ibas a decir que trabajabas mucho si estabas disfrutando de lo que hacías...?!... el caso es que la cosa empezó a cambiar, íbamos a comer juntos, y tiró para adelante...”(Juan Angel).

Esa es la cuestión, creo que 1986-87 es un curso clave, en el que llegan los primeros profesores que no han estado con Federico y están libres de su influencia. El claustro permanecía mirando al pasado desde hacía tres años y se estaba muy pendiente de cómo continuar la labor del “maestro”. Su peso empezaba a ser una carga, un lastre que había que soltar, y la gente que llegó nueva aportó un nuevo aire, se mostró ilusionada ante el futuro y mostró que era posible... que sin Federico, el Trabenco aún tenía mucho que decir. Lola Caracola llegó ese mismo curso e introdujo la ternura como materia que habría de estudiarse... se estaba liberando un Trabenco que conservaba lo esencial, pero que caminaba con la vista puesta al frente.

“La influencia que nosotros hemos tenido de Federico, ha sido cero -reconoce Paco- y aunque sé lo valioso que ha sido para el colegio, por lo que lo he conocido después en multitud de ambientes, no creo que fuese un modelo de maestro, era autoritario, intransigente... eso sí, con un gran carisma. Su mérito era como animador, como líder, con una magia personal que nunca pasaba desapercibida...”

...
“Incluso con el tiempo, cuando lo he visto últimamente, me ha parecido una persona alejada de la escuela... soltó la tiza hace muchos años, y ahora no sabe de lo que habla...”

Federico deja de formar parte de Trabenco.

Lola Caracola llegó el mismo año que Juan Ángel y Paco, y su llegada al colegio cambió su vida, y la maestra que era: *“A mí también me propuso Felipa, porque estábamos juntas en un grupo de psicomotricidad y nos hablaba del colegio constantemente, y al comienzo del curso 76-77 quedaban plazas y nos propuso que si nos apetecía ir a Trabenco a mi amiga Paz y a mí... Paz sólo estuvo un año... y yo los once que tú ya sabes...”*

...
“El colegio me pareció fantástico, y los profesores eran geniales. Yo venía de dos años de ejercicio del magisterio en sitios muy tradicionales, era una maestra

normal, y cuando llegué, me quedé sorprendida por todo... eran auténticos revolucionarios, y todo era magnífico, espectacular... ”.

...
“Ideológicamente, yo creía en muchas cosas, leía a Freinet, a Freire, pero luego llegaba a la clase y cogía el libro de texto y las fichas y no se me ocurría nada más... y llegar a Trabenco fue hacerse realidad la utopía... la maestra que ahora soy, aprendió a serlo en Trabenco... ”.

4.f.- SEGUNDA RECAPITULACIÓN: HACIA 1990.⁹²

La última etapa en la vida del centro, vuelve a ser digna de una atención especial debido a varias razones: Los años transcurridos hacen que se acumulen una gran cantidad de pequeños cambios, en muchos casos sólo matices, pero que unidos unos a otros, hacen que no sea muy justo hablar de los diferentes momentos o épocas como periodos uniformes.

Muchos de estos cambios, vuelven a ser consecuencia lógica del paso del tiempo y de la necesidad de adaptarse a las nuevas situaciones sociales.

Otros, tienen que ver con el cambio de personas (profesores, padres y alumnos), muy notable ya a estas alturas, que introducen nuevas formas de pensar y de hacer, nuevas orientaciones y perspectivas, y en definitiva nuevas expectativas.

Por último, la nueva situación administrativa del profesorado, las reforma del Sistema Educativo y la posición de las administraciones ante la enseñanza, los cambios políticos y económicos que se producen en el país, son circunstancias que también influyen decisivamente.

En 1990, fecha que he tomado como referencia para precisar algunos de los cambios que determinan una situación notablemente distinta, se produce un fenómeno importante: El M.E.C. se ha decidido definitivamente por la normalización del centro y saca a concurso público, para ser ocupadas por profesores “propietarios definitivos” todas las plazas docentes que venían siendo cubiertas por interinos o profesores en comisión de servicios, con destino en otros centros. Esto supone una reacción por parte del centro, pero los nombramientos definitivos se llevan a cabo y administrativamente eso resulta inevitable. Profesores-as que han estado muchos años en el centro, y que han desarrollado una importante labor, van a tener que dejar el centro. Es el caso de Felipa Ramiro, de Benjamín, de Luis Díaz,...

⁹² Como en el caso anterior, la fecha de 1990 es arbitraria, y se toma como consecuencia de la necesidad de delimitar el tiempo para una mayor comprensión de la realidad, en todo caso, el cambio numeroso de profesorado que se produce en ese año, que coincide con la llegada al centro del autor de estas páginas, influye en que a modo de referencia, se haya tomado 1990.

La llegada masiva de profesores nuevos, vía Concurso General de Traslados⁹³, causa un notable temor en el centro y una creciente expectación. Y el día 1 de Septiembre, se incorporan Alfonso Marín, Teresa Rodríguez, Lola Sánchez y Luis Pumares, autor del presente trabajo.

Además, dado que algún profesor-a nombrada en el centro, se encontraba desempeñando una comisión de servicios en la C.A.M. llegó también una profesora interina Nieves López, que aunque estuvo sólo durante ese año, dejó su recuerdo, su amistad y las señales de su paso por el centro hasta tal punto, que nunca más se desvinculó personalmente del mismo. Y a la plaza recién creada de A.L. (Audición y Lenguaje) debía ser cubierta de forma provisional, se incorporó Beatriz, logopeda, que también sería su único curso.

Pero este año, para sorpresa de todos, el nombre de Trabenco volvió a funcionar, el profesorado que llegó conocía el centro por diferentes medios y, quien más, quien menos, era consciente del tipo de centro que era, y del modo de trabajo que se estaba eligiendo... puede que ésta fuera la última vez, pues en los años siguientes, con muchas dificultades de plazas suprimidas en Leganés, y profesores que quedaban en situación de “suprimidos”, las motivaciones para la elección de destino de trabajo por parte del profesorado, cambian notablemente, y aunque la situación no sea igual en todos los casos, es cierto que resulta diferente la movilidad del profesorado por los diferentes centros.

Pero comentaré este extremo con más detalle.

Han pasado muchos años desde aquellos lejanos comienzos de los 80 en los que hacían falta colegios con urgencia y se construía precipitadamente en todo el municipio, pero los problemas demográficos no han terminado aún, y aunque no tan acuciantes, se empiezan a sentir ahora, las consecuencias de aquellos problemas de hace 10-15 años.

La población de Leganés se ha estabilizado, y ha envejecido. El número de nacimientos es muchísimo menor, y la numerosa población infantil ha crecido hasta alcanzar las puertas de una adolescencia que ya no precisa colegios, pero que reclama institutos. Y aunque este nuevo problema nunca fue comparable a aquel, porque dio tiempo a ser previsto y a poner los medios necesarios para su corrección, hizo que en la E.G.B. apareciera un conflicto contrario al que se había vivido años antes: Empezaban a sobrar gran parte de las unidades escolares creadas para una época de crecimiento incontrolado. Se suprimen aulas, que en algunos casos llegan a ser colegios enteros, y un buen número de profesores, con nombramiento definitivo, ven suprimida su unidad por falta de “clientela”.

Ante esta nueva situación, la dinámica del Concurso de Traslados se modifica notablemente. Ya no se busca el centro más acorde con la forma de entender la educación. En muchos casos se impone la proximidad, no tener que salir de la localidad...la prosa se impone al verso.

⁹³ Eso suponía que llegaban al centro aquellos profesores que lo habían solicitado, por motivos desconocidos, no se conocían a las personas, ni su procedencia, y no estaba garantizada, en absoluto, su coincidencia con el proyecto del centro.

En muchos profesores aparece el desencanto de verse utilizados según las necesidades de la situación. Para la Administración no cuentan los años de servicio, ni el trabajo realizado, ni la coherencia de los equipos docentes... muchos profesores no se plantean a qué tipo de colegio van a acceder, se impone la prioridad de mantener las condiciones laborales menos agresivas para la vida particular y familiar, el menor desplazamiento, el menor gasto, el menor tiempo de permanencia en el centro,... lo cual resulta completamente comprensible. La escuela pública ha tratado a sus profesionales⁹⁴ como auténticos asalariados, sin haber potenciado su vinculación a la tarea común por una escuela de calidad, ni haber favorecido una progresiva profesionalización del profesorado, el desánimo crece y la autoestima escasea, con lo que ahora, resulta difícil exigir dedicación, vocación o entusiasmo... la escuela pública está invirtiendo para convertirse en el servicio asistencial a cuya función va a quedar relegada si las cosas no dan un giro que se me antoja improbable.

En septiembre de 1991, abandonan el colegio dos profesores carismáticos, de los que en ese momento son llamados "históricos", son Lola Pedrosa y Miguel Muñoz, y la incorporación de nuevos profesores definitivos vuelve a ser numerosa: llegan Lola Fernández, Ricardo Rodríguez, Remedios Maza y M^a Ángeles Niso,...

A partir de aquí, en lugar de llegar profesionales comprometidos, entusiastas, generosos,...etc. como constaba en la declaración de principios para la creación de un colegio con características propias, empiezan a llegar funcionarios⁹⁵ que serían excelente profesionales en otros centros, pero de los que se exige una adaptación rápida a un modelo educativo, a una práctica docente para la que no han sido preparados, y ante la que, a pesar de la buena disponibilidad, en muchos casos, existen pocas posibilidades de éxito, pues ocurre que, después de muchos años de ejercicio docente "tradicional" (permítaseme la ambigüedad del término), la ausencia de libros de texto, la presencia de los padres en el aula, la crítica de la asamblea, la obligada disponibilidad para salidas de uno o varios días, la falta de equipo directivo, de consejo escolar, la desprotección de poder castigar con las notas (ni de ningún otro modo),... etc. supone un cambio radical y difícilmente superable para quien entendió la educación como ese quehacer de todos los días, bastante parecido de unos a otros.

Los cambios que se producen en esta nueva situación, sí que resultan fáciles de comprender. A comienzos del curso 1991-92, la plantilla se ha modificado de tal modo que, de los profesores con algunos años de servicio en el centro, concedores de su proyecto y comprometidos con él, quedan: Pepe, Ana García, Lola Caracola, Pilar Fernández, Juan Ángel Romero y Paco Serrano... Seis, de un total de diecisiete... se verá fácilmente la desproporción.

La situación exige una rápida recomposición del centro y las formas en las relaciones van cambiando sensiblemente. Del tono dialogante, de la discusión permanente y de la contrastación de las ideas, se va pasando con bastante rapidez a la imposición, más o menos manifiesta, de una cierta concepción de la enseñanza, frente a

⁹⁴ Este es un sentimiento del que no me hago partícipe, pero bastante generalizado al comienzo de los años 90.

⁹⁵ No existe el menor intento de menosprecio en la utilización de estos términos, para con los profesionales que acceden al centro en estos años; al contrario, se trata de personas que acceden a un centro que desconocen, en muchos casos, y en el que se les exige, por parte de la comunidad escolar, una dedicación, una presencia física y una disponibilidad de horario que ni se les reconoce, ni se les paga. Situación esta, que ellos no han provocado, y en la que se encuentran inmersos contra su voluntad.

otra que, aún, se encuentra impotente ante el peso de la tradición, del apoyo de los padres, de las manifestaciones de la asamblea.

El profesorado que acaba de incorporarse tiene que asumir un protagonismo con el que no contaba cuando llegó al centro:

Alfonso Marín será director del centro durante los dos años siguientes a los de su llegada.

Teresa se vinculará desde el principio y sin reservas al trabajo con los cursos más pequeños -prescolar y ciclo inicial- en los que la tarea con niños y padres se plantea como fundamental.

Lola Sánchez, a quien he dedicado estas páginas, estuvo apenas tres meses con nosotros. El cáncer fue más poderoso que el concurso de traslados y nos privó de ella cuando apenas contaba 34 años. Su voz se apagó pronto, pero no sus ecos; y el brillo de sus ojos iluminó siempre a quienes la quisimos -a quienes aún la queremos-.

Lola Fernández, compañera infatigable de Teresa, que a la postre, asumirá la difícil tarea de quedarse sola con el paso de los años⁹⁶, defendiendo lo que en un principio no parecía llamada a defender... tal vez una precipitación de juicio.

Y yo mismo, que poco a poco, fui asumiendo, lo digo sin presunción de ningún tipo, un protagonismo que no pretendía, pues venía de protagonizar una experiencia dolorosa -y ciertamente semejante en buena parte-, hasta convertirme en una suerte de nuevo ideólogo, que llevará el centro a una situación que, para muchos, distaba poco de una dictadura más o menos consentida.

Luis Díaz, radical y vehemente en sus afirmaciones, como siempre, ha manifestado muchas veces, y así lo reitera en su entrevista del 11-2-99: *“Yo creo que Trabenco sólo tuvo tres épocas: la de Federico. Una intermedia, ambigua, en la que pretendíamos mantener aquello que éramos. Y la tuya, en la que el colegio volvió a ser algo independiente, diferente, con identidad propia...”*.

A partir de este momento, sin eludir ni un ápice de la responsabilidad que me corresponda en la historia reciente del centro, voy a abordar el análisis de esos años prescindiendo, en la medida de lo posible del juicio de mi actuación en el mismo, pues no me resulta posible ni la más mínima cota de objetividad al respecto, pero tampoco evitaré la aparición de mi nombre en boca de compañeros, padres o alumnos, en aras de una presunta modestia o necesidad de anonimato, pues resultaría poco honesto por mi parte, haber asumido el protagonismo y el liderazgo que la situación del centro me reservaba en diferentes momentos, y esconder el reconocimiento de esa condición, del mismo modo que he proclamado aquí el de otros compañeros y padres/madres, en el momento que a ellos les ha correspondido.

⁹⁶ Lola Fernández será la última participe de la “idea de Trabenco” en abandonar el centro en Junio de 1999, después de haber asumido la dirección del centro en los tres últimos años, y de haber asistido a la desaparición de todos los compañeros-as que lo mantenían vivo cuando llegó ella.

Creo que bastará esta introducción para comprender la nueva situación del centro, en lo que se refiere al profesorado. Pero siendo importantes, no eran esos los únicos cambios.

Los padres y madres que forman parte de la comunidad escolar han cambiado notablemente y la extracción social a la que pertenecen no se parece en nada a la de antaño. El nivel de vida es mucho más alto y la escasa cualificación laboral de otros tiempos se ha trocado en unos profesionales liberales, ejecutivos de grado medio, profesores, técnicos,... etc. “El Carrascal” es un barrio joven y moderno, de amplias avenidas que llevan todas al Parque Sur, y cuyas familias disponen, en sus casas, de varios televisores, aparatos de vídeo, cadenas de música, vídeo-consolas de juegos,... etc. en definitiva, el estado del bienestar que ha suplido las antiguas carencias y frente al que el discurso del colegio, anticonsumista, socializador y potenciador de los valores comunitarios, parece haberse quedado obsoleto.

Son tiempos para el individualismo y la competitividad, frente a los que el colegio sigue planteando una oposición radical. Muchas familias que llevan a sus hijos al centro, contradicen sus planteamientos más esenciales en la intimidad... la diversidad es más radical que nunca, porque “los fieles” (si se me permite la familiaridad), también lo son más que nunca. O al menos, si no lo son más, tienen que asumir la defensa de los planteamientos del centro que, en breve, serán minoritarios, con lo que la diversificación se dispara y el centro debe multiplicarse para dar respuesta a demandas no siempre reconciliables.

Más que a la continuidad, asistimos a la resistencia.

Pero inesperadamente, ante la situación que parecía perdida, aparece como respuesta la huida hacia delante, y lejos de resistir, impulsado por las personas que lo asumen como propio -profesores y padres- surge el impulso de replantearse el modelo de educación que nos mueve y de agotar las posibilidades de conseguirlo, con lo que una nueva fase se abre ante los ojos, que durará hasta el 25 aniversario.

Al comienzo del curso 1992-93, durante la revisión del Plan de Centro que solía hacerse como preparación del curso, el claustro hace una propuesta de un alcance cualitativo nada despreciable, que consiste en modificar uno de los objetivos generales del centro, que venían siendo inalterables 20 años (desde el comienzo en 1972-73).

Se trata del 3º de los objetivos generales del centro, que rezaba “autocontrol”, en cuyo lugar, aparecen dos: Responsabilidad y Solidaridad.

Tras un breve debate, para valorar las razones que justifican el cambio, es aceptada la modificación, con lo que los objetivos generales del centro quedan de la forma siguiente:

- Libertad de expresión.
- Actitud crítica.
- Responsabilidad.
- Solidaridad.

Esta diferenciación cualitativa en dos objetivos, responde mejor al espíritu del centro, pues el término autocontrol, además de ser más ambiguo y menos preciso, puede tener unas connotaciones autorrepresivas bastante alejadas de lo que en realidad se pretende, que no es otra cosa que fomentar en los alumnos-as -y en los adultos⁹⁷- conductas:

- Responsables: En el sentido de ser consecuentes con lo que cada uno hace y asumir las consecuencias de sus actos, y de ser capaz de anticipar esas consecuencias antes de que la acción -buena o mala- haya sido consumada y sus consecuencias sean irreparables.
- Solidarias: Lo más desprovistas posible de egoísmo, lo cual implica pensar en los demás, ponerse en el punto de vista del otro, compartir, socializar,...

Existe un fuerte debate en cuanto a la clarificación del desarrollo del trabajo escolar en las áreas de conocimiento, especialmente en la de lenguaje, y se reafirman algunas cuestiones metodológicas que resultarán determinantes en la vida del centro:

- Yo mismo me hago cargo de las clases de lengua y literatura de los cursos superiores (7º y 8º de E.G.B.) y asumo la función de coordinar las actividades del centro que tengan que ver con estas áreas.
- La literatura seguirá siendo el centro de interés que va a aglutinar la actividad común, vertebrando longitudinalmente el trabajo de todos los cursos a lo largo de su escolaridad.
- La lectura constituye una actividad infantil que hay que fomentar, potenciándola y animando a ella sistemáticamente. La lectura silenciosa en el aula, a primera hora de la mañana sigue siendo una actividad común en todos los cursos.
- Se potencian las bibliotecas de aula y de centro, y se continúan las revisiones y adquisiciones periódicas de novedades literarias adecuadas a cada edad. Se incluyen los adultos.
- Se fijan e institucionalizan de forma definitiva las visitas anuales a la Feria del Libro de Madrid (1ª quincena de Junio) y la celebración de una “Semana de la Literatura”, que con distintos motivos centrales, según los años, dará lugar a diversos actos para niños y adultos, con la participación de autores, ilustradores, cantautores invitados, según la ocasión.
- El texto libre y la creación y recreación literaria deben ser actividades fundamentales de expresión.
Será a través de esas actividades como se llegará a las estructuras gramaticales, y no al revés.

⁹⁷ Esta acotación es importante, pues los objetivos generales del centro no sólo afectan a los alumnos-as, sino también a los adultos que conviven en el centro: profesores, adre, conserja, cuidadoras de comedor,...etc.

- Se fija el método global como el sistema de aprendizaje de la lecto-escritura en los primeros cursos.
- Se da un nuevo impulso a la revista “Lápiz y Papel”, que se integra en un cuerpo común en el que participan todos: Padres, profesores y alumnos-as, desapareciendo el suplemento para adultos que existía anteriormente, y que llevaba por título “Las peras del olmo”.
- Desde 1996, se organiza el “Certamen Literario Trabenco”, que va destinado a toda la población de Leganés, infantil y adulta, con modalidades de poesía y relato, con publicación de bases reglamentarias⁹⁸ y entrega de premios, subvencionados entre el Ayuntamiento de Leganés⁹⁹ y el propio centro.

Todo ello supone el afianzamiento de algunas características básicas de la práctica docente en el centro que necesitaban una revisión dinamizadora si no se quería caer en un relajamiento rutinario del quehacer en el aula.

Me parece destacable el marcado sentido literario que ha adquirido Trabenco a lo largo del tiempo. Este carácter -que siempre lo tuvo, se ha acentuado con los años, y ahora, además de suponer un centro de interés por el que el centro ha optado, se añade también el peso de la tradición. Lo literario, unido a lo mágico y lo fantástico, está presente en la mayor parte de las actividades de aula.

Cuando en 1993, yo intenté describir, por escrito, el papel que juega la literatura en el centro, y en un afán de conseguir expresar el alcance del mismo, lo cual no es una dificultad pequeña, escribí un poema que transcribo aquí, pues con el paso del tiempo se ha convertido en una especie de símbolo en el colegio. Lleva por título “El cuenco mágico de las mágicas historias”, y relata cómo los cuentos, en Trabenco, de un supuesto cuenco mágico que tenemos, cada vez que nos hace falta, y de la importancia que esto tiene para chicos y mayores. En ese cuenco hay historias de todo tipo, tiernas y terribles, tristes, alegres, desgarradoras,... siempre fantásticas¹⁰⁰:

“

Siempre nieva en los ojos de un niño
al que se le cuenta un cuento.
-Walter Beenjamin –

⁹⁸ Ver anexo ***

⁹⁹ A este fin, el Ayuntamiento de Leganés suele conceder una cantidad, que varía de un año a otro, según las disponibilidades presupuestarias municipales. El propio centro asume el resto del gasto hasta su completa financiación.

¹⁰⁰ En el texto, aparecen en cursiva y entrecorillados los títulos de algunas de las más conocidas obras para niños, que por su uso se han popularizado hasta el punto de que todos los escolares, en Trabenco, al menos, conocen perfectamente estos libros, considerados auténticos clásicos de la literatura infantil, así como Roald Dhal, conocido autor de libros para niños.

Aparecen los libros:

- Los tres bandidos, de Tomy Ungerer.
- Historias de ratones, de Arnold Lobel.
- ¿De quien es este rabo?, de Barberis.
- Alicia en el país de las maravillas, de Lewis Carroll.

Al C.P. Trabenco,
donde quien aprende, aún es libre.

Anoche que me hizo falta
removí el fondo del cuenco
y me floreció una historia
para contarla en Trabenco.

Y no una historia cualquiera,
que he puesto todo mi empeño
en que sirviera lo mismo
a mayores y a pequeños.

Es la historia de una vida,
salpicada de llantos, de sonrisas;
es una historia muy larga;
la voy a contar sin prisa.

Es... como la vida misma,
tan concreta y verdadera.
Es una historia que empieza
con érase que se era.

Y era que se era un niño
que un día marchó a la escuela,
de la que tantos relatos
había oído a su abuela:

- Podrás conocer los nombres
de mil países lejanos,
y de hombres que pudieron
tener el mundo en sus manos.

Y aprenderás a hacer cuentas,
los números, las figuras,
y una cosa prodigiosa
que llaman literatura.
Que te llevará a lugares...
en los confines del mundo,
desde las cimas más altas

a los mares más profundos.

Verás héroes cuya vida
corre un peligro constante,
y que se salvan, con tu ayuda,
siempre en el último instante.

Y te contarán relatos
de vaqueros y de apaches,
y aprenderás las palabras
que han de escribirse con hache.

Y podrás ver las estrellas,
los planetas y la luna,
hacer sumas infinitas
y no llevarte ninguna...

...Y aquel niño fue al colegio.
Tal vez estudio contigo...
y conoció un mundo nuevo,
y aprendió a tener amigos.
Y encontró al jugar con ellos,
de pronto un sueño escondido
en las páginas de un libro
que guardaban "*Tres Bandidos*".

Tuvo después un maestro
que le habló del bien y el mal,
pero lo hacía jugando
con los cuentos de Roald Dhal.

Y conoció personajes
de estirpe próspera y noble,
de rico y alto linaje;
otros, ruines y pobres.

Le hablaron de la princesa
más bella del mundo entero,

y él la encontró en una niña
con quien salía al recreo,
y jugaban con la arena,
y construían castillos,
nunca más... nunca otros ojos
miraron con tanto brillo.

De un armario de su casa
se llevaba una toalla
con la que se hizo el turbante
de su traje de batalla.

Y cuando estaba más dura
y sangrienta la contienda,
su madre mandaba un alto
para darle la merienda.

Su abuela contaba un cuento,
y cogido de la mano
le llevaba hasta su cuarto
para acostarle temprano.

Y soñaba con *Pinocho*,
con "*Historias de Ratones*",
con Alicia y el Conejo

y la Reina de Corazones;
y con la bruja malvada
que venció Merlín el Mago,
y despertaba gritando:
¡Oye!... "*¿De Quién es este Rabo?*"

...Aquel niño ya es un hombre,
pero sigue por el barrio;
y aún se viene por el cole
cuando le deja su horario.

Y en un armario de casa
tiene un hueco reservado
donde guarda una toalla
que le convirtió en soldado.

Conserva allí seis canicas,
una peonza y el cuenco
donde almacena los cuentos
que oyó contar en Trabenco.

Luis Pumares.

...”

Es una época bastante fructífera en la que el claustro se empeña en una tarea de revisión metodológica que resulta dura y lenta, pero que da algunos resultados de interés, muchos de los cuales son el resultado de una reflexión sobre la práctica que servirá para actuar sobre ella y modificarla, con lo que volvemos a estar muy cerca de un verdadero proceso de “investigación en la acción”, si bien, el principal inconveniente vuelve a ser la dificultad para sistematizar los procesos espirales de “acción - reflexión crítica – comprensión – teorización”, el peso de la rutina burocrática se hace abrumador en estos años y resulta difícil compaginar ambas tareas.

Desde el año 1990 al 1998, tienen lugar dos claustros semanales –a veces tres- de los cuales, según la previsión realizada por el profesorado, serían uno de cada tipo de los que aquí menciono, incluso con estos nombres con los que eran denominados en el centro:

- Claustro administrativo: Para tratar temas de esa naturaleza. Cumplimentar documentación exigida por el M.E.C. Proyectos, Plan de Centro, Programaciones, horarios, Estadísticas de alumnos, Mobiliario, Memorias,... etc. que suponían un trabajo rutinario, pero costoso, que rara vez se traducían en algo que incidiera realmente en la vida del centro, pero que restaba mucho tiempo y energías.
- Claustro pedagógico: Como su nombre indica, para la revisión de programas, metodologías, puesta en común de las dificultades surgidas en los diferentes cursos, planificación del tiempo y de las actividades comunes,... etc.

Puede resultar difícil de creer, pero con frecuencia, el llamado claustro administrativo, ocupaba el tiempo e impedía la celebración puntual del pedagógico.

Y es que la documentación exigida siempre debía ser entregada con una fecha límite. Y aunque el centro nunca se impuso como propósito el cumplimiento de los plazos, lo cual era un motivo de enfrentamiento frecuente con la Administración, era una tarea pendiente que siempre se estaba arrastrando.

A todo esto contribuía, es cierto, nuestro sistema de organización interno. La negación de un director-a unipersonal que asumiera esas funciones, acarrea el inconveniente de tener que hacerlas entre todos, con la ralentización de las discusiones y la realización de tareas que no pasaban de ser mecánicas, pero la consideración de la dirección compartida fue algo a lo que nunca se estuvo dispuesto a renunciar¹⁰¹.

A pesar de todo, durante estos años, existe una fuerte actividad práctica, basada en la reflexión común y que se traduce en numerosas realizaciones concretas de interés:

¹⁰¹ Desde hacía mucho tiempo, la asamblea general había aprobado contratar, y pagar con dinero del centro, a una antigua alumna –Fátima- que hiciera algunas funciones de secretariado: mecanografía, gestión económica,... etc. pero aún así, resultaba excesivo el tiempo que requerían tales cuestiones.

- Hasta el curso 1993-94, permanecemos como centro experimental en el que se está anticipando la Reforma del Sistema Educativo, cuya aplicación será inminente. Esto impone al claustro un estímulo para la reflexión y el diálogo, para la consideración de la práctica como problema y para el compromiso de su comprensión y su esclarecimiento.
- En el terreno de la teorización partiendo de la práctica, se aborda la revisión curricular de las diferentes áreas de conocimiento, alcanzando algunas, notable grado de elaboración, como es el caso del lenguaje (otras quedan en estados menos elaborados, como es el caso de las áreas de experiencia) Incluso llegan a aparecer algunas aportaciones elaboradas por el propio claustro que son publicadas en algún medio especializado, como es el caso del artículo sobre Evaluación aparecido en Cuadernos de Pedagogía, en Mayo de 1997, al que me referiré más adelante.
- El claustro se vincula a permanentes procesos de formación mediante la participación en cursos y seminarios,... etc.¹⁰², como la participación en el “plan de formación en centros”, (cursos 92-93 y 93-94) que, enmascarado bajo el título de “El tratamiento de la diversidad desde una perspectiva curricular abierta”, supuso una profunda revisión metodológica de nuestra práctica docente, con propuestas concretas de acción que habrían de llevarse a cabo en las aulas.

Con frecuencia, miembros del claustro asumimos la tarea de representar al centro, asistiendo a mesas redondas, comunicación de experiencias, debates educativos, etc, en los que se solicita la participación del centro.

- Se ratifican los criterios de adscripción del profesorado a los diferentes cursos, descartándose definitivamente los de antigüedad en el centro y en el cuerpo, y en su lugar se opta por el análisis razonable y crítico de las características personales y profesionales del profesorado disponible en el centro cada año, que asegure:
 - Que determinados cursos, que entendemos prioritarios, sean atendidos y cubiertos en primer lugar, en las mejores condiciones posibles:
 - Prescolar de 4 años (En el futuro también de 3 años), porque llegan al centro por primera vez, y su corta edad así lo hace aconsejable.
 - 1º de EGB: Porque pasan al pabellón de los mayores, y se enfrentarán durante ese curso al proceso de aprendizaje lecto-escritor, para cuyo correcto desarrollo, entendemos que debe haber un profesor-a especializado en la puesta en práctica del método global.

¹⁰² No me refiero a las iniciativas personales e individuales que pueden responder a intereses particulares, sino a las actividades de formación en las que participa todo el claustro como grupo, cuyo resultado incidirá en una mejora del trabajo común del centro.

- 8º de EGB: Porque abandonan el centro y tendrán que enfrentarse a lo largo del curso a buen número de actividades encaminadas a preparar su incorporación en B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente)¹⁰³, para lo cual, se entiende que debe procurarse un profesor-a con experiencia en el trato con alumnos-as de estas edades, y a ser posible, con experiencia en técnicas de orientación.
- En casos muy especiales, la atención a algún grupo que, por sus características singulares así lo hagan aconsejable.
- Que los equipos docentes que van a integrar cada “Triciclo” (3 profesores por cada dos cursos) estén compuestos por profesores antiguos en el centro y por profesores nuevos, de modo que aquellos faciliten a estos el conocimiento más rápido del centro y su adaptación menos traumática a él.
- Que los equipos docentes que integran los Triciclos, estén compuestos, si resulta posible por profesorado de ambos sexos, lo que facilitará de identificación de diferentes modelos por parte de los alumnos-as¹⁰⁴. Con frecuencia, ante casos de duda e indefinición, es el propio claustro quien propone a las personas idóneas para asumir la tutoría de determinados cursos considerados prioritarios, o funciones para las que se requiera alguna condición especial.
- Se elabora el propio material curricular que se utiliza para el trabajo en las aulas. En muchos casos, de un altísimo nivel de calidad, complejidad y refinamiento, que cumple las principales condiciones de:
 - Estar específicamente pensado para nuestros alumnos, y adaptado a sus características y necesidades.
 - Estar diseñado en función del trabajo concreto que se va a realizar.
 - Ser perfectamente modificable en función de las necesidades.
- Se analiza con frecuencia la marcha general del centro, el funcionamiento fluido de sus estructuras, y se proponen las medidas de corrección adecuadas cuando se detecta algún problema o necesidad de ajuste. Algunas de estas propuestas de mejora han resultado ser ciertamente ambiciosas y audaces, representando, en muchos casos, notables esfuerzos de innovación.

¹⁰³ Con la puesta en práctica de la Reforma, tras la salida de la 2ª Etapa de la EGB de los centros de primaria, esta prioridad se traslada a 6º de E. Primaria.

¹⁰⁴ La asunción de este tipo de criterios de adscripción del profesorado a los diferentes cursos, no es muy frecuente en los centros públicos en esta época -ni en ninguna otra- pues este tipo de cuestiones suele ser generadora de no pocos conflictos en los claustros.

A modo de ejemplo, referiré una, que por su alcance, supuso un intento de notable modificación cualitativa de las relaciones y la participación de los padres y madres en el centro, si bien, es cierto que los resultados no pasaron de ser parciales, dadas las condiciones adversas que concurrían:

Era Septiembre de 1996, y tras el análisis del curso anterior, pensando en el que estaba a punto de comenzar, se entendía que los padres/madres estaban perdiendo presencia física en las aulas, contacto directo con el profesor-a de sus hijos y, en definitiva, protagonismo en el proceso de su educación. Por ello el claustro llevó a la Asamblea General una propuesta de participación de los padres en el aula que procuraba que:

- A nivel individual: los padres/madres participaran más en las propias clases, se entrara en el aula, se asistiera a los talleres, y se fuera consciente del trabajo de los profesores desde un punto de vista participativo y de colaboración.
- A través de representantes: el contacto con el profesorado y con su trabajo como tal se estrechara más. Y que por medio de los miembros de la comisión pedagógica¹⁰⁵, se pudiera colaborar en la elaboración de materiales curriculares, asistir a las reuniones de claustro,... y en definitiva vivir la gestión del centro y el trabajo escolar de forma más intensa y cercana.

Era un intento de hacer un colegio en el que los padres y los profesores compartieran realmente, al mayor nivel posible, la tarea educativa. Y aunque se inició y se acogió con agrado, para los padres, con responsabilidades profesionales que coartaban su horario, suponían un esfuerzo difícil de mantener por un periodo muy largo. Y además encontró alguna reticencia por una parte del profesorado que, aunque no se atrevió a negarse a colaborar, ofreció escasas facilidades para una verdadera fluidez, y todo quedó en un intento admirable que, al menos, mejoró un poco las relaciones en el centro y reavivó en parte la presencia de los padres y madres en los patios, los pasillos y las aulas.

- En estos últimos años, hay que realizar un ejercicio crítico y autocrítico constante, que nos lleva a plantearnos continuamente la vigencia de los planteamientos educativos esenciales de nuestro colegio. Ante el cambio de profesorado del último tiempo, que no asume como propio el proyecto educativo del centro y cuestiona aspectos fundamentales como
 - Que no se usen libros de texto.
 - Que no exista un director al que dirigirse.
 - La presencia -excesiva, a su juicio- de los padres.

¹⁰⁵ Que por lo general solían ser padres especialmente preocupados por temas educativos y, con frecuencia, ligados profesionalmente a la enseñanza en alguno de sus niveles o modalidades.

- Su presunta indefensión ante los niños, al no tener a su disposición elementos represivos que utilizar como exámenes o notas.
- Tener que elaborar todo el material curricular que se utiliza en el aula.
- ...etc.

O de muchos de los padres nuevos, que sin haber tenido un contacto anterior con el colegio o con la cooperativa, y a pesar de los esfuerzos y de los mecanismos de información existentes, no valoraron el tipo de colegio por el que estaban optando, y se cuestionan aspectos como:

- El excesivo número de salidas.
- La presunta poca atención que se presta a los contenidos.
- La carencia del director-a como interlocutor y ejecutor.
- ...etc.

Todo ello, en un momento en el que hubo un par de años, en el que por descontento, traslados, y situaciones diferentes, coincidieron un número inusual de bajas en diferentes cursos, hace que haya que estar permanentemente ofreciendo respuestas que aclaren y justifiquen el modo de hacer las cosas y de entender la educación que sigue presidiendo el centro, calmando temores y aplacando rumores y comentarios de todo tipo, que revelan una notable pérdida de confianza en nuestro proyecto.

Ante esta situación, y en cumplimiento que yo mismo asumí con la asamblea, de ofrecer un informe de valoración crítica de la actuación del centro, que llegara incluso a ofrecer comparaciones de resultados académicos de nuestros alumnos en el instituto, en la revista “Lápiz y papel” correspondiente a Diciembre de 1997, publiqué un artículo que, a pesar de su extensión, reproduzco aquí de forma íntegra, para que pueda valorarse, sin descontextualizaciones de ningún tipo, el efecto que causó en toda la comunidad escolar, como revulsivo en muchos casos, pero ante el que algunas personas, especialmente una parte del profesorado, se sintieron agredidos:

NOTA PREVIA: Antes de reproducir el mencionado artículo, quiero hacer constar una consideración a tener en cuenta, y es que la intención del mismo, condiciona en buena medida aspectos como su forma y su contenido, con pretensiones didácticas, y tono casi “panfletario” en algunos momentos, pues el objetivo es convencer, pero sincero y fiel - aunque subjetivo- al análisis de la realidad. Por ello se llegan a utilizar comparaciones porcentuales de los resultados escolares que, sin duda, carecen de validez alguna, pero que responden a una petición reiterada por parte de muchos sectores de la comunidad escolar, y aportan una orientación intuitiva de la realidad de nuestros alumnos cuando abandonan el centro:

*“ Y DEL TRABENCO AL CIELO
O EL ARTE DE MIRARSE EL OMBLIGO.”*

Hace ya algún tiempo que mi participación en la revista se ha limitado a pequeñas colaboraciones, más o menos puntuales, editoriales, apuntes o noticias de interés colectivo, alguna nota sobre la actualidad de nuestro cole **¡Error! Marcador no definido.**-todo ello al margen de la crónica de libros- el resto, se reduce a un mero trabajo de taller, artesanal, es cierto, pero de taller al fin y al cabo: maquetación, diseño, reprografía,... ¡pequeña cosa!

Esta vez, por el contrario, abusaré de mi condición de revistero y me voy a permitir una extensión que no acostumbro, en parte animado a cumplir el compromiso contraído con la Asamblea General, en parte interesado en abundar en unas reflexiones en torno al cole que tenemos, sin las cuales, la estadística y los datos, se me antojan realidades muy frías, poco propicias para esta época del año.

Reflexiones que me permito con el impúdico exhibicionismo de lo que uno piensa, pero sin otra pretensión que la interpretativa, sin esperar, en absoluto, que nadie las comparta, ni erigirse en materia de dogma o de cuerpo científico. Son simplemente valoraciones que nacen de la meditación y de la experiencia, equilibradas y serenas (si se me permite la inmodestia) -ésto es, exentas de apasionamiento-, pero sin duda sesgadas por el particular modo de ver la escuela y por el hecho incuestionable de la subjetividad, agravado en este caso por el extremo de que no contento con ser parte, pretenda, aunque modestamente, darme tono de juez.

No pretendo tampoco acallar los rumores de fuera, de la calle, que siempre los hubo... ¡Ay, qué feliz sería, si pudiera, por contra, acallar los de dentro! esos de quienes pudiendo contrastar las cosas, constatar lo que viven nuestros hijos dentro del cole y cuando salen de él, os dejáis llevar por habladurías y opiniones, de modo que nunca sabe uno dónde comienza el rumor y dónde alcanza la noticia. Por eso acometeré en estas páginas algunas cuestiones que, al menos como dudas, he oído plantear:

1.- ¿Es el nuestro un colegio caro?

Pues bien, mejor que todas las argumentaciones que pudieran ofrecerse, vayamos a los datos, y para ello tomemos como ejemplo la clase que más gastó durante el año pasado (la de 6º) -como veis, me pongo en el peor de los casos, que es una deferencia que conviene tener con el ministerio fiscal, porque si aún así, salimos airosos de la comparación, la tesis defendida será válida para todos los demás, y obtendremos, incluso, un "pequeño derecho" a la generalización:-

GASTOS:	
* Cuotas	21.400 pts.
* Salida C. Real	3.600 "
* Salida Cercedilla ...	5.000 "
* Intercambio	13.000 "
* Salida al Bierzo	10.000 "
* Feria del libro	1.000 "
* Disfraz de Carnaval..	2.000 "
TOTAL	56.050 pts.

Y este importe ha servido para:

- * Realizar las salidas mencionadas:
 - C. Real (3 días)
 - Cercedilla (4 días)
 - Intercambio (15 días con actividades diarias)
 - Bierzo (5 días)
- * Material escolar de todo el año.
- * Libros de lectura.

- * *Libros de consulta.*
- * *Salidas de un día.*
 - *Exposiciones.*
 - *Feria del libro.*
 - *Teatro.*
- * *Celebración del fiestas.*
 - *Mercado de juguetes.*
 - *Mercado medieval.*
 - *Carnaval.*
 - *Jornadas de Teatro.*
 - *Semana de la Literatura.*
 - *Fiesta de la castaña.*
 - *San Juan.*
 - *Recibimiento al grupo de Menorca.*
 - *Recepción de autores literarios.*
 - *Actuaciones en el colegio de artistas de diversas disciplinas.*
 - *...etc.*

Con todo ello, hagamos una valoración razonable:

Los niños-as de otros centros tienen un gasto de entre 20.000 – 25.000 pts. al comienzo de curso, entre libros de texto, cuadernos, cuadernillos de ejercicios y actividades, material escolar inicial,... Pensad ahora en otros gastos a lo largo de todo el año, según el curso del que se trate:

- *Blocs de dibujo o láminas.*
- *Regla, escuadra, cartabón, compás,...*
- *Plastilina, cartulina, papel charol, pegamento,... y en general material de manualidades cada semana.*

Os aseguro que un mínimo de 50.000 pts. (con variaciones de un centro a otro), todo ello si no se trata de un centro privado en el que hay que pagar transporte, calefacción, actividades extraescolares,... etc., incluso uniforme, chandal y ropa con el nombre impreso, si se trata de un colegio como Dios manda. Y todo eso sin salir del colegio ni una sola vez, ni visitar una exposición, ni asistir al teatro, ni realizar actividades extraescolares de ningún tipo.

¡Creo que la cosa está clara!

Pensad ahora que el resto de las clases de Trabenco (al margen de 6º) durante el curso pasado, no tuvieron intercambio, ni salieron a C. Real en otoño, ni a Cercedilla en invierno. Es decir, hicieron una única salida larga, de convivencia, a final de curso. Pues bien, estas clases gastaron 21.600 pts. menos, esto es, alrededor de las 35.000 pts. de gasto total al año, habiendo realizado todas las actividades detalladas y con todo el material incluido.

¡Ya hemos resuelto si nuestro colegio es caro!

2.- ¿Por qué los niños se van de nuestro colegio?

Es cierto que en los últimos años, ha sido mayor el número de bajas que se han producido en el centro que el de solicitudes recibidas para incorporarse a los diversos cursos. Que si bien es cierto que aún no hemos dado motivos al M.E.C., ni argumentos, para que nos dé el cierre definitivo por falta de clientela, como seguramente sería su deseo^(), es verdad que cada año perdemos una pequeña*

^(*) En la actualidad, la falta de alumnado en un centro de “línea 1” es el único motivo que se me ocurre para que el M.E.C. pretenda cerrar nuestro centro. Pues en modo alguno representamos ya –admitiendo que lo hayamos sido en algún momento- el más mínimo foco crítico digno de tener en cuenta.

*cantidad de alumnos-as que, a decir verdad no es aún mayor, porque los que se van siempre son parcialmente paliados con otros que llegan a última hora^(**), en muchas ocasiones "rebotados"^(*) de otros centros, esperando que una vez más Ntra. Sra. de Trabenco vuelva a obrar el milagro.*

Nosotros lo aceptamos así, no estamos aquí para seleccionar los alumnos que necesitamos para lucirnos, sino para ayudar a los que nos necesitan -y desgraciadamente, no siempre podemos-

Ahora bien, de entre los alumnos que se van en los últimos años, yo observo varios grupos bien diferenciados, cada uno de los cuales lo hace por distintas razones que sería injusto mezclar:

a) Traslados de domicilio o centro de trabajo:

Este grupo es tan obvio que no merece la pena comentario alguno, y la propia situación familiar justifica sobradamente la ausencia de estos alumnos-as en nuestro centro, cuyas familias, en muchas ocasiones, siguen compartiendo absolutamente las directrices educativas del centro.

Son muy pocos casos, y resulta una pena que se tengan que marchar.

b) Alumnos-as con necesidades educativas especiales:

Es el caso de algunos alumnos-as, generalmente de integración, que dado el caso de las necesidades que presentan, para las que nuestro centro no está dotado, y que por muy bien integrados que hayan estado en sus grupos -y en el centro en general- en la primera infancia, a medida que crecen las exigencias que plantean se van haciendo más acuciantes. Por lo que, a pesar de que los padres no estén, en absoluto, en desacuerdo con el centro -en la mayor parte de las ocasiones mantienen en él a los hermanos- se ven obligados, con plena justificación al traslado del alumno-a en cuestión.

Son escasísimos los casos.

c) Alumnos-as que se van a la privada:

Generalmente son alumnos-as cuyos padres se equivocaron desde un principio al elegir Trabenco. Su poder adquisitivo les permite irse a un centro de esos que preparan para triunfar en el futuro y me parece una opción muy lógica y razonable. Por lo general, sus opciones ideológicas suelen alinearse del mismo lado en el que se encuentran las que en el nuevo centro elegido se imparten.

Ya son algunos más los casos de este tipo, y me parece una suerte que se vayan. Suerte para ellos (que acceden a un centro más acorde con lo que la familia le pide a la escuela) y suerte para Trabenco, que puede seguir representando una opción distinta para aquellas familias que vinieron buscando la que nosotros representamos.

d) Alumnos-as que abandonan Trabenco para ir a otro C. Público de la zona:

Puede que estos sean los más. Y además los casos más inexplicables, pues siendo absolutamente lícita su opción, se metieron en Trabenco por no se sabe qué extrañas razones, y después, en un libre ejercicio de la crítica al que, no sólo tienen derecho, sino al que siempre se ha animado, no dejaron de intentar convertirlo en el colegio aquel que debieron haber elegido desde el principio y no eligieron, y lo hacen ahora, después de haberse hecho "mala sangre" durante unos cursos, aparentando estar de acuerdo con un sistema que no compartían desde el comienzo. Y sin haberse atrevido a plantear abiertamente sus diferencias -no siempre insalvables, seguramente- más que "sotto voce", en pequeño corrillo, ya que en la asamblea general -que está precisamente para eso- la mayoría ejerce una presión aplastante. O al menos, la mayoría de los que se manifiestan, que ya no sabe uno con certeza quién es quien, en el momento en que se sale del círculo de la intimidad que va más allá de uno mismo.

^(**) Me refiero únicamente a los alumno-as que llegan a cursos intermedios, por motivos de traslados, dificultades escolares en sus centros de procedencia, etc. no a los que comienzan su escolaridad con solicitud expresa de nuestro centro.

^(*) Dicho con todo el cariño del mundo.

A todos los que se van del colegio, por las razones que sea, les deseo sinceramente que encuentren lo que buscan, que la elegancia no tiene nada que ver con el hecho -repetido hasta la saciedad a lo largo de nuestros días- de no coincidir con el que se tiene al lado. Ahora bien, existen algunas consideraciones que, sin abandonar en ningún momento el tono de respeto más absoluto, se deben hacer desde una postura de honestidad:

Quienes abandonan el centro por cualquiera de los dos últimos presupuestos, lo hacen en busca de unos valores completamente distintos a los que se persiguen en Trabenco, y así se oyen argumentos como que "los chicos salen muy mal preparados", "fracasan luego en el instituto", "la sociedad actual exige estar en mejores condiciones de competir"...etc., razones que como se ha visto anteriormente, no sólo carecen de todo tipo de contraste, sino que son rigurosamente falsas.

No es necesario, pues, que justifiquen su decisión en modo alguno, disfrazando las verdaderas razones que les mueven, se van porque coinciden más con otros valores imperantes en la sociedad actual que con los nuestros.

A partir de ahora, quien se vaya de Trabenco, que lo haga abiertamente -que está en su derecho- que no es ninguna vergüenza: quien añora la disciplina frente a la responsabilidad, la "mano dura" frente al diálogo, los "conocimientos" frente al conocimiento, la escuela de siempre frente a las indicaciones de la investigación más actual, la razón frente a las razones, la verdad absoluta frente a la posibilidad de equívocarse, debe acudir allá donde esos valores se imparten, y no seré yo quien se lo critique. Antes criticaría, por su bien y por el nuestro, que no lo hayan hecho antes.

La sociedad que tenemos es competitiva, insolidaria, grosera, violenta, falta de escrúpulos, alienadora, y un largo etcétera de vicios que todos declaramos repudiar. Y como toda sociedad que se precie, se ha dotado de los elementos necesarios para autoperpetuarse, uno de los cuales, y no precisamente el menos importante, es la escuela. Los medios de comunicación de masas, la propaganda ideológica solapada, el proselitismo encubierto bajo una apariencia de inocuidad, ...y otros muchos sistemas, sirven también a este fin.

Pues bien, no cometeré la ingenuidad de afirmar que la sociedad es así debido a que es así la escuela que tenemos, sería iluso suponerle ese poder a la institución escolar, pero desde luego, afirmo que es cierto lo contrario sin ningún género de dudas: "Dado que tenemos esta sociedad, tenemos esta escuela", por lo cual me enorgullezco de que Trabenco, por la parte que me toca, sepa quedarse al margen del sistema siempre que puede -que cada vez son menos veces, justo es reconocerlo- Por una vez, está bien ser marginado.

No diré tampoco que quien se va del cole participa ya de todos esos vicios que he achacado a esta sociedad, ni tampoco que otros profesores inculquen a sus alumnos-as esas monstruosidades a sabiendas, sólo digo que esa aceptación de los sistemas, de los programas y de los métodos contribuyen al inmovilismo acomodaticio y permisivo, a aceptar que mi triunfo tiene que ser a costa del fracaso de los demás, de conquistar la única plaza, y que para eso hay que empezar a prepararse desde ahora.

Hay un hermoso poema de Armando Tejada Gómez, con un fragmento que dice:

*"...Importan dos maneras
de concebir el mundo:
Una, la de salvarse solo,
echar ciegamente
a los demás de la barca.
Otra, salvarse con todos,
comprometer la vida
hasta el último naufrago,
no dormir esta noche
si hay un niño en la calle..."*

No deseo, pues, que nos confundan. Es cierto que no somos ni mejores, ni peores que nadie. Pero somos un colegio diferente porque ideológicamente nos hemos resistido a situarnos del lado de los

que miden y clasifican a la gente mediante una nota, dictaminan quien vale y quien sobra, quien pasa y quien se queda. Y eso, amigos, aunque es cierto que sin intención de hacer daño por parte de los maestros y maestras, es lo que hace la escuela, para que luego lo consolide el Instituto, lo lleve a sus últimas consecuencias la Universidad y el mundo laboral nos ponga a cada uno en nuestro sitio, "siempre al servicio de la patria".

3.- ¿Rinden poco nuestros alumnos-as en el instituto?

He ahí la pregunta clave que todos estabais esperando. O mejor aún, dado que rendir poco o rendir mucho con magnitudes relativas, dependientes de un sinfín de factores subjetivos: expectativas, capacidad, destrezas, hábitos,... etc. vamos a transformar la pregunta en otra equivalente que nos permita objetivizar algunas de estas cuestiones y que, sin duda alguna, tiene mucho más morbo:

Los alumnos-as de Trabenco, cuando pasan al instituto ¿rinden más o menos que los de los demás colegios?...

...el asunto mola ¿eh?...

Pero me temo mucho que os voy a desilusionar, porque no quisiera echar ni un solo ingrediente más que favorezca el debate -o el cotilleo- con comparaciones que vayan más allá de lo estrictamente técnico y que resulten imprescindibles para obtener unas conclusiones más o menos fiables, dentro de lo que un estudio así puede proporcionarnos. Para ello, antes que ninguna otra cosa, quiero advertir:

1.- Que realizo este "pequeño estudio", ante las dudas largamente expresadas por padres y madres a lo largo de estos años, y ante el bombardeo incessante de afirmaciones oídas al respecto, cada una de las cuales es, aunque sin el menor tipo de contraste "palabra de Dios".

2.- Que trabajando con muestras tan pequeñas (de Trabenco no salen más allá de 20 - 22 alumnos-as por promoción) los resultados deben ser tomados con mucha cautela (nótese que 1 solo alumno arriba o abajo en una categoría supone 5 puntos de diferencia en el cálculo porcentual).

Características del estudio:

Como he dicho en las líneas anteriores, ante los temores expresados, las dudas y las afirmaciones hechas públicas en el sentido de que los niños-as de Trabenco fracasan más en el instituto que los que van de otros colegios (sin duda con una mejor preparación), me propuse establecer un análisis comparativo entre los alumnos que han salido del centro en los últimos años (a los que tenemos más fácil acceso por razones de proximidad) y los resultados globales del instituto al que van nuestros alumnos (M^a Zambrano) al que van niños de diversos colegios de la zona.

Cuando ya lo tenía encauzado, pensé que sería un esfuerzo poco rentable compararlos con un sólo instituto, así que me dispuse a ampliar el estudio consultando datos de otros institutos, con lo que estaríamos valorando muchos más colegios.

Los institutos fueron elegidos de forma aleatoria, para ser más precisos, con el único criterio de solicitar la información en aquellos en los que conociéramos a alguien (profesor, administrativo, etc.) por la única razón de tener acceso a sus datos con mayor facilidad.

Pensé también que dado que el estudio se extendía, no teníamos por qué limitarnos a Leganés, ya que conocemos profesores de institutos de Getafe y Fuenlabrada, ampliar el estudio a estas zonas sería siempre enriquecedor y ofrecería, en cualquier caso, una visión más amplia.

Por último, quiero manifestar que la aparición de los datos de los centros que han colaborado en este estudio no supone un interés crítico hacia ninguno de ellos. Muy al contrario, **quiero expresar mi agradecimiento y reconocimiento más sincero hacia cada uno de ellos.**

Aprovecho, a la vez, para hacer público, para conocimiento de todos, que ha habido un instituto que **nos ha negado sus datos "por tratarse de Trabenco"** (me refiero al I.E.S. Tierno Galván), argumentando que Ana, el año pasado; y Javi durante este curso, ambos profesores procedentes de Trabenco han resultado "muy conflictivos para el centro".

Desde luego, este instituto, como cualquier otro, está en su derecho a negarnos su colaboración, y yo me alegro mucho de que todavía existan diferencias que pongan de manifiesto la distancia entre unos y otros.

Y sin más preámbulos, ahí van los datos:

1º E.S.O.:

En 1º de la E.S.O. no es posible establecer comparaciones pues todos los alumnos promocionan automáticamente a 2º (que es fin de ciclo) por lo que sólo un instituto nos ha facilitado datos estadísticos de este curso.

Ofrezco aquí los resultados obtenidos por los antiguos alumnos-as que terminaron 1º de E.S.O. el curso pasado, insistiendo en que sus calificaciones tienen sólo un valor orientativo e informativo para las familias, pero que no son determinantes para su promoción.

	TOTAL	0 SUSP.	1-2 SUSP.	3o + SUSP.	PROMOC.
C.P. TRABENCO	22	9 40,9 %	4 18,8 %	9 40,9 %	13 100 %

Ante estos resultados, y conociendo la composición de la clase, los profesores del centro estimamos que los resultados están dentro de lo que cabía esperarse como normal, aunque comprendo que esta valoración, aunque bienintencionada, resultará pobre para los más descreídos. Siento no poder ofrecer otra, por las razones expuestas.

2º E.S.O.

	TOTAL	0 SUSP.	1-2 SUSP.	3º + SUSP.	PROMOC.
MARÍA ZAMBRANO (Leganés)	189	88 46,6 %	38 20,1 %	63 33,3 %	126 66,6 %
PABLO NERUDA (Leganés)	134	51 38,0 %	27 20,2 %	56 41,8 %	78 58,2 %
JOSÉ CHURRIGUERA (Leganés)	181	83 45,8 %	33 18,2 %	65 35,9 %	116 64,1 %
SALVADOR DALÍ (Leganés)	175	73 41,8 %	31 18,0 %	71 40,2 %	104 59,8 %
SILVERIO LANZA	125	42	31	25	73

<i>(Getafe)</i>		33,6 %	24,8 %	20,0 %	58,4 %
VICTORIA KENT <i>(Fuenlabrada)</i>	–	–	–	–	–
C.P. TRABENCO	18	9 50,0 %	3 16,7 %	6 33,3 %	12 66,6 %

Esto ya es otra cosa ¿eh?... En 2º de E.S.O., y a la vista de los datos, podemos concluir:

** Que nuestros alumnos-as obtienen mayor porcentaje de aprobados en todas las asignaturas que ninguno de los institutos consultados*

** Que el número de alumnos-as que promocionan al curso siguiente, aunque con 1 ó 2 suspensos, sólo se ve igualado por el I.E.S. Mª Zambrano, aunque las diferencias son aquí menos apreciables.*

Veamos en 3º

3º E.S.O.

	TOTAL	O SUSP.	1-2 SUSP.	3º+ SUSP.	PROMOC.
MARÍA ZAMBRANO <i>(Leganés)</i>	208	90 43,3 %	52 25,0 %	66 31,7 %	142 68,3 %
PABLO NERUDA <i>(Leganés)</i>	190	54 28,4 %	44 23,2 %	92 48,4 %	98 51,6 %
JOSÉ CHURRIGUERA <i>(Leganés)</i>	190	65 34,2	39 20,5 %	86 45,2 %	104 54,7 %
SALVADOR DALÍ <i>(Leganés)</i>	182	49 27,2 %	51 27,7 %	82 45,1 %	100 54,9 %
SILVERIO LANZA <i>(Getafe)</i>	188	48 25,5 %	51 27,1 %	55 29,2 %	99 52,6 %
VICTORIA KENT <i>(Fuenlabrada)</i>	242	55 22,7 %	56 23,1 %	152 62,8 %	111 45,8 %
C.P. TRABENCO	20	8 40,0 %	2 10,0 %	10 50,0 %	10 50,0 %

Como se verá este es el curso que "peores" resultados ha obtenido de todos los que han salido de nuestro colegio, extremo este que cabía esperar según la composición del grupo, sus características y limitaciones.

Y sin embargo:

** Sólo un instituto está a nuestro nivel en el porcentaje medio de alumnos con todas las áreas aprobadas.*

** Estamos a la altura de los demás en cuanto al porcentaje de alumnos-as que promocionan al curso siguiente.*

4º E.S.O.

En 4º hay que hacer alguna aclaración antes de que cada uno haga la interpretación de los datos que le parezca oportuna:

Se verá que la muestra de nuestro colegio es muy pequeña (12), son los alumnos-as que pasaron a 4º después de haber cursado 3º, hasta 20 que eran:

* Había dos alumnos-as de integración que han seguido programas de diferenciación "adaptados a sus capacidades".

* Uno se fue a Formación Profesional.

* Uno ha abandonado los estudios.

* El resto ha tenido que repetir algún año y aunque siguen estudiando en el instituto, no están en el curso que les correspondería por edad.

Sin embargo los datos que tenemos que analizar son los correspondientes a los alumnos-as que han pasado el curso, que son los equivalentes a los datos obtenidos por los diferentes institutos; es decir, los de aquellos alumnos-as que han pasado a 4º, teniendo en cuenta que muchos de los que formaban parte de esas promociones no aprobaron 3º, por lo que, como en el caso de los nuestros, no aparecen en las estadísticas:

	TOTAL	O SUSP.	1-2 SUSP.	3º + SUSP.	PROMOC.
MARÍA ZAMBRANO (Leganés)	192	97 50,5 %	53 27,6 %	42 21,9 %	153 79,6 %
PABLO NERUDA (Leganés)	135	47 34,8 %	49 36,3 %	39 28,9 %	96 71,1 %
JOSÉ CHURRIGUERA (Leganés)	135	65 48,1 %	35 25,9 %	35 25,9 %	100 74,1 %
SALVADOR DALÍ (Leganés)	182	71 38,9 %	58 32,0 %	53 29,1	129 70,9 %
SILVERIO LANZA (Getafe)	132	55 35,5 %	39 29,5 %	11 8,3 %	94 71,2 %
VICTORIA KENT (Fuenlabrada)	149	53 35,5 %	39 26,1 %	57 38,2 %	92 61,7 %
C.P. TRABENCO	12	6 50,0 %	4 33,3 %	2 16,6 %	10 83,3 %

- Una vez más, sólo el Zambrano y el Churriguera empatan con nosotros en cuanto al número de alumnos-as con todas aprobadas, los demás se mueven en unos porcentajes sensiblemente inferiores.
- Aún así, el porcentaje de alumnos-as que promocionan, es muy superior al de ningún otro.

Además de todo lo expuesto, deben tenerse en cuenta una serie de condicionantes que podrían influir de manera notable en "nuestro perjuicio" y que no hemos reseñado en los datos anteriores, lo

cual no deja de ser una concesión más que hacemos al enemigo y que, en caso de resultados positivos, los hace aún más notorios:

- ** Se trata de un colegio de integración, en el que se entiende que un determinado número de alumnos-as presenta unas dificultades que no se dan en los otros centros, distribuidos los alumnos de forma aleatoria.*
- ** Con frecuencia, y en mayor medida en los últimos años, llegan a nuestro centro alumnos-as que se integran en los últimos cursos de Primaria (antes E.G.B.) después de haber tenido dificultades en los centros en los que estaban escolarizados.
Estos alumnos-as pasan al instituto, con toda su carga de dificultades más o menos superada, con la etiqueta de ser alumnos-as de Trabenco, cuando apenas han estado escolarizados aquí un curso o dos.
Quiero dejar claro que no renegamos en absoluto de esos alumnos-as, que no nos pesa lo más mínimo, y que no vamos a cerrar las puertas a nadie que, en el futuro, llegue al colegio pensando que podemos ayudarle en sus dificultades, pero hay que tener en cuenta esta situación a la hora de hacer comparaciones, pues como se he explicado antes, en muestras tan pequeñas, una variación de 1 ó 2 alumnos, supone un incremento porcentual de 5 a 10 puntos.*
- ** En Trabenco nunca se hizo un examen, ni hubo un suspenso, ni se privó a nadie de ir al instituto por sus calificaciones académicas, esto es: todos los alumnos-as de nuestro colegio, sean cuales fueren sus capacidades o sus limitaciones, obtuvieron siempre el Graduado Escolar que les dio acceso a Secundaria (antes B.U.P.), con lo que no hicimos nunca esa especie de preselección de los alumnos que en la mayoría de los colegios se practicaba según las disposiciones del Sistema Educativo en vigor.*

Que cada cual saque sus conclusiones pero, por favor, no hablemos más sin fundamento, quien quiera llevarse a sus hijos a otro centro, que lo haga... está en su legítimo derecho. Y si no quiere ofrecer razones para hacerlo, por mucho que nos extrañe, nadie le forzará a salir de su silencio: será por buscar más disciplina, por no tener que hacer salidas, porque en el fondo son otros sus planteamientos ideológicos o porque su escala de valores no se corresponde con la que aquí se intenta inculcar a los alumnos, pero no se digan más estupideces ni se intente disfrazar las cosas, que Carnaval es sólo una vez al año.

4.- El entusiasmo:

Este es, a mi juicio, un asunto clave, razón fundamental por la que se observa en el colegio un cambio sustancial.

Os aseguro que Trabenco tiene uno de los proyectos educativos más hermosos y más ambiciosos que conozco - y creedme que conozco muchos, en la Comunidad de Madrid, en toda España y fuera de España- y sin embargo la gente que participa de dicho proyecto ya no se entusiasma vinculándose a trabajar por él sin reservas. Hemos perdido la capacidad de entusiasmar con nuestras ideas a las personas que se acercan a ellas:

a) A los padres:

- *Que llegan recelosos, pensando que, a pesar de todo, una escuela sin libros, sin exámenes y sin notas, pudiera carecer de la exigencia necesaria para una "preparación eficaz".*

- *Que traen aquí a sus hijos porque está cerca de su casa y "hasta le veo desde el balcón cuando sale al recreo", pero que les da igual un sistema que otro, o incluso, de haber podido elegir, hubieran preferido "el otro" antes que "el uno".*
- *Que no quieren renunciar a una cierta imagen de progresía cuando su verdadero compromiso lo tienen con una sociedad competitiva en la que se encuentran metidos (muy a pesar suyo), pero que les gusta que sus hijos-as disfruten de "otra cosa".*

La contradicción aparece cuando encuentran esa otra cosa y luego intentan cambiarla para que se parezca lo más posible a todas las demás. "Este colegio sería perfecto -dicen algunos- si conservara lo que tiene, pero exigiera más contenidos, hubiera exámenes y notas (pues los niños tendrán que enfrentarse luego a ellos cuando llegan al instituto) y si tuviera libros (pues dada la calidad editorial en formas, colorido y atractivo general de los libros de ahora, nuestros hijos se pierden un estímulo valioso)".

No se dan cuenta de que si este colegio exigiera más contenidos (que ya exige los que cree que debe exigir), no sería tal como es. Si hubiera exámenes y notas, estaría renegando de los principales pilares ideológicos que fundamentan sus planteamientos educativos, luego no podría parecerse en nada a como es hoy. Y si tuviera libros... ¡qué majadería!... os aseguro que no hay un solo colegio en España que tenga más libros que éste, ni esté al corriente de las novedades de interés, ni que haya desplegado un mundo mágico y maravilloso en torno al libro en la medida que se ha hecho en Trabenco.

Y para concluir con esto, ¿cómo se puede argumentar que haya exámenes y notas porque más tarde hayan de enfrentarse a ello?... La tarea educativa consiste en preparar a las personas para que puedan afrontar cada obstáculo en el momento en que aparece, no en añadir problemas futuros a los propios de cada edad... No creo que nadie en su sano juicio argumente la necesidad de mantener relaciones sexuales en la infancia, o de conducir vehículos a motor, con el fin de estar preparados cuando llegue el momento de hacerlo.

b) A los profes:

Que al igual que los padres, y ante los problemas de escasez de plazas en las zonas próximas (cierre de colegios, supresión de unidades,...) solicitan centro, no en función de su proyecto pedagógico, sino pensando en los mínimos trastornos de desplazamiento (y están en su derecho, pero el derecho y el entusiasmo no siempre son compatibles).

Los profes que hemos tenido en los últimos años han sido responsables, buenos profesionales, bienintencionados, trabajadores,... y algún que otro funcionario-a, pero todo eso, con ser fundamental, no es suficiente para mantener un proyecto que sólo se concibe desde el compromiso personal. No olvidemos que deben ser los profes los principales transmisores de ese entusiasmo necesario... pero lo que no se posee, no puede transmitirse...

La mayor parte del profesorado que ha pasado por aquí en los últimos años, y aún el que queda en la actualidad, ya no es aquel personal (ver proyecto) que pedía la Cooperativa de Trabajadores -y que los padres han seguido exigiendo durante mucho tiempo- para hacerse cargo de la educación de sus hijos. Ahora somos trabajadores de la enseñanza, que cumplimos con lo que el Ministerio pide de nosotros y aún algo más..., como veis ¡bien poca cosa!

5.- ¿Somos un grupo intransigente?

¡Pero hombre, no os dejéis “comer el coco”! Creo que no hay que hacer el más mínimo caso a este tipo de objeciones, ni siquiera entrar en el debate.

¿Se puede sentir forzado un padre que piensa diferente cuando trae aquí a sus hijos? ¿Se puede sentir forzado un “profe”, acostumbrado a otros métodos, cuando se le pone delante de una Asamblea General?... ¡Pero qué poco demócratas somos que no dejamos que cada uno “se realice” libremente!

¡Ya está bien de tonterías!... ¿Si yo, padre de mi hijo (hasta que se demuestre lo contrario), amante de las salidas, del trabajo sin libros, y otra serie de “moderneces”, pretendo que en el instituto en el que ahora le instruyen y le hacen un hombre, salgan con más frecuencia ¿creéis que van a ser más demócratas que nosotros?

Si me destinan al colegio de enfrente (no lo quiera Dios), y yo pretendo saltarme la norma de usar los libros de texto que tienen aprobados, no dar calificaciones ni boletines escritos, no hacer exámenes ni controles... ¿me animarán a realizarme sin más problemas?

Cada colegio ha optado, dentro de los límites que puede, por una línea pedagógica que concuerda con su modo particular de ver la escuela y sus funciones en la sociedad. A partir de ahí, el proceso consiste en conseguir que cada individuo (padres, profesores, alumnos) consigan “colocarse” en el lugar más acorde con sus ideas.

Y cierto es que, en el caso de los profesores, ahora resulta especialmente difícil cambiarse de un centro a otro, por mucho que uno lo pretenda, debido a la escasez de plazas a causa de las supresiones constantes, la reducción de plantillas en todos los centros,... pero mientras que eso se consigue, es lógica esa postura de llamada intransigencia, no sólo por parte de nuestro cole, sino por parte de todos los colegios que se han alineado pedagógica e ideológicamente en una determinada opción.

Entonces...

6.- ¿En qué somos diferentes?

A pesar de todo lo expuesto, del deterioro observado, de los cambios sufridos, del proceso de normalización progresiva experimentado, todavía existen aspectos que nos dan un carácter diferencial, todavía hay gente que nos niega cosas por el hecho de ser para Trabenco... ¡No está todo perdido!

Existe un matiz especial, un talante, una forma de ver las cosas que, tal vez tenga que ver con la tradición, tal vez con el convencimiento, pero que todavía sigue presente en nuestro modo de hacer. Y es que la historia tiene mucha fuerza... y el presente más.

En fin, como veis, cuando me pongo... me pongo, y comprendo que hay que tener aguante para haber llegado hasta aquí sin cabecear a causa del sueño, ni renegar de la lectura para dedicarse a mirar la televisión, seguramente.

Desde mi punto de vista, ha merecido la pena, pues ya no tendremos que oír comentarios de vecinas, ni bobadas por el estilo en los corrillos del patio, aunque también pudiera ocurrir que, los que habéis tenido el arrojo y la paciencia necesaria para seguir estas páginas hasta el final, seáis los que no necesitaríais leerlas, con lo que todo habrá sido inútil.

Y es que no me extrañaría nada, cuesta mucho trabajo terminar con la estupidez cuando ésta se ha acomodado entre nosotros, desde luego, mucho más que dar razones, y seguramente, unas pocas páginas serán poco remedio para curar tales males.

Que el nuevo año os sea propicio.

Luis Pumares.

NOTA: Durante todo el mes de Enero de 1998, los datos facilitados por todos los institutos, a los que se hace referencia en estas páginas, quedarán en la secretaría de nuestro centro, a disposición de todo descreído-a que quiera efectuar las comprobaciones pertinentes para su verificación.”.

Anteriormente, cuando me refería a alguna documentación, cercana a la teorización sobre aspectos pedagógicos, siempre derivada de la práctica, he mencionado el documento que, sobre Evaluación, publicó Cuadernos de Pedagogía, en su número de Mayo de 1997. Y es que la Evaluación ha sido uno de los aspectos de la práctica docente que más se ha tratado en el claustro (también con los padres y madres en las asambleas ciclo) debido a que, tal y como se entiende la evaluación escolar en la mayor parte de los centros -como valoración del rendimiento escolar- concepto este, muy difundido en nuestra sociedad, hace que la evaluación que en Trabenco se practica, parezca ciertamente singular, cuando, en realidad puede situarse, sin ningún reparo en la línea de evaluación entendida como investigación educativa¹⁰⁶, lo cual ha hecho que, frente a la costumbre de los exámenes, de las notas, de los informes escritos, que parecen instrumentos inherentes a la esencia escolar, sin los cuales, ésta perderá todo el rigor que se le atribuye, en el centro se haya sentido la necesidad de justificar y documentar con precisión, cómo entendemos la evaluación en Trabenco, cómo se lleva a la práctica y en qué fundamentos nos apoyamos para argumentar que no existe riesgo alguno de pérdida de rigor, más bien al contrario, estamos hablando de un proceso que regula, orienta, informa... no sólo sobre los rendimientos escolares del alumno-a, sino sobre el proceso de desarrollo curricular entendido en sentido amplio, lo cual afecta a todos los sectores que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, a todos sus elementos y a la inmensa cantidad de variable emergentes que están incidiendo en el medio escolar y social.

Reproduzco aquí el mencionado artículo en toda su amplitud, pues su lectura atenta puede arrojar luz sobre la naturaleza y el contenido de los planteamientos del grupo a este respecto¹⁰⁷:

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA E. PRIMARIA:

Decir que, en nuestro centro, la evaluación es un proceso continuo, inserto en el más general, de enseñanza-aprendizaje, no sería sino una vinculación más a una serie de declaraciones de intención, puestas de moda ya hace unos años, pero que nada tienen que ver con la práctica educativa real que se realiza en la mayor parte de los centros. ¡Error! Marcador no definido.

¹⁰⁶ Ver: Cook & Reichardt, 1986. Trabajos de: Filstead W.J.; Ianni F.A.J. & Orr M.T.; Knapp M.S. Stenhouse L. Investigación y desarrollo del currículum. Morata. 1987

¹⁰⁷ El artículo que aparece en estas páginas es el original elaborado por el centro, como fruto de la reflexión sobre la práctica y sin pensar en su publicación. Cuando se presentó esta posibilidad se realizaron algunas modificaciones, sobre todo de tipo formal, de cuyo resultado, aparecido en Cuaderno de Pedagogía, incluyo copia en el anexo ***

Por eso, vamos a intentar describir lo más minuciosamente posible -pues resulta escasa la extensión de que disponemos- cómo se entiende, y lo que es más importante, cómo se lleva a cabo la evaluación en el C.P. Trabenco, sin entrar en declaración alguna.

En nuestro centro, a lo largo de los años, hemos llegado a establecer una serie de "principios básicos", en materia de evaluación, que son compartidos por todo el profesorado, y que se aplican de un modo lineal desde los cursos más bajos -E.I. de tres años, en estos momentos- hasta los mayores -6º de primaria, desde la puesta en marcha de la reforma-, aunque, como puede entenderse, de forma progresiva y adaptada a las condiciones de edad.

Estos principios, giran en base a dos realidades concretas:

- *En el C.P. Trabenco, no se realizan exámenes, ni controles, ni ningún tipo de prueba de aptitud, ni oralmente ni por escrito.*
- *Los alumnos no reciben calificación alguna, ni informe escrito de ningún tipo, a lo largo de toda la escolaridad.*

CONSIDERACIONES GENERALES EN RELACION CON LA EVALUACION:

La llamada evaluación del rendimiento escolar se realiza normalmente, como su nombre indica, para comprobar si los alumnos-as alcanzan los objetivos previstos para las distintas áreas de conocimiento. Pero tiene varios peligros en los que se suele incurrir:

a) Con frecuencia, evalúan solamente lo que concierne al alumno, su rendimiento, su capacidad, sus aptitudes,... pero rara vez valoran la práctica docente, la adecuación de los programas, los materiales utilizados, etc. es decir, cargan al alumno con una responsabilidad que, en el mejor de los casos, debería ser compartida.

b) En aquellos casos en los que la evaluación no es positiva, determina el camino que falta entre la situación en la que se encuentra el alumno-a y la prevista en los objetivos programados. Pero no suele valorar la distancia que hay entre la situación actual del alumno-a y aquella de la que se partió, dejándose sin valorar un progreso, un camino recorrido que, a veces, ha resultado muy costoso para el alumno.

c) Suele valorar el rendimiento escolar de cada persona en función de un promedio esperado, no con arreglo a las capacidades individuales de cada uno, de forma que valores como el esfuerzo, la constancia, el interés,...etc. en muchas ocasiones se quedan sin valorar suficientemente. Esto quiere decir que se valora a las personas en función del rendimiento tipo que se espera de un grupo, no de las adaptaciones curriculares que se hicieron para cada individuo (en el supuesto de que se hagan).

d) En muchos casos se centran en los rendimientos académicos y se olvidan otras cuestiones de interés como actitudes, valores,... etc.

*En relación con esto, nótese que con frecuencia los **finés de la educación** que se establecen en los proyectos curriculares de la mayor parte de los centros son del tipo de: solidaridad, autocontrol, libertad de expresión, autonomía, responsabilidad,... etc. pues bien, debería entenderse que un alumno fracasa cuando no alcanza los que nosotros mismos hemos definido como "finés" de la educación misma. Y sin embargo nunca se han visto alumnos "suspendidos" por insolidarios, groseros, agresivos, etc. siempre lo son por no saber quebrados, situar incorrectamente el cabo de Buena Esperanza, o confundir el pretérito imperfecto de subjuntivo del verbo tañer.*

1.1.- Las pruebas o controles:

Son generalmente un elemento inútil, del que se hace un uso indebido y se le concede una importancia que en ningún caso merecen.

Desde luego son tanto más detestables, cuanto más valor se les otorgue a la hora de decidir la calificación o valoración que se hace del rendimiento del alumno.

- *Las pruebas que se pasan carecen de validez y de fiabilidad. Es decir no siempre miden aquello para lo que se idearon, ni son los elementos más idóneos para medirlo. Los profesores-as que las elaboran y las utilizan, ni realizan contraste alguno de validez, ni están preparados para hacerlo.*
- *Con frecuencia parecen construidas, no para comprobar lo que el alumno sabe, sino para descubrir lo que ignora.*

Existen, sin embargo otros elementos menos "agresivos" y bastante más útiles, como ya veremos, que pueden utilizarse diariamente y nos darán una información continua, detallada y matizada de los logros del alumnado.

1.2.- las calificaciones o "notas":

Entendidas como tales, pueden convertirse en una especie de juicio en el que los maestros-as sentenciamos impunemente, valoramos, medimos e impartimos justicia con una absoluta naturalidad, y con una infalibilidad pontificia que ya quisiéramos en la mayor parte de las decisiones que nos afectan en el resto de las actividades de nuestra vida.

En ocasiones se han justificado de diferentes maneras:

- *Las calificaciones son útiles como elemento motivador.*
- *Como vehículo de discriminación en el aula.*
- *Como formula aceptable para no provocar el desánimo de los alumno-as más trabajadores, que no ven que su esfuerzo se valore por encima de los que no presentan el mismo grado de compromiso o dedicación.*
- *Como instrumento de información al propio alumnado y a las familias.*

Pero en general son frecuentemente utilizadas como elemento de represión, (en sustitución de otros más tradicionales) tanto más cuanto mayor es la edad los alumnos.

Los más capaces rara vez se sienten frustrados por las calificaciones obtenidas, ¿pero qué ocurre con los más desaventajados? Las notas contribuyen a agudizar su escasa autoestima y favorecen el desánimo. El fracaso escolar aparece realmente cuando a una persona se le hace asumir su condición de fracasada.

Los baremos utilizados, así como la nomenclatura de las categorías en las que se encuadra a los sujetos, aunque nueva en su forma, contiene el mismo espíritu que las tradicionales, ya en desuso: El "N.M." (necesita mejorar) actual, no es más que un eufemismo atenuado del clásico "insuficiente", que a su vez lo era del trágico "suspenso". Tal vez mañana, cuando los límites de la modernidad se alcancen definitivamente y paguemos con euros nuestra condición de europeos de pleno derecho, se dulcifique todavía más el término y lo cambiemos por un A.T. (acelera, tío) ¿Qué más da, la realidad será la misma, estaremos juzgando que hay personas que no sirven para tal o cual cosa, estaremos cerrando caminos, y seremos nosotros los que los cerremos.

1.3.- Los informes:

El informe escrito, (generalmente de notas, aunque pretenda enmascarse), antes "boletín", es un trágico papelote (cartulina o cuadernillo en los centros pudientes, y hasta informatizado en la privada que se precie) a través del cual el maestro o la maestra transmite a la familia su sentencia dictaminadora, o para no ironizar, su opinión acerca de una serie de cuestiones sobre las que ha ido tomando notas a lo largo de un período determinado de tiempo.

En el mejor de los casos, es una información fría y estandarizada, en la que se insiste en unos aspectos predeterminados por el propio instrumento y sobre los que se suele rellenar utilizando claves, símbolos u otras artimañas semejantes. Pero que en modo alguno ofrecen la riqueza, la proximidad y el contacto (tan necesario para la educación de los chicos-as) que nos dará la entrevista personal.

2.- LA EVALUACION QUE SE REALIZA EN EL CENTRO:

Como se ha mencionado, se realiza un modelo de evaluación en todo el centro, matizado por las diferencias de edad, y que encuadramos dentro de la llamada evaluación cualitativa, otorgando una importancia creciente a la Autoevaluación como ejercicio autocrítico, libre y responsable, aunque siempre sujeto al contraste con la opinión de los demás.

*** Los elementos utilizados:**

- *La observación directa del alumno-a, en su actividad individual y en grupo.*
- *La asamblea de clase.*
- *La agenda escolar.*
- *Los registros de observación.*
- *La entrevista personal (con alumnos y con padres).*
- *La presencia de padres-madres en el aula (principalmente en talleres o actividades de grupo, salidas, etc.)*
- *El diario de clase.*
- *La asamblea de padres.*
- *La asamblea general.*

Pero comentaremos brevemente la práctica que se lleva a cabo en cada uno de los ciclos, aunque nos centraremos después en el ciclo superior (5º y 6º de primaria) por ser en el que cabe hablar de autoevaluación con mayor propiedad, aparte de significar, de alguna manera, la culminación de un proceso que se inició en E.I.

2.1.- Escuela Infantil.

Se lleva a cabo la evaluación:

a) Individual de cada niño-a, mediante:

- *La observación de los profesores-as, en el aula, patio, salidas,... etc.*
- *Comentarios entre los profesores.*
- *Revisión de las carpetas en cada trimestre.*
- *Entrevistas con los padres*
 - *Inicial.*
 - *Durante el curso, las necesarias según los casos.*
 - *Final (con valoración de cada área).*
- *Autoevaluación:*
 - *Asamblea en la alfombra: Última semana de cada trimestre:*
 - 1.- *Cada uno-a habla sobre sí mismo.*
 - *Comportamiento (General y con los demás)*
 - *¿Cómo se considera cada uno? Rasgos que destacan en uno mismo. Se plantean en positivo pero señalando los aspectos a mejorar.*
 - . *Esfuerzo*
 - 2.- *Los demás opinan sobre cada niño para completar lo que dijo.*
 - 3.- *Los profesores hablan sobre ese niño-a.*

b) Del grupo clase y del programa:

- *En la reunión semanal del equipo de profesores.*
- *En las asambleas con padres (al menos una por trimestre).*
- *En la última semana de cada trimestre (Asamblea- alfombra) se valora con los niños las actividades generales:*
 - . *Trabajo en la alfombra.*
 - . *En la mesa.*
 - . *En la sala de psicomotricidad.*
 - . *En el patio (recreos).*
 - . *En rincones.*
 - . *El cuento oral.*
 - . *Salidas.*
 - ... *etc. expresando "lo que más me gusta", "lo que menos, "lo que cambiaría".*

2.2.- Ciclo Inicial y Medio (1º a 4º de primaria)

La evaluación es un proceso que se realiza a lo largo de todo el ciclo en el que se valoran:

- a) *Los contenidos adquiridos.*
- b) *Las técnicas básicas y el uso que hacen de ellas.*

c) *Sus actitudes en relación con las tareas y con los demás.*

d) *La adecuación de los programas y de la metodología.*

Para todos estos apartados (íntimamente relacionados en la práctica) se utilizan algunos elementos que son comunes a todos ellos, mientras que en otros casos pueden ser utilizados de forma diferenciada:

- *La asamblea de aula: En ella cada alumno-a valora:*
 - *Su rendimiento y su esfuerzo.*
 - *Actitud ante los demás.*
 - *Se resuelven conflictos de relación personal mediante el diálogo, con la intervención del resto de los compañeros-as.*
 - *Lo que más le ha gustado del trabajo realizado y lo que menos, lo que les resulta más difícil y lo que les hubiera gustado hacer y no se hizo.*

- *La observación diaria:*
 - *De las tareas realizadas.*
 - *De sus relaciones en el aula, en el patio (de amistad, competitivas, etc.*
 - *Detección de líderes, rechazos entre ellos,...*

La observación es especialmente minuciosa al principio de curso, con el fin de valorar el punto del que partimos: conceptos previos, dominio de técnicas instrumentales, relaciones existentes en el grupo,....etc.

- *La entrevista con los padres: que aporta una información muy valiosa sobre su comportamiento y su carácter en casa.*

- *La asamblea con padres: Una por trimestre, de modo ordinario, y extraordinariamente las que se estimen oportunas, cuando los temas lo requieran.*

*La organización de la clase, de **responsabilidades compartidas**, según diferentes grupos o comisiones que se encargan de:*

- *Material de clase.*
- *Préstamo y control de la biblioteca de aula.*
- *Control de asistencia.*
- *Plantas y elementos de decoración.*
- *Cuidado de los animales (cuando los hay).*
- *...etc.*

facilita la evaluación de algunos aspectos educativos que consideramos básicos en el desarrollo de la metodología.

2.3.- Ciclo Superior: (5º y 6º de Primaria)

El ciclo superior, como hemos dicho, supone una continuación lógica de todo el proceso anterior, pero es donde se culmina debido a la edad de los alumnos, que permite un análisis más exigente y una autocrítica más fundamentada.

Los aspectos a evaluar, coinciden básicamente con los de ciclos anteriores:

- a) Los contenidos adquiridos.
- b) Las técnicas básicas y el uso que hacen de ellas.
- c) Sus actitudes en relación con las tareas y con los demás.
- d) La adecuación de los programas y de la metodología.

Si bien, los elementos que se usan son algo más numerosos y en algún caso específicos:

- *La observación directa es el más constante y seguramente el más clarificador, aunque se ayuda en otros.*
- *La asamblea de clase, en la que:*
 - *Se resuelven conflictos personales o de grupo. Se valora la marcha general del grupo, señalando avances y aspectos a mejorar (todos intervienen).*
 - *Cada niño-a hace una valoración de sí mismo en cuanto a*
 - . *Rendimiento y esfuerzo.*
 - . *Grado de compromiso con las tareas.*
 - . *Relaciones con los demás.*
 - . *Aspectos a mejorar.*
 - *Cada niño-a habla de los demás añadiendo o matizando lo que cada uno dice de sí mismo, con el compromiso de la imparcialidad (¿si fuese tu mejor amigo-a dirías lo mismo de el-ella?)*
 - *Se establecen, se cambian o se matizan las normas de funcionamiento general que atañen a todo el grupo y se revisa su cumplimiento.*
 - *Se propone y se revisan aspectos de organización general del centro (turno de pistas deportivas, recepción del material para la revista, etc.)*
 - *En general, cualquier imprevisto que pueda afectar al grupo individual o colectivamente.*
- *El diario de clase: El profesor anota en él los hechos relevantes que tienen lugar cada día. Aporta muchos datos sobre los cambios individuales o de grupo cuando se revisa el diario pasados unos meses.*
- *La agenda escolar individual: En ella cada alumno-a registra:*
 - *Las tareas y trabajos pendientes y la fecha de entrega.*
 - *Los libros leídos.*
 - *Los acuerdos tomados en asamblea.*
 - *Un resumen de su autovaloración personal trimestral.*
 - *Las fechas de las salidas.*
 - *...en general todo lo relativo a la marcha diaria del curso.*
- *Las entrevistas personales con las familias, en las que suelen estar los alumnos para escuchar y participar en la toma de decisiones (tres mínimas, una por trimestre, más aquellas que se estiman convenientes según los casos, bien sea a petición de la familia o del profesor)*
- *La asamblea de padres: Reunión con todos los padres en la que se realiza un análisis de la marcha de la clase, situación del grupo, mejoras observadas o aspectos a mejorar, salidas,... etc.*
- *Los cuestionarios escritos en los que los alumnos se valoran el propio rendimiento y el grado de adquisición de contenidos, las dificultades encontradas, etc.*

(Siempre después de cada trabajo que tenga varios días de duración).

- *El carnet de clase, que acredita a cada individuo como miembro del grupo, esto es que su comportamiento, su grado de cumplimiento de normas, su actitud con los demás, es acorde con las decisiones tomadas en asamblea que, llegado el caso, tiene capacidad para retirar el carnet temporalmente, al individuo que incumpla gravemente alguna norma básica de comportamiento.*

Con todo ello, nunca nos ha hecho falta, hasta ahora, recurrir a ejercicios de control, ni a la entrega de calificaciones o informes de ningún tipo. Las decisiones que pudieran resultar más delicadas se consultan entre el profesorado del ciclo, o en su caso La Junta, y si afectan a un niño-a en particular se toman de acuerdo con los padres, después de haber oído siempre al niño-a. O con la asamblea de padres si afectan al grupo en su conjunto.

Por último, conviene que, siempre que sea posible, haya un compañero-a que haga las veces de observador externo y analice y critique la actuación del profesor en el aula. Las ocasiones en que se hace apoyo dentro de la clase pueden ser una buena ocasión para llevarlo a cabo, si es que el horario o la plantilla disponible no permite que alguien haga esta función de modo sistemático.

Registrar datos y comentar después la sesión analizada puede ayudar mucho al profesor a entender ciertas claves sobre su propia actuación que, desde dentro del aula, no será capaz de desentrañar por sí sólo.

Pasado el primer momento, en el que si no se está acostumbrado, puede resultar algo violento, la presencia y la intervención del compañero, lejos de suponer una molestia, se convierte en un importante en un elemento incomparable para el análisis y la evaluación de la propia práctica docente.

El claustro de profesores-as del C.P. Trabenco de (Leganes)”

A lo largo de todos estos años, el centro se mantiene firme en los principios educativos que lo caracterizaron desde el principio y, a la vez tiene que irse adaptando a las nuevas situaciones, cambiantes cada año por la enorme cantidad de influencias que se reciben desde todos los ámbitos:

- El nuevo profesorado.
- La composición familiar.
- La influencia del medio (sobre todo el barrio en que se encuentra).
- Las nuevas perspectivas educativas que introduce la Reforma.

A menudo se plantean artificiosas comparaciones entre el Trabenco de hace años, y lo que hoy es Trabenco. Comparaciones que se resuelven según los gustos, o los estados de ánimo, pues la situación ha cambiado tanto, y desde tantos puntos de vista, que no existen muchos elementos de comparación.

A pesar de todo, aparece un sentimiento extraño que, quizás el claustro, con un grupo reducido de padres, tal vez, haya asumido a su pesar. Y es que se siguen haciendo muchas cosas en las aulas, pero muchas otras de cara al exterior. El centro se convierte, cada año, en el organizador de una serie de montajes de una espectacularidad cada vez más desproporcionada, como si se sintiera la necesidad de demostrar de qué somos capaces, el poder de convocatoria que tenemos,... y así los montajes que el centro organiza adquieren la grandeza de la monumentalidad, pero puede que a costa de algo de la espontaneidad de antaño:

- El teatro escolar, deja de ser escolar y el vestuario, decorados y atrezzo, se hacen espectaculares.
- El carnaval responde a un guión en el que cada miembros del centro tiene una función.
- Las semanas literarias cuentan con la participación de invitados, ponentes y animadores de prestigio nacional e internacional: Rafael Amor, J. Manuel Gisbert, Luis Matilla,... etc.

La envergadura y el alcance de esas empresas unen mucho a los miembros del centro, pues requieren de la participación de todos, y el éxito de las mismas, proporciona una grata sensación de satisfacción compartida. El centro entero se convierte, varias veces al año, en el fantástico decorado de las increíbles aventuras en las que, según el tema en cuestión, se debaten las correrías o las andanzas de los personajes de algún autor homenajeado, o del motivo elegido para el recibimiento del grupo con el que se celebra el intercambio escolar,... ¡¿qué sé yo...?!... y cómo todo ello convella una enorme cantidad de trabajo de decoración, de diseño, de elaboración de textos y guiones, de vestuario,... etc. padres, profesores y alumnos hacen suya una empresa digna de una superproducción cinematográfica¹⁰⁸.

Algunas de estas actividades, se recuerdan en la memoria de los que las vivieron, por lo significativas que resultaron para el centro, y por la satisfacción y el sentimiento de felicidad, de emoción y de grato recuerdo que llevamos unido a ellas. Más no todas son felices, ni de naturaleza lúdica o festiva. Algunas tienen que ver con la lucha y la defensa de la identidad del centro, de la estructura de funcionamiento de la que se había dotado,... comentaré aquí algunas de las muchas que ha habido de uno y otro tipo, que si bien puede que hayan sido de las más espectaculares, no tienen por qué ser las más emotivas para todo el mundo:

- **La celebración del 20 aniversario del centro:**

Ésta es una de las celebraciones que no constituye sólo una fiesta, sino un acontecimiento que todo el mundo considera como algo propio, vivido con intensidad,... como se viven en Trabenco las cosas...

¹⁰⁸ Existen documentos en vídeo que recogen no sólo la celebración, sino la preparación de muchos de estos acontecimientos a los que me refiero.

Baste con decir que su preparación duró todo un año, pues a parte de las actividades propiamente dichas, pensamos hacer algo excepcional que pudiera quedar de recuerdo en el centro para siempre... hasta que dimos con lo que habría de ser: Una fuente ornamental que decorase la zona ajardinada del patio.

La empresa parecía un disparate, pues diseñamos una fuente-estanque con una cubeta de 50 m² de superficie y con capacidad para unos 150.000 litros de agua, reciclada mediante una bomba y un circuito interno, y con dos surtidores decorativos, uno de ellos formaba una cascada de piedra de musgo, de 2,5 m. de altura, y el otro, con un mecanismo de salida de agua a través de un mecanismo que forma figuras ornamentales con los siete chorros que brotan de él. Un muro de piedra artificial decorada y fundida en moldes pieza a pieza, con remate de imposta superior tendida en el sitio, protege medio estanque por el lado de la cascada, y el otro medio, queda a ras de suelo, separado del arenero del jardín por un bordillo de caliza porosa natural... una acera de losas de piedra y grava rodea la parte de la fuente que queda protegida por el muro...

Algo a medio camino entre las pirámides de Egipto y el Monasterio de El Escorial, sobre todo si se piensa que fue construida, en su totalidad, con nuestros medios. Profesores, padres y niños haciendo cada uno lo que sabía hacer...y otras muchas cosas que no se sabían, pero que se iban aprendiendo a fuerza de hacerlas. Un curso entero de ir al colegio los sábados y domingos, de aprovechar ratos y grupos entre las clases de los chicos mayores para ir fundiendo piedras en los moldes,... o las losas de las aceras... con una legión de niños) transportando arena, tras haber excavado el hueco que habría de ocupar la pileta, los más pequeños (desde preescolar), con sus cubitos de jugar con la tierra, los más mayores, con la carretilla... un padre que era albañil, otro sabía “enfoscar”, otro era fontanero,... los demás no éramos nada, pero rebosábamos de entusiasmo... yo hice los planos y dirigía las obras... trabajábamos todos...

Desde fuera, sobre todo en el ayuntamiento que nos proporcionó el material, pensaban que estábamos locos y que no sabíamos en qué nos habíamos metido... no teníamos máquinas, ni medios,...

Lola Caracola, con las manos en la cara, como si la incredulidad le asaltara de nuevo, recuerda: *“Cuando tú dijiste que íbamos a hacer una fuente, yo no me lo creía... me pareció un disparate imposible... ahora creo mucho más las cosas gracias a Trabenco...”*.

Los últimos días fueron terribles... llegaba el 20 de Junio, día de la inauguración y no estaba terminada... se trabajó sin descanso, sin pausa... dos días antes, ante la prueba, la cascada se calaba y el agua de filtraba al hueco de máquinas que se había colocado debajo, aprovechando el vacío de la arqueta bajo la piedra. Eran las 10 de la noche cuando paramos un poco en el bar de enfrente con el desánimo y la fatiga dibujados en el rostro... ¿iba a ser un fracaso?... alguien tenía que dar la voz de ánimo...

Y fue Paco, Paco Serrano, el de la frase precisa, una vez más: *“me cago en ... –dijo, mientras daba un golpe de decisión sobre la mesa y recorría a todos con la mirada- ¿venimos mañana y volvemos a desmontar la cascada?... ”*.

Ya no hacía falta más...

“¿A las nueve aquí?...”

“¡A las ocho!”...

“Hay que quitar las piedras y poner tela asfáltica debajo, y después volverla a montar...”.

“Yo voy a por la tela mientras vosotros vais desmontando las piedras... y nada más que abran estoy aquí con ella...”.

Admito que, influido por mi implicación en los acontecimientos que relato, puedo estar siendo benévolo en algunos detalles, restando importancia a pequeños roces que siempre hay, valorando más lo positivo que lo que de negativo pudiera haber... que lo hay, es cierto, nunca lo he ocultado, pero no se manifiesta en estas ocasiones en las que todo el mundo hace de un trabajo una empresa común... en esos casos, la ilusión, la camaradería y el entusiasmo, lo suplen todo... es en lo ordinario, en las conversaciones de todos los días, donde surgen las pequeñas mezquindades humanas propias de toda situación de convivencia estrecha... otra cosa sería antinatural... Trabenco es una gran familia, y ocurre lo que en las familias pequeñas, la gente se quiere mucho, y a veces se discute... es más, casi siempre se discute más con los que más se quiere...

Aunque ya sería bastante de por sí, dadas las dimensiones, la monumentalidad y el trabajo -completamente artesanal- que se realizó, no se trata sólo de una fuente, es todo un entorno, con bancos, árboles y plantas, macizos de flores,... todo ello diseñado, instalado, plantado por nosotros, en lo que antes era un arenal con dos tubos -de los que se usan para los colectores- para el recreo de los niños... nadie puede saber las tardes que he pasado a la sombra de los árboles, arrullados por el rumor del agua, leyendo con los chicos-as de la clase, o comentando historias... disfrutando, en fin, de algo que sentíamos como nuestro¹⁰⁹.

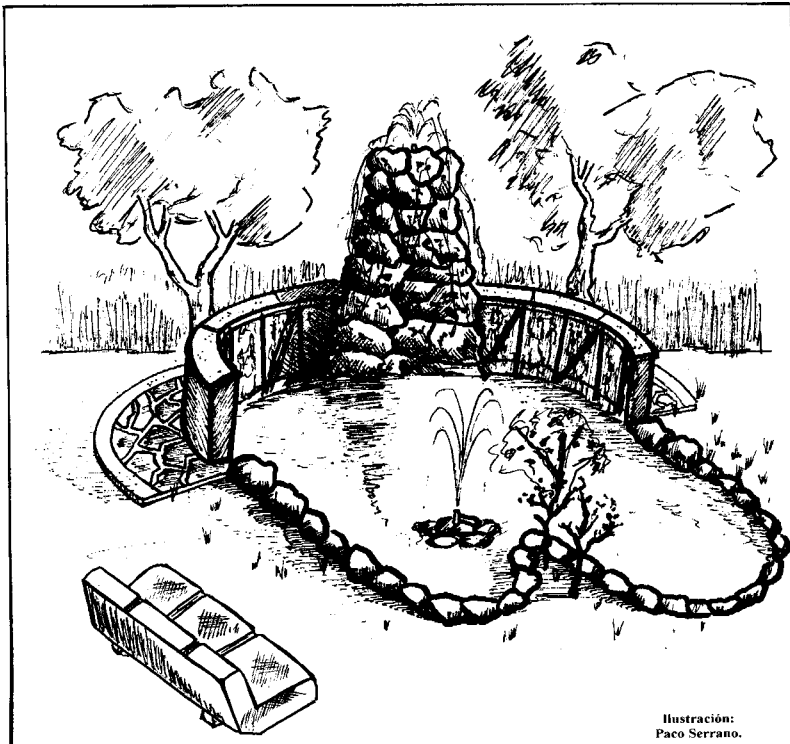


Ilustración:
Paco Serrano.

El resto de la celebración era un éxito casi asegurado... se inauguró la fuente ante el delirio de todos, y hubo actos de todo tipo, lúdicos, literarios, fantásticos,... en general, emotivos... una traca de fuegos artificiales iluminó la noche, y durante tres días se compartió la dicha de estar juntos. Eran 20 años, merecía

la pena... pero ya se empezaba a pensar en el 25 aniversario.

El peligro siempre llama dos veces

El curso 92-93 fue un curso muy especial, por muchos motivos a los que ya me he referido, pero también por unos acontecimientos que no debieran haberse producido.

Ya durante el curso anterior se habían incorporado algunos profesores cuyo talante no parecía muy propicio para una participación activa en el centro, pero todos procuraban no provocar situaciones de tensión, pasar lo más inadvertidos posible y, en cualquier caso, evitar todo conflicto. Pero en el curso en cuestión llegó nombrado un profesor, de nombre Jesús Tapia que, desde el principio se mostró como uno de los personajes más singulares que han pasado por el centro.

No sólo se oponía sistemáticamente a cualquier tipo de propuesta que tuviera que ver con la actividad escolar, sino que en el terreno de lo personal, generó las tensiones más grandes que se recuerdan en toda la historia del colegio.

Provocaba el enfrentamiento permanentemente, llegando al insulto y a la descalificación personal, y hacía alardes de una conducta misógina y machista, que si bien no voy a pararme a enjuiciar aquí¹¹⁰, diré que resultaba escandalosa y agresiva en el ambiente de respeto y familiaridad que era costumbre entre los compañeros y compañeras.

El curso avanzaba y, lejos de corregirse, este individuo, insistía en su comportamiento, y no evitaba incluso la agresión verbal, gratuita y descarada, lo que provocó un clima de rechazo hacia su persona sin antecedentes en el centro, llegando incluso a que, una compañera, Esperanza, se negó a realizar una salida, a París, precisamente, con el curso del que yo era tutor, y a la que yo no pude asistir, por problemas familiares graves (de salud), si era Jesús quien tenía que sustituirme -lo que hubiera resultado razonable en otras circunstancias, pues él era el profesor de apoyo en mi “triciclo”-... lógicamente, la salida se realizó, pero se negó la posibilidad de que Jesús participara en ella.

Lo más paradójico del caso fue que al final de aquel curso, y después de varios en los que se había abusado de varios compañeros-as -Alfonso, Lola Caracola...- para que asumieran la dirección, tema siempre ingrato, volvió a plantearse el vacío que esta cuestión siempre suscitaba. De nuevo la presión por parte de la Inspección, la lucha para que nos aceptaran como dirección colegiada -extremo no contemplado en la normativa, y por tanto impensable... y al final, aprovechando la incertidumbre del momento, Jesús, que aprovecha la coyuntura, “convence” -si es que no estaba ya convencida- a M^a Angeles Niso, otra compañera, de cuya vinculación al centro no creo que sea necesario hablar, a tenor de los hechos que estoy

¹¹⁰ Ya he tenido ocasión, lamentablemente, de tener que enjuiciarla a diario, pues, después de mucha discusión para ubicarse en un curso, pues llegaba exigiendo la plaza por la que había concursado haciendo caso omiso de la organización del centro, le correspondió ser mi compañero de “triciclo” durante ese curso, lo cual me abocaba a compartir, además del tiempo ordinario de reuniones de planificación de actividades y demás, propias de la actividad docente, todas las salidas del curso, y un buen número de situaciones, desde todo punto de vista, indeseables.

relatando- y ambos se personan en la Inspección Técnica de Educación, y presentan su candidatura como equipo directivo, quién sabe con qué tipo de reparto de funciones.

Tal acción trasciende al claustro, por vía de la propia Inspección y, en cuestión de horas, se lleva a cabo la reacción más dura que se ha visto nunca contra la actuación de algunas personas concretas, para ello se convocó una Junta extraordinaria, con todos los profesores presentes y todos los miembros de las comisiones de padres...

Ambos explican atropelladamente lo que resultaba inexplicable, argumentando que su iniciativa respondía al deseo de otros profesores, y muchos padres de cambiar la orientación pedagógica, metodológica e ideológica del centro, y que no se atrevían a manifestar su opinión por el peso que la Asamblea representaba. Y, en definitiva, el intento quedó abortado una vez más, con el deterioro de la imagen de ambos protagonistas -si es que cabía la posibilidad de mayor deterioro- y el modelo organizativo del centro salió reforzado una vez más.

El encierro de 1993

“¿Cómo no me voy a acordar del encierro -me dice Angelines López, adelantándose a todas su familia, que está junto a ella- esas cosas no se olvidan nunca...”

Y así es... y aunque ya me he referido al encierro en alguna ocasión, volveré a él, brevemente, para matizar algunas intervenciones de los entrevistados, pues el tema aparece de forma recurrente en las conversaciones con los protagonistas, tal vez porque... *esas cosas no se olvidan nunca...*

Iba a comenzar el curso, nos encontrábamos a finales de agosto de 1993, y los profesores y padres, de vuelta de vacaciones empezábamos las primeras gestiones encaminadas a comprobar cómo quedaba la plantilla para el curso inminente.

Las noticias no podían ser peores: 5 profesores-as de los más comprometidos en el centro iban a ser obligados a incorporarse a sus centros de destino (en el caso de 3 de ellos) o a concursar como provisionales (en 2 casos más).

Revisada la situación administrativa de los profesores-as nombrados en el centro, sabíamos que quedaban 4 plazas que se iban a cubrir, pues eran compañeros que, aunque nombrados en Trabenco, desempeñaban su trabajo en otros lugares, para lo que tenían concedida una comisión de servicios. Pero como esas comisiones, que sabíamos que eran renovadas siempre¹¹¹, la confirmación de las mismas se resolvía después de la adscripción del profesorado a sus centros, por lo que una parte del problema era sólo una cuestión de plazos. La otra, que a los propietarios provisionales no se les confirmaba en sus centros, y todos tenían que acudir a un acto público y concursar por las plazas vacantes que hubieran salido

¹¹¹ Hubo algún caso, como el de Adela *****, o Francisco Domínguez, que a pesar de haber estado nombrados como profesores definitivos en el centro durante varios años, no se incorporaron nunca, a la primera, nadie llegó a conocerla físicamente.

publicadas¹¹². El argumento de padres y profesores era bien claro: *“Se van a llevar a unos provisionales, que los conocemos, estamos contentos con ellos, y queremos que se queden, para traernos a otros... que a lo mejor son muy majos, pero quién sabe... y los nuestros, irse a otro sitio como provisionales también...”*.

Desde el punto de vista de la Administración podía tener su lógica. Pero desde el punto de vista de los padres no tenía ninguna.

“Aquello fue ganar una batalla perdida -explica Paco Serrano- cuando fuimos a la reunión aquella con Fernández Lentisco¹¹³, y nos explicó la situación, yo me vine desmoralizado. Me decía Paco, coge las cosas y vete de aquí que esto está todo perdido...”.

...
“Además yo terminé muy cansado de todo aquel follón... fue precioso... y nunca he visto tanta unión entre padres y maestros de ningún sitio... pero agotador...”.

Juan Ángel no recuerda el cansancio: *“A mí me pareció “puta madre”... y además muy divertido...”*.

“No me lo podía creer. -Es Lola Caracola, que me cuenta cómo vivió aquellos días- Pensar que yo, estando nombrada en otro sitio, estaba allí, que era donde tenía que estar... y estaba convencida y segura, porque estaba con todos vosotros... todos los padres y todos los compañeros luchando por nosotros cinco... por el cole...”.

El día 25 de Agosto era jueves, y organizando una rueda telefónica se convocó una Asamblea General urgente... y por la tarde la sala estaba llena a rebosar...

Paco lo recuerda con admiración: *“Eso es increíble... se lo cuentas a cualquiera y no se lo cree nadie... en pleno mes de Agosto, y por teléfono... eso sólo se puede hacer en Trabenco...”*.

Eso mismo es lo que yo temo al tiempo que redacto estas líneas, que resulte difícil de creer, pues no fue sólo eso, sino que, en aquella asamblea se decidió informo a los padres de la situación y se decidió asistir a la Subdirección al día siguiente, el viernes 26, e intentar negociar y tantear las posibilidades, y ya se dejó convocada una nueva asamblea para el domingo 28, a las 19 horas (7 de la tarde), a la vuelta del fin de semana.

¡Asamblea en domingo por la tarde! ¡Mes de Agosto!... sólo en Trabenco.

Aquel domingo, ante la negativa de la Administración, quedó decidido el encierro y redactados los primeros comunicados a la prensa. Desde el lunes, nos quedamos en el centro y se establecieron turnos para asistir al trabajo de cada uno y poder descansar noches alternas.

¹¹² Entre las que, como las de otros centros, aparecerían las de Trabenco.

¹¹³ D. Antonio Fernández Lentisco, fue el primer Subdirector Territorial de la zona Sur, representante del M.E.C. en aquella negociación. Era un hombre dialogante y de talante afable y comprensivo, que si no accedía a ciertas concesiones, era por las directrices dictadas por la Dirección Provincial.

Empezamos a asistir a emisoras de radio, a aparecer comunicados en prensa, y el conflicto empezó a adquirir unas proporciones que nadie había previsto. El claustro solía proponer las acciones y seguir los resultados de la negociación, pero los padres ponían la fuerza, el empuje y el respaldo para llegar donde fuera necesario.

“Había gente muy preparada -vuelve Paco-. Cada vez que me acuerdo de Herminia...”

...y brillan los ojos de Paco con aquel recuerdo... y los míos...

Herminia era una madre de un alumno que salía aquel año del colegio. Una mujer luchadora como pocas, valiente, decidida, entusiasta,... y muy preparada, era presidenta de la F.A.P.A. de Leganés (Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos), y se desvolvía en las asambleas como en su elemento natural, y contagiaba su entusiasmo a cuantos la rodeaban.

“No dejéis perder esto nunca, Luis...” -me decía una noche, abrazándome emocionada, con lágrimas en los ojos, ante la belleza de toda aquella entrega generosa... han pasado muchos años, y aún hoy se me nubla el teclado de delante, al revivirlo.

Llegó el 15 de septiembre y nosotros no abrimos el centro. Llegó la televisión y transcendía un escándalo que el M.E.C. quería evitar a toda costa. Empezaba a ceder y ya se estaban consiguiendo algunas plazas. El mismo 15 de septiembre nos ofrecieron que se quedaran 3 profesores. 4, a última hora de la tarde... pero para entonces nosotros estábamos dispuestos a arriesgarlo todo... no iba a ser Trabenco quien se resignara a perder un compañero... y encima, a tener que elegir cuál de los cinco.

El propio director provincial, D. Adolfo Navarro, accedió a conceder una entrevista para tratar de resolver el asunto. Asistían 4 padres/madres, D. Antonio Fernández Lentisco y D. Acisclo Gómez, concejal de educación del Ayuntamiento de Leganés. Por el claustro Alfonso, Paco, Juan Ángel y yo mismo.

La reunión fue tensa, durísima como yo no recuerdo otra: éramos unos intransigentes que no aceptábamos lo mucho que ya habían ofrecido, pues para la 5ª plaza no había resquicio legal que la justificara, y entonces destapamos la jugada maestra. Juan Ángel hace un esfuerzo de serenidad, muy tranquilo toma la palabra y dirigiéndose directamente a D. Adolfo Navarro, pregunta *“¿Y si se va uno...?”*.

Miradas de desconcierto entre los representantes de la Administración que no alcanzan a comprender: *“Sí, hombre, si se va un definitivo... voluntariamente... y deja una plaza libre...”*.

Acisclo es el primero en comprender y monta en cólera. Cólera que va en aumento cuando el director provincial afirma que si se va voluntariamente, está dispuesto a aceptarlo. Comentarios de todo tipo: que *si siempre sois los mismos, que esto no se le consiente a nadie...* Acisclo parecía tener más prisa que ninguno en que el colegio se fuera desmembrando y no supo ocultarlo... no lo intentó tampoco. Se amparaba en una supuesta

petición de igualdad para todos para justificar su disgusto: *Cada colegio se conforma con el profesorado que le llega...* repetía.

Los 5 compañeros se quedaron y Jesús aceptó marcharse del colegio si en la subdirección territorial se le proporcionaba otro destino... ambas medidas fueron altamente beneficiosas para el centro, que lo había conseguido un año más... pero el esfuerzo había sido excesivo... habíamos quedado resentidos y no se tenía fuerza para repetirlo. Al año siguiente, empezarían a desfilarse profesores, de forma irrecuperable.

El mercado medieval (Los Intercambios).

En el curso 1996-97, el éxodo estaba casi completo. Esperanza, Alfonso y Paco habían sido los primeros en salir. Poco después, Teresa y Juan Ángel. Al curso siguiente, Ana y Pepe. Entre ellos, varias compañeras que estuvieron poco tiempo, pero intenso, y que hicieron una labor importante en los cursos de apoyo, como Inmaculada Arribas e Inmaculada Ferrero -las Inmas, como fueron llamadas-, también se marcharon en ese tiempo... una un año antes, otra uno después; la sensación de soledad se destacaba por encima de cualquier otra. Mi clase de 6º se aferraba al funcionamiento de siempre, al trato con los padres y a su respaldo para todo, pero era casi una isla.

Lola Fernández había asumido la dirección del centro y “la Inma” que quedaba (“la Arribas”) eran casi los únicos soportes que se mantenían firmes. Yo, sin otra atribución que el liderazgo que había ido asumiendo, pues había ido quedando vacante, ejercía casi una dictadura que, sin el apoyo de los padres, no hubiera resultado posible. Lola Fernández e Inma, se multiplicaban igualmente a atenderlo todo, pero ponían el necesario punto de moderación.

Ese curso la clase de 6º participó en muchas actividades, dentro y fuera del aula, y se hicieron muchos viajes, salidas,...etc. de entre ellas, la oferta estrella fue el Intercambio Escolar, siempre difícil de encontrar un grupo de otra comunidad dispuesto a realizarlo... y al final Menorca. El C.P. Virgen del Carmen de Mahón, con el que luego, en años próximos, se realizarían varios más. La organización, como su nombre indica, implica una semana de estancia, en cada lugar, en la que cada grupo se hospeda en las casas de sus correspondientes compañeros-as del otro grupo, con lo que hay una convivencia estrecha y un conocimiento profundo de costumbres, modos de vida,... etc.

El intercambio, que es una actividad tradicional en el colegio, siempre lo realiza la clase de 6º (lo hacía 7º, cuando todavía estaba la 2ª etapa de la EGB), y es la única actividad del centro que no sale del presupuesto general sino que cada año, se financia particularmente por la clase que le corresponde, aunque a este respecto hay algunas consideraciones que hacer:

- La subvención del intercambio corre a cargo de cada clase, cuando llega a 6º, porque ninguna otra está implicada en esa actividad.

- En realidad este aspecto es ficticio, pues se cuenta con el apoyo incondicional de todas las demás clases y padres del centro en general, económico, ayuda para decoración, celebración del banquete de recibimiento, aporte de comidas y refrescos para la celebración, compra de lotería,... etc.
- Hay un planteamiento educativo que sustenta el hecho de que sea así, y es que se cree que los niños deben entender que son actividades que cuestan mucho dinero, y hay que contribuir a costearlas con el esfuerzo de todos, pero desde luego el suyo propio, organizando actividades, vendiendo cosas,... etc.
- Todos los niños llegarán a 6º, y a todos les corresponderá hacer el intercambio. No habría ningún inconveniente en financiarlo con el presupuesto general del centro -lo que también tendría interesantes valores de tipo cooperativo- si no fuera por las consideraciones expuestas.

Pues bien, resultó que, de entre las actividades propuestas ese curso, la asamblea de padres/madres de 6º, y su tutor, decidió realizar un Mercado Medieval, que resultase grandioso en su montaje y realización y que obedeciera a dos objetivos diferentes:

- Obtener fondos para subvencionar el viaje a Menorca y la organización de actividades durante la estancia de el grupo menorquín en Madrid.
- Convocar y reunir a todas las personas que hubieran tenido algo que ver con el centro en algún momento de su historia, lo que supondría un motivo de encuentro que no se producía desde hacía 3 años, durante el 20 aniversario, para lo cual se hizo un gran despliegue informativo y una amplísima convocatoria por todos los medios a nuestro alcance.

La oferta del Mercado Medieval debería ser atractiva y variada, en cuanto a lo mercantil, y en cuanto a lo cultural... así lo exigían los objetivos planteados, para lo que todo el grupo trabajó intensamente durante dos meses, fabricando objetos, envasando, valorando costes, haciendo decorados,...etc. con troncos, sacos y lonas, se hicieron 16 puestos de venta de objetos y mercancías diversas: alimentos, bebidas, adornos, ropas, complementos, cuero, madera, fonda, freiduría, degustación de dulces, libros, pergaminos,... ¡¿Qué sé yo?!... todo lo que imaginarse pueda...

El patio estaba cercado con una muralla de paneles de madera y cartón, con almenas, un puente levadizo permitía o cerraba el paso al burgo y toda la arena del patio se cubrió de paja .

La transformación del colegio, que se había preparado durante meses, se llevaba a cabo en los últimos días. El sábado por la mañana, una legión de padres y madres trabajando en el centro. Hacía frío, era el 17 de diciembre... pero siempre hay alguien que te acerca un café. Cuando Paco Serrano se acerca por el cole a “echar una mano”, vuelve a encontrar el colegio que dejó hace ya dos años: *“Esto es fenómeno. Entro al colegio y lo primero que veo son cuatro padres subidos al tejado colgando un decorado...”*.

Ese mismo sábado sería el festejo, que desde las 4 de la tarde, duraría hasta bien entrada la noche.

En la “plaza” había un bufón que divertía a las gentes, echadoras de cartas, coplas de ciegos con lazarillo, contadoras de cuentos, la exhibición de la mujer barbuda, y un sin fin de atracciones callejeras propias de la época y perfectamente ambientadas... y todos disfrazados para la ocasión, para contribuir a dar realismo al ambiente.

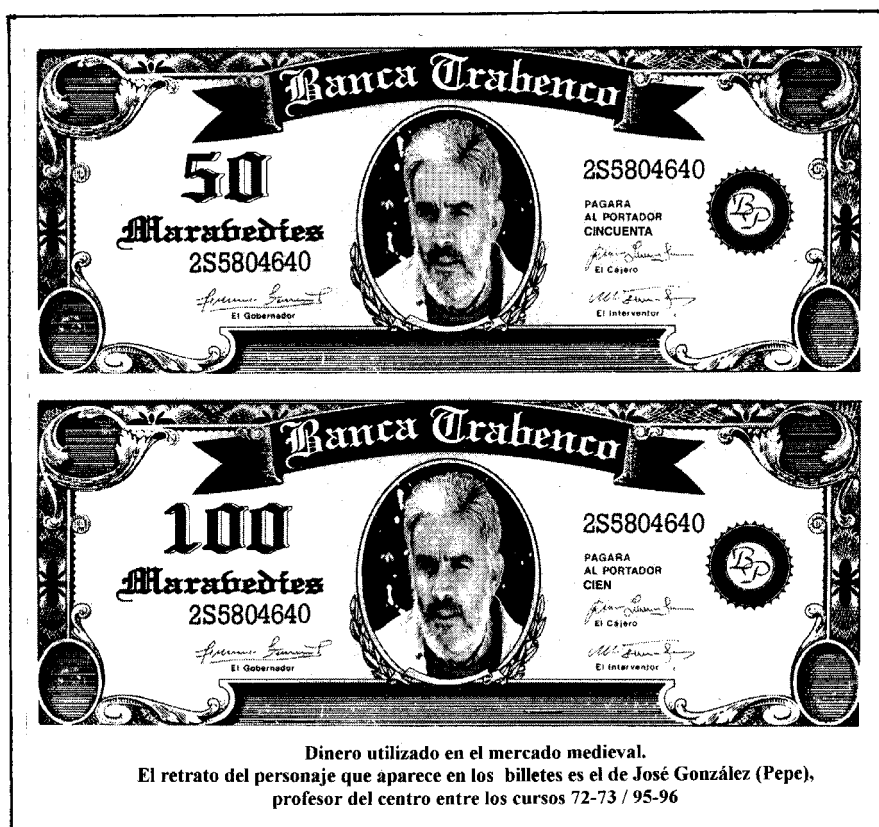
Se hizo un dinero especial para la ocasión, cuya moneda era el “maravedí”, con billetes de diferente valor, paritaria con la peseta, y un banco encargado de hacer los cambios monetarios imprescindibles para poder comerciar. Todos los billetes llevaban impresa la “efigie” de Pepe en el centro.

Y por fin, en el gimnasio, decorado a modo de castillo en paredes y techo, cubierto de banderas, pendones y estandartes, se realizaron actuaciones diversas, música y magia, a cargo de varios grupos de antiguos alumnos que estudian diversos instrumentos en el conservatorio, y del magnífico ilusionista Luis Díaz, encarnando al personaje de Merlín.

Valora Lola Caracola: *“Es verdad que las actividades y los montajes son tan espectaculares como siempre, o más... pero la diferencia es que ahora participa menos gente en su preparación, y unos pocos tienen que hacer todo el trabajo... si no hubieras tenido a los padres, tú sólo no hubieras podido hacer todo eso...”*.

...Pero los padres... estaban.

La recaudación superó todas las previsiones, pero sin duda, lo más importante fue la propia actividad, una vez más la magia y la fantasía poniendo un punto de ilusión en los corazones... nadie daba importancia ya al esfuerzo realizado¹¹⁴.



La celebración del 25 aniversario

Después de haber mencionado ya algunas de las actividades realizadas a lo largo de los años, se podrá intuir el alcance y la pretensión de las mismas... por lo que no insistiré mucho en ello.

Y a la vista de las ya descritas, se comprenderá fácilmente que el 25 aniversario, supondría un esfuerzo espectacular, en el intento de ofrecer la celebración que tal efemérides merece, con el compromiso de convertirla en una fiesta de todos los “trabencos” de todas las épocas, ya sean padres/madres, profesores y/o alumnos.

¹¹⁴ La ilustración muestra unos ejemplares del dinero que se utilizó para realizar las compras en el mercado medieval, habiendo billetes de 50, 100, 500 y 1.000 maravedies, impresos en diferentes colores, y cuyo valor era equivalente a la peseta..

Dada la situación del centro en esos momentos, no faltó quien juzgó el intento como si se tratara de un “*entierro de lujo*”, pero lo cierto es que tal era el número de participantes invitados, y la calidad de los mismos -véase programa adjunto-, que muchos Ayuntamientos -y el de Leganés fue el primero en sorprenderse- no consiguen reunir a tal número de profesionales, y de esa talla, para sus actos municipales.

(*) Insertar programa.

El 25 aniversario del centro, ponía fin a muchas cosas, entre otras, al tiempo que abarca el presente trabajo...

También supuso mi despedida del mismo.

4.g.- OTRAS REALIZACIONES EN EL TERRENO DE LA PRÁCTICA.

Como ya he mencionado, toda esta etapa está presidida por una intensa preocupación didáctica y metodológica, que exige, además un notable esfuerzo de unificación.

Los padres han empezado ya a estar muy pendientes de quién será el profesor-a de sus hijos cada año, y la fuente de preocupación que esto supone, indica que no en todas las clases se trabaja de la misma manera... y en efecto, existen diferencias notables en el modo de proceder de algunos profesores, más allá de lo achacable a las diferencias o singularidades personales, lo que indigna a muchos padres y hace que, a sus ojos, no todos los maestros-as gocen de la misma consideración.

Este tipo de situaciones, llevan al claustro a acometer diversos procesos de reflexión crítica, encaminados a encontrar el mayor grado de precisión posible, que evite contradicciones metodológicas que se vienen observando en algunas aulas:

- Empleo de materiales curriculares inespecíficos.
- Fichas ortográficas convencionales.
- Estudio de la gramática sin partir de la práctica.
- Abandono del texto libre, de la creación literaria, plástica,...
- ...etc.

El Plan de formación en centros

Durante los años académicos 92-93 y 93-94, tuvo lugar el que, a mi juicio, ha sido uno de los proyectos más ambiciosos a los que el centro se ha vinculado. Nos acogimos al

llamado Plan de Formación en Centros, que consistía en el reconocimiento, por parte del M.E.C. del proceso de formación de todo un claustro de profesores del centro, en un tema determinado, por lo cual, se ofrecía una subvención económica¹¹⁵ y la posibilidad de flexibilizar los horarios, de forma que quedara tiempo “de formación” dentro del horario lectivo.

El caso es que durante esos cursos, y bajo el pretexto de un proyecto de formación titulado “El tratamiento de la diversidad desde una perspectiva curricular abierta”, nos reunimos todos los miércoles por la tarde (de 15 a 16:30 h.), y aún alguna reunión de exclusiva (13 a 14:30 h.) con el verdadero objetivo de acometer un verdadero proceso de reflexión crítica sobre la práctica docente en el colegio, en el que se analizó:

- Las formas básicas de actuación de cada profesor-a en el aula.
- La organización interna de cada ciclo.
- La continuidad de unos ciclos a otros.
- Los criterios de elaboración de los materiales curriculares.
- Los niveles de contenidos necesarios en primaria en las distintas áreas de conocimiento.
- ...etc.

Todo ello, supuso un proceso largo y penoso. En el claustro había ya una participación desigual. Los últimos profesores llegados no participaban de los criterios pedagógicos y metodológicos que sustentaban la línea educativa del centro y se notaba una gran falta de compromiso, aunque debido a la presión que sentían, procuraban que su discrepancia pasara lo más inadvertida posible.

Se justificaban argumentando la dificultad que suponía cambiar después de muchos años de “docencia tradicional”, y era cierto, mas no razón suficiente para entorpecer el trabajo de un claustro que, aún, se mostraba mayoritariamente ilusionado.

La frustración crecía en estos profesores, que no eran admitidos con agrado por la comunidad escolar, y en los demás, crecía el desencanto, pues el trabajo se veía notablemente entorpecido, cuando no impedido, y lo que es peor, con escasas perspectivas de mejoría en el futuro, pues la situación administrativa del profesorado en la zona, no permitía pensar que los nuevos profesores que se incorporasen serían de otro talante¹¹⁶.

Antonio García, Remedios Maza, M^a Angeles Niso, Ricardo Rodríguez, Jesús Tapia,... fueron algunos de los compañeros que, por motivos diferentes en cada caso, pasaron por el centro en esas circunstancias. Y si bien es cierto que, ante la falta de

¹¹⁵ Tal dotación había que justificarla como gastos de material, pago a expertos que se contrataban para ofrecer charlas, seminarios,...etc. y que era gestionado y controlado por el CEP.

¹¹⁶ En ese momento, en Leganés, como se ha dicho, se estaban suprimiendo unidades escolares, y gran número de profesores quedaban sin destino, para cubrir escasísimas plazas que se producían, con lo que los que más opciones presentaban eran los profesores más antiguos, con más “derechos”, por motivos de puntuación, por lo que, antes de ser desplazados de la localidad, muchos de ellos pedían, haciendo uso de su derechos como funcionarios, los centros más cercanos, independientemente de la orientación pedagógica, metodológica o ideológica que representaran.

entendimiento que se daba entre un grupo y otro, algunos de ellos solicitaron el traslado mediante participación en el Concurso General -Antonio y Remedios, p. ej.-, la verdad es que esta afirmación es ficticia, dado que los destinos que solicitaban eran exclusivamente los del entorno próximo a su domicilio, zona en la que, dadas las condiciones del momento, era imposible introducirse. Y como, por otra parte, no estaban dispuestos a “gastar los puntos” acumulados con sus años de servicios en un traslado a un lugar más apartado, y por tanto menos apetecible, la situación resultaba difícilmente resoluble.

Con el tiempo, el resultado fue que los ánimos se iban minando ante una situación que no dejaba de ser ambigua, y los profesores que compartían el proyecto de centro con ilusión, pero cuya permanencia en el centro no estaba asegurada, fueron marchándose año tras año, pues las posibilidades de normalizar su situación en el centro eran nulas, y el Ministerio cada vez se oponía con más fuerza a su continuidad en “condiciones irregulares”, lo que unido al desencanto creciente ante la situación interna, terminaba de provocar un cierto cansancio que, a la postre, resultaría definitivo.

Pero las bajas se fueron produciendo poco a poco, por lo que cada año, las personas que íbamos quedando intentábamos mantener el mismo nivel de actividad, aunque fuese a expensas de sobrecargarnos de trabajo, y de funciones, lo cual, ya se contradecía con la idea de colegio que se mantuvo en el último tiempo, pero a fin de cuentas, las tareas nunca estuvieron igualmente repartidas.

La cuestión es que, después del proceso de reflexión al que me he referido, que puso de manifiesto las diferencias, las discrepancias, y sobre todo la incomodidad que sentía cada sector del profesorado, así como las causas de la misma, llegó el momento de plantear las alternativas de organización, los planteamientos didácticos y metodológicos para el futuro,...etc., y una vez más, se optó por la huida hacia adelante.

Entre varios compañeros, dimos forma -y propusimos- a una propuesta metodológica que resultaba revolucionaria, y desde luego, irrealizable en aquellos momentos, pero que resultó muy útil para remover los planteamientos educativos de cada uno, acomodados, en muchos casos, al devenir rutinario de un día tras otro, y a la concepción del trabajo docente como una sucesión algorítmica de tareas que pueden realizarse mecánicamente. Puede que con la distancia del tiempo pasado, más que un proyecto, no fuera más que una provocación, pero, al menos, dio lugar a una discusión apasionada entre muchos miembros del claustro, otros, aunque los menos, ya habían enmudecido definitivamente.

El caso venía a representar organizar todo el funcionamiento del centro “por talleres” que sustituirían a las clases conocidas, con lo que la idea de escuela que normalmente se tiene -maestro y pizarra, niños en sus pupitres, libros, relación entre ellos más o menos fluida- habría que cambiarla notablemente:

- Cada “taller” estaría regentado por un adulto, o por varios. Padres y otros compañeros-as, pueden permanecer juntos en un mismo taller a tiempo total o parcial.

- No habría explicaciones teóricas “para todos”. Esto es, desaparece completamente (o se reduce a lo mínimo posible) la lección magistral.
- Los niños van de un taller a otro según sus intereses, el trabajo pendiente, etc. pero no tienen un horario fijo.
- Los talleres son centros de construcción, o de actividad cuyo objetivo no son las áreas de conocimiento, sino que éstas suponen el instrumento necesario para la actividad propia del taller. P. Ej. No habría un taller de geometría en que se enseñara a calcular el área de las figuras planas, pero ese cálculo puede resultar imprescindible para el desarrollo de un taller de construcción de cometas, pongamos por caso. Y así, los objetivos de conocimiento de las diferentes áreas, serían abordados según el desarrollo de los diferentes talleres.

En realidad, se trata de un tratamiento similar al que hoy en día entendemos que podía tener un taller del Renacimiento: un lugar en el que trabaja un artesano, un “maestro” en una actividad o disciplina, y al que asisten aprendices -por iniciativa propia- que van aprendiendo el oficio en contacto con él, es la máxima expresión del “aprender haciendo”.

Por supuesto, se sabía de antemano que la empresa no resulta fácil. Un colegio tiene que garantizar a los padres, que sus alumnos están en disposición de aprender tanto como en cualquier otro colegio... pero mejor, por lo que los talleres deben estar diseñados de tal forma, y existir tal variedad, que abarquen todos los contenidos de conocimiento de la E. Primaria... pero eso, en realidad no implica tantas cosas, e incluso había una coincidencia previa de muchos de nosotros a ese respecto: en esta etapa educativa, los niños no tienen que aprender una gran cantidad de cosas, pero sí es importante que las aprendan bien. Es más, muchas de esas cosas, no es necesario que las aprendan en la escuela, mediante la explicación del un profesor que no siempre acierta con una motivación conveniente. Cuántas veces hemos visto que, mediante el juego, la informática, el cine,... etc. los alumnos acceden a aprendizajes más relevantes¹¹⁷ y transferibles¹¹⁸ que los que en la escuela hemos seleccionado como “imprescindibles”¹¹⁹ en una determinada etapa educativa.

Lola Fernández, recién llegada al centro en aquella época, recuerda aquella fase de reuniones con sentimientos ambivalentes: *“Yo creo que ni vosotros mismos os creíais las cosas que proponíais, ni las discusiones que llegabais a provocar -y puede que tenga*

¹¹⁷ Entiéndase por aprendizaje relevante, en el sentido que se usa el término, como aquel que conecta con los intereses del alumno y por lo tanto se presenta como útil a sus ojos.

¹¹⁸ Por aprendizaje transferible quiero señalar a aquel que es susceptible de ser aplicado a situaciones problemáticas diferentes a las que originaron la adquisición de tal aprendizaje

¹¹⁹ En la amplia y variada terminología educativa utilizada hasta ahora, proclive a la sonoridad de los términos y a las siglas, afortunadamente, no se ha considerado el O.I. “objetivo imprescindible” al que irónicamente me refiero en este párrafo, pero con frecuencia, planteamos la educación como si se tratara de una sucesión de tales, y suele ocurrir que cada profesor considera su asignatura como fundamental, sin cuyo conocimiento, los alumnos serán poco menos que seres desvalidos. Esto, que resulta peligroso en cualquier etapa educativa, lo es más en la E. Primaria, en la que los aprendizajes deben estar enraizados en la actividad y en el interés del niño, si queremos que resulten relevantes y transferibles como se ha dicho.

razón- *Además, yo lo pasé un poco mal en aquel momento, porque se avanzaba muy poco y había gente que no participaba...*”.

Es verdad, ya lo había mencionado antes, pero fue un revulsivo notable para todos. Y los que se habían inhibido ya de su participación activa en el claustro, y para los que el mero hecho de haber tenido que dejar el libro de texto había supuesto un cambio metodológico extraordinario en su actividad docente, intuyeron que aún se podía ir mucho más allá, que era posible, y que las personas capaces de hacerlo no eran seres extraños que uno estudia en los libros pero que nunca llega a conocer, sino que eran los compañeros y compañeras que estaban a su lado, con los que tomaban café todos los días... y eso resulta admirable, porque cuando uno lee Summerhill o se acerca al Plan Dalton, pongamos por caso, cualquier maestro piensa que se trata de experiencias excepcionales -pero lejanas- en las que nunca se verá involucrado, pero cuando Neil, o Elen Parkust, pueden ser el compañero o compañera de al lado, y el “Plan Trabenco” puede ser tan ambicioso como cualquiera, y que sólo se requiere reflexión, imaginación y entusiasmo, la antigua consideración de estar realizando una locura por haber dejado el libro de texto adquiere una perspectiva totalmente diferente.

Paco Serrano, uno de los compañeros que, junto a mí mismo, más empeño había puesto en el debate, recuerda aquello sin poder impedir que la nostalgia acuda a sus ojos, y su expresión y su gesto es mucho más elocuente que sus palabras: “...*¡qué cosa más bonita...!...*”.

Como he dicho, nunca se llevó a la práctica, pero estuvieron diseñados los talleres necesarios para cubrir el desarrollo de las áreas de matemáticas y lenguaje, y estuvieron bastante desarrollados los que cubrirían las de plástica, dinámica y tecnología,... faltaban las áreas de experiencia...

¡Un disparate!... ¿o no?

La concreción de la línea de actuación del centro

A medida que pasaba el tiempo, la situación y las personas iban cambiando (y uno y otro cambio se influían recíprocamente), cada vez había más voces que pedían insistentemente una concreción más clara de la línea pedagógica del centro. Los colegios habían entrado en una franca competencia de conquista de mercado, y se difundía propaganda, incluso por las calles, buzones,...etc. en la que los colegios públicos de la zona, como si de instituciones privadas se tratara, cantaban sus bondades, en un intento de captar la cada vez menos abundante “clientela infantil”, en un barrio que había envejecido, y las necesidades ya no eran de colegios, sino que, con la mayor parte de la población infantil ya crecida, sobran unidades escolares, muchas de las cuales van desapareciendo, por lo que la subsistencia de los colegios está en función de las solicitudes escolares que reciban, y de

eso dependerá también, la permanencia del profesorado que, en caso contrario, verá suprimida su unidad y verá perdida su plaza...

Después de muchos años intentando disminuir el número de niños por aula, ahora todos luchan por tener más... ¡La vida!

En nuestro centro, las propuestas surgen por todos lados:

- Desde fuera: Muchos padres que vienen a pedir información para escolarizar a sus hijos, piden “algo escrito” que llevarse, donde se recojan las líneas generales que caracterizan al colegio.
- Desde dentro: La petición de que se confeccione un documento claro y sencillo, accesible para cualquiera, que se pueda difundir y hacer llegar a todos sin gran coste, y que recoja las líneas esenciales de actuación del centro, se han hecho casi constantes¹²⁰.

Juan Ángel se opuso siempre a este tipo de cosas, y aún lo recuerda: *“Yo siempre procuré que se escribiera lo menos posible... que se hable y se discuta cuánto más, mejor... que se alcancen acuerdos y se lleven a la práctica... pero que no nos digan que escribamos y precisemos todo, porque así siempre te pillan, es una forma de maniatarte...”*.

Y se pone irónico y mordaz recordando algunas intervenciones: *“¡Bueno!... ¡La idea de Trabenco!... ¡la idea de Trabenco!... ¡Qué es eso de la idea de Trabenco?... El que está ahí todos los días, y se compromete y “se lo curra”, sabe de sobra cuál es la idea de Trabenco...”*.

Pero llegó un punto en que se hacía necesario satisfacer la demanda y una vez más toda la maquinaria acometió una empresa común. Y no se elaboró un documento, sino dos. El primero, referido a la participación de padres, elaborado por ellos mismos. Y el segundo, lo que podría considerarse una especie de extracto del Plan de Centro, podía haber sustituido al mismo, e incluso haber supuesto el índice del presente trabajo.

Reproduzco aquí uno y otro, pues su contenido afecta al tema que nos ocupa, aunque a modo de anexo se incluya un original de cada uno para dar idea de su presentación, diseño, formato,...etc.:

El documento de Participación de Padres, apareció durante el curso 1995-96, elaborado por ellos mismos, como ya he dicho, bajo la dirección de la Comisión Pedagógica, y fruto de una enorme cantidad de reuniones al respecto, es un texto sugerente y lleno de frescura que, con un lenguaje llano y una redacción audaz va desmenuzando el papel de los padres en el centro:

¹²⁰ Existe el Plan de Centro, que recoge minuciosamente todo el pensamiento educativo del colegio, y sobre el que se debate frecuentemente, se modifica o se amplía, si procede, etc. pero es un documento muy extenso, bastante denso y poco útil para la consulta rápida y ágil por parte de cualquiera, además hay 2 ó 3 ejemplares, y su difusión a toda la comunidad escolar resulta impensable por lo costoso y poco rentable que supondría.

**“Y LOS PADRES... ¡Error! Marcador no definido.
¿QUÉ PINTAMOS AQUÍ?**

La costumbre, en educación y en los colegios, es que todo lo que suene a padres, se identifique con la A.P.A., o todo lo más, con alguna tarea que los padres hacen en las aulas de sus hijos.

En nuestra escuela (nos gusta más este nombre que el de colegio), también hay A.P.A., pero las formas de participación son un poco más amplias y, tal vez, complejas de entender a simple vista, sin echarle un vistazo con detenimiento. ¿Qué os parece, nos damos una vuelta por nuestro sistema de participación? ¡Vamos, despacito, pero al tran, tran!

Antes de entrar a la escuela, por curiosidad, mirad a la derecha de la puerta grande. Hay un cartel que dice C.P. TRABENCO. Más de uno (mira que es fastidioso querer dirigirse también a las féminas y no querer poner las barras dichas, así que entended que va para todas las PERSONAS) se preguntará qué es eso, qué significa esa palabra. ¿Será el nombre del caballo de algún caballero andante que anda errante en pos de fechorías o entuertos que desfacer?... pues no, TRABENCO, significa TRABajadores EN COoperativa (notáis el matiz picarón de ambas palabras, la verdad es que cuando se puso ese nombre a la cooperativa de viviendas de la que nació nuestro colegio, ambas palabras se llevaban más y eran motivo de orgullo).

Bueno, a lo que íbamos.

Antes que nada hay que aclarar, que PARTICIPAR viene del Latín "participare" que debe ser algo así como "tomar parte", pero no de pillar un cacho, sino de pringarse.

Bien, ya hemos entrado en la escuela con esta idea en el coco (si no es así, es mejor deambular por el patio, que también enseña mucho).

Lo primero que encontramos es la casita de preescolar, cálida, asequible, decoradita ella y muy funcional y llevadera. De frente, a la derecha, en "el cole grande", pobrecillo, pequeño él, más que ningún otro del pueblo, pero a nuestra vista, torpón y mazacote, con playeras del 42 para un cuerpo adolescente (llama poco ¿no?). Hay quien estando en la casita, no va al grande y hay quien ya está en el grande y no se acuerda de pasar por la casita.

¿Traspasamos este torpe símil de lo que los padres pueden hacer en la escuela? ¡Anda, vamos a verlo!

Hacer cosas que tienen que ver directamente con la clase de nuestro hijo (carnavales, talleres, teatro...) es cálido, agradable, llevadero, como la casita de preescolar, pero el colegio es también el edificio grande, la participación en la Junta, formar parte de las comisiones, decidir sobre las cuestiones que afectan a todos los cursos... ésto también es cálido, agradable y llevadero, basta tener ganas, el resto ya irá llegando.

¿Qué os parece si hablamos de cómo funciona el colegio?

Algunos podemos pensar que ya aprenden suficiente los niños con lo que enseñan los profes y que con eso ya basta. Razón no falta, pero sólo en parte, porque es cuestión vital estar de acuerdo y compartir entre familia y colegio las cosas que hay que tener

en cuenta para educar en casa y en la escuela. Para que ésto tenga posibilidad de ocurrir (lo que no quiere decir que sea seguro que ocurra) nuestra escuela dispone de unos sistemas de comunicación (en muchos sitios insisten en llamarlos "cauces de participación") entre alumnos, padres y profesores (acordaros, con sus respectivos femeninos) y que en esquema son los siguientes:

La Asamblea General es el sitio donde se toman las grandes decisiones, las que afectan a todos. A la asamblea pertenecemos todos los que formamos la comunidad escolar (los profesores, los padres, los alumnos, el personal de conserjería -véase Mercedes- y el personal de limpieza -úsese Zeno y Milagros-, alguna vez incluso asisten antiguos alumnos o padres). Hace muy poco que hemos tenido una, por cierto bien nutrida, así que ya sabéis cómo es. Normalmente se celebran dos asambleas generales ordinarias, al comienzo y al final del curso, aunque pueden celebrarse cuantas se consideren necesarias.

La Junta General, digamos que es más pequeña que la asamblea general, está formada por el claustro, al pleno, todos los padres de todas las comisiones (paciencia, luego hablamos de ellas) y además todo el que quiera ir. Alguna fueron los alumnos, pero se aburrieron cantidad y pasaron de nosotros. Generalmente se hace repaso a lo que va de curso y se toman algunas decisiones. La Junta General se hace cuando acaba cada trimestre, así que la primera será en Navidad. Es el momento en que aprovechamos para tomar unos polvorones y algún refresco.

La Junta de la A.P.A. está formada, normalmente por representantes de comisiones, dos profesores que se van rotando y algunas personas que sin ser de comisiones, tienen interés o les apetece conocer qué pasa en el cole. Se pretende que este espacio sea el más operativo y ágil de las decisiones de la escuela, pero para que nos vamos a engañar, nos gusta hablar a todos y como mínimo dos horas no hay quien las quite, eso sí, las refrescamos luego en el local anejo a la escuela.... ¿cuál? por supuesto, EL RENATO. Como sabéis estamos en proceso de discusión de qué pasa con los representantes de ciclo/aula, si se llega al acuerdo de que existan, éstos irán a la Junta de la A.P.A., que por cierto, se reúne cada 15 días e INSISTIMOS, está abierta a todas las personas que quieran asistir.

La Asamblea de Aula, permite que nos comuniquemos entre los padres y profesores del ciclo, normalmente aquí se tratan los temas más cercanos a nuestros hijos. No suele quedar tiempo para contar todo lo que pasa en la escuela, de ahí que sea interesante asistir a alguna que otra Junta de la A.P.A., o hablar con alguien que si asista, es la mejor forma de estar enterados.

Y lo más cálido para todos, es tomar parte en las tareas cotidianas de las aulas, los talleres, los carnavales, los cuentos, las visitas, el teatro.... todas esas cosillas que van haciendo que conozcamos a los compañeros y compañeras de nuestros hijos, a sus padres, más de cerca y en su ambiente a los profesores y en fin, que queramos a la escuela como nuestra, porque nuestra es y así tenemos que seguir haciéndola.

Prometimos que hablaríamos de las comisiones, bueno pues zanjamos la deuda.

Para formar parte de alguna comisión, no es menester ser un lince o tener todo el tiempo del mundo, basta motivación y ganas. Las distintas comisiones que funcionan, de forma muy resumida, se dedican a:

Regar, cuidar, plantar, mantener, sanar.... tener la escuela más bonita si cabe, es tarea de la Comisión de Plantas.

Informarnos y divertirnos con la revista, contar algunas cosas de la escuela, saber qué se hace en las clases.... pedir algunas pelillas e ingeniar nuevas cosas que hacer para disfrutar más, es una ocupación de la Comisión Pedagógica.

Tenemos a raya y siempre con una solvencia envidiable, clave de la supervivencia material es el oficio de la Comisión Económica.

Buscar los mejores sitios para que salgan los chicos, negociar al máximo los autocares, facilitarnos a todos ese momento mágico de la despedida entre sonrisas y lágrimas es algo que hace la gente de la Comisión de Salidas o eufemísticamente llamada de transportes.

Si no fuera por la Comisión de Material o Compras, estaríamos en la era del pizarrín.

También hay alguien que se encarga del deporte, ya se sabe "mens sana in....", además ¡intentan favorecer la idea de deporte no competitivo, evidentemente es la Comisión de Deportes.

Bueno, los chicos también tienen que almorzar y para que ésto ocurra en su tiempo y en su espacio oportuno, la Comisión de Comedor trajina lo suyo.

Lo más adecuado para completar y digerir toda esta información es hablar, hablar, hablar.... con gente de la escuela y si no os atiende nadie, no dudeis en recurrir a los de la Comisión Pedagógica, que entre otras cosas, hablar nos gusta un mogollón.

Todos estamos atentos, pero si algún esfuerzo especial hay que hacer por los chicos de integración, también hay gente para ello, es la Comisión de Integración.

BUEN PROVECHO."

El trabajo de los padres tuvo una acogida muy positiva -y creo que merecida- por cuanto cumplía todas las expectativas que se habían planteado: era un documento ágil, cómodo de manejar y de leer, breve (pero a la vez completo), y además, resultaba sencillo de reproducir y difundir a toda la comunidad escolar...

Desde luego, los padres, habían hecho un buen trabajo.

Una vez más se pone de manifiesto la capacidad de acción, la lucidez y la independencia de criterio del grupo de padres para elaborar un documento como el que acabo de transcribir, que si bien es cierto, y no podía ser de otra forma, que estuvo realizado por un grupo minoritario, en comparación con el número de padres/madres que integran la comunidad escolar, la calidad, la oportunidad y la precisión del trabajo indican que se trata de un grupo de personas con las ideas muy claras, conocedores profundos del centro y de su trayectoria, conscientes de lo que quieren y de los medios que han de ponerse para conseguirlo,... y desde luego, independientes de un claustro que, si bien es cierto que conduce, orienta, y soporta el peso de la iniciativa del colegio, encuentra un apoyo inestimable al contar con personas tan capaces a su alrededor, y con un grado de

compromiso tal, que propicia realizaciones como algunas de las que hemos ido viendo, y de las cuales, este documento, no es más que otro ejemplo.

Ante la iniciativa y el éxito de los padres, sólo quedaba, entonces, acometer la otra empresa, que consistía en la elaboración de otro documento que recogiera y resumiera todo el planteamiento educativo del colegio, y que reuniera las mismas características del anterior, y así, durante el curso 1996-97, una comisión de profesores, de la que formé parte con otro compañero-a de cada uno de los ciclos, elaboramos un borrador que se sometió a la consideración del claustro, y posteriormente de la Junta, y que quedó definitivamente aprobado en la primavera de 1997, en los términos que siguen:

“

TRABENCO;Error! Marcador no definido.

**Un colegio donde
no hay:**

- **Notas**
- **Exámenes**
- **Equitación**
- **Piscina**
- **Squash.....**

Pero garantizamos:

El gusto por la poesía

**;Error! Marcador no
definido.Tenemos la suerte de ser un
colegio pequeño, donde todos nos
conocemos y queremos...y también
tenemos problemas**

padres

Un colegio de los

Cuando en 1.972 se crea la cooperativa de viviendas **“TRABENCO”** (Trabajadores en cooperativa), no existían colegios en la zona, por lo que los miembros de la cooperativa ceden los locales comerciales para instalar en ellos un colegio. A cambio, el M.E.C. permitió que la propia cooperativa propusiera el profesorado que quería para sus hijos.

Nunca un colegio es más de quien lo ocupa

que cuando está en tu casa

- El comedor escolar, eran las casas de algunas familias del colegio.
- Los niños no llevaban “el bocadillo”, subían a su casa a recogerlo.
- La señora de la limpieza era vecina de la cooperativa y madre del colegio.
- El patio del colegio era la plaza de la cooperativa (“la arena”).
- Los alumnos de los cursos superiores tenían llave del colegio.

Cosas de todos

Cada curso escolar, todo el colegio participa de algunas actividades generales:

- La literatura: Es el principal aglutinante del trabajo en común (homenajes, monografías...)
- El otoño: Fiesta de la Castaña
- Mercadillo de Juguetes: antes de Navidad
- Carnaval
- Jornadas de Teatro: Representación de una obra por curso y otra a cargo del grupo de teatro de padres
- La Semana de la Literatura: Generalmente en torno a un tema central
- Fiesta de Recibimiento al grupo con el que se hace el intercambio

Y después de las 4:30

Las actividades extraescolares se llevan a cabo, teniendo en cuenta algunos criterios básicos:

- No sustituyen a un club social
- Siempre son gratuitas
- No se remunera a quien las imparte
- Generalmente son impartidas por personas directa o indirectamente vinculadas al centro

¡Error! Marcador no definido. Estamos contentos con el colegio que tenemos, sabiendo que no es perfecto

- Tal

leres:

- Todos los cursos (desde E. I. De 3 años a 6º)
- Semanales
- Grupos formados por los niños del ciclo y rotativos por los distintos talleres.

- Con participación de padres
- Rincones en Educación Infantil:
 - Diarios
 - Rotativos
 - Formados por niños de 4 y 5 años
- Salidas:
 - Son tan importantes como las clases
 - Bastante frecuentes
 - Para todos los cursos:
 - De carácter pedagógico
 - De convivencia (varios días de duración)
 - Y para 6º curso además:
 - Intercambio con un grupo escolar de otra comunidad española o del extranjero.
- Evaluación:
 - Proceso continuado que se lleva a cabo mediante:
 - Observación del profesorado
 - Entrevistas con los padres
 - Autoevaluación de los alumnos
 - No se hacen exámenes. Se informa a los padres en las entrevistas personales
- La clase siempre está abierta a los padres
- Flexibilidad de horarios, de 3º a 6º media hora más.

A mediados de los 80 el colegio se traslada al actual edificio, con lo que comienza un proceso de normalización progresiva:

- El edificio pertenece al M.E.C.
- Hay comedor escolar
- Hay jardín - pistas - patio - arenero
- Tienen llave del colegio pocas personas
- Los profesores llegan por el procedimiento de “concurso de traslados” del M.E.C.....

.... y a pesar de todo, sigue siendo un colegio singular.

Los padres no participan

sino que las decisiones se toman en órganos en los que su presencia es mayoritaria:

*** ASAMBLEA GENERAL:**

- Todos los miembros de la comunidad educativa
- Dos veces en el curso y extraordinarias
- Cada persona, un voto

*** JUNTA:**

- Representantes de padres y profesores
- Quincenal
- Abierta a toda la comunidad escolar

*** JUNTA GENERAL:**

- Todo el claustro de profesores y la totalidad de los miembros de las comisiones
- Trimestral y extraordinarias

*** COMISIONES:**

- Formadas por padres
- Se encargan de diferentes tareas:
 - Comedor
 - Pedagógica
 - Transportes
 - Integración
 - Deportes
 - Económica
 - Material
 - Plantas

*** ASAMBLEA DE CICLO:**

- Todos los padres y profesores del ciclo
- Trimestral y extraordinarias

*** ENTREVISTA CON LOS PADRES:**

- Las que se consideren necesarias

*** A.P.A.:**

- Son todos los padres del colegio
- Cuota bimensual para financiar material y transporte

Trabajamos para conseguir

- Libre Expresión
- Actitud Crítica
- Responsabilidad
- Solidaridad

Un colegio para todos

- Por eso somos un colegio de integración
- Las dificultades y los progresos son de todos
- Los profesores se organizan para atender a los niños con dificultades

- En cada ciclo, los tutores y otro profesor (según disponibilidad de horario), realizan tareas de apoyo
- La logopedia se atiende individualmente, según horario asignado al colegio

Cómo trabajamos

- Lectura a diario en la primera media hora de la mañana
- La mayor parte del material impreso es elaborada por el profesorado
- Material común en todas las clases:
 - Biblioteca de aula
 - Libros de consulta
 - Material escolar
 - Material didáctico

.....”

5.- CUARTA PARTE.
INFORME DE ANTIGUOS
ALUMNOS.

INFORME DE ANTIGUOS ALUMNOS-AS:

Hasta aquí, creo haber contado con numerosas aportaciones por parte de padres y madres de alumnos que lo fueron del colegio, de profesores y profesoras que han trabajado en el mismo a lo largo de sus diferentes momentos, de otros trabajadores del centro, no docentes, responsables municipales, diversos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia, así como con otras personas que por su actividad se acercaron al centro, lo conocieron y nos puden aportar su visión del mismo.

Sin embargo, desde el principio, en la mente de todos los entrevistados permanecía clara la idea de que nada de esto sería definitivo, ni siquiera congruente, sin la participación de los alumnos y alumnas, verdaderos protagonistas de esta aventura que se está refiriendo.

Resulta evidente que el testimonio de los alumnos es de una importancia capital a la hora de conocer y de valorar la actividad educativa de un colegio, pues todo lo que el C.P. Trabenco haya podido tener de singular, ha sido pensando en sus alumnos. No cabe pensar que el conocimiento pedagógico prospere para perfeccionar el corpus teórico de una ciencia que carecería de sentido si no es para ser aplicada inmediatamente en la mejora de la práctica docente. De forma que son los alumnos los primeros receptores de las ventajas o inconvenientes del avance pedagógico, por lo que su valoración resulta imprescindible.

En el caso que nos ocupa, la innovación educativa o la tarea de investigación que el colegio Trabenco pudo ir desarrollando, tenían, claramente, ese valor aplicado, pues no era un objetivo prioritario “hacer ciencia” (si se me permite la expresión), aunque en diferentes momentos se hayan publicado artículos y referencias diversas con las conclusiones obtenidas de diversas experiencias realizadas, sino proporcionar a los alumnos-as todas las experiencias posibles que facilitarían su educación integral, completa, diversa, integradora,... y cuantos adjetivos queramos adjuntar de todos los que la literatura pedagógica ha ido poniendo de moda.

El reto me asustaba un poco, pues cualquiera lo juzgaría como un trabajo ímprobo, costoso y difícil de ser coronado por el éxito. Contactar con personas de hasta 40 años de edad -esto es, 26 años después- para pedirles que vengan a hablar de aquel colegio de primaria al que asistieron... ruego al lector que se ponga en la situación de ser llamado para hablar del suyo y comprenderá lo inverosímil que resulta, con las vueltas que da la vida, lo que ha cambiado España en ese tiempo, con lo que una persona ha podido evolucionar¹²¹...

¹²¹ Me presto gustoso como ejemplo y declaro, sin pudor y sin resentimiento alguno, que si yo mismo tuviera que hablar del colegio en el que cursé primaria, y contactar con los compañeros-as de aquella época, me

Pues bien, quien piense todo esto, no ha comprendido aún lo que es Trabenco.

Yo consulté las listas de alumnos-as de las diferentes promociones y, con ayuda de Ana García y Lola Pedrosa, una vez más, seleccioné un par de nombres de cada promoción con el que se tuviera una relación especial, existiese un teléfono de contacto o resultara accesible por algún procedimiento habitual, poco costoso¹²². El resto fue muy fácil, el trabajo se redujo a contar a cada alumno de contacto el trabajo que se estaba realizando y pedirle que se pusiera en contacto con los compañeros-as de su promoción para que la noticia se extendiera y todo el mundo se supiera convocado a los actos que tuvieran lugar al respecto¹²³.

Los alumnos-as con los que había contactado fueron citados en el propio centro el día 18-10-99. Se trataba de explicarles de viva voz lo que se esperaba de ellos y pedirles que se pusieran en contacto con cuantos antiguos compañeros-as les resultase posible, además de hacerles llegar un cuestionario que yo mismo había elaborado en el que, además de una carta de presentación, aparecían una serie de preguntas sobre las que se debía reflexionar, al tiempo que se les convocaba a diferentes reuniones según las diferentes promociones:

1. Promociones 1975-1979 → Día 10-11-99.
2. Promociones 1980-1984 → Día 11-11-99.
3. Promociones 1985-1989 → Día 17-11-99.
4. Promociones 1990-1998 → Día 18-11-99¹²⁴.

resultaría imposible. No recuerdo el nombre de ninguno de ellos, los profesores no significan nada, y los recuerdos son vagos y distantes, propios de una escolaridad poca significativa en mi vida.

¹²² Pese a lo que se pudiera pensar a primera vista, en todas las promociones del centro existen alumnos-as con los que se da una relación de este tipo, y lo que es más sorprendente, entre los alumnos-as de cada promoción sigue existiendo una relación cercana, próxima, que les permite sentirse fácilmente localizables.

¹²³ Podrá entenderse con facilidad que, aunque esta relación existe en general, la situación cambia de unas promociones a otras. Y existen grupos de una unidad sorprendente frente a otros en los que se ha producido un especial distanciamiento. Las razones son obvias: el tiempo pasado, los cambios de domicilio, exigencias laborales o familiares,... la vida y la muerte... en el caso más extremo, puedo comentar que cinco de los antiguos alumnos-as de Trabenco han fallecido.

¹²⁴ A este respecto quiero hacer dos consideraciones:

a) El agrupamiento de las promociones en los diferentes días, impuesto por la cantidad de alumnos y por la diferencia de edad tan significativa, puede considerarse aleatorio, si bien puede pensarse que existen algunos momentos que, por su trascendencia, son susceptibles de ser considerados como una especie de puntos de inflexión, que pudieran tomarse como límite, aunque difuso, de supuestas diferentes etapas. Tal es el caso del cambio al edificio nuevo, o de la llegada masiva de nuevo profesorado en los años 89-90,... que ya he utilizado como momentos de separación a lo largo de todo el trabajo, aunque con idéntica prudencia a la que aquí lo hago.

b) En el momento de convocar estas reuniones el centro había cambiado ya mucho. O al menos estaba en proceso de cambio. El nuevo profesorado no suscribía el proyecto anterior y se habían propuesto una “normalización” progresiva del centro. Ya no se reconocía la Asamblea General ni la Junta de Padres como órganos decisorios, ni se permitía a los padres/madres entrar en el centro ni participar como antes lo hacían, se habían “abolido” las comisiones de trabajo padres y entre ambos colectivos se libraba un enfrentamiento abierto y duro que terminó con varias denuncias por ambas partes y el enrarecimiento general de la situación. La principal sorpresa que yo encontré fue que, cuando me acerqué por el centro a comunicar a la dirección actual mi intención de celebrar las reuniones, acto que yo interpretaba como una mera cortesía y que, en mi calidad de reciente profesor,

Este cuestionario¹²⁵, que nunca pensé utilizar como verdadera recogida de información, tenía un doble objetivo:

1. Proponer algunos temas de reflexión para debatir en las reuniones que se mantuvieran posteriormente.
2. Asegurarme una información mínima por parte de los alumnos-as, en el caso de que la convocatoria a las reuniones citadas resultara infructuosa.

Con todo ello, la rueda de llamadas y contactos se puso en marcha y todo estaba preparado para una nueva movilización ante la llamada de Trabenco. La sra. conserja, Mercedes Mayoral, se hizo cargo de una cincuentena de ejemplares del protocolo del cuestionario referido, y se depositó otro número igual en la ferretería “Castillo”, sita aún en el centro de la colonia Trabenco, establecimiento representativo de la misma, y regentada por su propietario de siempre, cuyos hijos fueron todos alumnos del centro.

Para que la narración sea completa debo referir que, el propio día 18 de octubre de 1999, durante la convocatoria de los alumnos-as de las diferentes promociones con los que me había puesto en contacto, ya percibí que estábamos en el buen camino y pude desechar todas las dudas y temores anteriores. Aquella ha sido una de las tardes más gratas que he podido pasar a lo largo de todo el tiempo en el que se ha estado desarrollando el presente trabajo: A la hora fijada empezaron a llegar los alumnos-as en verdaderas oleadas, no sólo los citados, sino compañeros que se acompañaban para tener la oportunidad de encontrarnos. A algunos de los más antiguos ni siquiera los conocía. Entre ellos había muchos años de diferencia, mucha distancia en su situación, pero un nexo común... recogían los protocolos, pero no se marchaban, se sentaban a charlar unos con otros, todos conmigo... se interesaban por sus vidas, por sus estudios, por los amigos más alejados,... hubo momentos en los que no cabíamos en el aula en la que estábamos. Con frecuencia pensé, en esas horas, que ese debía ser el verdadero objetivo de mi descripción y en lo difícil que me resultaría describirlo... pensé en que cualquier observador que hubiera podido tener acceso a ese encuentro habría comprendido Trabenco mucho mejor que a través de la lectura de todos los trabajos posibles... pero estaba solo, tendría que esforzarme en la descripción, hacerla cercana, intuitiva, narrar los detalles y las expresiones para que ellos reprodujeran por sí mismos el ambiente reinante... Sé que no será fácil, pero no encuentro otro camino. No soy el primero que me veo en la obligación de recurrir a la prosa para describir la poesía...

no encontraría dificultad alguna, me encontré con que no se me autorizó para la utilización de las instalaciones fuera del horario escolar, por lo que tuve que solicitarlo oficialmente al Ayuntamiento de Leganés, de quien depende la utilización de los centros públicos en horario extraescolar, y mediante presentación de informe escrito de la actividad para que lo solicitaba... sólo así accedió la señora directora a permitir la utilización de las instalaciones requeridas, que no eran otras que el espacio físico de un aula.

¹²⁵ Se adjunta como anexo un ejemplar del protocolo del cuestionario al que se hace referencia.

Ahora sí, todo estaba preparado. En el plazo de un mes los encuentros se habrían producido y yo estaría en disposición de conocer opiniones, contrastar datos y elaborar el informe que ocupará las páginas siguientes:

1ª Reunión con ex-alumnos/as del colegio. (10-11-99).

La 1ª reunión mantenida con antiguos alumnos-as, que englobaba las promociones que habían salido del centro entre los años 1975 y 1979¹²⁶ ya resultó sorprendente.

Sorprendente, sí, porque como he dicho antes, no creo que pueda aplicarse otro calificativo al hecho de que, ante la llamada del colegio, y a través de otros alumnos-as de su promoción, asistan personas que han abandonado el centro hace 25 años.

No dudo en reconocer que a mí me resultó una experiencia emocionante, enormemente grata y, por encima de todo, riquísima en lo que se refiere a las aportaciones obtenidas.

Acudieron en esta ocasión, según la promoción a la que pertenecían:

1974-1975:

1.- Ernesto Hernández Chico.

1975-1976:

2.- Juan Carmona.

3.- Paco Castellanos.

4.- Arquímedes Sánchez Gómez.

5.- Anastasia Martínez Parra.

1976-1977:

6.- Raul de la Fuente

7.- Mª José Riquelme López.

8.- Francisco Paredes

1977-1978

9.- Emilia García Nadales.

1979-1980:

10.- Juan Nieto Marín.

Y los profesores-as:

Lola Pedrosa, Ana García y José González, cuyos nombres y aportaciones han aparecido reiteradamente a lo largo de las páginas correspondientes a los capítulos anteriores, así como el propio autor de estas páginas.

En primer lugar, debo aclarar que entre los profesores citados, y en días anteriores a la celebración de la reunión, hubo algún comentario por el que se debatió acerca de la conveniencia o no de que estuvieran presentes profesores-as que lo habían sido de los

¹²⁶ Recuerdo que el centro había comenzado a funcionar durante el curso académico 1972-73, pero dado que se abrió con aulas de 1º a 6º de la E.G.B. del momento, que abarcaba hasta el 8º curso, la primera promoción no salió del centro hasta Junio de 1975.

alumnos-as convocados y en las épocas que nos ocupan, si podrían coartar alguna opinión, si su presencia aportaría algo a la reunión,... etc.

Pronto se decidió que sí. Los alumnos-as son personas adultas, con una independencia de criterio que no podíamos poner en duda, por lo que ante el hecho de que yo no formaba parte del Trabenco de aquella época, y por lo tanto no conocía a los alumnos más que en la medida en que cada uno-a había seguido visitando el centro o había mantenido algún tipo de relación con el profesorado del mismo, y ante tal situación, su ayuda y su asesoramiento -como en tantas otras ocasiones- podía resultar muy beneficiosa. Todo apuntaba a que debían estar presentes.

Además, existía otra razón de peso: El desarrollo de la capacidad crítica había sido uno de los objetivos principales del centro a lo largo de toda su historia, de la que estábamos seguros, y por cuyo ejercicio, habían protagonizado nuestros alumnos-as, a su salida del centro, un considerable número de conflictos en unos institutos poco propicios al respecto. No podíamos dudar ahora de ello.

Decididamente, tenían que estar presentes.

El ambiente había sido cordial desde el principio. La alegría de reencontrarse después del tiempo. Una nueva ocasión de recordar tiempos compartidos, y esa sensación grata que presidía las conversaciones informales previas al comienzo, los saludos, los cambios de impresiones, los mutuos intereses por lo que cada uno sigue haciendo de sus vidas,... un sincero interesarse por lo que es del otro...

Yo tomé la palabra inicialmente para presentar el acto y, después de declararlo como una reunión abierta, cuyos derroteros estarían en función de los intereses, los recuerdos o las vivencias de los allí presentes, la cedí, dispuesto a que los antiguos alumnos-as se convirtieran, una vez más en los verdaderos protagonistas.

Sólo añadí, en un intento de abrir la discusión, siempre difícil al principio, que existían tres puntos de interés que podíamos considerar inicialmente, y que de forma intuitiva, enuncié más o menos así¹²⁷:

- Tus años de vida escolar.
 - ¿Cómo era el colegio? ¿cómo te trataban? ¿cómo te sentías? ¿cómo se organizaban las clases? ¿se tenían en cuenta tus opiniones? ¿de qué forma? ¿la valoración de tu esfuerzo? ¿La importancia de los padres/madres? ¿Sus formas de participación? ¿Las relaciones entre compañeros? ¿La asamblea?
- La formación académica.
 - ¿Qué aprendiste? ¿menos de lo que se aprendía en otros colegios? ¿qué has echado de menos... qué se debía haber hecho y no se hizo? ¿te ha sido útil lo aprendido en Trabenco? ¿Para qué? ¿qué dificultades has encontrado al salir de Trabenco? ¿Cuáles son achacables al propio centro?...

¹²⁷ Digo de forma intuitiva, pues no había ninguna pretensión de rigor al enumerar ciertas cuestiones, sólo la de provocar la discusión y el debate sobre un tema, en principio, muy amplio y abierto, y cuyo inicio podría ser difícil sin pautas orientativas.

- Trabenco en tu vida.
 - ¿Hábitos? ¿valores? ¿qué carencias encuentras?... ¿qué ha significado Trabenco en tu vida?

Expuesto así el debate, aunque de forma tan amplia e imprecisa, la llama no tardó en prender, y desde la primera intervención todo resultó un torbellino de aportaciones y de ideas que se agolpaban, se sucedían, se complementaban y que, en mi afán de moderador, apenas era capaz de conducir el tema hacia puntos concretos de interés.

Paco Castellanos fue el primero en tomar la palabra y exponer rotundamente: *“Conocer el Trabenco de hoy, no es conocer Trabenco. Ha cambiado tanto..., todos hemos cambiado, pero lo cierto es que este colegio no se parece en nada al que empezó en los bajos. Bueno, o a lo mejor sí, y todo es consecuencia de la evolución, del tiempo, pero desde luego, con la perspectiva de los años, todo es muy diferente, pero repito que nosotros también lo somos...”*¹²⁸

Juan Carmona interviene al hilo de las palabras de Paco: *“Bueno, pero no empecemos por establecer comparaciones... yo me siento muy afortunado de haber estado en Trabenco, sobre todo si pienso en otros chicos que iban a aquellos otros colegios de tejados azules que proliferaron en aquellos momentos, cuya escolaridad era anodina y desprovista de todo interés, mientras que la nuestra era dinámica, rica, activa,...”*

“Era el orgullo de que habíamos hecho algo nuestro, propio –son las palabras de Raul de la Fuente, que entra en la conversación en apoyo de la opinión de sus compañeros- y esa impresión se daba en toda la colonia...”

Y surge un verdadero clamor de intervenciones atropelladas que abundan en datos y en afirmaciones que ratifican y ejemplifican lo dicho:

“La propia cooperativa se había creado así...”

“Recuerdo la responsabilidad que depositaban en nosotros dejándonos las llaves del colegio y permitiéndonos permanecer en el centro sin que estuvieran adultos a nuestro cargo...”

*“El propio barrio era comprometido, inquieto. Recuerdo hasta tres sedes de partidos políticos en los bajos de la propia colonia: P.T. (Partido de los Trabajadores) O.R.T. (Organización Revolucionaria de los Trabajadores) y M.C. (Movimiento Comunista)...”*¹²⁹

“Había tradición e inquietud en las familias, que luego se acrecienta con la influencia del colegio...”

¹²⁸ Paco Castellanos es alumno de la segunda promoción de Trabenco, que abandonó el centro en 1976, pero en la actualidad, y desde hace 5-6 años, es también padre de un alumno matriculado en el centro, por lo que su conocimiento del mismo no se reduce a su experiencia escolar, sino que tiene una visión actual y desde su perspectiva de adulto, que le permite establecer comparaciones difíciles para sus compañeros.

¹²⁹ Una vez más aparece la presencia de la actividad política en el barrio y en la propia cooperativa, y se puede constatar la tendencia progresista, incluso radical -al menos en aquellos momentos- de los partidos políticos que se mencionan

*“Yo recuerdo tener en mi casa aquella multicopista vietnamita que había en el colegio, y dedicarnos por las tardes a imprimir panfletos políticos prohibidos...”*¹³⁰

Raul aprovecha un instante de silencio y reorienta la conversación según el hilo de una reflexión que verbaliza para todos: *“El proyecto cambia a todos, a los vecinos, a los profesores, a los chicos... había que ver a Pepe al principio, dando palmetazos con una regla...”*.

Y vuelve a abrirse un periodo de intervenciones atropelladas de entre las que entresaco una opinión que parece ser compartida por todos: *“Todos íbamos aprendiendo, también los profesores... había muchas intuiciones previas, un talante inicialmente claro, una forma de pensar, de sentir la educación y la vida, pero era el propio proyecto el que nos iba exigiendo a diario ir cambiando las formas, aprender todos los días,... etc.”*.

Esto me parece extraordinariamente importante, se trata de ir adaptándose y dando respuesta a la propia obra que se estaba construyendo, supone consolidar las intuiciones y darles forma, aprender de la propia práctica y hacer de ella el motor y el origen de las nuevas aportaciones. La práctica provocaba lecturas al respecto de los problemas surgidos y de ellas y del debate continuo surgían las nuevas propuestas de acción. Se trata de un verdadero proceso de investigación –sólo intuitivo, tal vez- que aunque ha sido enunciado en su momento al considerar la perspectiva de los padres y los profesores, se confirma aquí, definitivamente, con la aportación de los alumnos-as.

“Además era muy importante la participación de los alumnos -sigue Raul con entusiasmo- se nos dejaba opinar y se te tenía en cuenta. Recuerdo las Asambleas, aquel sistema de critico-felicito-propongo, a través del cual los chicos éramos verdaderos constructores del proyecto del colegio juntos con los profesores y los padres. Al menos lo éramos de la marcha de nuestra clase, del funcionamiento de nuestros grupos,...”

“Además era una verdadera participación, en la que el alumno podía tomar decisiones reales –argumenta Arquímedes Sánchez ante mi pregunta acerca de si los profesores no intervenían o no manipulaban para que la asamblea infantil decidiera “lo más conveniente”- y lógicamente el adulto intervenía, y su opinión tenía mucho peso, y seguramente, muchas veces “se llevaría el gato al agua”, pero tenía que convencernos, no imponía su voluntad. Y cuando no lo conseguía, prevalecía la decisión de la Asamblea, aunque él buscara las formas de volver a plantearlo, a insistir,...”

Juan Nieto, que hasta el momento no había intervenido, aprovecha la pausa que deja la intervención de Raul para hacer de abogado del diablo, con la ironía que le reconocemos cuantos le hemos tratado: *“Vamos a ver, porque estamos cantando demasiadas bondades: ¿Nosotros somos ahora seres excepcionales?... ¿somos personas diferentes al resto que gozamos de algún distintivo especial?... ¿qué ha quedado de aquel Trabenco que nos haga mejores que los demás?...”*

¹³⁰ Recuérdese que se sigue hablando de los años 73-74, en los que el colegio se acababa de poner en funcionamiento.

El planteamiento desorienta un poco a los contertulios, pues es ambicioso y complejo. En el fondo supone plantearse si la educación recibida en los primeros años deja un impronta o un sello que se manifiesta durante el resto de la vida del individuo. En definitiva, si la educación primaria, la etapa escolar, llega a ser determinante en la formación posterior y en las manifestaciones del individuo adulto.

Pero Juan Nieto -al que mencionaré siempre por su nombre y apellido por no confundirlo con el otro Juan, de apellido Carmona, presente en la reunión- vuelve a la carga para cuestionar aún algo más: *“Además, si se daban las circunstancias propicias para una experiencia excepcional ¿Por qué no haber ido un poco más lejos?... ¿por qué conformarse con el nivel que se alcanzó y no pretender un nivel educativo más ambicioso, libre de los pequeños defectos que le reconocemos,... etc.?...”*

Sus compañeros reaccionan pronto y argumentan unos puntos de vista diferentes, que obedecen, a su juicio, a unos pocos años de diferencia de edad:

Arquímedes Sánchez -al que llamaré “Arqui” a partir de ahora, tal y como ha sido conocido siempre en el centro- toma la palabra e ilustra las diferencias a las que he aludido: *“Los cuatro primeros años del centro no tienen nada que ver con los posteriores, aunque hablemos de una diferencia de tiempo muy corta. Al principio todo era política. Fueron unos años duros, terribles... y cuando murió Franco todo cambió radicalmente...”*

“Es que al principio todo era política. Más tarde, la preocupación educativa alcanzó todo el protagonismo -aclara Ernesto Hernández-. Y no es que al principio no existiera tal preocupación, es que lo político, la actividad social, lo impregnaba todo...”

Y Raul abunda en ello. *“Yo creo que era muy diferente, sí. En los primeros años, no se podía uno liberar de aquello que estaba en el ambiente. Todo era clandestino, había miedo, pero una actividad constante... luego cambió todo en unos años...”*

“El colegio se convirtió en mucho más que un colegio, y los profesores no eran lo que se entiende vulgarmente por un profesor... Había una relación constante con las familias, intensa y que abarcaba aspectos de la vida de los chicos, del desarrollo, de la educación en todos los sentidos,...”

...

“Eran además un equipo, en el que cada uno tenía un papel...”

Y aquí interrumpo para precisar una pregunta que me interesa puntualizar acerca de la percepción que tienen los alumnos en relación con los profesores, de si ellos percibían al claustro como un grupo que se reunía, que programaba, que preveía la actividad del aula, que debatía los problemas y comentaba los acontecimientos diarios..., o por el contrario, los alumnos-as tenían la sensación de que improvisaban o actuaban individualmente según su personalidad, su experiencia o su intuición:

Paco Castellanos se anticipa a sus compañeros: *“Yo no sé si esto lo percibía ya entonces, o lo he deducido después, porque uno no puede librarse de la experiencia posterior que tiene, ni del análisis de las cosas que se ha hecho con el tiempo, pero ahora*

estoy convencido de que los profesores se reunían a hablar sobre la marcha del colegio, y que debía ser mucho el tiempo y la atención que le dedicaban,... por muchas razones:

La primera, y más trivial, era el tiempo que pasaban en el centro,... que yo recuerdo verlos allí siempre, a todas horas,... y supongo yo que algo harían.

Pero luego, es que daba la sensación de que todos lo sabían todo... cualquier cosa que pasaba lo sabían todos inmediatamente después...

Y además, y más importante, ahora veo muy claro que había roles perfectamente definidos, que cada cual jugaba a la perfección, y según el asunto del que se tratara, o el efecto que había que conseguir, se ocupaba uno u otro,..."

Y ante el aluvión de comentarios que levanta el comentario de Paco, y animado por todos los demás, que insistimos para que precise cual era el rol de cada uno, a pesar de la dificultad evidente que supone otorgar a cada persona un papel, continúa :

"Hombre, es difícil precisar mucho, pero creo que está en la mente de todos: Federico era el padre de la gran familia y actuaba com tal. Además era el encargado de mantener la disciplina... aparecía como por arte de magia cuando había que llamar a alguien al orden..."

Lola era la profesora de todos, paño de todas las lágrimas, comprensiva siempre,...

Ángeles dinamizaba mucho las cosas, aportaba puntos de vista que nos parecían chocantes, atrevidos, casi revolucionarios,...

Pepe,... –Pero la intervención de Paco fue diluyéndose entre un creciente rumor de comentarios que llegaban de todas partes y que terminaron por imponerse durante unos segundos.

"Es verdad -añade Raul- yo recuerdo sobre todo a Federico como una figura imponente. En principio, por su propia personalidad. Pero incluso, porque si llegaba el caso, no dudaba tampoco en darte un pescozón... una colleja..."

Juan Nieto interviene como movido por un resorte, para aprovechar el dato de la "presunta práctica violenta"¹³¹ como ejemplo de prácticas detestables que se debieron haber superado, lo que da pie a otro animado debate por unos minutos, en los que se argumenta principalmente que:

"Eran prácticas de aquellos tiempos, que se utilizaban esporádicamente y en casos aislados y no se les daba la importancia que ahora tienen..." (Juan Carmona)

"Nuestros padres también lo hacían, con mucha más frecuencia que los profes y no de forma tan aislada...". (Emilia)

"La relación era tan familiar, que los profes se sentían con la misma legitimidad que nuestros propios padres para actuar así llegado el momento...". (Arqui)

Pero Juan Nieto insiste en que, en todo caso, son prácticas indeseables que "un proyecto tan magnífico" -y carga toda su ironía en esa frase- no se debería haber permitido.

¹³¹ Si bien, está en la mente de todos, que se trata de situaciones esporádicas y excepcionales, que en ningún caso coinciden con la forma habitual de resolución de conflicto o de mantenimiento del orden.

“Los propios profesores iban aprendiendo sobre la marcha e iban mejorando su práctica docente...” (Paco Castellanos).

“Es que entonces no se veía tan mal como ahora. Si le decías a tus padres que el profe te había regañado, o te había dado una “colleja”, probablemente te ganaras otra firma de la casa...” (Ernesto Hernández)

“Los profesores asumían ciertos papeles propios de los padres, porque los propios padres delegaban en ellos, era una cuestión de confianza ciega...” (Anastasia)

En este punto volví a intervenir, para reconducir la conversación y recabar su opinión acerca de la percepción que tenían los alumnos sobre la participación de los padres en el centro y la importancia de la misma.

Debo reconocer que este fue un aspecto en el que los profesores presentes nos llevamos una cierta sorpresa, pues teníamos la idea de que los alumnos-as eran conscientes del enorme peso que los padres han tenido en la vida del centro, y la realidad parecía desmentir esa intuición.

Analizadas sus intervenciones, puede que la visión de los alumnos no anduviera excesivamente desencaminada:

“Yo creo que al principio no había tanta participación de padres como se dice. Se contaba con ellos, podían tomar parte en las cosas, pero no tenían una presencia continua en el centro como han tenido más tarde...” (Paco Castellanos)

“Arqui” abunda en las palabras de Paco. *“No, yo no recuerdo a mis padres participando a diario en el centro. Estaban muy pendientes. Existían mucha relación, porque el centro estaba metido en casa, pero no estaban continuamente en el colegio...”*

Lola Pedrosa, y Ana, un poco sorprendidas, insisten y vuelven a preguntar si ellos no recuerdan ver a los padres en las asambleas, en las juntas,...etc.

Y la opinión de los alumnos-as vuelve a manifestarse. Es Emilia quien toma la palabra en esta ocasión:

“Los padres bajaban a las asambleas cuando se les llamaba, cuando había algún problema con sus hijos y se pedía que estuvieran presentes, pero no de ordinario...”

M^a José Riquelme, que apenas ha tomado la palabra hasta el momento comenta brevemente: *“Yo sólo estuve un año en el colegio, porque me incorporé en 7º, y creo que mis padres fueron muy pocas veces...”*

“Creo que los padres de aquellos primeros alumnos no tenían una formación que les permitiera estar asumiendo responsabilidades en la toma de decisiones, y ellos lo sabían, por eso delegaban en los profesores dada la confianza que tenían depositada en ellos...” (Ernesto Hernández).

“Yo pienso que había un grupo muy minoritario de padres –apostilla Paco Castellanos- que tenía mucha importancia en el centro, que participaba activamente en la toma de decisiones y en el debate de cuestiones pedagógicas,... etc. era una especie de

grupo de ideólogos con mucha presencia en el centro, pero no era el caso de la inmensa mayoría... Ha sido muchos años después cuando la participación de padres y madres se ha generalizado y hemos participado en todo y para todo, pero no entonces... ”.

Entonces surgió otro motivo de sorpresa, en este caso por parte de los antiguos alumnos, lo que provocó, a su vez, que los profesores nos sorprendiéramos de que se sorprendieran, si se me permite el juego de palabras. Y es que a veces creemos que, por la transparencia de la gestión que se realiza, ésta está llegando a todos, incluidos los alumnos... y no es cierto. Tal vez porque los alumnos tienen otros intereses y no reparan en ciertos detalles de organización,... etc.

Esto ocurrió cuando yo tomé la palabra para referir brevemente cómo se había creado el centro, aludiendo incluso a la documentación que lo demuestra, y cómo aun antes de su creación, los padres tenían decidido el tipo de centro que habría de ser, perfilado incluso hasta en detalles muy precisos... y de qué forma, la puesta en marcha del colegio significó buscar el personal adecuado para poner en marcha y desarrollar un proyecto ya existente.

Como digo, los alumnos se sorprendieron mucho, pues creían haber ido a ese centro porque ese era el que había en la zona, y en su mente infantil, nunca repararon en la labor educativa, pero intencionada que había realizado la cooperativa. La reunión era fructífera por todos los lados.

La anécdota más curiosa la refirió “Arqui”, cuando nos contó cómo fue su acceso al colegio: *“Yo fui a ese colegio por pura casualidad, pues no vivía exactamente en la colonia. Mi padre era Guardia Civil, imaginaos en aquella época –aunque era un hombre liberal y muy razonable- e íbamos a tomar el autobús para ir a matricularme en un colegio que conocíamos, y en la parada, un señor nos indicó, han preguntado Vds. ahí que hay un colegio... pues, no. Preguntamos y aquí me quedé... ”.*

“En cualquier caso –apunta Juan Carmona- todos intuíamos que algo deberíamos tener cuando en todos los institutos se nos señalaba con el dedo, cuando un colegio tan pequeño, instalado en los bajos de una colonia perdida, era comentado por todos... ”.

Y a continuación los comentarios se desvían hacia la incorporación de los alumnos-as de Trabenco al instituto. Es Juan Nieto el primero que interviene en ese sentido, y comenta sus angustias de los primeros tiempos tras su salida de Trabenco, recordando haber llegado a llorar. Reconoce que los alumnos-as de Trabenco eran diferentes a los que salían de los demás centros, lo que contradice un poco, como le hacen notar sus compañeros-as, su postura del comienzo de la sesión, cuando cuestionaba la condición especial que se estaba atribuyendo al centro:

“Nosotros no nos manifestábamos de forma espontánea del modo crítico que lo hacíamos. Habíamos aprendido ciertas formas de ver el mundo, de enfrentarnos a él,... etc. ... ”.

“Estoy de acuerdo en general –matiza Juan Carmona- pero dejando claro que no salíamos convertidos en robots, todos iguales, cortados por el mismo rasero. Es cierto que

había un sesgo, una impronta en quien había estado en Trabenco, pero cada uno lo manifestaba de una manera diferente. De hecho, hemos hecho de nuestras vidas cosas bien distintas...”.

“Lo cierto es que el choque al entrar al instituto se notaba mucho. Era fuerte...”
Comentan varios de los presentes.

“Pero no por los contenidos, como creen la mayoría –añade Ernesto- Mi amiga Conchi y yo, que éramos inseparables, fuimos juntos al instituto Matemático Puig Adam, de Getafe, que era un instituto de éstos “de armas tomar”¹³² y creo que no nos resultó especialmente costoso, en cuanto a lo académico. Pero sí en lo que se refiere a las relaciones, a la libertad, a las posibilidades de expresarte,... etc. ...”.

“Arqui” añade: “Me parece que eso hoy lo tenemos claro todos. No se salía de Trabenco en peores condiciones que de ningún otro sitio. Y si faltaba algún contenido de tipo memorístico, era suplido con creces con una bagage cultural, con las herramientas que salíamos para enfrentarnos a las cosas que, a la larga, nos ponían en una situación de ventaja frente a los otros chicos...”.

Y aprovechando un momento de respiro, en el que los contertulios se enredan en comentarios en pequeño círculo, aprovecho para incluir un tema sobre el que me interesa su opinión, con una pregunta directa:

¿Creéis vosotros que había un alumno-a típico de Trabenco? ¿Podía pasarlo mal aquel alumno-a que no respondía a ese supuesto perfil?... en otras palabras ¿se marginaba de alguna manera a quienes no cumplían algún “requisito marca de la casa”?

Emilia toma la palabra inmediatamente y su respuesta es contundente: *“Creo que se marginaba claramente a los alumnos más torpes, sobre todo por parte de los otros chicos. Y yo entonces no lo notaba, lo he comprendido con el paso del tiempo. Pero a pesar de todo, creo que esa era una carencia que se debía haber compensado...”.*

Las palabras de Emilia provocan un revuelo de comentarios simultáneos que trato de organizar:

“No creo que pueda hablarse de marginación, -comenta “Arqui”- al menos de forma intencionada. Es cierto que desde la visión de adulto se comprende que las personas con más dificultades, las tienen también para establecer relaciones, porque cada uno tiende a reunirse con sus amigos y amigas de forma natural, pero no creo que fuese en mayor medida que en cualquier grupo de niños...”.

¹³² En aquel momento era el único instituto de Enseñanza Media que había en Getafe, anterior incluso a ninguno de los de Leganés, por lo que recibía alumnos-as de las dos localidades, y ciertamente tenía fama, y la sigue teniendo en la actualidad (comentario que hago sin ningún tipo de contraste, guiado únicamente por las opiniones, más o menos generales que corren en los medios educativos, así como por mi propia experiencia, pues fui alumno del mismo instituto) de centro muy tradicional, de enseñanza férreamente basada en los contenidos.

Todos asienten a las palabras de “Arqui”, pero inmediatamente el grupo se vuelve a dividir en dos “bandos”:

Los más críticos argumentan que en un proyecto basado en los valores, en la solidaridad, en el respeto, en la libre expresión y en el desarrollo del sentido crítico y autocrítico, un comportamiento igual de discriminatorio que otros grupos -no especialmente preocupados por esos valores- hay que considerarlo un cierto fracaso.

Los demás argumentan que la escuela “no hace milagros”, que los niños no dejan de ser niños ni en Trabenco ni en ninguna parte, y que -apostillando su idea- sería peligroso que fuera de otra forma.

Entre comentarios más o menos apasionados, nostálgicos, emocionados, han ido transcurriendo tres horas desde que empezó la reunión. Los avances son lentos porque la charla se ve continuamente salpicada de recuerdos, de anécdotas, que la llenan de vida... es una enorme satisfacción contemplar los rostros de quienes salieron del centro hace 25 años y se encuentran dichosos de volver hay para participar en algo que tiene que ver con su colegio... con el que siempre será su colegio.

“Arqui”, Raul, Ernesto, Paco Castellanos, Francisco Paredes (que ha llegado muy tarde, por motivos de trabajo, y no ha intervenido hasta ahora), M^a José, Anastasia,... coinciden cuando afirman por turno casi con idénticas palabras: *“Muchos de nosotros sólo estuvimos dos cursos en Trabenco –algunos tres-, lo que significa que pasamos muchos más en otros centros, en el instituto,... etc. y sin embargo nuestro colegio siempre ha sido Trabenco...”*.

Casi levantándonos para concluir la sesión, cada uno hablando por su lado en pequeños corrillos, se comenta sobre qué ha podido cambiar en Trabenco a lo largo del tiempo, qué lo ha podido ir haciendo diferente... y es “Arqui” el que se gana la atención de todos para explicar su idea: *“En los primeros años vivimos una época en la que la sociedad estaba por hacer, y había una ilusión por hacerla al modo de ver que teníamos..., luego no fue así, ¡qué le vamos a hacer!... pero pusimos todo el entusiasmo en ello porque parecía posible. Nuestra opción era tan posible como cualquier otra, y además mucho más hermosa...”*.

¡Bonitas palabras las de “Arqui”!

Juan Nieto, que asumió al principio el papel de abogado del diablo, se arroga el privilegio de terminar y se encargó de hacerlo brillantemente: *“Trabenco ha sido el germen que me ha hecho buscar la felicidad como motivo y meta en la vida y no el triunfo o el dinero...”*.

No era fácil añadir nada a todo aquello, los profesores presentes agradecemos la presencia a todos y puedo asegurar que éramos sinceros. Alguna frase quedó entrecortada y alguna lágrima hizo intención de asomarse... han sido muchas horas, muchas experiencias, mucha vida compartida con aquellos mozalbetes que hoy son hombres y mujeres que nos siguen dando un abrazo sincero cada vez que nos encuentran.

2ª Reunión con exalumnos-as del centro. (11-11-99).

Después de la reunión del día anterior, la segunda se esperaba con expectación. A la hora prevista para el comienzo sólo había llegado un ex-alumno, Andrés Aganzo, al entrar al centro estaba Azucena Gallardo (Promoción 10ª, de 1984), que sigue siendo colaboradora del colegio a pesar de los años. Es cuidadora del comedor y participa en un taller de encuadernación -para adultos- que tiene lugar dos tardes a la semana: *“Sigo en el taller y me avisáis cuando vaya a empezar la reunión”*. Era razonable, seguimos charlando un poco con Andrés haciendo tiempo hasta que llegaran otros alumnos.

Pasaba el tiempo y no llegaba ninguno más. Una cierta decepción se iba instalando en nuestros rostros. Una hora y cuarto más tarde decidimos suspender la reunión por falta de participantes.

El taller de encuadernación estaba terminando en aquel momento y decidimos juntarnos a tomar un aperitivo juntos en el bar cercano al colegio. Cuando salíamos por la puerta llegaba corriendo, tarde por motivos de trabajo Mª Carmen Valderrama (Promoción 8ª, de 1982). Mª Carmen trabaja en un instituto, está preparando su propia boda para dentro de unos meses... : *“¡todo un lío!”*, por lo menos se unió a la expedición lúdica.

Estaba decepcionado, sí, pues aunque sé que es difícil convocar a tantas personas que se han distanciado ya por motivos bien diversos, la respuesta de los antiguos alumnos es siempre masiva. Es una muestra de que no todo es perfecto.

Las cadenas de comunicación no habrían funcionado bien entre esos grupos, se debe tratar de promociones que se encuentran más disgregadas que en otros casos, conservarán menos relación con el centro por los motivos que sean,... hay que aceptarlo así. También eso es Trabenco.

3ª Reunión con antiguos alumnos-as (17-11-99).

Una vez más había expectación en los momentos previos a la reunión. Esta vez expectación y un poco de recelo, vista la experiencia de la semana anterior... ¡pero no podía ser!. Los grupos convocados para ese día eran ya algo más cercanos en el tiempo, promociones comprendidas entre 1985-1990, y aunque hace entre 15 y 10 años que salieron del colegio, la relación que ha quedado con el mismo es mucho más cercana, más frecuente. Algunos de ellos aún siguen estudiando, otros se acaban de incorporar al mundo profesional después de terminar su carrera, otros -que no estudiaron- han ido resolviendo su futuro profesional... los hay que han cursado magisterio e hicieron sus prácticas en el colegio,...

Y así fue, pronto empezaron a llegar y en breves minutos ya había un grupo suficientemente numeroso como para que la reunión pudiera celebrarse.

Asistieron a la reunión, según las diferentes promociones:

1985-1986:

- 1.- Daniel Villegas González.
- 1986-1987:
- 2.- Juan Manuel Benito Prieto “Lito”.
 - 3.- Jose Antonio García Nadales.
 - 4.- Alfonso Álvarez García.
 - 5.- José Luis Piñero Martín.
- 1987-1988:
- 6.- Gema Álvarez García.
- 1988-1989:
- 7.- Raquel Ramírez de Arellano.
 - 8.- Raul Rebollo Recio.
 - 9.- Ana Toribio “Sisi”.
 - 10.- Ana M^a Benito Prieto.
 - 11.- Olga Enguita Pedrosa.
 - 12.- Eva Fonteboa.
 - 13.- Susana García Tiscar.
- 1989-1990:
- 14.- Jose Ramón Vilches Díaz.
 - 15.- Patricia Martín Díaz.
 - 16.- Amaya de Diego González.
 - 17.- Sergio Fernández Blázquez.
 - 18.- Carlos Andrés Gómez.
 - 19.- Jaime López Boyero.

Por parte de los profesores, asisten: Lola Pedrosa, Ana García, José González (Pepe), Miguel Muñoz y yo mismo que me encargo, una vez más, de coordinar y moderar en la medida de lo posible el desarrollo de la reunión y el curso de las intervenciones.

Como ya resulta habitual, comienzo por hacer una breve presentación del acto que nos reúne, explico sus objetivos y las pretensiones que me mueven, aunque, como ocurre en casi todos los casos, la práctica totalidad de los asistentes tienen noticias del trabajo que me ocupa y asisten gozosos de poder contribuir al mismo. Agradezco la presencia de todos-as y me dispongo a declarar abierto el turno de palabra tras proponer como en el caso de la primera reunión mantenida, tres grandes bloques de discusión:

- Tus años de vida escolar.
 - ¿Cómo era el colegio? ¿cómo te trataban? ¿cómo te sentías? ¿cómo se organizaban las clases? ¿se tenían en cuenta tus opiniones? ¿de qué forma? ¿la valoración de tu esfuerzo? ¿la importancia de los padres/madres? ¿sus formas de participación? ¿las relaciones entre compañeros? ¿la asamblea?
- La formación académica.
 - ¿Qué aprendiste? ¿menos de lo que se aprendía en otros colegios? ¿qué has echado de menos... qué se debía haber hecho y no se hizo? ¿te ha sido útil lo aprendido en Trabenco? ¿para qué? ¿qué dificultades has encontrado al salir de Trabenco? ¿cuáles son achacables al propio centro?...

- Trabenco en tu vida.
 - ¿Hábitos? ¿valores? ¿qué carencias encuentras?... ¿qué ha significado Trabenco en tu vida?

Después de esto los derroteros por los que discurriría la charla serían imprevisibles y yo no siempre iba a ser capaz de reconducirlos... me alegro de ello. Esta circunstancia se manifestó así desde el principio...

Raul Rebollo fue el primero en tomar la palabra e intenta ir entrando en materia de un modo general, aludiendo a las impresiones globales que él conserva: *“Empiezo yo para que os animéis -dice a sus compañeros que rien la broma de buena gana-. Recuerdo Trabenco como algo especial, como una época muy buena, pero no porque no hubiera exámenes ni nada de eso, como creen siempre los amiguetes cuando hablas con ellos, sino por todas las cosas que se hacían... estudiar había que estudiar como en cualquier sitio, no dejaba de ser un cole, pero además se hacían montones de cosas... yo lo recuerdo como uno de esos sitios que aunque uno los ha vivido tiene la sensación de que se trata de una excepcionalidad difícil de repetirse...”*.

Ha sido una intervención breve que además ha dejado en suspenso, tal vez porque todos esperábamos que ofreciera alguna razón de esa dificultad para repetirse. Como no fue así, es Raul Piñero el que interviene para mostrarse de acuerdo con su compañero: *“Es verdad, y resulta asombroso en un sitio tan pequeño, tan aislado, en una colonia perdida en Leganés y en aquellos años... pero creo que algo de eso era importante, y es que todos éramos de la colonia. Que había algo en común, que compartíamos de antemano, y que era muy bonito... Ahora, con el tiempo, lo que más valoro es encontrarme con alguien, y basta que los dos éramos de Trabenco para que ya hubiera motivos para hablar con él...”*.

“Y además el tipo de enseñanza que se daba –continúa Daniel Villegas- basada en los valores y en la experiencia directa que es, al final, el conocimiento que queda. Que era una verdadera comunidad educativa, con participación de padres y con unos profesores muy implicados. Con unos fortísimos vínculos afectivos. Y otra cosa era que hacíamos cosas que no eran habituales en otros centros: recordad que hacíamos cosas que no hacía nadie. En aquellos años dábamos plástica, expresión corporal... se visitaban exposiciones de personas que mucha gente universitaria no conoció nunca... era una enorme cantidad de experiencias las que se nos proporcionaban... Pero insisto en la importancia de ese sentimiento de comunidad como una cosa clave...”.

La cosa empieza bien, Dani ha puesto el acento sobre dos aspectos que, aparte de los explícitos, me parecen fundamentales para entender la actividad educativa del colegio, los fuertes vínculos afectivos y la cantidad y calidad de experiencias que proporcionaba. No obstante nadie hace ningún comentario al respecto y la reunión empieza a funcionar de forma fluida.

Ahora es Jose Antonio (*****)el que toma la palabra: *“También creo que eran muy importantes las relaciones profesor-alumno, que superaban el horario de las clases y se mantenían en lo extraescolar, se estaba permanentemente juntos... Yo tengo sobrinos*

que van a su colegio, y cuando regresan, se ponen a jugar con la consola, o con lo que sea, y el colegio no es nada en su vida... y en nuestro caso el colegio estaba presente siempre, trascendía del horario escolar y seguíamos viviéndolo fuera del colegio... Esa convivencia y esa relación me facilita ahora poder estar aquí hablando con todos vosotros y compartiendo todas las tonterías que estais diciendo... eso me parece aún más positivo que lo estrictamente académico...”.

Las palabras de Jose han vuelto a provocar la risa de todos los presentes y eso contribuye a crear el ambiente agradable y cordial que se respira desde el principio... el pudor inicial parece superado definitivamente y el mismo Jose lo destierra definitivamente. *“Y ahora que he hablado yo, todo el mundo habla por turno, ¡eh!...”.*

“Y hay una cosa clara -comienza Alfonso Álvarez- se dice tanto que si se aprendía o no se aprendía. Yo no lo sé, pero sí estoy seguro de que los conocimientos que pudieran faltar se podían adquirir en cualquier momento, pero más tarde tenías las herramientas que te hacían falta para poder investigar por tu cuenta sin que te lo dieran todo hecho... cada uno tenía que buscarse la vida para trabajar la mayor parte de los temas...”.

Su hermana Gema, Gema Álvarez, evoca su propio paso por el colegio: *“Yo recuerdo llorar por no poder venir al colegio. Este era un sitio en el que se disfrutaba, y los niños deseábamos venir al cole, y se aprendía... y después hemos podido valorarlo mucho... sin embargo para otros niños el colegio es casi un castigo...”.*

Susana García, comenta rápidamente: *“Yo, desde luego, me siento enormemente afortunada. Lo que aprendí en Trabenco me ha servido hasta en la Universidad... Para mí hoy en día es mucho más fácil relacionarme con otras personas, buscarme la vida para trabajar autónomamente que otras personas...”.*

Sergio Fernández Blázquez afirma: *“Puede que del colegio se saliera un poco verde en algunos aspectos que se hubieran trabajado menos... pues qué sé yo... aprendizajes memorísticos, o a hacer operaciones con fracciones... pero en unos días te pones al corriente de todo eso cuando te lo explican, sobre todo si llevas las herramientas de las que hablábais hasta ahora...”.*

Hay una sucesión de comentarios en voz baja, en pequeño grupo que dispersan la atención y en unos segundos sobresale la voz de Patricia Martín, seguramente dirigiéndose a sus compañeros más próximos que sentencia: *“¡Qué va, de Trabenco no salía la gente verde!...”.*

“Como se salía era con inquietud -retoma la frase Eva Fonteboa- se sembraba inquietud, porque mucha gente salió con afán de superación para toda la vida -y cuenta una anécdota-: hace poco me encontré con un chico que había estudiado en Trabenco, Miguel, “Miguelón” que tenía muchas dificultades, hasta el punto de que cuando salió del colegio apenas sabía escribir, y me lo encontré hecho un señor... me contó que había hecho ortografía, caligrafía, etc. cosas que sólo se hacen si en el colegio te han inculcado un verdadero afán de superación. Ahora ha hecho cursos de inglés, de informática.. y yo no me lo podía creer, pero me dio una alegría enorme... -¿se puede decir más de Trabenco?..”.

Una antigua alumna declarando su alegría al comprobar el éxito de otro ex-alumno, al que hace años que no ve, y del que recuerda sus especiales dificultades de aprendizaje...- *Además -sigue Eva- que participaba todo el mundo, los alumnos y los profes desde luego, pero también los padres; en mi casa el colegio era parte de la familia, se hablaba de él a todas horas y entre todos, en las comidas, por las tardes, a la hora de acostarnos, siempre estaba presente el colegio. Todavía sigue estando, pues mi madre trabaja aquí, como sabéis todos, aún es cuidadora de comedor. Además hicimos cosas adelantadas a su momento, en las que luego el tiempo nos ha dado la razón, cuando yo oigo a algún señor catedrático decir en su clase que es bueno trabajar en grupo, o que conviene que haya biblioteca en cada clase... me hace mucha gracia...*”.

“Era un sitio conocido, del que se hablaba, no dejaba indiferente a nadie -comenta Jose Tamón Vilches- recuerdo que el primer día de instituto nos pidieron que levantáramos la mano todos los que éramos de Trabenco... Yo no sé si sabíamos los verbos igual que los demás o no, pero hemos hecho lo que los demás, y además muchas otras cosas: ir al cine, exposiciones,... etc...”.

Jaime López reflexiona en voz alta, y al hacerlo da vueltas a un hecho que nos ha pasado a todos en alguna ocasión: *“Yo he pensado mucho en el colegio después de salir de él. Además me ha ocurrido el hecho de comentar cosas que a mí me parecían obvias y ver a mi alrededor unas enormes muestras de extrañeza ante lo que uno contaba del colegio...”*.

Susana García intenta seleccionar: *“Yo creo que lo mejor de todo era el espíritu crítico que se desarrollaba en el colegio, ejercitando la crítica, y claro, luego se salía y ya no se podía hacer de otra forma... en cambio recuerdo a otros que se tragaban todo lo que ponía en los papeles, o todo lo que les decían aunque fuese una barbaridad, y aquí se trabajaba eso desde el principio...”*.

Jose Luis Piñero recurre a la anécdota: *“Recuerdo que el primer día que llegamos al instituto, nosotros nos organizamos rápidamente y organizamos a todos los demás, cogimos las mesas y las colocamos en forma de “U”¹³³, porque desde el principio no habíamos colocado así... y cuando llegó el profe y vio aquello se quedó “flipao”...”*.

“En 8º nos pusieron un examen para que supiéramos qué era eso -sigue Jose- jaquello era una cosa excepcionall!... y ¡lo que son las cosas...! luego me tuve que enfrentar a 13 asignaturas y a 13 exámenes distintos de cada vez... y hemos ido saliendo... con más problemas al principio, supongo, y luego cada vez mejor...”.

...
“Pero vamos -sigue él mismo, aunque sea cambiando de tema, con la misma vehemencia de siempre, derrochando entusiasmo- yo sobre todo recuerdo que el colegio

¹³³ Entonces era muy infrecuente esa disposición del alumnado en el aula, y lo sigue siendo en la actualidad, pues lo frecuente es la disposición tradicional en la que todos los alumnos-as se sitúan en filas, dando la espalda a sus compañeros de detrás y mirando en la dirección de la pizarra, con la mesa del profesor enfrentada a la de los alumnos.

era de todos, y a todas horas... recuerdo ir a pedir cosas, y no iba uno, iban todos... como cuando íbamos al Ministerio todos juntos... ¡joder...!...”

Jose Luis deja la frase en el aire, suficientemente expresiva, por otra parte, y apreciamos todos que el entusiasmo inicial ha ido dejando paso a un cierto poso de nostalgia, pero se trata de una nostalgia repleta de satisfacción que se manifiesta en una abierta sonrisa que acompaña al final de sus palabras...

Con estos chicos da gusto. Me doy cuenta de que no he tenido que intervenir ni una sola vez en todo el rato que llevamos. Las intervenciones se suceden unas a otras sin dificultad y a veces se adornan en algún comentario lateral que no llega a todos. Es un trabajo cómodo y fácil, sólo he tenido que hacer un leve gesto, en un par de ocasiones, para facilitar el orden cuando dos personas empezaban a hablar a un tiempo... pocas veces ocurre, como ahora, que el moderador condicione tan poco las intervenciones de los contertulios, ha bastado sugerir un tema para que las ideas se sucedan libremente.

“Yo he tenido un tesoro, y no es chulería, ni quiero presumir de nada -advierte Jose Ramón Vilches- y he gozado de una confianza que no he visto en otros sitios...”

Jose Ramón tiene una cierta experiencia para afirmar lo que dice, acaba de terminar magisterio, y además de su época de alumno del centro, ha hecho varios trabajos experimentales en el colegio durante su etapa universitaria. Como quiera que las prácticas de magisterio las ha realizado en diferentes colegios de la Comunidad de Madrid, ya ha podido comparar entre unos pocos centros.

“Yo he defendido el colegio a capa y espada en cualquier sitio que he podido hacerlo -apunta Eva Fonteboa-...”

“Trabenco era un sistema no represivo, al contrario de lo que suele darse en la Enseñanza Primaria, pero está claro que esos sistemas no sirven para adquirir conocimientos, sino para adoctrinar...”

Se arma un pequeño revuelo de comentarios cruzados acerca de si Trabenco formaba individuos inadaptados para un sistema social jerárquico, rígido y acrítico, ideas, opiniones, murmullos... entre los que es difícil entresacar alguna frase entera. Dani y Jose Ramón están comentando entre ellos y coinciden en una idea justo al final de su charla: *“Nosotros no fuimos inadaptados, sino que éramos más críticos y más inconformistas...”*

Se me ocurre pedir alguna precisión sobre alguna deficiencia que se encontraran en el colegio, en la preparación que recibieron,... y no es necesario insistir mucho, apenas he empezado a plantear la cuestión cuando Ana Toribio, “Sisi”, ha comenzado ya: *“No es que hubiera ninguna deficiencia, pero sí que había un desfase que se notaba luego en el instituto... a mí me habían enseñado a razonar, y a la gente no le interesaba que yo razonase, sino que memorizase...”*

“Es que había que elegir, no era posible compaginar ambas cosas a pesar de que se ha dicho muchas veces, no puedes hacer un poquito de todo. A la larga se habría convertido en un colegio normal...”. (Eva Fonteboa)

Amaya de Diego, que se ha incorporado hace un poco a la reunión, por razones de sus estudios, ya está al corriente de la conversación y preparada para intervenir en ella: *“Puede ser que el paso al instituto haya sido más traumático que en otros centros, que los que el cambio era menor. Estar en el colegio era como vivir en una burbuja que nos protegía y nos proporcionaba una vida que no existía fuera, y al salir había que adaptarse a un cambio fuerte...”.*

Dani Villegas expone su opinión en el sentido de que la Enseñanza Primaria no es determinante para la educación del individuo, pero si es muy importante para facilitar o no su adaptación posterior. Mientras que Jose Manuel Benito, “Lito”, cree que la adaptación posterior del individuo y lo que hace de su futuro *“es más bien un problema de hábitos, de opción personal, de actitud...”.*

Eva Fonteboa vuelve a cambiar la orientación que estaba tomando el tema y regresa sobre un tema relacionado con los padres, pero desde un aspecto distinto: *“Es que aquí se educó también a los padres... se les orientaba, se les daban pautas, se les explicaban las cosas... esto hizo que también los padres valoraran el estudio de una manera diferente... en otro momento los hijos de las clases obreras se iban a trabajar con sus padres na da más terminar el colegio, porque ganaban dinero y les resolvía el futuro a corto plazo... nuestros padres ya supieron lo importante que era estudiar... vamos, es que en mi casa, todo lo que se decía en el colegio era palabra sagrada, pero no sólo por parte de los chicos, como suele ser lo normal, sino por parte de los padres...”.*

“¿Vosotros creéis que desde el colegio se influyera para que continuaran estudiando más alumnos de los que lo habrían hecho en otras circunstancias? -pregunta Jose Luis- ¿En Trabenco hay más universitarios que en otros sitios?... -y nos pregunta a los profesores presentes-: Vosotros que estáis más en contacto con antiguos alumnos y que, incluso, habéis visto alumnos de otros centros, ¿creéis que en Traenco han salido más universitarios que en otros sitios?...”.

La pregunta es difícil de responder, pues no disponemos de datos al respecto, pero no hay problema, los demás no nos dan opción a hacerlo, en ese momento el nivel de murmullos es tal que han dejado de merecer tal nombre, no es fácil entender a nadie y los contertulios intervienen desordenadamente, todos a la vez.

“Yo no sé si influye tan lejos -Es Jaime el que se hace un hueco entre las voces aprovechando un momento de silencio e impone su observación-. No sé si en la universidad se nota la influencia del colegio, pero desde luego en el instituto sí... Cuando yo me separé de mis amigos del colegio me busqué gente nueva en el instituto, gente afín, que me ayudara en cosas que, a lo mejor, no habría podido hacer sin ellos, y no eran del colegio, pero yo me puse a buscarlos gracias a lo que en el colegio había aprendido... En cualquier caso, yo creo que la participación de los padres era muy importante en el funcionamiento del colegio, pero sobre todo la forma de participación, cercana, directa, continua... al

cambiar al edificio nuevo y entrar nuevos padres, se deteriora pronto la idea común de colegio.

Y hay otra pequeña controversia que provoca intervenciones diversas y atropelladas. La mayoría de los presentes pasaron la última parte de su escolaridad en el edificio nuevo y declaran no haber notado deterioro alguno.

Yo añado otro punto para la discusión cuando apporto como idea que el primer año, tras el traslado al edificio nuevo, la composición del centro era básicamente igual, pues se trata de una “mudanza” de un edificio a otro... ¿cómo se justifica entonces el cambio...?

Las intervenciones siguen brotando de forma poco ordenada, hasta que organizo un poco el turno de intervenciones. Es Dani Villegas el que acomete un turno de palabra largo, tortuoso, en torno a una idea central: *“Los cambios son difíciles de concretar en unos pocos detalles, pero se producen sutilmente... básicamente parece que la composición del centro es la misma, y en general es así, pero no del todo... creo recordar que no todos los profesores del centro se incorporaron de lleno en este edificio... y la composición de los padres empezó a cambiar cada vez más, de forma lenta tal vez, pero progresiva y continua. Además hay un problema de estatus... y vuelvo a los profesores... éste era un edificio normal, que sugiere la idea de un colegio normal en el que cualquier profesor puede pensar, mientras que los bajos estaba muy claro lo que era, un lugar propio de una cooperativa, muy ligado a una ideología, y para formar parte de aquella realidad de los bajos, había que identificarse con esa ideología... aquí todo eso va diluyéndose poco a poco... creo que eso ha ido pasando de forma imperceptible...”*.

“Hombre -bromea alguien- es que no es lo mismo dar clase aquí que darla allí...”

“Eso les ha pasado a todos, profesores, padres,... etc. y se han ido perdiendo cosas... -apunta Eva Fonteboa- vosotros no estaréis al corriente de lo que está pasando ahora en el colegio, pero yo, que lo sé por mi madre, estoy segura de que los problemas que hay ahora en el colegio no se hubieran producido hace unos años, en los que todos, a pesar de lo utópico que resulta la unidad total en un colectivo, estaban dispuestos a unirse ante las dificultades que se presentaban en el colegio¹³⁴...”

Hay varias intervenciones que giran en torno al individualismo que preside la sociedad actual, el conservadurismo creciente en el que nos hemos ido instalando... la tecnificación de la enseñanza y lo que los padres esperan de la educación... pero todas ellas han sido costosas, llenas de dudas, de búsqueda de los términos precisos, pero parecen haber sido bastante convincentes... Tengo que imponer de nuevo el orden... Cuando vuelve

¹³⁴ Se refiere a los graves conflictos que se produjeron entre el profesorado del centro y los padres del mismo durante el curso 1999-2000, en el que la inspección, aprovechando el cambio masivo de profesorado que se había producido, impuso un equipo directivo nombrado expresamente para llevar a cabo la “normalización” del centro. Dejó de reconocer la Junta y la Asamblea General como órganos decisorios del centro, prohibió el acceso de los padres y madres a las aulas y disolvió las comisiones de participación de padres en las tareas de gestión y organización del centro... En todo caso, estos acontecimientos escapan al periodo que abarca el presente estudio y, por lo tanto, no me referiré a ellos con otra pretensión que la de aclarar las palabras de Eva.

la calma, nadie lo determina, pero parece que tras las aportaciones habidas conviene reconducir la conversación hacia el punto en el que se perdió... la participación de los padres.

Cuando el orden parece haberse restablecido, el móvil de Piñero suena por segunda vez en lo que va de reunión, lo que provoca una nueva explosión de bromas a su costa... el ambiente es definitivamente distendido y agradable, a estas alturas se interviene con entusiasmo, casi con vehemencia... el turno de palabra casi hay que conquistarlo y yo me multiplico a tomar notas y referencias a las que recurrir después.

“En todo caso -zanja Jose Ramón- los padres sabían dónde metían a sus hijos, eso no es una casualidad. Yo he venido aquí, y aquí han venido mis hermanas, y ahora están aquí mis sobrinos... eso es por algo... ellos sabían que aquí todos tenían el mismo boli, la misma carpeta... y eso tiene mucho que ver con la cooperativa, con una manera de pensar, con la ideología... cuando eso ha ido cambiando, se ha ido perdiendo poco a poco...”

“Muchos padres se han sentido realizados al poder formar parte del colegio -abunda Amaya de Diego- poder aportar cosas, recibirlas de los demás... además eso les proporciona un mayor conocimiento del lugar en el que están sus hijos y por lo tanto también de ellos mismos, lo que les permite participar más activamente en su educación...”

En algún momento yo he recibido críticas desde diferentes sectores -y se han mencionado a lo largo del trabajo en alguna ocasión- en el sentido de que Trabenco era el sitio ideal para alumnos creativos e imaginativos, pero que podía resultar muy duro para aquellos alumnos que no lo eran. Lo planteo ante ellos en los términos expuestos y pido su opinión al respecto.

“Lito” es el primero en hablar: *“Puede ser, puede que hubiera gente que lo pasara mal sobre todo si era tímido. Fijaos que hacíamos teatro, expresión corporal, psicomotricidad, texto libre... puede ser que la gente que fuese tímida lo pasase mal ante estas cosas, porque además, eran obligatorias para todo el mundo, no te podías librar...”*

Algunos coinciden en que *“la gente con dificultades de ese tipo lo podía pasar peor que en otros sitios, porque como además, todo el mundo se ocupaba de ti y procuraba ayudarte a superarlo, tu problema se hacía más público y notorio, que en ocasiones podrían ser lo que menos deseara el individuo...”*

“Los niños son siempre muy crueles, y nosotros lo éramos en nuestro momento... yo, por poner mi caso y mi clase, recuerdo a niños que lo pasaban mal y no hacíamos mucho por evitarlo... y no eran gente de integración precisamente, sino que podían ser chicos retraídos, tímidos,... todos hemos tenido esa etapa tonta en la que te da vergüenza disfrazarte, o hacer teatro,... o yo qué sé... pero quien no la superaba, no se integraba en la clase y sufría...”

Alfonso Álvarez expresa su idea de una manera muy clara: *“Lo que sí ocurría es que se estaba tanto tiempo en el colegio, que el que estaba jodido, estaba jodido 24 horas...”*.

“Hay que darse cuenta de que la gente se conocía mucho -continúa Amaya con la idea de Alfonso- 8 años juntos, habiendo un solo grupo por curso, implica una convivencia muy estrecha, eso propicia también que se creen grupos dentro de la clase, o incluso que alguien pueda sentirse un poco desplazado...”.

Otro grupo defiende claramente que *“los alumnos con dificultades habrían tenido muchos más problemas en otros sitios, que aquí siempre se intentaba integrar a las personas con dificultades...”*.

“En otros colegio era peor. Aquí siempre se contaba con todos, aunque no fuera perfecto...”. (Gema Álvarez)

El tono ha ido subiendo de nuevo hasta hacer la conversación ininteligible. El tema suscita la vehemencia de todos y aportan sus opiniones con calor... Daniel Villegas vuelve a captar la atención de todos y reflexiona con sosiego:

“Esto ocasiona un conflicto especialmente grave porque se trata de este colegio, en el que la participación, la colaboración, la solidaridad y el compañerismo eran valores que se trabajaban expresamente, por lo que los errores que se observen en estos aspectos resultan especialmente llamativos... en otros colegios se pueden observar conductas iguales o mucho peores que éstas a las que os estáis refiriendo y nadie se rasgará las vestiduras, porque no era un motivo de preocupación y nadie reparaba en ello... yo mismo que era muy torpe, me llevaron a una clase de psicomotricidad en la que sólo había otros dos chicos, Enrique... (dudas)... y no me acuerdo quien era el otro... y estoy seguro de que me estaban ayudando, de que gracias a eso yo he hecho muchas de las cosas que he hecho después...”.

“Hombre, es verdad que había superestrellas, que eran aquellos que dibujaban muy bien, o interpretaban... o eran creativos en el campo que fuera... y otros que pasábamos más desapercibidos...”. (Raul Rebollo)

Ante esta aportación, pregunto si los profesores se preocupaban más de los alumnos que llamaré “creativos”, mientras desatendían a los que no lo eran... pero las negativas al respecto son inmediatas y categóricas... no es eso lo que están diciendo. La discusión se refiere más a cómo se integraba cada alumno en el grupo y las facilidades que podían ofrecer el grupo para ello, dado el nivel de actividad que había.

“Todos recordaréis que yo era un chaval bastante apocadito y poquita cosa -empieza Sergio Fernández- por lo menos al principio... creo que no saqué el gen de la gracia hasta que estaba en cuarto o en quinto (risas)... y pienso que de haber estado en otro colegio lo habría pasado muy mal en esos años, pero aquí no me faltaron oportunidades para ir soltándome poco a poco... y aquí estoy...”.

Olga Anguita Pedrosa, hija de Lola y antigua alumna del colegio, adora Trabenco, o al menos eso creo yo, pero también se muestra muy crítica en muchos aspectos, se ha incorporado tarde a la reunión y ahora interviene para llamar la atención sobre algo que, a la postre, nos llevará hasta el final de la charla de hoy: *“Creo que un defecto grave que tenemos en Trabenco es creernos especiales ante los demás, despreciar lo de fuera, y eso nos impide aprender de otras personas y estar abierto a los otros. Es un problema que hemos tenido siempre, el de creernos tan fantásticos que no tenemos nada que mirar fuera...”*.

Hay un cierto revuelo, una vez más, salpicado de quejas de desacuerdo entre los que destacan algunas frases que se dejan oír entre los comentarios generales... Yo abundo en la controversia comentando alguna de las críticas que se nos han hecho desde algún instituto -recuerdo con especial claridad la del equipo directivo del I.E.S. María Zambrano- según la cual, dada la educación participativa que se ha ofrecido al alumno-a en Trabenco, ellos esperaban de nuestros alumnos una actitud y una disposición que fuese capaz, incluso, de arrastrar al resto de compañeros y compañeras, y ésta no se daba, según ellos, por un cierto “desprecio” que mostraban muchos alumnos-as del centro por todo lo exterior, como si se tratase de una suerte de prepotencia que llevara a la inhibición de unas capacidades de participación que, posiblemente, tenían sobradamente desarrolladas¹³⁵.

“También te crucificaban por ser de Trabenco, es lógico que uno se refugie un poco en lo suyo...”. (Amaya)

“Los profesores esperaban que los de Trabenco les remediaras las cosas que debían hacer ellos... cuando se planteaba en las clases la elección de delegados, los profesores miraban directamente a los de Trabenco... y nosotros no siempre estábamos dispuestos. Esperaban de nosotros que fuéramos salvadores del mundo y no, no existen los salvadores del mundo...”. (Eva)

“En los instituto suponían que, al llegar de Trabenco, tenías menos nivel que los demás...”. (Sergio Blázquez)

Cuando los ánimos se calman un poco y la conversación vuelve a ser compartida por todos, Gema declara estar un poco de acuerdo con Olga y se pone ella misma como ejemplo: *“Yo recuerdo hacer notar a mis amigas del instituto lo bueno que era mi colegio y lo malo que era el suyo... y me sentía muy orgullosa de ello...”*.

Al escuchar la voz cálida y dulce de Gema y ante la calma que sugiere toda ella, cuesta trabajo imaginarla protagonizando una maldad de ningún tipo, por muy infantil que sea...

¹³⁵ A este particular me he referido en diferentes momentos del presente trabajo, pero en especial, puede encontrarse referencia puntual de la entrevista aludida en el capítulo dedicado a los testimonios de las personas que han conocido el centro pero que nunca han pertenecido a él, y que aportan su opinión al respecto desde la visión que obtenían desde fuera, según su relación con el mismo.

Alfonso y Jose Antonio argumentan que es natural hacer una defensa vehemente de “nuestro colegio”.

Olga vuelve a la carga y quiere llegar un poco más lejos: *“Es que es grave que mucha gente se haya podido quedar por el camino por negarse a aprender de otro modo distinto al que le enseñaron, por negarse a aceptar otras formas... la gente se negaba mucho a otras formas...”*.

La mayor parte de los asistentes opina que es natural, y que el aislamiento, y ese estar siempre con otros compañeros-as de Trabenco, se debe a la amistad surgida a lo largo de tanto tiempo... que eso no sólo se debe a ser de Trabenco o no serlo, sino a la convivencia de tanto tiempo, en el barrio, en la cooperativa,... etc.

La mayoría opina que es una exageración de Olga y alguno concede que puede haber algo de cierto en eso, pero no llevado a los extremos que lo ha planteado ella.

El debate se anima y las intervenciones se suceden cada vez más atropelladas.

“Yo he ido al instituto y no creo haber machacado a nadie, ni despreciar a ningún compañero por venir de otro colegio, -declara Raul Rebollo- el primer día, es lógico que estuviera con mis compañeros de toda la vida, pero el tercero, ya tenía otros amigos que había ido conociendo...”.

“Pero es que yo no me refiero sólo al hecho de reunirse o no con otras personas, -aclara Olga- sino a no admitir otras formas de hacer las cosas, de aprender...”.

Daniel Villegas asiente, al menos en parte: *“Yo comparto alguna de las cosas que dice Olga, y creo que el asunto estriba en que la gente que salía de Trabenco tenía una identificación muy fuerte con su colegio, identificación que los chicos de otros colegios no suelen tener, lo cual ya puede generar conductas diferentes a este respecto, y esa identificación de la que hablo, no dudo que podía llevar, a veces, a comportamientos reprobables... en todo caso, defender el colegio era defendernos a nosotros mismos...”*.

Piñero compara el cambio al instituto con “la mili”, que declara haber hecho en Melilla: *Allí no conoces a nadie, y después de los primeros días vas viendo, seleccionando y te vas quedando con lo que te gusta...”*.

“Además hay un cambio de situación muy importante -apunta Antonio- se pasa de ser el mayor del colegio, donde te miran como a alguien importante (gesticula realzando la figura) te dejan las pistas (risas), a ser el más mierdecilla del instituto, donde todos te pisan, de modo que cada uno se busca su grupo, su gente, el lugar en el que te sientes protegido...”.

La charla se orienta hacia la educación que te dan en el instituto, lo pasivo que se espera que sea el alumno, la enseñanza memorística y poco respetuosa con los intereses de los chicos,... etc. El ritmo es vertiginoso y no soy capaz de tomar notas a la velocidad que se producen las intervenciones... la grabadora no es capaz de registrar con nitidez, pues al ambiente confuso que se origina al solaparse las aportaciones de los chicos se ha unido un

problema de falta de batería... y yo prefiero seguir sus argumentos con atención, creo que la riqueza de la charla lo justifica cumplidamente... y así pasan unos minutos más de debate vehemente y frenético.

Son más de las 22.30 h. y las señoras de la limpieza nos avisan de que tienen que cerrar el centro, pues están terminando su trabajo... Parece mentira, pero han pasado más de dos horas y media como en un soplo. La charla ha sido animada y fluida, las intervenciones continúan, como continuo ha sido el recrearse en ellas, el disfrute de estar juntos que se notaba en todos ellos... quiero decir en todos nosotros.

Corto entonces la algarabía que permanece en los diversos grupos de conversación y planteo una última cuestión que reservo siempre para el final: “¿Qué ha significado Trabenco en tu vida?...”.

La pregunta, como siempre, parece difícil y todos quedan pensando un momento que se prolonga peligrosamente, entonces, ante la falta de tiempo a la que hemos llegado, animo un poco a una cierta brevedad: “¡Venga, hombre, una frase que lo exprese todo!... ¿no érais tan creativos los de Trabenco?...”.

Me miran reconociendo mi provocadora y malintencionada observación y se lanzan a ello uno por uno¹³⁶:

“Una experiencia feliz...”.

“Entreñable...”.

“Una experiencia única...”.

“Dejarme metidas muchas cosas que voy a transmitir como profesora...”.

“Una posibilidad... y muchos recursos...”.

“La capacidad para encajar lo que te viene después...”.

“Una experiencia inolvidable -y corrige- no, eso ya se ha dicho. Además una experiencia inolvidable también podría ser un polvo... No sé...”. (Risas)

“Me ha forjado el pensamiento que tengo...”.

“Me dio base para hacer todo lo que he hecho después...”.

“Me ha hecho sertirme vivo, apreciar las cosas vividas...”.

“Ha sido los pilares de lo que soy, de mi persona...”.

“Ser inconformista, inquieto...”.

“Un privilegio...”.

“Oye, ¿os dais cuenta de que hay mucha gente que salió de Trabenco dedicada a la enseñanza?... ¿será casualidad?...”.

Yo no sé si todos los jóvenes piensan así del colegio en el que cursaron sus primeros años, ni si dirían estas cosas de él, pero resulta emocionante oír hablar a estos del modo que

¹³⁶ He omitido los nombres que corresponden a cada persona que interviene para darle mayor importancia a la idea que expresa un antiguo alumno-a de un centro escolar pasados unos años, como si de un alumno anónimo se tratase, para que lo que prevalezca al final no sea cada una de ellas, sino lo que pudiera desprenderse de la consideración de todas.

lo hacen... tal vez debiera intentar evitarlo, pero también yo me siento orgulloso de haber estado en Trabenco.

Se lo hago saber así al tiempo que despido la reunión agradeciendo de corazón la presencia de todos, nos vamos levantando y recogiendo las cosas extendidas sobre las mesas, pero el último rato de charlas, ya en pie, de saludos a los que se incorporaron tarde, etc. resulta inevitable.

Son las 23:10 h. cuando salimos a la calle.

Cuarta reunión con antiguos alumnos-as (18-11-99).

La que sería la última de las reuniones con los antiguos alumnos-as se presentaba a priori como la más concurrida, y así ocurrió en realidad, por el número de asistentes, más que de una reunión cabe hablar de una asamblea. Era lógico, los alumnos procedentes de estas últimas promociones:

- Son más jóvenes y mantienen, por razones de edad, un mayor apego al colegio y al barrio.
- Hace menos tiempo que han abandonado el centro.
- Han seguido visitando Trabenco con frecuencia y mantienen con el centro una relación fluida.
- Ninguno de ellos se ha independizado aún del domicilio familiar, por lo que siguen viviendo en el barrio y son fácilmente localizables.
- Existe entre ellos una relación intensa, asisten al mismo instituto (los menores), frecuentan los mismos lugares y en la mayoría de los casos mantienen relaciones de amistad que les llevan a compartir los ratos de ocio.
- Todos ellos han sido alumnos míos y me conocen personalmente, por lo que el llamamiento que he realizado para el mantenimiento de estas reuniones les compromete más directamente.

RELACIÓN DE ASISTENTES:

Asistieron a la asamblea, según la promoción a la que pertenecían:

1990-1991.-

- 1.- Antonio Coronado Pavón.
- 2.- Vera de Diego González.
- 3.- Carlos Larra Calzas.

1991-1992.-

- 4.- Carlos Cuerdo Campillo.
- 5.- Oscar García Tiscar.
- 6.- Daniel Sahelices González
- 7.- Gloria Vázquez García.

1992-1993.-

- 8.- Luis Carmona Muñoz.

1993-1994.-

- 9.- Mario Donaire Mendoza.
- 10.- Elisa González Arráez.
- 11.- Sara Gutierrez Sordo.
- 12.- Ignacio Ordaz Gaitán.
- 13.- Elena Retamosa Mendoza.
- 14.- Eva Teba García 1995.-
- 15.- Ángel Coronado Pavón.
- 16.- Sara Fernández Blázquez.
- 17.- Ignacio Rubio López.
- 18.- Marta Sánchez Ordaz.
- 19.- Rocío Teba García.
1995-1996 (1)¹³⁷.-
- 20.- Lucía Díaz García.
- 21.- Esther Fernández Rodríguez.
- 22.- Lorena García Blanca.
- 23.- Sergio Lucena Prats.
- 24.- Noel Martín Hinojosa.
- 25.- Julián Polo Ciudad.
- 26.- Irene Sampedro Valencia.
- 27.- José Candido Sanz Segovia.
1995-1996 (2).-
- 28.- Gloria Alcalde López.
- 29.- Pablo Bartolomé Jiménez.
- 30.- Mario Coronado Pavón.
- 31.- Ignacio Martínez de Andrés.
- 32.- Luis Morata San Andrés.
- 33.- Laura Moreno González.

34.- Patricia Rioboo Murillo.

35.- Edurne Rodríguez Miguel.

36.- Pablo Sastre Rodríguez.

38.- Laura Torres Ballesteros.

1995-1996 (3).-

39.- Jorge Corrales Gómez.

40.- Covadonga Ordaz Gaitán.

41.- Pedro Paredes Riquelme.

1996-1997.-

42.- Sandra Blanco Rubio.

43.- Gema Bravo Arias.

44.- Laura Herrero Sobrino.

45.- María Muñoz Serrano.

46.- Mario Peralta Ramos.

47.- Javier Pumares G^a de Marina.

1997-1998.-

48.- Nerea del Barrio Barradas.

49.- Óscar García Martín.

50.- María Gutierrez Gordo.

51.- Mikel Lorente Urriz.

52.- Alejandro Lucena Prats.

53.- Noelia Manzano Polo.

54.-Alejandro Peñafiel Rodríguez.

55.-Rubén Prats Prats.

56.-Jorge Rodríguez Prieto.

57.-David Sanz Muslera.

¹³⁷ Los Números entre paréntesis (1), (2) y (3) correspondientes a las promociones del año 1996, se deben a que ese año se implantó en Leganés la Reforma del Sistema Educativo, en virtud de la cual, la E. Primaria terminaría después del 6º curso, por lo que ese año salieron del centro tres cursos a la vez, los que habían terminado 6º, 7º y 8º de la hasta entonces E.G.B.

Además de los profesores: Ana García, Lola Pedrosa, Lola Porras y José González acompañando al autor de estas páginas

Todo ello da un número total de 62 asistentes a la reunión, lo cual no deja de ser un número considerable, teniendo en cuenta que la convocatoria había sido hecha de viva voz de unos a otros, contactando con sus compañeros de promoción, o con los más allegados en la actualidad,... etc.¹³⁸

La corta edad de muchos de los asistentes a la reunión aconsejaba no demorarse mucho en el comienzo de la misma, para que la hora de finalización no se convirtiera en un motivo de preocupación para las familias, de modo que tras una breve presentación del acto que se iniciaba -en los mismos términos que la de los días anteriores- se dio comienzo a la reunión... eran las 19:35 h.

Desde el comienzo comprendí que la dinámica de este 4º encuentro tendría que ser algo distinto a los de días anteriores. Si bien en aquellos no había hecho falta mucho más que una breve presentación para que el turno de palabras se sucediera de forma espontánea y continua, en esta ocasión iba a ser necesario un alto grado de directividad por mi parte, con la formulación frecuente de preguntas concretas y directas, que a la postre, provocarían una serie más o menos larga de intervenciones, pero que se agotarían con ellas hasta la formulación de una nueva pregunta.

Creo que la edad de los asistentes y el número masivo de ellos, explican suficientemente estas diferencias, sobre las que abundaré próximamente, durante el relato de la propia asamblea.

Al comienzo planteé una pregunta muy general como es “¿Qué recuerdos tenéis vosotros de Trabenco?... ¿Qué idea os viene a la cabeza cuando os acordáis del colegio?...”.

Hubo un largo silencio, como si nadie se atreviera a intervenir en primer lugar, yo dejé agotar esa pequeña tensión de caras que se miraban interrogativas, hasta que Gloria Alcalde se decidió a tomar la iniciativa con una respuesta que parecía querer soltar a la primera ocasión que tuviera: *“Yo lo que sé es que aprecias el colegio cuando te marchas de él, cuando lo abandonas... entonces comprendes que hay una gran diferencia que se manifiesta en todo. Al instituto vas a la fuerza, siempre obligada, mientras que al colegio se venía de buena gana...”*.

Otro largo silencio que se prolonga por más tiempo de lo que resulta cómodo, como si nadie tuviera nada que añadir... vuelvo a agotar la pequeña tensión que esto supone, pero en vista de que nadie asume el turno de palabra vacante, vuelvo a preguntar: “¿Creéis que

¹³⁸ Las convocatorias de las 4 reuniones con antiguos alumnos se han hecho así. Para ello, yo me he puesto en contacto con un alumno-a de cada promoción, que ha sido el encargado-a de hacer circular la “rueda” para contactar con el resto de los compañeros.

todo el mundo venía contento a Trabenco? ¿Había chicos para los que el colegio era un fastidio?... ¿Cómo lo recordáis?...”.

Ahora, sí, Laura Moreno recoge la pregunta inmediatamente *“Yo creo que todos veníamos contentos, porque la relación con los profesores era totalmente abierta, nunca suponía un problema...”*.

Noelia Manzano sigue por donde lo dejó Laura *“Otros chicos no pueden hablar así de su colegio, generalmente salían hartos de él, con ganas de no volver a verlo...”*.

“Incluso los que hablan bien -es Pablo Sastre el que ha tomado la palabra- no hablan de lo mismo. Tú les hablas de Trabenco, las excursiones, las fiestas, el teatro,... y se dan cuenta de que no es lo que ellos han vivido...”.

Mi pensamiento se aparta de la conversación por unos momentos, pues las palabras de Pablo me traen a la memoria un episodio que recordaré siempre, fue al salir de la representación de una de las obras de teatro que cada año componían las Jornadas de Teatro de Trabenco, era Abril de 1998 y mis alumnos de entonces (6º curso de Primaria) acababan de representar una obra que yo mismo había escrito para ellos “El niño que no conocía la ternura”, en la que se hablaba del colegio y de nosotros mismos, influido, tal vez, por el hecho de que sería el último año en el colegio tanto para ese grupo como para mí... hablaba, en fin, de la nostalgia de despedirse de un lugar así. El resultado fue tremendamente emotivo, y los propios alumnos-actores como los padres y demás público asistente resultó visiblemente emocionado, eran frecuentes los accesos de llanto y otras muestras palpables. Y al salir, se me acercó Alfonso Rodríguez¹³⁹, cuyo hermano había actuado en la obra en cuestión, y tras darme dos besos -saludo habitual entre nosotros, a pesar de la edad y del tiempo transcurrido- me dijo con verdaderos esfuerzos por contener la emoción *“Felicidades, Luis, y muchas gracias... he traído a unos colegas de mi instituto para que vieran la obra y al final me han dicho que ahora entendían lo que era Trabenco –y apostilló él mismo- y es que quien no conoce esto no puede hacerse una idea...”*.

El final de las palabras de Pablo Sastre me hizo abandonar mi evocación de aquel episodio para aprovechar la ocasión con una nueva pregunta: *“¿En qué se concretan esas diferencias de las que habláis?... ¿Cuáles son?... ¿En qué se basan?...”*.

Laura Moreno vuelve a intervenir con seguridad: *“Yo creo que sobre todo en la participación que se daba a los alumnos. En otros colegios nunca se hacía, pero aquí sí. Te preguntaban tu opinión sobre las cosas, se contaba con los alumnos y con los padres...”*.

Y vuelvo a aprovechar esta intervención para puntualizar en el mismo sentido que en otras reuniones mantenidas con antiguos alumnos: *“¿Os parece que era una participación real o se manipulaba a los alumnos-as de alguna manera para llevarlos donde quisiera el profesor haciéndoles creer que eran ellos los que tomaban las decisiones?...”*.

¹³⁹ Alfonso es un antiguo alumno, de la promoción que salió del centro en 1994, de 18 años en aquel momento, que no se encontraba presente en la reunión, por motivos de trabajo, aunque sí su hermano menor, Jorge, con el que guarda relación el hecho narrado.

“No, no, era verdad -afirma Carlos Cuervo- Yo recuerdo las asambleas en las que se trataba cualquier tipo de problema de índole cotidiano, diario... y lo verdaderamente educativo era la suma de todos esos detalles de cada día...”.

Nadie parece querer contradecir a Carlos, ni siquiera matizar sus palabras, por lo que pregunto de nuevo, dando un pequeño giro al tema que hemos venido tratando: “¿Qué es lo mejor que os habéis llevado de Trabenco?...”.

Toma la palabra Antonio Coronado, el mayor de la saga, y yo no puedo evitar una agradable sensación al contemplar que hay tres hermanos Coronado presentes en la reunión de hoy¹⁴⁰. En realidad esta asamblea me reservaba una enorme cantidad de agradables sensaciones que no habían hecho más que empezar: *“Yo creo que, sobre todo, la inquietud por aprender, por conocer cosas...”*.

Pero Noelia Manzano no quiere dejar pasar la ocasión para aportar su opinión al respecto: *“Para mí el respeto... a los mayores, a los pequeños... a todo el mundo.*

“El haber aprendido a convivir...”. (Laura Moreno).

Pablo Bartolomé abunda en una idea que ya se apuntó al principio: *“Sobre todo el trato con los profesores. Al salir de aquí yo lo intenté en el instituto, acercarme a alguno, hacerme colega suyo por decirlo de alguna manera, y era imposible...”*.

“A hacer las cosas sin que nadie te lo mande. A ser autónomo y tener iniciativas -es la voz de Patricia Rioboo, que se alza firme a pesar de su tono pausado y dulce- a funcionar sin que sea por temor al castigo, al suspenso...”.

Ha habido una serie de intervenciones seguidas que han ido apuntando aspectos que se completaban entre sí según las diferentes visiones de quienes las realizaban. En ese momento pregunto: “Y después de tantos miedos anticipados... ¿cómo se vive el cambio al instituto?...”.

Lorena García Blanca toma la palabra como movida por un resorte. *“En el instituto te reciben de forma diferente si saben que eres de Trabenco, te trataban distinto, como si hubiera una cierta prevención...”*.

José Cándido, a quien llamaré “Candi”, pues fue siempre así como se le conoció en el colegio, habla como para sí mismo, con la cabeza baja, como si expresara un pensamiento en voz alta: *Eres de Trabenco, eres tonto... tú no sabes nada...”*.

Pero Julián Polo intenta centrar las cosas y llevarlas a un punto más equilibrado: *“Lo cierto es que cuando llegas allí hay de todo. Yo no sé si hemos aprendido más o menos*

¹⁴⁰ Angel intervendrá más adelante como podrá comprobarse, y Mario no aporta sus impresiones porque se ha hecho cargo de la grabación de una cinta de video desde el comienzo de la reunión.

que en otros sitios, pero en el instituto ves a chicos y a chicas con las mismas dificultades...”.

Y ante mi insistencia para que precisen algo más sobre este asunto, vuelve a intervenir Lorena en lo que parece más una queja que una opinión: *Yo no estoy de acuerdo para nada en que en otros sitios se aprendiera más que en Trabenco...”.*

“Nosotros llegamos al instituto con curiosidad por todo, por los estudios, por el propio instituto, hay exámenes, que nunca habíamos hecho... es algo nuevo... En mi curso, al final del año, los de Trabenco éramos los únicos que llevábamos las cosas al día...”.

Lorena va a volver a intervenir en un sentido idéntico al de la vez anterior, y al verla tan participativa, se me viene a la mente una pregunta que no soy capaz de reprimir, pues me la he planteado muchas veces: “¿Oye, Lorena, cómo es posible que te sientas tú parte de Trabenco con tanta claridad cuando has estado 8 años en otro colegio y uno sólo aquí¹⁴¹?...”.

“Eso lo tengo muy claro -responde sin pensárselo dos veces- Yo me siento como si hubiera estado en Trabenco toda la vida, desde preescolar hasta 8º, venía de un colegio en el que no se te tenía en cuenta, machacada, repetidora por dos años y con la moral por los suelos... y fue como abrirme las puertas del cielo... encontrar un profesor que te trata como un padre, como un amigo... no sé, no podré olvidarlo nunca... no puedo hablar mucho porque me emociono -y en efecto, su voz se había hecho entrecortada y vacilante- me ayudó no sólo a volver a creer en mí misma durante aquel año, sino a encontrar las fuerzas para hacer lo que quisiera en el futuro... y aquí estoy después de 4 años, como una más de Trabenco para lo que haga falta...”.

A la mitad del discurso de Lorena mis ojos se habían cubierto de lágrimas y no me sentía capaz de añadir nada. Yo no sólo había sido el tutor de aquel curso de 8º, sino que había seguido de cerca sus progresos. Aquella chica indecisa, de escasa autoestima, que llegó a mi clase se había convertido en una preciosa señorita de 19 años, decidida y segura de sí misma. Y utilizo el término “preciosa” no sin haberlo dudado un poco, pero decidido al fin, y no sólo en sentido físico, sino en ese otro -he de reconocer que un poco paternal- de quien ha visto crecer a alguien a su lado hasta ser capaz de alzar el vuelo y se encuentra satisfecho y orgulloso de ello... no sería la última vez que mis ojos se nublaban esa tarde, como me vuelve a ocurrir ahora mismo en el momento de redactar estas líneas... es que el relato que me ocupa me afecta muy de cerca.

Ignacio Rubio, que abandonó Trabenco después del 5º curso de E.G.B. por motivos de traslado de domicilio, añade algo a lo dicho por Lorena: *“Es que no se puede comparar este colegio con otros. Haber dado o no la Geografía de América no crea diferencias, la*

¹⁴¹ En efecto, como se ve por su intervención, Lorena llegó a Trabenco en 8º de EGB después de haber repetido este mismo curso en 2 ocasiones, inexplicablemente, a mi juicio, en el colegio del que procedía. Su incorporación a Trabenco se produjo sin el más mínimo esfuerzo por su parte ni por la del grupo que la recibió.

conoces el primer día que la lees. El trato humano, la intimidad, la calidad de la infinidad de actividades que aquí hemos hecho, no pueden compensarse con nada... ”.

De nuevo tengo que hacer un esfuerzo por controlar mis emociones, Ignacio tenía 11 años cuando lo vi salir de mi clase por última vez no sin una buena carga de tristeza contenida. Entonces era un niño preocupado por las cosas propias de su edad, el juego, sus amigos y amigas,... hoy cuando lo he vuelto a ver después de 7 años, nos hemos abrazado efusivamente, con cariño sincero... oírlo hablar así, razonar y argumentar de ese modo, me parece una justificación suficiente para la realización de este trabajo.

“Sobre todo el trato con los profesores -ha sido Julián Polo el que ha irrumpido en la conversación en un momento que le ha parecido propicio- No sólo en el instituto que son muchos y se pasan pocas horas con cada uno. Tú hablas con chavales de otros colegios y sus profesores no significan nada para ellos. Y aquí sí, son algo muy importante en tu vida, que a veces se han podido confundir con tus colegas...”.

María Gutiérrez interviene al hilo de las palabras de Julián, e ilustra su idea con una experiencia personal: *“A mí me ha pasado empezar a hablar con algún profesor del instituto como lo hacía con los de aquí, y decirme que a qué vienen esas confianzas... y me he quedado muy cortada, claro...”.*

Jorge Rodríguez Prieto, hermano de Alfonso, al que me he referido no hace mucho para referirme a la anécdota ocurrida en la puerta del teatro, abunda con otra experiencia más: *“Yo he visto a alumnos que hablan de sus profesores como con miedo, como de alguien con quien el trato diario es sólo a base de castigos, de negativos,...etc.”.*

“Yo he comentado con compañeros del instituto que venía al colegio a ver a mi antiguo profesor, y no se lo creían... se preguntaban que cómo era posible...”.(Sergio Lucena)

El tema ha prendido en la asamblea y hay un verdadero aluvión de intervenciones que se suceden unas a otras. Ahora es Laura Moreno la que toma la palabra una vez más e interviene al respecto: *“Nosotros estábamos acostumbrados a tratar bien, a respetar a los profesores por sí mismos, porque ellos nos respetaban a nosotros... sin embargo en otros sitios, o en el propio instituto, al que trata bien a los chicos se le falta al respeto y se le suben a la chepa, le avasallan...”.*

Angel Coronado intenta retomar el tema de las diferencias y centrar los términos de la discusión: *“La diferencia no estaba en los conocimientos. Los chicos de otros colegios podían ir mejor preparados en algunas cosas, pero nosotros estábamos en otras... y sin embargo los propios chicos te miraban como algo raro... algo especial había en Trabenco...”.*

Gloria Alcalde interviene con rotundidad: *“Además, yo estoy harta de ver gente que está en el instituto por obligación, porque le obligan, pero que no tiene motivación por aprender, por cambiar nada, por mejorar las cosas ni luchar por sus derechos... y eso no pasa en Trabenco...”.*

La intervención de Gloria ha sido contundente, expresada con vehemencia y con convicción, tanto que se produce un silencio tras sus palabras que nadie se atreve a romper. Seguramente hay poco que añadir sobre este tema.

Sin embargo, al redactar estas líneas me asalta una idea que he intuído durante mucho tiempo y que no resulta fácil precisar, pero ideales sobre *la motivación por aprender*, o por *cambiar la realidad*, -por citar textualmente los términos en que se ha expresado Gloria- o por *mejorar las cosas o luchar por nuestros derechos*, que hoy podrían resultar anacrónicas incluso en el discurso de muchos adultos, bien podrían pasar a formar parte de alguno de aquellos artículos que aparecían en el Boletín Informativo de Trabenco en el año 71 y 72, en plena efervescencia ideológica de la cooperativa, lo que da idea de la continuidad de ciertos planteamientos y ciertos compromisos en las familias, sobre todo en las más allegadas a la cooperativa y al centro. Y si bien es cierto que no todos los alumnos-as de Trabenco se expresarían hoy así, no deja de ser llamativo que lo haga una chica de 16-17 años a un mes del año 2.000 en plena vigencia del llamado “estado del bienestar”.

Aprovecho la pausa tras las palabras de Gloria para pasar la mirada por la asamblea y recrearme en los rostros reflexivos de los chicos y las chicas. De frente a mí, está Elena Retamosa, una chica, síndrome de Dawn, que pasó toda su escolaridad en el centro¹⁴². Sé que tiene que marcharse pronto (pues vendrán a buscarla) y percibo claramente su deseo de intervenir, pero no encuentra el momento, entonces me dirijo a ella con una pregunta directa que le facilite las cosas: “Y tú Elena, después del tiempo que hace que saliste de Trabenco... ¿qué recuerdas?...”.

Ella se remueve en su asiento, un poco nerviosa, pero encantada de tener ocasión de intervenir por fin, y lo hace buscando palabras que reflejen sentimientos positivos: “*Muy agradables... amistad... amor... la gente viene al colegio y aquí la educan, la quieren, igual que un padre que te dice cómo tienes que hacer en la vida, con mimos... con amor...*”.

Oír a Elena expresarse de ese modo ha dejado un poso de ternura, no sólo en mí, sino en todos los presentes. Elena ha sido una persona muy querida en el centro, conocida y respetada por todos, y protegida siempre, en cualquier situación. Recuerdo especialmente en las salidas, de las que ella participaba siempre, como cualquier otro alumno-a del centro, en las que en todo momento había un grupo encargado de acoger a Elena, de acompañarla y velar por ella, sobre todo en aquellas actividades de grupo que se hacían sin la presencia directa del profesor, tiempos de ocio, tiempo libre por ciudades o localidades visitadas, compras de recuerdo para las familias,... etc... De modo que un nuevo silencio reina en la

¹⁴² A pesar de sus dificultades, Elena ha sido una niña estimulada desde edades muy tempranas, capaz de la mayor parte de las tareas de tipo manual y muchas de tipo intelectual, con notable autonomía y, desde luego, con capacidad para seguir una conversación dando muestras de solvencia y desenvoltura. Desde que se enteró de la celebración de las reuniones con antiguos alumnos en el centro aseguró su presencia y llegó puntualmente al comienzo de ésta que correspondía a su promoción... Me abrazó efusivamente y me cubrió de besos mostrando una alegría sincera -que fue del todo correspondida por mi parte- y dedicamos algún tiempo al relato de sus quehaceres actuales en casa, de los talleres ocupacionales a los que asiste (o ha asistido) temporalmente,... etc.

sala que yo aprovecho para plantear una nueva pregunta simulando que me ha sido sugerida por las palabras de Elena y su alusión a la figura del profesor como un padre:

“¿Qué visión tenéis vosotros del papel que jugaban los padres en el colegio? ¿De sus funciones en el mismo? ¿De las posibilidades reales que tenían de participación?... etc. ... ¿Cómo se vivía todo eso desde el punto de vista de los alumnos-as?...”.

Jorge Rodríguez parece tenerlo resuelto de antemano, pues no lo piensa dos veces, y lo ilustra con esa naturalidad con la que sólo los chicos saben hacerlo: *“Yo creo que lo mismo que sin alumnos esto no sería un colegio, o sin profes no sería un colegio; tampoco lo sería sin los padres...”*.

“Esto era una comunidad de padres, profesores y alumnos, y no sé si lo seguirá siendo, pero en el momento que esta comunidad se rompe, eso ya no es Trabenco...”. (Gloria Vázquez)

Carlos Cuerdo se decide también a rememorar su época de estudiante: *“Nosotros vivimos unos momentos en los que los padres tuvieron mucha importancia en cosas muy fundamentales. Tuvimos muchos problemas con el M.E.C. para conseguir construir el Pabellón¹⁴³, para mantener el profesorado,... y había que encerrarse en el cole, y hacer manifestaciones,... etc. enfrentarse a la policía junto con los profesores... más tarde la participación siguió más, según lo recuerdo yo, en las cosas del día a día, los talleres, participar en la toma de decisiones,... todo estaba interconectado, como en una gran familia...”*.

Y continúa Gloria Vázquez: *“Además no hacía falta pertenecer al A.P.A., ni nada, se era padre o madre de Trabenco y eso era suficiente para formar parte de esto...”*.

“Yo creo que los padres son los primeros interesados en la educación de sus hijos, y participar conjuntamente con los profesores es la única forma de participar en su educación, de hacer un seguimiento de su educación...”. (Antonio Coronado)

Gloria Vázquez recurre a una nueva comparación para abundar en sus ideas: *“En otros colegios los padres hablan con los profesores cuando pasa algo malo; aquí no. Había una relación continua...”*.

“Era para todo, para ayudar en fiestas, en el teatro, confeccionar decorados, salidas,... etc.”. (Laura Moreno)

Pero yo pretendo forzarles a ir un poco más lejos y matizo más el alcance de mi pregunta: *“Pero ¿creéis que los padres decidían realmente, que se contaba con ellos, o sólo se les pedía ayuda y colaboración?...”*.

¹⁴³ Se refiere a la construcción del Pabellón de Servicios, de cuyos problemas he hablado en su momento.

Noelia Manzano distingue muy claramente: *“Los padres se metían bien poco en la forma de enseñar de los profesores, mientras no hubiera problemas. Pero en lo demás, hacían de todo...”*.

Nuevamente parece haber un acuerdo unánime en la sala, o al menos, a juzgar por el silencio que se ha vuelto a producir, nadie pretende añadir nada a lo ya expuesto. Entonces intento cambiar radicalmente el tema de conversación hacia derroteros que hoy no han sido abordados:

“En cualquier caso -empiezo- no creo que todo haya sido bueno en Trabenco, como en ningún sitio. Os voy a pedir un esfuerzo de ese espíritu crítico que proclamamos haber fomentado y quiero que penséis en qué cosas os gustaría que hubieran sido de otra forma, qué defectos os parece que puedan ser achacables al colegio...”.

Y en efecto, parece que cuesta un esfuerzo satisfacer tal petición, porque los chicos se quedan pensativos y se tarda un poco en reaccionar. Es Carlos Cuervo el primero en tomar la palabra:

“Recuerdo que a algunas cosas se le daban demasiada importancia, a cosas que no sé si la tenían... -y ejemplifica relatando un suceso que quedó grabado en su memoria- recuerdo el día que alguien arrancó unas páginas de un libro... ¡y se organizó una...! que es verdad que es una putada, pero bueno... y además resulta que era el Larousse... que yo comprendo que ya es un dato a favor del colegio que una obra como el Larousse estuviera en la clase, a disposición de los alumnos, pero bueno, se organizó un juicio sumarísimo, terrible, se sacó a relucir el espíritu sacro del colegio, hubo una asamblea-funeral de 5 horas, que nos retuvo en el colegio hasta las 9 de la noche... y parecía que se había cometido un hecho terrible, como si fuera el fin del mundo... y es que se magnificaban algunas cosas...”.

Las palabras de Carlos han sido acompañadas por multitud de sonrisas, de comentarios en voz baja de muchos de los presentes que recuerdan el incidente al que se refiere y captan el sentido de su intervención. Como, seguramente, en la mente de todos hay otros muchos episodios de este estilo, me permito tomar la palabra como un contertulio más para referir otro de parecida naturaleza, que se refiere a cierto día -corría 1995- en el que tras un fin de semana apareció una pintada en una de las paredes del edificio que daba al patio... ¡una pintada en nuestro colegio...! De nuevo se armó la rueda de asambleas por todas las aulas con aire de tragedia nacional... Ciertamente se le daba mucha importancia al cuidado de las instalaciones y de los materiales, como se ha podido venir constatando a lo largo de todo el trabajo, y se inculcaba mucho en los niños ciertos hábitos de respeto por un centro que todos debían considerar como algo propio. Lo cierto es que cuando se dejó a ver la pintada causante de tanto desconsuelo, resultó ser un dibujo infantil casi invisible, y cuyas dimensiones se inscribían en el canto de uno de los ladrillos vistos de la fachada (22x5 cm.)... De nuevo ocurrió que muchos de los asistentes -en este caso los más jóvenes- recordaban el episodio referido y se acompañaba de sonrisas que así lo confirmaban.

“Es que lo daba el sitio -apunta Dani Sahelices- la asamblea lo trataba todo, ibas por el patio y si alguien te empujaba le decías: ¡a la asamblea!...”.

“Ocurría con las marcas de la ropa, con las horas de ver televisión,... etc., que es verdad que eso nos proporcionaba muchos valores y hábitos, pero se ejercía un control tan exhaustivo que se satanizaba lo que no era satanizable... y como con eso ocurría con otras cosas...”

En el mismo sentido, Gloria Vázquez incide sobre otro aspecto: *“Recuerdo las actividades extraescolares, que estaban prohibidas, porque decía Miguel que restaban horas de juego, de trabajo en casa y de estudio...”*¹⁴⁴.

Yo comento brevemente la extrañeza que suele producir cuando fuera del colegio conocen el hecho de que los maestros-as de Trabenco “nos metamos” en cosas tan particulares como pueden ser las horas de sueño de cada alumno, el uso de ropas de marca, el consumo de cierto tipo de productos alimenticios, refrescos,... etc. y pido su opinión al respecto.

Es Patricia Rioboo quien toma la palabra en primer lugar y vuelve a sorprender a todos con una declaración de una madurez extraordinaria para su edad: *“Era razonable porque de otro modo sería un contrasentido, no se puede educar, ni inculcar unos valores sin atender aspectos personales en la educación... una cosa lleva a la otra...”*.

“Ahora se valoran las cosas de otra manera -comenta Julián Polo- Yo tuve algún problema con el uso de ropa de marca, o sufrí tus persecuciones -dice, dirigiéndose a mí personalmente- a los que llevábamos coca-cola para beber en las salidas, y a veces pensé que os estabais metiendo donde nadie os llamaba, luego he comprendido la intención... Puede que se le diera demasiada importancia... o quizá no...”

Tiene razón Julián cuando habla de la “persecución” a la coca-cola que se ha llevado en el colegio -aunque sería más exacto hablar de la persecución al refresco en general- lo que no es cierto es que haya sido un empeño personalmente mío. Esa ha sido un criterio defendido de forma muy general por los profesores del colegio, sólo que a él le tocó “sufrirla” especialmente en los años que pasó a mi lado.

En cualquier caso, vuelvo a animar para que se comenten más cosas que puedan ser juzgadas como errores y replanteo la pregunta del modo más directo que puedo: *“¿En qué cosas nos equivocamos?...”*

Luis Carmona que, conociendo su carácter participativo, resulta sorprendente que haya permanecido en silencio hasta ahora, se decide por fin: *“Lo malo es que vivíamos en una burbuja, crees que el mundo es así, y luego, cuando sales, te llevas la gran sorpresa...”*

¹⁴⁴ Se refiere a esas actividades para después del colegio, impartidas por academias privadas o similares, que se han popularizado tanto en los últimos tiempos: Artes marciales, mecanografía, etc. incluso inglés o apoyos a las áreas curriculares, que no siempre eran necesarias, y contra las que, es cierto, siempre hubo una prevención explícita.

Ante estas palabras, aprovecho para pedirle una precisión que resulta previsible: “¿Y tú crees que debería renunciarse a esta manera de entender la escuela para preparar mejor a los alumnos para la sociedad que van a encontrar?...”.

La respuesta de Luis es tajante y rápida: “No, desde luego que no. Es triste que tenga que haber este choque, pero yo no cambio mis años en Trabenco por nada del mundo...”.

“Tampoco creo que sea cierto que el Trabenco impidiera conocer cómo iba a ser el futuro fuera del colegio -dice Laura Moreno-. Nadie salió del cole pensando que el instituto iba a ser igual...”.

Y Jorge Rodríguez abunda en las palabras de Laura a pesar de los años de diferencia: “Yo no sé antes, pero desde luego los que hemos salido en los últimos años sí que salíamos concienciados de cómo va a ser el instituto, nos hablaban de él, lo visitábamos, teníamos charlas,... etc...”.

Y Gloria Vázquez reflexiona en voz alta: “Durante el proceso de formación de la persona se produce un retroceso progresivo: en el colegio todo es ideal, cercano, fácil... en el instituto se produce un cambio importante, pero aún se puede encontrar a alguien, a algún profesor aislado, algún grupo de alumnos que te permite hacer cosas... es en la universidad, donde al ser adultos se deberían hacer las cosas de modo más racional, donde todo parece imposible, estás solo... todo es individualismo...”.

La visión ofrecida por Gloria no es muy consoladora, pero todos los asistentes parecen asentir, al menos así lo indica el silencio reinante y la nula intención que se muestra por rebatir o matizar lo expuesto.

En ese momento vuelvo a intervenir para introducir una pregunta que indaga un poco más sobre el trabajo docente en general: “¿Por qué creéis que no hay más colegios como Trabenco?”... si resulta natural acercarse a los demás de modo afectivo, cariñoso, etc. ¿a qué se deben las distancias y las barreras que se ponen entre profesor y alumno? ¿Por qué se parapetan los profesores detrás de esa coraza protectora que suelen ponerse al entrar en clase? ¿Por qué ven los alumnos al profesor como un “enemigo”?...”.

Luis Carmona inicia el nuevo turno de intervenciones: “Para el profesor es más fácil no implicarse en nada, dar la clase sin fomentar otro tipo de relación...”.

Pero Gloria Alcalde pretende ir algo más lejos: “Todo lo que se salga de dar clase está fuera de lugar. El profesor piensa: yo no te llevo de excursión porque estoy aquí para darte clase, no para sacarte al parque, para eso está tu madre o puedes ir con tus amigos. Yo estoy aquí para enseñarte... Y para ellos, enseñarte es transmitirte lo que viene en el libro... a ninguno le importa si te pasa algo, si estás bien en tu casa... etc. Profesores que se preocupen por ti hay pocos...”.

“Los profesores tienen como objetivo agotar el temario -apunta Antonio Coronado-. No les importa cómo, porque piensan que esa es su función, dar el temario que el sistema educativo prevé para determinado nivel... el objetivo no es formarnos...”.

Yo insisto en que mi pregunta se refería a que, al margen del Sistema Educativo, lo lógico es pensar que para cualquier persona resulta más agradable establecer relaciones afectivas y cercanas, mostrarse natural,... etc.

Lorena García vuelve a poner una nota sorprendente con su intervención, pues no deja de ser curioso que sean los alumnos quienes valoren críticamente actitudes del profesorado que los propios profesores no suelen contemplar: *“Yo creo que los profesores tienen un concepto de la educación muy atrasado, piensan que hay que mantener la distancia y la disciplina por encima de todo, porque si no los alumnos pasan, no les van a tener respeto...”*.

Pero la intervención de Noelia Manzano, que se produce inmediatamente, no está carente de interés: *“Los alumnos perciben al profesor, desde pequeños, como aquella persona que les castiga, que les pone deberes a diario y dificulta un montón las cosas... así que cuando pasa el tiempo esta relación establecida desde pequeños es difícil de modificar... y yo creo que es por eso...”*.

“Yo creo que hay buenos profesores en todos los sitios -reflexiona Antonio Coronado- pero están aislados. Se ven solos porque no es lo habitual. Intentan las relaciones con alumnos, con padres... pero el resto de profesores no sigue esa visión de la educación...”.

Y es su hermano Ángel quien sucede a Antonio en el uso del turno de palabra: *“Yo creo que la mayoría de los profesores ven la enseñanza como un trabajo y punto. Cumplen con sus horas y hacen lo que pueden, pero nada más...”*.

Me parece interesante el punto de vista de Ángel, pues a su modo ha entendido que las funciones del profesor van más allá de “cumplir sus horas y hacer lo que puede”, hecho éste, que sería exigencia suficiente en la mayoría de los trabajos habituales.

“Yo entiendo que debe ser duro aguantar ya sean 30 diablillos de 6 años, o 30 berracos de 18, de modo que si no se ama el enseñar no puede hacerse... yo no tengo más experiencia que como entrenador de balonmano de un equipo de chicas y comprendo que es complicado mantener el equilibrio entre la confianza que hay que ofrecer y el respeto que se debe inspirar... eso sólo puede hacerlo quien ama la enseñanza, quien le gusta y la vive...”. (Carlos Cuerdo).

E Ignacio Rubio interviene de nuevo para centrar el tema y llevarlo a un punto de verdadero interés: *“Yo, que como digo he ido a un colegio bastante parecido a Trabenco, he tenido profesores que se han relacionado bien con los alumnos y que han propiciado el entendimiento, pero a pesar de eso falta algo importante, la participación de los padres. La educación es una tarea a tres bandas, no a dos.*

“¿Creéis que es fácil la participación de los padres en el instituto? -pregunto-. Con frecuencia son los propios alumnos quienes evitan la participación de los padres porque les hace aparecer más infantiles ante los demás...”.

Noelia Manzano responde con énfasis: *“No hay participación de padres en el instituto. Ésta se limita a la entrevista con el tutor cuando él cree que hay algún problema, o cuando un padre o madre quiere saber como va su hijo además de lo que recibe en el boletín de notas... fuera de eso no hay nada...”*.

Entonces personalizo más la pregunta: *“¿Vosotros veríais bien que vuestros padres siguieran teniendo en el instituto la misma presencia que tenían en el colegio... en las clases... en talleres... etc.?...”*

“Nadie se plantea esa posibilidad. El instituto es algo al margen de los padres, y para la mayoría, cuanto más lejos estén, mejor...”. (Laura Moreno)

Lucía Díaz no ha intervenido hasta ahora y se decide a tomar la palabra. Lucía conoce Trabenco por dentro y por fuera, es antigua alumna y sus padres han sido, ambos, profesores del centro: *“Es que tal y como está, no tendría sentido ver a los padres en el instituto. Si piensas que el tutor no se preocupa nada de ti, y yo creo que mi profesor no sabe cómo me llamo ¿cómo va a compartir con tus padres ninguna tarea sobre mi educación?...”*

*“En mi instituto todos los padres que van son de Trabenco -apunta Candi, que llevaba mucho rato sin intervenir- todos los que forman la Asociación de Padres, todos los que pertenecen al Consejo Escolar...”*¹⁴⁵.

Sergio Lucena vuelve a recurrir a la comparación: *“El ambiente de Trabenco era ideal para fomentar la participación de los padres, un solo profesor te daba casi todas las asignaturas y te conocía perfectamente. Era un colegio pequeño, los padres venían y hablaban sobre ti con alguien que te conocía casi como ellos... en el instituto te dan clase 12 ó 13 profesores distintos y no te conoce ninguno... el que más tiempo está contigo son 3 ó 4 horas a la semana...”*.

Ahora quiero conocer su opinión e inquiero, aunque lateralmente, sobre educación y sociedad: *“Vosotros creéis que hoy en día es posible un colegio como Trabenco?...”*.

Hay varias intervenciones más o menos confusas, que se muestran pesimistas al respecto y se apoyan insistiendo sobre aspectos ya señalados, notas, exámenes, salidas,... etc. hasta que interviene Ignacio Rubio:

“Yo creía que era imposible, pero he conocido otro colegio parecido, que sin ser comparable a Trabenco, me lo recordaba en muchos aspectos. Participación de padres, profesores que llegaban a su casa a las 12 de la noche, una relación personal cercana...”

¹⁴⁵ Se trata del I.E.S. María Zambrano de Leganés, con el que yo mismo he mantenido una relación cercana en mis años de profesor de Trabenco, aún en el momento de redactar estas páginas la mantengo con muchos padres y madres que lo fueron en el colegio, y puedo asegurar que es cierto lo que dice. Hasta el punto que, al menos durante los cursos académicos 1998-99 y 1999-2000, de los que tengo constancia, la absoluta totalidad de los representantes del sector de padres en el Consejo Escolar del mencionado instituto, era personas cuyos hijos procedían de Trabenco. Esto puede dar una idea del hábito de participación que del colegio se sacaba, a pesar de las dificultades, y las posibilidades escasas, de las que los chicos vienen hablando.

pero estoy hablando de un solo colegio, lo que apunta a que es posible, pero no es fácil... y es privado, claro, aunque ellos querrían ser públicos... pero la sociedad no está por ese tipo de colegios...”.

“Y que el Ministerio no arriesga nada –irrumpe Ángel Coronado continuando las palabras de Ignacio-. Yo creo que habría profesores, y padres, y alumnos dispuestos a comprometerse en un colegio como Trabenco, pero el Ministerio no está por facilitar experiencias así...”.

Luis Carmona se muestra pesimista y dice: *“Hoy se quieren máquinas capaces de hacer cosas, todo lo demás no interesa...”.*

Y Dani Sahelices muestra sus dudas: *“Yo no sé si ahora mismo los propios profesores estarían dispuestos a sacrificarse y a comprometerse con un proyecto así...”.*

Pero de nuevo es Ignacio Rubio el que vuelve a poner un punto de optimismo: *“Sí que los hay, yo os estoy contando de un colegio muy parecido en el que los profesores, por ser un colegio privado cobran menos que en uno público, y sin embargo siguen porque creen en ese tipo de enseñanza y la practican... y si dentro de la enseñanza pública se les diera la oportunidad lo harían igual...”.*

Y Gloria Vázquez añade: *“Es fundamental el profesor. Que el profesor quiera serlo, le guste y quiera enseñar. Yo, por ejemplo, nunca sería profesora, porque creo que no valgo... y eso ocurre en todos los niveles educativos, que muchos profesores no se sienten así en realidad...”.*

“Para educar hace falta un proyecto común, compartido por todos –comenta Carlos Cuerdo-. Cuando los profesores llegan a los centros al azar, o por méritos, o por antigüedad... o por todas esas cosas... malo. Si a eso le unes la falta de recursos materiales, eso da idea de la falta de interés por la enseñanza que hay hoy en día...”.

El silencio se apodera de la sala una vez más y tras unos segundos comprendo que nadie quiere añadir nada nuevo al tema que nos ocupa, por lo que puede darse por zanjado. El tiempo ha ido avanzando y no quiero dejar pasar la ocasión de formular una pregunta que, de uno u otro modo, de la forma más general que he podido siempre, ha estado presente de forma constante en mis entrevistas: *“¿Qué diríais que ha significado Trabenco en vuestra vida?...”.*

Se trata de una pregunta difícil, al menos, las posibles respuestas resultan difíciles de expresar. Los chicos se miran unos a otros y me miran a mí. Están haciendo tiempo y buscando las palabras que rimen con los sentimientos.

Noelia Manzano rompe el hielo con una frase espontánea, pero bastante expresiva: “¡Pues fíjate, ha sido casi toda mi vida, así que mira!...”¹⁴⁶

Antonio Coronado: “Yo creo que me ha enseñado a conocerme a mí mismo, a valorarme y a sentirme capaz de hacer las cosas. En una sociedad competitiva, en la que si fallas te puedes quedar fuera, yo sé que soy capaz, que voy a mi paso, lento, pero que voy... y que puedo...”.

“Que merece la pena sacrificarse para que los nuevos alumnos puedan sentir lo que he sentido yo...”. (Ignacio Rubio)

Ángel Coronado dice: “Me ha aportado tener una mentalidad abierta a todo. Darme cuenta de que hay alternativas para todo...”.

En el momento de redactar estas páginas, entre montones de notas y fichas, entre pausa y pausa de la grabadora que reproduce las palabras de estos chicos, me detengo con frecuencia a pensar en las cosas que dicen... cuántos sesudos grandes hombres de ciencia no alcanzan nunca el eclecticismo y la apertura mental que muestra la exposición de este chico de 17 años...

Y Laura Moreno añade: “Trabenco me lo ha dado todo. Me ha dejado ser niña, disfrutar de mi niñez. No me abrumaron con responsabilidades que no me correspondían como ocurre en otros colegios... exámenes, notas...”.

“Cuando yo vine a Trabenco tenía la autoestima por los suelos -comenta Lorena García en otra emotiva intervención-. Creía que era subnormal, que era tonta... ¿¿qué sé yo?!... y en un año salí sintiéndome capaz de todo. Sabiendo que cualquier cosa que me propusiera sería capaz de hacerla...”.

Y continúa Jorge Rodríguez: “Eso es, te dan confianza en ti, te empujan para que subas para arriba...”.

“En otros colegios -empieza Noelia Manzano que está tan activa y participativa como siempre- ayudan sólo a los mejores, y a los alumnos con más dificultades los hunden, o los dejan hundirse. Aquí no, aquí te ayudaban en las necesidades que tenías para sacar adelante a todos...”.

Alejandro Lucena toma la palabra, y lo hace para referirse a un tema que le resulta especialmente cercano, está visiblemente emocionado¹⁴⁷: “A mí lo que más me ha gustado

¹⁴⁶ En el momento de celebrarse la reunión Noelia tenía 14 años y se encontraba cursando 2º de la E.S.O., y estuvo en Trabenco entre los 4 y los 12 años, desde preescolar hasta finalizar la E. Primaria, por lo que era evidente que había sido “casi toda su vida”.

¹⁴⁷ Se refiere a la condición de Centro de Integración que el colegio asumió desde la promulgación del decreto al respecto, tema éste con el que toda la familia Lucena se halla muy comprometida, aparte de tener un familiar directo minusválido, su madre, M^a Dolores Prats, es presidenta de VIPPS, una asociación pro-defensa de la personas con deficiencias y minusvalías físicas o psíquicas.

ha sido la integración. En mi instituto he visto chicos con dificultades y se ríen de ellos, los insultan y los ridiculizan... y a mí no me parece bien... aquí éramos todos iguales... ”.

Hay que dejar pasar un momento para poder digerir el nudo que las palabras y la propia emoción de Alejandro han puesto en la garganta de todos y entonces intervengo con una pregunta motivada por la parte final de su intervención y que había sido objeto de debate en todas las sesiones anteriores:

“¿Créeis que es verdad eso?... ¿Todo el mundo era tratado por igual o había algún tipo de discriminación hacia alguien?...”.

Carlos Cuerdo es el primero en tomar la palabra y reflexiona: *“Hombre, éramos niños, no se puede afirmar nada con rotundidad. Por nuestra parte había muy buen ambiente, nos ayudábamos y éramos solidarios, pero hay que reconocer que había personas en el grupo que lo podían pasar mal, a veces, porque nos pasábamos con ellas... Y todos éramos gente maja, y buenos chicos... pero éramos niños. Y es verdad que luego, fuera del cole, seguramente éramos más solidarios que quien no estuvo en Trabenco, y que incluso estando aquí, muchas veces, sacábamos la cara por quien lo necesitaba, pero otras nos pasábamos con algún compañero... No todo era de color de rosa...”.*

Carlos Larra contesta a su compañero y tocayo y se establece entre ellos un pequeño cambio de impresiones que goza de la atención de todos los demás: *“Si luego salías fuera y se notaba diferencia con otros chicos, es que alguna influencia tenían los años pasados en el colegio...”.*

Y Carlos Cuerdo vuelve a responder: *“Sí, claro, pero había gente a la que se le hacía daño... y no era precisamente la gente de integración, que con ellos sí que había una ley no escrita que todos cumplíamos escrupulosamente, y a éstos se les superprotegía. Me estoy refiriendo a otros compañeros o compañeras que, por la razón que fuera, eran susceptibles de la crítica y la burla de los demás y que pudieron pasarlo mal. Y que después de salir del colegio, además del recuerdo maravilloso que les habrá quedado del mismo, también tendrán el recuerdo de la crueldad de sus compañeros... y yo no era de los que se ensañaba especialmente con ninguno de los compañeros, pero recuerdo haber participado de alguna forma de crueldad...”.*

De nuevo me parece sorprendente la capacidad crítica de estos alumnos.

Luis Carmona justifica las actitudes que comenta su compañero y verbaliza como si estuviera pensando en voz alta: *“Es que era fácil dejarse llevar...”.*

Pero Carlos no está dispuesto a hacer concesiones e insiste: *“Ya, pero si hablas con ellos, seguramente habrá algún resentimiento...”.*

Carlos Larra no quiere quedar fuera del pequeño debate que ha surgido e interviene de nuevo: *“Pero eso no contradice lo que mantenemos aquí, cualquier aspecto positivo que se destaca de algo, tiene su parte negativa, nada es completo, absoluto...”.*

Luis Carmona pretende zanjar el tema con una reflexión personal que se aparta un poco de la última fase del diálogo: *“Lo mejor que yo he encontrado en el colegio ha sido la amistad. Cuando he salido de aquí todos mis amigos siguen siendo del cole, y eso que hace 8 años que salí... incluso con la gente más mayor que yo, o más pequeña, los conozco, me relaciono y tengo amistad con ella...”*.

Lola Pedrosa, que como ya he dicho, viene asistiendo con atención y entusiasmo a todas las reuniones con antiguos alumnos, a pesar de que, de estos grupos, ya apenas dio clase a los 2 mayores antes de salir del centro -o tal vez por eso-, pregunta: *“Declaráis que Trabenco os ha dado posibilidades para muchas cosas ¿también os ha capacitado para aprender como los demás chicos?”*¹⁴⁸

Tras unos segundos de reflexión las respuestas y los comentarios surgen sin dificultad. Noelia Manzano opta, una vez más, por la vía intuitiva: *“Yo he salido de Trabenco sin hacer un examen pero me acostumbré pronto, y veía a chicos que los habían estado haciendo toda la vida y dejaban todo sin hacer...”*.

“Yo creo que salíamos de aquí incluso con más rabia a demostrar que no era cierto eso que se decía de que en Trabenco se aprendía menos...”. (Laura Moreno)

Lucía Díaz abunda en la misma idea: *“Es que yo no he visto que los chicos de otros colegios supieran más, en ningún sentido...”*.

Luis Carmona recurre a su experiencia personal: *“El colegio no es garantía de nada. Uno puede ir al mejor colegio del mundo, pero como no quieras estudiar, pues no estudias... y en el instituto tampoco te exigían tanto... es verdad que era un gran cambio, pero yo no recuerdo que fuera difícilísimo...”*.

“Tú llegas al instituto y la gente te dice que qué suerte has tenido, siempre de excursión por ahí, sin tener que dar ni palo... luego tú sacas 3 ó 4 sobresalientes y a él le quedan unas pocas, y tú vas y le enseñas las notas... ¡eso sí que mola!...”. (Jorge Rodríguez)

Noelia vuelve a tomar la palabra: *“No ha sido difícil. Con lo que habíamos aprendido, todo el que ponía interés sacaba las cosas sin mucho esfuerzo... ¡¿qué sé yo?!... con una hora y media diaria de estudio lo sacas todo sin problemas...”*.

Carlos Larra, mucho mayor que ella, más maduro y con más experiencia se dirige a Noelia: *“En todo caso, lo mejor es haber aprendido a conocerte, a saber tus necesidades y organizarte para poder cubrirlas...”*.

¹⁴⁸ A Lola le preocupa si después de unos años “sometidos” a un modelo educativo como el que ya a estas alturas ha quedado suficientemente expuesto, los chicos y chicas han desarrollado capacidades suficientes para, después de abandonar Trabenco, ser capaces de aprender lo mismo que los demás, con un método diferente al que han practicado o por el contrario se muestran indefensos ante la “falta de entrenamiento” que padecen a ese respecto.

Se trata una vez más de ese encanto de Trabenco del que tanto he hablado. El mayor orientando a la pequeña como si de una familia se tratase. Carlos y Noelia se llevan 9 años, y no tienen otra cosa en común que haber sido alumnos de Trabenco, alumnos que apenas coincidieron en el centro, pues cuando Carlos salía de él (con 13-14 años) y terminaba 8º de E.G.B., Noelia estaba entrando (con 4 años) en la clase de P-4¹⁴⁹.

Todos facilitamos el diálogo entre ambos hasta que Luis Carmona vuelve a ampliar el tema para hacerlo general: *“Lo importante es que te ha proporcionado la oportunidad de ser feliz. Seas más listo o más tonto, has podido disfrutar de...”*

Pero le interrumpe Carlos Larra para precisar las palabras de Luis: *“Es relativo el concepto de felicidad, y hay que tener cuidado con él... es discutible si se puede ser feliz sin el conocimiento o si es independiente de él...”*.

En ese momento se crea un enorme revuelo de intervenciones atropelladas en torno a la felicidad y a las premisas que la condicionan. Muchos hablan en voz alta ofreciendo opiniones y comentarios entremezclados con otros muchos de sus compañeros que se hacen ininteligibles recíprocamente, otros comentan en pequeño grupo,... es Ángel Coronado el que consigue aplacar las voces de los demás, y hacerse oír por todos, con una reflexión sorprendente: *“En todo caso yo creo que el colegio nos enseñó a buscar nuestra propia felicidad, a crearla, a luchar por ella, seas más listo o más tonto...”*.

“Yo me he sentido diferente a otras personas. No digo superior intelectualmente, pero sí sentía que poseía algo que los demás no tenían porque no habían estado en un sitio tan especial como éste...”. (Ignacio Rubio)

Vera de Diego, ha llegado tarde a la reunión (por motivos de estudios) y además no le correspondía estar hoy aquí, pues su promoción estaba citada para el día anterior, pero dado que le fue imposible asistir, no ha querido dejar de estar presente aunque fuera en la de sus compañeros más pequeños... sin embargo no quiere dejar de ofrecer una opinión: *“Yo creo que lo mejor que ha sembrado el colegio ha sido las ganas de aprender, de seguir haciendo cosas... conozco a muchas personas que no siguieron estudiando, o lo dejaron por las razones que fuera y luego lo retoman dos o tres años más tarde, o emprenden otra cosa... pero siempre adelante, siempre aprendiendo...”*

Vera deja su frase en suspenso, como yo mi párrafo y hay un silencio largo, intenso. Vera ha sido alumna del colegio, ha terminado magisterio e hizo en él las prácticas correspondientes -especialmente en mi clase, para ser más precisos- y conoce el “espíritu de Trabenco” perfectamente... ha sabido cargar sus palabras de una intensidad y una emotividad especial y todos quedan expectantes...

Son cerca de las 22:00 h. y sé que tengo que despedir la reunión. Agradezco la presencia de todos y me dirijo a la asamblea, con toda la sinceridad de la que soy capaz, para expresar una vez más que para mí también es un auténtico privilegio haber estado en Trabenco durante todos estos años, que yo mismo he aprendido montones de cosas al

¹⁴⁹ Prescolar de 4 años, que entonces era el primer curso que se impartía en el centro.

tiempo que ellos aprendían y que de todas los recuerdos amables que atesoro de ese sitio, el mejor, sin duda, es el de cada uno de ellos y de ellas... y que a pesar de lo anacrónico que resulta decir “te quiero” en este mundo que nos han fabricado, en el que mostrar los sentimientos es un síntoma de debilidad que te hace vulnerable, a pesar de todo, digo, yo les quiero mucho, y que revivo ese cariño cada vez que nos encontramos de nuevo.

El clima afectivo ha ido subiendo de tono y la asamblea es una vez más el grupo entrañable que ha sido tantas veces... no es fácil decir mucho más, estoy seguro que cuando hay una verdadera comunicación las palabras no son el único código posible... el brillo en muchos de nuestros ojos es suficientemente expresivo.

Despedimos la reunión y se forman grupos de amigos y conocidos que se resisten a abandonar el pabellón... son pasadas las 22:30 h. cuando consigo apagar las luces y cerrar la puerta a mis espaldas.

No sé en qué medida habrá sido útil, eso lo valoraré más tarde... pero ha sido emocionante.

UN TESTIMONIO CONMOVEDOR. (Uno más):

Como ya he dicho, yo había preparado un cuestionario que sirviera de motivo de reflexión de los chicos y chicas que pensaban asistir a las mencionadas reuniones. O en último caso, que me pudiera servir como fuente de información en el caso de que las reuniones no hubieran tenido la asistencia deseada¹⁵⁰. Pues bien, al final de la reunión referida, se me entregó por parte de una alumna asistente, un texto redactado por una antigua alumna, Atenea Carnicero Rodriguez, a quien no conozco siquiera, pues no han coincidido nuestros años en el centro, residente en Galicia en la actualidad, y que habiéndose enterado, por su madre, de la existencia del presente trabajo, no ha querido dejar de participar, y me hace llegar el texto que reproduzco a continuación, manuscrito, tomando como guión algunos aspectos del propio cuestionario que yo había elaborado:

“ En relación con lo que ha supuesto Trabenco en su educación...

Siempre se ha criticado que salíamos con poca base. Creo que no es cierto, lo que se confundía era el conocimiento con la metodología.

El instituto fue un cambio grande, y esa adaptación se confundía con desconocimiento. Es más, a final de curso, salían los resultados a la vista y no eran malos. Yo, personalmente, fui curso por año, y acabé mi licenciatura con todos los años becada.

En lo que se refiere a lo que ha supuesto Trabenco como experiencia personal...

Yo, cada año me siento más orgullosa de haber estado mis 8 años en ese maravilloso centro. Creo que fue lo más importante en mi infancia, y ésta la recuerdo como una etapa feliz e interesante, es decir “especial”.

Cuando hablas con otras personas y comparas cómo fueron sus años en el Cole, más afortunada me siento yo.

¹⁵⁰ Como ya he dicho, el protocolo del mencionado cuestionario se incluye como anexo, así como las respuestas obtenidas por los alumnos-as.

En lo que se refiere a lo que recibió en el colegio en cuanto a formación como persona...

Quizás en la formación es donde radica una de las diferencias más positivas. Creo que fue magnífica. Además de la formación escolar, nos formaron en otros temas con toda naturalidad. Sexo, integridad, sociabilidad, relaciones familiares, diferencias sociales, económicas, cultura, etc.

Creo que salíamos bastante más maduros que el resto de los otros colegios. Éramos más abiertos (hablar cuando había un problema), más flexibles y más empáticos...

En cuanto a su percepción del centro en relación con el profesorado:

a.- En lo que se refiere a cómo se sentía tratada:

Mejor de lo que habría imaginado. Mi padre siempre me decía que los profesores me sobrevaloraban. Yo sólo creo que valoraban más aspectos de cada uno. Siempre me he sentido muy acogida, muy cerca de ellos.

b.- En cuanto a si se sentía tenida en cuenta como persona...

Mucho. Algo que nunca se me olvidará fue que, entre 5º y 7º, yo intentaba digerir la separación de mis padres, y ellos me ayudaron muchísimo. Creo que no repetí 6º por ellos. Algo positivo era que sólo había una clase por curso, y además, no masificada. Esto facilitaba el pleno conocimiento de los profes a los alumnos, a nivel familiar, económico, social y escolar. Si algo fallaba, ahí estaban ellos para ayudar...

c.- En cuanto a si tenían en cuenta las opiniones de los alumnos...

Si no se tuvieran en cuenta...

¡¡Cuántas horas habiéramos perdido en las asambleas ¿no?!! Por supuesto que sí, creo que en el fondo eran un poco cotillas.

d.- En cuanto a si tenían en cuenta a todos por igual...

Es un tema complicado. Creo que sí, pero también es cierto (y creo que es lógico) que en aquellos alumnos que eran más participativos, "más trabenqueros" como digo yo, más se entregaban. No dependía exclusivamente de ellos, era un tandem entre profesores y alumnos.

e.- En cuanto a si había algún alumno desatendido o marginado...

Es lo que he dicho antes. Los profes daban igualdad de oportunidades, la misma atención, preocupación y formación, pero si el alumno se mantenía al margen, los profes no podían darle más, porque el propio alumno no lo asumía.

Aunque para mí el Colegio fue magnífico, para otros cuantos no lo fue tanto. Creo que eso es positivo, porque si no, hubiese sido una secta ¿no?

f.- En cuanto a si todos los profesores compartía el proyecto del centro y estaban comprometidos con él...

Creo que tuve la suerte de pillar los últimos años en que todos estaban muy unidos y comprometidos con el Proyecto. Fueron años muy intensos para ellos porque dieron todas las horas del día y a veces de la noche para y por el Proyecto. Fue una dedicación

exclusiva y eso, dio sus frutos. Ahora ¿qué grupo de docentes es capaz de entregarse de aquella forma?

En lo referente a los compañeros y compañeras...

Quiero apuntar que en los años del Colegio, nuestra clase era una piña (con algunos piñones sueltos). Después en el instituto por tonterías de adolescentes se rompió y salimos “despegadas” de ahí Ruth y yo. Ellos siguen juntos y nosotras también. En los últimos años del Cole formamos una amistad tan sólida y tan buena, que sólo por eso, mereció la pena el Colegio.

En cuanto a qué valores le harían llevar a un hijo propio a un colegio como el Trabenco que ella conoció...

En busca de los que ahora no parecen existir, y si existen parecen ser de estúpidos. Pues en busca de valores como la formación individualizada, con una metodología participativa, el compañerismo, la crítica y autocrítica, el formar parte de un grupo, de una sociedad y ser democrático. En saber conocerse a sí mismo y a los demás. En estar en contacto con personas de igual y diferente edad (incluidos los profesores). En aprender y hacer expresión corporal, danza, teatro, plástica, hacer excursiones de una semana y convivir con alumnos, profesores y padres. Aprender a ver museos, a amar los libros, a saber leer, en ver que los padres también formaban parte del colegio, etc., etc.

Ojalá mis futuros hijos tuvieran el Colegio que tuve yo. Sin parecer pesimista, creo que es imposible.

Es curioso, pero ahora, con tanta formación pedagógica y psicológica que tienen los docentes, es cuando más deshumanizados están los colegios. Y los padres sólo aparecen a la hora de la salida y si no pueden por el trabajo, la chica que cuida a los niños ¿quién conoce a quién?

→ A TI LUIS PUMARES:

Pese a no haber tenido contacto contigo, por lo menos sé quien eres y me alegró mucho tu trabajo. Tanto que pedí a mi madre que me mandase la encuesta a Galicia (ahora vivo aquí), para ser partícipe de tu tesis. Espero haberte ayudado un poco más a ver cómo los alumnos vivimos el cole.

¡¡Gracias a Ana que vio a mi madre y se lo contó!!

¡¡Y gracias a ti, Luis!!

SUERTE!!”

Gracias a ti, Atenea. Ya lo creo que me has ayudado... ¡no sabes en qué medida!...

6.- QUINTA PARTE.
INFORMES DE LAS
ENTREVISTAS REALIZADAS
A REPRESENTANTES DE LA
ADMINISTRACIÓN.

INFORME DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS CON RESPONSABLES DEL M.E.C..-

A lo largo del presente trabajo se ofrecen opiniones diversas acerca de la actuación de diversos responsables del Ministerio de Educación, que han tenido algún contacto con Trabenco, se valoran sus actuaciones, se critica su gestión,... nada de ello me parece fuera de lugar tratándose de cargos públicos, cuyo trabajo -que no las personas- debe estar siempre sometido a la crítica de quienes son afectados por él... Y, sobre todo si, como en este caso, existe una preocupación fundamental por proporcionar a estas personas la posibilidad de ofrecer sus puntos de vista, su interpretación de las cosas,... etc.

Del esfuerzo realizado he aprendido varias cosas, de las que entresacaré dos:

1.- Los altos cargos, Directores Provinciales, Suddirectores Territoriales,... etc. tienen una visión global de la educación en su zona, pero carecen de datos para poder hablar de un colegio concreto, por mucho que haya sido objeto de su preocupación en momentos puntuales... el lógico.

2.- La Inspección Técnica de Educación, como servicio más cercano a la escuela, que podría ofrecer una visión profunda y contrastada, es un colectivo altamente desprofesionalizado, cuyas honrosas excepciones, que las hay, no hacen más que poner en evidencia al resto de unos compañeros -as profundamente descomprometidos con la función que realizan... Tampoco estos conocen mucho los colegios que dependen de su zona.

En la etapa de “los bajos”, no había visitas de Inspección. Nadie recuerda a los inspectores de visita en el centro, apenas algún requerimiento de documentación, y una presencia esquiva dado que el claustro exigía reuniones con todo el profesorado y no permitía que se entrevistara con un equipo directivo que, en realidad, tampoco existía... Por eso, nadie recuerda el nombre de ninguno de los inspectores de zona que debieron corresponder en aquellos años...

En la etapa correspondiente al edificio nuevo, sí, se recuerda el nombre y la gestión de los diferentes inspectores que se han sucedido a lo largo del tiempo, y tras obtener sendas entrevistas con alguno-a de ellos-as, me ratifico en la idea de que la función inspectora es una de las más desprofesionalizadas que puede encontrarse en el panorama educativo español, que carece de una dirección determinada y de una orientación precisa y que, se manifiesta a la deriva de las instrucciones políticas del momento o, lo que es peor, del talante personal del equipo o la persona en cuestión.

Para dar idea de todo ello reproduzco aquí un amplio resumen de las entrevistas mantenidas con algunos de los inspectores-as, a cuyo cargo estuvo la zona en la que se encontraba el centro entre los años 1986-1998, en las que se observará la diferencia de talante y de criterio a la que me he referido:

- **Entrevista con Dña. M^a Antonia Iglesias. Inspectora de Educación. 14-2-2000**

M^a Antonia, a quien llamaré así por la familiaridad y la cercanía que me ha concedido siempre para hacerlo a pesar de su cargo, es inspectora de educación del M.E.C., y ya lo era en el tiempo en el que tuvo contacto con Trabenco. Me recibió en su despacho en la tarde del día 14 de Febrero del 2.000, y mantuvimos una animada y fructífera charla.

Debo empezar por aclarar que se negó a que la conversación fuese grabada, como era mi costumbre... pero también lo era, como indica la mínima conciencia deontológica que pueda observarse, pedir permiso para ello a la persona entrevistada, y M^a Antonia se negó -ha sido el único caso-. La grabadora condicionaba mucho su naturalidad al expresarse -según sus propias palabras-, y me resigné a tomar notas mientras hablábamos.

Preferí no insistir y adentrarnos en una entrevista en la que ella se sintiera cómoda¹⁵¹.

Lo primero que me sorprendió fue la cantidad de datos, anécdotas, nombres, incluso, que recordaba de aquel colegio en el que estuvo como inspectora, entre los muchos que tuvo en aquella zona y en aquellos años, o los muchos más que ha tenido en otros momentos anteriores o posteriores...

El comienzo de la entrevista era obligado, había que concretar la época de la que hablábamos:

“Bueno, yo estuve como inspectora de zona en Leganés, entre los años 86-89. Es decir, estuvimos, porque en aquellos años éramos un equipo de inspectores, tres exactamente, que llevábamos la misma zona. Nos repartíamos los centros, con frecuencia los visitábamos juntos, en fin... se potenciaba el trabajo en equipo también en la Inspección. -y sigue comentando-. Entonces entendíamos, o al menos aquel equipo lo entendía así, que nuestra primera función era no estorbar, y luego ayudar en algo, si es que se podía... que no en todos los sitios se podía...”

¿Qué recuerdos tienes de Trabenco? -pregunté yo.

“Muchos... y muy buenos -respondió sin dudarlo-. Trabenco era un sitio muy serio, al que había que respetar mucho. Se trabajaba y se trabajaba bien... había un grupo de profesionales que sabía muy bien lo que hacía... se innovaba, pero se innovaba conscientemente... Es verdad que tenían una organización atípica, diferente al modelo L.O.D.E.¹⁵², vigente en aquel momento, pero que no era contrario a la exigencia legal, y además, no producía problemas, porque todo el mundo estaba conforme con él... También

¹⁵¹ Como he dicho, ha sido el único caso en el que la persona entrevistada se ha negado a la grabación en audio de la conversación mantenida. Me consta que por razones de comodidad estrictamente, no tengo la más mínima sospecha de que se tratara de temor a dejar evidencias de lo que se dijo.

¹⁵² Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

eran un poco anárquicos con los papeles, con la burocracia que ellos decían, o con la elección del director,... en fin... pero todo eso se transigía de buen grado porque había un trabajo muy serio con los niños, que era lo importante... ”.

Yo pedía algo más de concreción e insistí acerca de en qué cosas se notaba ese trabajo serio... para decirlo de un modo intuitivo, qué se percibía cuando se entraba en Trabenco...

Una vez más la respuesta fue categórica... acaso pueda resultar algo sorprendente para muchos: *“Orden. Lo primero orden... Uno visitaba los aseos en Trabenco y se comprendía de qué estoy hablando... Había papel en su sitio y jabón en el suyo... los niños tenían el colegio como algo propio... el colegio era su casa... ”.*

...
“Si Lola, o Miguel, o Ana, salían al pasillo a comentar algo conmigo, los niños seguían trabajando como si tal cosa. Y luego entrabas a la clase y veías un trabajo de verdadera calidad, con sentido y con fundamento... ”.

Me costaba algún esfuerzo dar crédito a lo que estaba oyendo. Yo mismo, en infinidad de ocasiones, había puesto el ejemplo del cuidado de los aseos -y de las instalaciones en general- para ilustrar el respeto y la consideración que los alumnos-as tenían por el colegio.

Pero las coincidencias habrían de ir aún mucho más lejos. Me esperaba una charla muy grata y llena de sorpresas, que en la opinión de una persona vinculada al campo de la educación, me parecían especialmente valiosas.

“Sobre todo es que había un profesorado maduro y responsable, que hacía las cosas bien. Era minucioso en el trabajo y escrupuloso en el trato al niño y en el respeto por él...”.

...
“Yo destacaría por encima de todo el respeto que se inculcaba en los niños... y la evaluación que se hacía de ellos... ¡jojo!... ¡y con ellos! -y añade algo fundamental-, que era de los pocos sitios en los que a los niños se les daba un trato exquisito y se les valoraba como personas...”.

...
“Otro aspecto fundamental es que los niños aprendían razonable y razonadamente, así como el trabajo y el gusto por la lectura y la literatura,, que... qué te voy a decir a ti de eso...”.

Entonces pregunté irónicamente: *“¡¿Ah, pero dices que los chicos aprendían...?!”*

“Ya lo creo que aprendían... aprendían mucho y aprendían bien... no habían más que ver los trabajos de Sociales que hacían, o los de Literatura... que eran una auténtica maravilla... quien diga que no se aprendía es que no se ha parado a ver el trabajo que se realizaba... Creo que tú habrás tenido acceso a ese tipo de trabajos a los que me refiero...”.

¡Ya lo creo!... y me he referido a ello en diferentes ocasiones a lo largo del presente trabajo.

Y continuaba eela misma argumentando al hilo de las evocaciones que iba teniendo de aquellos momentos:

“Insisto en que lo importante es que se estaba innovando y se estaba innovando con seriedad... Eran años difíciles en los que se había puesto de moda lo nuevo y en muchos sitios se convertía en un descontrol... Recuerdo un colegio de la misma zona, cuyo nombre no mencionaré por razones obvias, en el que las clases eran un gallinero... y tuve que sentarme con el claustro y reflexionar seriamente acerca de lo que se estaba haciendo... la escuela activa, moderna, no puede confundirse con una escuela descontrolada...”

Seguía sin dar crédito a lo que oía... pensaba que esas mismas cosas podían oírse a cualquier profesor-a de Trabenco de toda la vida... pero era una inspectora de zona quien las pronunciaba.

Su insistencia al hablar del orden, de la seriedad en la innovación,... etc. me indujeron, entonces a formular una pregunta que me hecho muchas veces:

“¿Crees que el trabajo docente en Trabenco obedecía entonces a la intuición de unos profesores-as responsables, o más bien obedece a una estrategia planificada de actuación que pueda parecerse a un verdadero proyecto de investigación?... Es decir, ¿improvisación o un plan estructurado de “detección de problemas-actuación-evaluación” para comenzar una nueva espiral...?”

El comienzo de su frase me demostró que había captado perfectamente el sentido de la pregunta:

“¿Me preguntas si había un proceso de investigación-acción?... No sé... Yo no me atrevería a decir tanto... piensa que hablamos del año 86..., 87...,

“Claro -intervengo yo- por eso no he querido mencionar el término. Soy consciente de que, en esa época, Elliott no se conocía en España, ni Stenhouse,...¹⁵³ pero pregunto si al menos puede considerarse un proceso orientado en esa línea...”

“Mira no lo he pensado nunca. Pero puedo decirte que se estaba intentando educar... pero educar de verdad, y eso no es gratuito. Y los valores que destaco sobre todos los demás, creo que ya los he mencionado: respeto, trabajo y lectura...”

La última frase ha sido escueta, pero clara y precisa. En su intento de precisión ha resumido perfectamente.

¹⁵³ Sé que esta afirmación no es rigurosa, pues los autores mencionados, y aún otros cuyas obras se refieren al proceso de investigación-acción habían publicado ya en diferentes países; y en España, si bien no eran muy populares, y mucho menos entre los docentes de primaria, habría muchas personas que habrían tenido acceso a la obra de todos ellos. Pero con el dinamismo de la conversación y entendida la pregunta como “un modo de hablar”, tengo que reconocer que fue formulada en esos términos.

“Fíjate que además se estaba formando a otros, y esos otros se lo reconocen, se estaba influyendo en otras personas -y refiere una anécdota-: Hace algún tiempo me encontré con una profesora en un centro que me reconoció de haberme visto en Trabenco, donde ella había estado de prácticas. Comentábamos cosas y ella reconocía lo que había aprendido. Trabenco había marcado su vida como docente...”

...
“Por todo ello, te aseguro que yo he hecho siempre una valoración altamente positiva del trabajo de Trabenco... y me consta que el equipo de inspectores del que formaba parte, también...”

Oyéndola hablar, no me cabe duda de sus palabras. Por eso creo que este punto ha quedado suficientemente aclarado.

Sin embargo hace algunos instantes que busco la ocasión para preguntar en otro sentido: “Tú, que tenías acceso a la “Administración” y te movías por dentro de la Dirección Provincial... ¿qué impresión había de Trabenco entre los responsables educativos del M.E.C.?...”

Tampoco duda ahora:

“Muy buena también... te lo puedo asegurar... -debió percibir un gesto de duda en mi rostro, y apostilla-: Date cuenta de que estamos hablando de unos pocos años en los que el Ministerio apuesta por la innovación, se incentiva el trabajo en equipo en los centros, se potencian los Movimientos de Renovación Pedagógica,... y Trabenco es un centro puntero en todo eso. Es un ejemplo a seguir... la Administración de aquel momento es respetuosa con las formas de hacer... y no dudo que Trabenco haya tenido dificultades con la Administración en otros momentos, pero no entonces...”

Y añade aún:

“Fíjate que pudimos haber entorpecido muchas cosas y no lo hicimos... se facilitaba la concesión de la comisión de servicios para la continuidad de Pepe, que estaba destinado en Andalucía... la elección heterodoxa del director que se hacía cada año,... en fin...”

Me muestro de acuerdo con su exposición de los hechos, es cierto que se trata de un periodo en el que la Administración propiciaba el trabajo en este sentido, y aunque no creo que todos los inspectores contribuyeran a ello del mismo modo, es cierto que Trabenco disfrutó del periodo de calma y reconocimiento mayor de cuantos ha gozado.

Incluso contribuyo a su argumentación recordando que fue una época en la que el M.E.C. enviaba a Trabenco a delegaciones del profesores que llegaban de diferentes sitios interesados en conocer el Sistema Educativo español... comento que yo mismo recuerdo haber tenido mi clase llena de observadores externos, así como la naturalidad con que los alumnos-as admitían este hecho.

“Claro -añade ella-, ya te digo que era un ejemplo a seguir. Trabenco representaba el tipo de experiencia que al Ministerio le interesaba difundir entonces...”

¿Qué diferencias encuentras con otras experiencias semejantes?. Pregunto.

“Semejantes a Trabenco no había, ya lo he dicho antes... En los centros no había equipos consolidados, y eso sí se daba en el grupo de Trabenco, porque había una tradición, porque era conocido por las personas que accedían a él,... y eso facilitaba la coherencia en el trabajo...”.

Durante el tiempo transcurrido ha recibido varias llamadas y ha postergado atenderlas para dedicarme su tiempo, pero sé que tiene trabajo pendiente que requiere su presencia tras mi visita... no quiero entorpecerla más.

Sin embargo le doy una última ocasión para añadir lo que crea conveniente y no haya sido dicho... y una vez más es concluyente, esta vez para concluir, si se me permite el juego de palabras:

“Pues que ojalá se hubiera extendido más... y que se han copiado muchas cosas del Trabenco que luego se han incorporado a otras experiencias...”.

Aún nos demoramos unos minutos en la despedida. Yo reiterando una y otra vez mi agradecimiento por su atención, y ella rogándome que le hiciera saber de la conclusión de mi trabajo cuando ésta de hubiera producido... muestra de interés que me parecía motivo de nuevo agradecimiento.

La entrevista había durado 70 minutos aproximadamente.

- **Entrevista con D. Oscar Villanueva. Inspector Técnico de Educación. (2-3-2000)**

La última de las entrevistas realizadas con miembros de la Inspección Técnica de Educación, fue de signo bien distinto. Pero la persona a la que me refiero me interesaba especialmente, pues en el tiempo que nos relacionamos en el centro, yo había percibido en él una cierta reserva y una clara prevención hacia todas esas particularidades organizativas que el lector conoce sobradamente a estas alturas y que lo apartaban de la norma, significándolo con un carácter diferencial... es cierto -reconozco una vez más- que, en ocasiones, burlando la reglamentación vigente.

Para situar nuestras relaciones, empezaré por decir que el Sr. Oscar Villanueva, se hizo cargo de la Zona de Inspección correspondiente a Trabenco durante el curso 1997-98, último año que abarca el presente estudio, por lo que sólo es un curso el que tenemos en común a efectos del objeto de mi investigación... pero puedo asegurar que revelador en extremo.

Para empezar, al final del citado año yo hice la correspondiente solicitud de Licencia por Estudios, para dedicar ese tiempo a la confección de la presente tesis, que

había sido ya inscrita en la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid... a consecuencia de aquella solicitud, y por imposición de la propia convocatoria pública, el Sr. Villanueva visitó un aula de Trabenco, la mía... para elaborar la correspondiente valoración a efectos del concurso de méritos... en ningún otro momento pisó una clase, ni dispone de argumentos para enjuiciar la labor docente del centro, pues todo su exigencia se redujo siempre a la exigencia de libros, documentos e impresos, y siempre en reunión privada con la compañera que, en aquel momento ejercía las funciones de directora (Dolores Fernández Fernández).

Visitó mi clase, como era preceptivo... y manifestó haber quedado impresionado por “mi soltura y mi oficio”¹⁵⁴... “...en la práctica un diez...” -concluyó-. “Pero qué pena que te tenga que valorar también como secretario...” -continuó, cargando de ironía sus palabras- sabiendo que yo figuraba como secretario del centro¹⁵⁵, y que en nuestra organización no se contemplaba que el secretario ejerciera como tal, sino que era una figura absolutamente testimonial que no tenía otro objeto que responder a la exigencia de la Inspección, para que el equipo directivo que la legislación prescribe, estuviera légalmente constituido y así salvar la responsabilidad de un funcionamiento notoriamente anómalo a efectos de cualquier exigencia de las autoridades educativas.

Empezó a pedirme libros y más libros... de registro de entradas... de actas de claustros... del consejo escolar... consciente, no sólo de que yo no sabría proporcionárselos, sino de que en el Trabenco no existían... yo, manteniendo el desafío, ofrecía un cuaderno cuadriculado, con alambre de espiral, a cada requerimiento del Inspector¹⁵⁶.

“Eres el peor Secretario que he visto” -concluyó... y mi audacia llegó al límite cuando sostuve: “Sí... y el mejor maestro que has conocido. ¡Valora ahora según tu criterio...!...”.

Con esos antecedentes, el jueves 24 de Febrero del año 2.000, me personé en el despacho de Oscar Villanueva a solicitarle una entrevista para recabar sus opiniones -sin duda autorizadas- acerca del objeto de mi investigación... y su negativa fue inmediata:

-“Yo tengo poco que aportar”

...

“El Trabenco atraviesa ahora una situación muy delicada...”.

...

etc.

¹⁵⁴ Creo recordar que fueron palabras casi textuales.

¹⁵⁵ En los últimos años, yo ejercí la titularidad de secretario del centro, pues dado que figuraba adscrito a la plaza de P.T. (Pedagogía Terapéutica) aunque nunca asumí tal función, y a medida que fueron faltando niños de integración, dicha plaza estaba amenazada de supresión, mi nombramiento como secretario garantizaba mi permanencia en el centro, pues oficialmente, mi plaza ya había sido declarada como “itinerante” en el curso anterior, y esa maniobra, como se había realizado tantas veces anteriormente, me permitió permanecer en el centro “a tiempo completo”.

¹⁵⁶ Que era, en realidad, el verdadero instrumento de registro que se llevaba en el centro... y que resultaba suficiente para nuestras necesidades de organización, pero que no lo era, sin duda, según los requerimientos oficiales.

Hice, entonces, dos consideraciones que me parecen fundamentales:

1. Mi trabajo abarca hasta el año 1998 (25 años de innovación) y por lo tanto es independiente de la situación actual del centro.
2. En el mencionado trabajo se recogen opiniones, valoraciones y críticas acerca de la Inspección y de sus relaciones con el centro... me parecía justo ofrecer la oportunidad de que tal organismo¹⁵⁷ proporcione su visión al respecto.

Sólo ante estas dos consideraciones pareció reaccionar, aunque de forma no menos sorprendente: *“Bueno, acepto... pero sólo si está presente Antonio Ruiz, el Inspector Jefe del Distrito...”*.

Aquello no me resultaba desconocido... era una actitud defensiva que había visto otras veces... mi respuesta fue irónica:

“¿Ese señor, sabe algo de Trabenco... porque si es así, no tengo ningún inconveniente en que esté presente... si es por protegerte, no tienes motivo alguno para ello...”.

“Hombre, es el Inspector Jefe del Distrito...” -respondió él- ... Ahora estaba claro: se estaba procurando protección.

Concertamos una cita para el próximo jueves a las 11:15 h. y nos despedimos emplazándonos a confirmar el encuentro telefónicamente...

Fui yo quien, tras haber confirmado la cita el miércoles día 1, me presenté en su despacho, el jueves, día 2, a la hora convenida.

El Sr. Villanueva me hizo saber de un malentendido por el que había citado a otra persona 15 min. más tarde... y para colmo de coincidencias, D. Antonio Ruiz se encontraba ausente... había salido advirtiéndome que regresaría a las 11:00 h., pero a las 11:20 h. aún no había regresado...

Yo tenía verdadero interés en que se mantuviera la entrevista, así que propuse al inspector esperar al término de su compromiso inesperado y reunimos a eso de las 12:00, a lo que accedió no sin reflexionar un poco al respecto.

Fui recibido por el Sr. Antonio Ruiz, Inspector Jefe de Distrito, como he mencionado, pues el Sr. Villanueva no había terminado la reunión que le mantenía ocupado, lo que me permitió dialogar coloquialmente con el Inspector Jefe, y comprender que su conocimiento de Trabenco era absolutamente nulo... las preguntas que me hacía, su interés por mi investigación, los comentarios a cuanto yo le iba exponiendo, no dejaban lugar a dudas...

¹⁵⁷ O, al menos, las personas que lo han ostentado.

Se incorporó oscar Villanueva con más de media hora de retraso y comenzamos una reunión que, a la postre, resultaría de las más duras y equívocas que he mantenido a lo largo de todo este trabajo:

En primer lugar, se negaron redicalmente a que la entrevista fuese grabada, pero con un énfasis y una suerte de nerviosismo ante mi gesto de accionar la grabadora, reveladores de la actitud defensiva que yo había intuído desde el principio... desistí, al fin, no sin una considerable dosis de insistencia, ante el convencimiento de que era una condición irrenunciable por su parte, y que la entrevista no habría de celebrarse si la conversación era grabada...

“desde cuándo coneces Trabenco...? -me dirijo directamente a Oscar Villanueva- ante la certeza de que, aunque solo sea por referencias, tiene un conocimiento anterior a su gestión como inspector...

“Hombre... desde hace mucho tiempo... cuando yo era estudiante de psicología, de esto hace unos 20 años, recuerdo haber leído artículos sobre la experiencia de Trabenco en publicaciones especializadas... entonces se situaba en la línea de Summerhill, o de las propuestas de Paulo Freire... oí hablar de federico... cuando el colegio era una cooperativa, y aún no era un colegio público...”

¡Empezábamos bien!... la afirmación del inspector denotaba el mismo conocimiento de Trabenco que su superior inmediato... podía haberlos dejado en el error, pero les explico que nunca fue una cooperativa, que fue siempre colegio público, aunque adscrito a otro en sus primeros años como aulas habilitadas... y me muestran su extrañeza al respecto... El Sr. Villanueva, incluso, se muestra incrédulo al saber que en plena dictadura se permitiera la puesta en marcha de una experiencia como aquella...

Me cuesta un poco de trabajo argumentar lo suficiente para que se convenzan del verdadero proceso... comprendo, a la vez, que esa no es mi función allí, sino recabar información acerca de su visión del centro, y cambio loantes que puedo a una pregunta precisa...

El Sr. Ruiz interrumpe constantemente, refiere anécdotas de colegios que él conoció en Cataluña con una organización parecida, justifica las razones por las que el gobierno de entonces pudo permitir esos “excesos”... en definitiva, distrae el tema de conversación permanentemente...

A todo esto, resulta obvio que la entrevista se está celebrando en el despacho del Inspector Jefe, y que es él quien ocupa la situación dominante, tras su mesa de despacho, ante la que nos hemos situado Villanueva y yo...

A estas alturas yo he adoptado una actitud provocadora de todas las reacciones que me puedan proporcionar una información expontánea y todas mis preguntas van dirigidas al Inspector de Zona, ignorando ostensiblemente a su superior -salvo en la medida que las

normas de cortesía aconsejan-, que se multiplica a intervenir y a interrumpir constantemente:

“Por ir de lo general a lo particular -empiezo-: ¿cuál es la valoración global, la impresión que, desde la Inspección, podría ofrecerse del C.P. Trabenco...?”

“Pues hombre -empieza Oscar Villanueva-, era un colegio particular... pero al que nosotros tratábamos de considerar como a otro cualquiera... era nuestra función... a fin de cuentas, se presentaba la documentación exigida, cada documento traía una firma de la directora... como en cualquier otro sitio... lo que ocurriera luego de puertas para adentro, ya no era asunto de la Inspección...”

“Hay que darse cuenta de que nosotros estamos para eso -tercia Antonio Ruiz- ¿cómo vamos a interponernos en un colectivo que funciona... que no da problemas... y en cuyo funcionamiento parecen coincidir todos sus miembros...?... Nosotros debemos garantizar que, cuando menos, vamos a dejar el centro como está... somos más “apagafuegos” que provocadores de situaciones nuevas...”

Yo escucho con atención, pues la reunión ha fructificado pronto en manifestaciones que creía que se resistirían algo más... Villanueva interrumpe entonces a su superior, para comentar una frase en tono jocoso, pero altamente reveladora...

“Ya se sabe lo que se dice acerca de la función inspectora: Ver todo, decir poco y disimular siempre...”

La cosa sigue marchando bien y yo dejo hablar. Es Antonio Ruiz quien continúa:

“Luego ocurre que, hay centros, que se pelean por cosas que transgreden claramente la normativa vigente -evita ostensiblemente aludir a Trabenco con claridad, pero no oculta la connotación evidente-. Por ejemplo, que piden un profesor más, cuando no le corresponde según la normativa de adscripción de plantillas... y tú se lo niegas... pero ellos recurren a instancias más altas... y lo consiguen... ¡pues qué bien...!... el Ministerio ha decidido invertir cuatro millones más en Trabenco, que es lo que cuesta un profesor al año, y no se sabe por qué... pero eso es algo que la Inspección no controla...”

...
“Nosotros detectamos una situación anómala -continúa el Sr. Ruiz- y elaboramos el correspondiente informe, no sea que luego se nos diga que sabiéndolo no dijimos nada, lo que ocurra después no es tarea de la Inspección...”

Villanueva ilustra la idea con un ejemplo: *“Si un coche va a 180 por hora donde sólo se puede ir a 120, nosotros lo informamos... pero no podemos evitar que se fabriquen coches que corran a 180...”*

Sí es tarea de la Inspección, me refiero ahora al Inspector Jefe, la Inspección puede actuar si detecta que tras la documentación remitida se oculta una práctica diferente... es el único órgano con posibilidades de regular esos posibles desajustes... ¿o es que el disimulo,

del que hablaba antes Oscar, es un modo habitual de comportamiento entre los inspectores...?

“Nosotros no podemos hacer nada -responde Antonio Ruiz, visiblemente irritado, ante la nueva provocación, en un esfuerzo infructuoso por guardar las formas- si en un sitio como Trabenco hay gente tan irresponsable que hace dejación de sus funciones, como es el caso de la directora, allá ella... pero cuando luego se presente algún problema, debe saber que tal dejación no existe, que la única responsable de lo sucedido es la persona que está nombrada para serlo, que cobra para serlo...”

“La delegación de funciones no se contempla oficialmente -apostilla Oscar Villanueva- la dejación en el cumplimiento de las mismas, es motivo de falta grave, que nunca hemos querido sancionar...”

La discusión se prolonga por unos minutos en relación con el hecho de tal delegación de las funciones directivas en el claustro, en las comisiones de padres/madres, en el carácter voluntario y consciente de cuantos compañeros han ido asumiendo la titularidad de la dirección,... pero se trata de un debate repetido miles de veces, que no conduce a coincidencia ni a acercamiento alguno, y que amenaza con desviarnos del tema... yo tengo claro -pues he ido especialmente mentalizado para ello-, que mi función no es enfrentar mis opiniones a las de los entrevistados, sino procurar la manifestación de las suyas, y reconduzco el tema siempre que puedo...

A pesar de todo, el Inspector jefe no quiere dejar pasar la ocasión para apostillar de forma concluyente: *“Además, no existe tal conflicto entre la Administración y la Dirección de u centro. El director es un representante de la administración en el colegio, por lo tanto, es administración...”*

Ese discurso si que me parece peligroso, responder a él puede llevarnos muy lejos, de modo que lo evito conscientemente: *“¡Son formas de ver las cosas...!”* –me limito a comentar. (Más tarde me referiré a este aspecto).

Antonio Ruiz vuelve a tomar la palabra: *“Sería magnífico que surgieran miles de grupos dispuestos a hacer maravillas... y por capricho... que surgieran equipos de profesores por todas partes y que el Ministerio los potenciara, pero no es así...”*

Y continúa refiriendo el caso de cierto colectivo que cumplimentaban sus horarios oficiales haciendo constar más horas de las que se estipulaban legalmente... era otro claro intento de desviar la atención, al que yo no estaba dispuesto...

“En relación con Trabenco -interrumpí lo antes que pude- hubo una serie de temas que siempre fueron motivo de conflicto... -y enumero-: el modelo de organización, la llamada “anarquía documental”, el frecuente incumplimiento de plazos para presentar los documentos requeridos,... etc...”

Pero no tengo que llegar a formular la pregunta, Oscar Villanueva está dispuesto a negar que hubiera conflicto alguno:

“Conflicto, no. El Consejo Escolar existía... aquí cada documento llegaba firmado por una directora, un secretario y una jefa de estudios... que era lo preceptivo... luego, cómo se organizara el centro, era otra cuestión...”

“Pero eso no es malo” -se apresura a terciar Antonio Ruiz-

“Hombre, no sé si es bueno... -me atrevo a inquirir yo- ... si me seguís hablando del disimulo característico de la función inspectora, puedo entender que suceda, pero no admitir que fuese una situación deseable...”

Mis palabras vuelven a irritar al Inspector Jefe que cada vez tiene que hacer más esfuerzos por mantener la compostura... nos adentramos en un debate breve, pero intenso, sobre las funciones de la Inspección y, con ánimo de concretar, enumero algunas de las quejas que Trabenco manifestó siempre al respecto:

- “La Inspección controladora y no colaboradora...”.
- “Vinculada a la exigencia de la eficacia burocrática, pero despreocupada de lo pedagógico...”.
- “Consentidora de irregularidades si las formas estaban cubiertas...”.
- Encubridora de situaciones educativas indeseables en multitud de centros, mientras que éstos no planteasen problemas...”.
- “Lejanía... pocas visitas a los centros y, cuando lo hacían, era para entrevistarse con el equipo directivo en la intimidad de un despacho, no para conocer la realidad educativa de los centros...”.
- ... etc.

“¿Qué modelo de Inspección defenderías tú, entonces? –me interrumpe el Inspector Jefe en un tono que me parece algo autoritario- ¿Qué es lo que echas de menos?...”

Intento permanecer sereno e ilustro con un ejemplo: “Pues que las visitas a los centros fuesen para acercarse al profesorado y a las aulas, no a los despachos... que el acercamiento al profesorado fuese para preguntar “qué problemas tienes”... “qué te hace falta...”

El Sr. Ruiz se levanta como un resorte y va a buscar una estadística con la que me “demuestra” que *“cada inspector tiene alrededor de 15 centros a su cargo, lo que supone un global de entre 350 y 400 docentes, y que resulta imposible atender bien a todos... -y en el colmo de mi estupor, añade- yo te puedo decir lo que hacía “x”¹⁵⁸, el día “y”¹⁵⁹, porque estaba presente en su clase...”*

Mi sonrisa irónica debe ser tan irreprimible, ante tal exposición, que hasta el propio Oscar Villaveva parece verse en la necesidad de intervenir:

¹⁵⁸ Y menciona el nombre de un profesor.

¹⁵⁹ Y menciona una fecha.

“Bueno, Antonio, pero eso no prueba nada, existen muchos profesores más y no podemos visitarlos a todos...”

“Pero es que como éste, tengo unos treinta o cuarenta...”. -Debaten entre ellos.

“En todo caso -tercio yo-, no me resulta convincente un argumento tan corporativo, resulta como justificar al contribuyente que es malentendido en la Seguridad Social porque cada facultativo tiene muchos pacientes a su cargo...”

...
“El caso es que la opinión general, y la crítica que se hacía -concluyo en la línea de la argumentación que me ocupa-, es que los inspectores no se interesaban por la tarea docente del profesorado, para preocuparse por lo administrativo, salvo honrosas excepciones que no me cuesta en absoluto reconocer...”

A partir de aquí tiene lugar una discusión en tono algo subido entre el Inspector Jefe y yo mismo, con intervenciones simultáneas, en la disputa del uso de la palabra... él hace cada vez más ostentación de autoridad y yo pugno por mostrarle mi falta de sometimiento a la misma, hasta que me dice textualmente...

“No te admito esa clase de críticas cuando no ofreces ningún dato para contrastarlas... tú eres un investigador, y ese tipo de cosas no las puedes decir...”

En cuanto a que soy un investigador, tiene razón, y cuanto a que, tal vez, debería haber evitado entrar en discusiones con él, puede que también, pero me mantengo absolutamente sereno y creo que es una buena estrategia para llevarle al terreno que me interesa... su irritación llega a manifestarse claramente cuando, haciendo alarde del mayor aplomo que puedo, añado... “tú, como yo, eres funcionario público, y tu trabajo va orientado a los demás. No estás en situación de decidir qué críticas admites y cuáles no... no te queda otro remedio que aceptarlas todas, como a mí las de los padres y madres de los chicos que tengo en mi aula...”

Se suceden entonces una serie de expresiones que, por lo atropelladas, me resulta difícil reproducir, del tipo de:

- *“Bastante hacemos los inspectores con visitar todos los centros con las posibilidades que tenemos...”*
- *“No tenemos posibilidades de actuar, sino tan sólo de informar...”*
- *“Si nos metieramos realmente con todas las cosas que hay por ahí, no dirían algunos ciertas cosas que dicen...”*

Es un momento que tengo que aprovechar y ensayo la provocación que resultará definitiva: “Ahora entiendo muchas cosas: supongo que si estuviésemos grabando la entrevista no dirías eso que estás diciendo...”

“Hombre, claro -espeta Oscar Villanueva-, ¿por qué crees que no queremos que grabes?...”

Y casi a la vez, oigo a Antonio Ruiz:

“Ni tú te pondrías así de agresivo?...”.

Muestro mi extrañeza ante el hecho de juzgar agresiva mi intervención, y pido disculpas por si he provocado algún malentendido o me expresado con alguna ligereza haciendo notar un estado que no está en mi ánimo...

Me son aceptadas las disculpas, pero el talante de mi *interlocutor* “de más alta graduación” ha sido definitivamente alterado y me trata por dos veces seguidas en un tono paternal y conmisericordioso, con expresiones del tipo: *“Pues hijo mío...”*.

Cuando le hago notar mi edad y mi situación, reconoce mi queja y es él quién me ofrece disculpas...

A todo esto, el Sr. Villanueva, cuyas aportaciones eran el verdadero objeto de mi interés lleva mucho rato sin poder intervenir... me da la impresión de que estoy cayendo en una estrategia más que en un desenlace casual, pues cuando intento volver a centrar el tema, es nuevamente el Sr. Ruiz quien me interrumpe desviando la conversación hacia lo permisiva que debe llegar a ser la Inspección con tal de no generar conflictos... entonces adopto una actitud tajante:

“Mira Oscar, tendremos que reunirnos tú y yo solos en otra ocasión, pues está claro que este señor sólo pretende que no hablemos de Trabenco...”.

Antonio Ruiz intenta una protesta, pero yo me dirijo ahora a él de modo cortante:

“Es que eres el único que está interviniendo aquí, cuando eres el único que no conoce Trabenco...”.

Entonces me achacó una vez más mi talante agresivo, pero a partir de entonces se mantuvo casi al margen de la conversación, permitiendo la intervención de su subordinado y participando moderadamente... pero, con todo, el tiempo se ha echado encima y debo darme prisa, son las 14:00 h. e intuyo que la entrevista no se va a poder prolongar mucho más... decido ir directamente a buscar la información que me interesa:

“Oscar, por qué era Trabenco un colegio tan molesto...?”

“Trabenco no era un colegio molesto... –comienza, pero no estoy dispuesto a dejar que esquite la pregunta con nuevos rodeos, por eso ajusto el tema al marco en el que esté dispuesto a entrar:

“Acepto. Entonces... ¿qué irregularidades cometía que la Inspección no podía permitir?... ¿Qué no hubiera Consejo Escolar...?”

“A ver si lo entiendes -responde, paternal, ahora- en Trabenco había Consejo Escolar, porque el colegio no podía decidir lo contrario... otra cosa es que no hiciese uso de él... se trataba de un Consejo Escolar sin participación de padres ni de profesores,

constituido por el mínimo de miembros exigido: el equipo directivo... que luego vosotros quereis tener 15 asambleas, eso a nosotros no nos importa... pero los papeles que aquí llegan tienen que venir firmados por el Consejo Escolar.

Esas cosas son las que yo quería oír. No deja de ser curioso el hecho de que un inspector que visitaba el centro una vez al año -si acaso- y para el que los problemas de la educación eran los papeles que se movían por su despacho, llegue a decir, de Trabenco, que tenía un Consejo Escolar “sin participación de padres o profesores”, cuando precisamente la participación ha sido una de las características que mejor han definido al centro...

Pero Antonio Ruiz cree que debe terciar de nuevo y contemporiza:

“De todas formas, ¿qué puede ganar el sistema obligando a hacer las cosas en contra de su voluntad...? Si una cosa funciona hay que procurar dejarla, al menos, como está... Nosotros no tenemos capacidad legisladora, ni ejecutiva... tenemos que hacer cumplir la normativa flexibilizando posturas y dejando que jueguen todos...”

Varios pensamientos irónicos se me han ido pasando por la cabeza, imaginando qué sería si tuvieran esas capacidades a las que alude... o lo que es peor, las imágenes que se me vienen de este Trabenco actual, del año 2000, y de cómo han sabido dejarlo como estaba...

Pero insisto de nuevo y mis preguntas van siempre dirigidas al Sr. Villanueva:

“A pesar de todo. Vosotros sabíais que el funcionamiento real no era así, y que obligabais a un doble juego... ¿por qué es tan importante?... ¿por qué, a pesar de todo ese falso discurso permisivo, no dejábais realmente que la gente funcionara como había elegido libremente...?...”

Gestos del Inspector Jefe al oírme dudar de la sinceridad de su discurso.

“Pues porque es muy importante... nosotros nos hemos dotado de un sistema jurídico, y tenemos una Constitución, y una L.O.D.E., y una L.O.G.S.E., que legitiman una serie de órganos, y esos órganos tienen que funcionar, no podemos sustituirlos por otros distintos en cada caso... y repito que luego el funcionamiento puede ser como quiera, pero tenemos que tramitar las cosas de forma reglamentaria...”

Las miradas al reloj ya se han repetido en varias ocasiones y ahora termina la intervención de Villanueva con una advertencia del poco tiempo de que dispone, por eso me dispongo a terminar:

“Qué semejanzas y que diferencias encuentras entre la idea que te habías hecho de aquel Trabenco del que leías cuando eras un joven estudiante de Psicología y el que encontraste en el año 97 cuando te convertiste en Inspector de Zona?...”

Ahora sí es preciso en la respuesta: “No se correspondían en nada: Yo me encontré con un centro en el que:

- *Se había perdido la dignificación del maestro y estaba en manos de los padres...*

- *En el que el maestro definitivo ha huido...*
- *En el que hay una escasa demanda de plazas escolares. Luego es señal de que algo ha fracasado...*
- *Y en el que se ve una gran inexperiencia por parte de muchos de los profesores, que son interinos.*

Y explica: *Un maestro tiene que sentir dignificado su trabajo, y no ser un juguete en manos de grupos de padres que, para colmo, ni siquiera están de acuerdo entre ellos... no teníais ni dependencias adecuadas... iba uno a aquel despacho que no se podía ni sentar y no paraban de entrar madres a una cosa y a otra... tú mismo, siendo secretario, me parece un error que no tuvieras un despacho...”*

...
“En cuanto a la demanda de plazas, fijate en los últimos años, cuatro solicitudes para precolar de 3 años en el último curso... lo sorprendente es que no os lo hayan cerrado después de esta situación...”

...
“Y en cuanto a los maestros, tú lo recordarás igualmente... yo te he visto a ti, en tu clase, entusiasmar a un grupo de niños, tenerlos embelesados con un poema... y estabas motivando, y atendiendo a la diversidad, y fomentando la participación... pero eras tú solo, no todo el mundo podía hacer eso...”

Y arremete contra otro de los aspectos que siempre provocaron fuertes enfrentamientos y que, hoy sólo ha aparecido, de soslayo, al comienzo de la charla: los libros de texto.

“Estar empeinado en no usar libros hoy en día es un disparate, y sobre todo con maestros inexpertos... el libro es motivador, supone un apoyo importante y no te condiciona a nada... tú das los cuatro primeros temas, y el quinto, si no te gusta el tratamiento que se hace, lo das de otra manera,... un colegio sin libros es una cosa descabellada...”

Entonces ironizo, llevando el tema al lugar en el que terminábamos siempre, para dar a entender que era un tema ya tratado: “En eso estamos de acuerdo... un colegio sin libros es casi tan malo como uno en el que sólo hay un libro... por eso en Trabenco había miles de libros, de diferentes editoriales, para no acomodarnos a ninguna...”

Antonio Ruiz ha sacado varios textos de los que es autor, o co-autor, para mostrar como van ganando en calidad de presentación, de impresión, y por lo tanto en capacidad motivadora¹⁶⁰ ...

Hacemos poco caso del “recurso didáctico” del Inspector Jefe y constato una vez más cómo personas supuestamente preocupadas por la educación pueden confundir la motivación que se necesita en un aula con las ilustraciones o el diseño de un libro de texto... la “tristeza pedagógica” no es una dolencia descrita en la literatura clínica, pero algo de ese mal me afecta en estos casos y me cuesta trabajo contenerme.

¹⁶⁰ Se trata de textos de Química para Bachillerato.

Estas personas, con la sensibilidad y las inquietudes que presentan, son las encargadas de orientar la actividad práctica en los centros... tal vez no me debería permitir que estas reflexiones afloren, o podría ocultarlas o no hacerlas constar expresamente... puede que mi trabajo fuese más aséptico, pero sería menos sincero... podría silenciar ciertas ideas, pero en ningún caso podría dejar de haberlas tenido.

Nos hemos quedado de pie al acercarnos a mirar los libros y así permanecemos... nos estamos despidiendo, y Antonio Ruiz pone broche de oro a la charla contando una anécdota que referiré lo más fielmente que pueda, pues por sí sola resulta suficientemente expresiva:

“Yo visité Trabenco una vez, allá por el año 96... y no estaba en mi zona, ni mucho menos... entonces yo estaba en Secundaria... yo iba acompañando a Manuel Velázquez¹⁶¹... y sabes lo que me llamó la atención: el desorden... Había muchas cosas, sí, pero mucho desorden... una sensación como de polvo en el ambiente, montones de papeles y libros por todas partes... y aquellas losas todas desgastadas que daban un aspecto desagradable... creo que se ha hecho un uso abusivo de ese centro...

Entonces intervengo prestándome a seguir la mascarada y pregunto: “En todo caso, el desgaste de las losas será una buena señal, muestra de que se trata de un colegio vivo y dinámico en el que hay actividad...”

“No, que va -concluye llevando la ironía al límite de lo ridículo- es un problema de construcción, creo que había que denunciar a la constructora por la mala calidad de las losas...

La demagogia parece no tener límites: alguien que dice haber visitado un centro en una sola ocasión, que se trata de un centro nuevo¹⁶², descrito por multitud de personas como un lugar agradable y apacible, en el que se respiraba calma y sosiego, lo presenta como un sitio sórdido y lleno de polvo...una vez más comprendo por qué no permiten que se grabe la conversación, incluso me asalta un conato de arrepentimiento por no haber intentado una grabación disimulada, pero desecho la idea inmediatamente.

La entrevista ha terminado y nos despedimos lo más cordialmente que podemos. Para mi trabajo ha sido una entrevista interesante y rica. Para ello, intuyo que un trago que ha pasado ya... no obstante, me desean suerte en mi investigación y ruegan una copia del texto definitivo. Yo agradezco los buenos deseos y prometo la satisfacción del ruego consciente de la falta de sinceridad de ambas partes y, ahora sí, nos despedimos definitivamente.

- o 0 o -

¹⁶¹ Manuel Velázquez era Jefe del S.I.T.E. (Servicio de Inspección Técnica de Educación), antiguo conocido de Trabenco, con el que tuvimos serias discusiones en ciertos momentos, debido a la pretendida continuidad de la plantilla que se nos denegaba siempre.

¹⁶² Recuérdese que el edificio en el que se encuentra el centro fue construido en el curso 84-86, luego en el año 96, al que se refiere la narración de la visita descrita, el centro tenía poco más de diez años.

Pasados dos días, pues no he querido empezar a desmenuzar mis recuerdos ni las notas tomadas durante la entrevista sin estar seguro de un cierto distanciamiento emocional y anímico, me reafirmo en la idea de que se ha tratado de una entrevista interesante y rica, en la que se han arrancado algunas frases que ilustran claramente la percepción que estas personas tienen del centro y el análisis que hacen de la realidad del mismo. El esclarecimiento y el comentario de algunos puntos pueden arrojar luz sobre los mismos para el lector que no se encuentre cercano a la situación descrita:

1.- La dignificación del trabajo del maestro:

A lo largo de las presentes líneas, yo he hablado repetidas veces del concepto de “profesionalización docente”, pero me parece evidente que no nos referimos a la misma cosa. Da la impresión de que, para estos señores, la llamada dignificación reside sólo en las condiciones laborales de tipo físico o personal que mejoran la percepción que el trabajador tiene de su profesión... y esto no me parece malo, pero sin olvidar que en la situación de un centro escolar el protagonismo de los alumnos-as debe ser incuestionable, y cuando las necesidades entran en conflicto, la solución debe adoptarse en busca de lo mejor para los alumnos.

En el caso de las instalaciones del centro se entenderá bien que, tratándose de un centro pequeño, con escasez de dependencias, renunciáramos a un despacho amplio y confortable -mucho más a tener otro despacho para el secretario-, a una gran sala de profesores, o incluso a aseos reservados para éstos, pensando en dejar la mayor cantidad de espacios para la actividad propiamente docente.

Además de la consideración de que usar todos el mismo aseo, pongo p. ej., puede resultar muy educativo en cuanto al sentido de igualdad que manifiesta, de trabajo común por el respeto y cuidado de las instalaciones, de consideración de los profesores por los alumnos-as,... etc. Pero desde otro punto de vista, todo esto puede interpretarse como una falta de consideración ante el profesor que atenta contra su intimidad y le rebaja a ojos de la comunidad educativa.

2.- La huida de los profesores definitivos:

Me parece conveniente considerar este aspecto, que se ha achacado al centro en multitud de ocasiones, por lo tendencioso e injusto de tal afirmación, según la cual se da a entender que aquellos profesore-as que iniciaron un proyecto que exigía un grado de compromiso personal importante, han desertado de él dejando en una situación delicada a los compañeros que han llegado después y que no participaron en el desarrollo del proyecto inicial.

Creo que esta afirmación, si viene hecha por alguien que conoce la trayectoria del centro, además de demagógica, es claramente malintencionada:

En Trabenco siempre se supo que el desarrollo de un proyecto educativo como el suyo, sólo podría ser llevado a cabo por profesores positivamente predispuestos a ello, y siempre se “peleó” por mantener la plantilla de personas que se habían comprometido, buscando, en todo caso, los sustitutos adecuados a las bajas que se producían naturalmente, pues a nadie se le exigía que firmase un compromiso vitalicio con el centro y, es lógico pensar, que las condiciones personales o familiares fueran provocando alguna baja a lo largo del tiempo.

Es al contrario, los profesores que se comprometieron con el proyecto, no eran definitivos en su mayoría, sino provisionales e interinos que habían sido nombrados por el propio Ministerio de Educación en los primeros años del centro. Y es evidente que aquellos profesores lucharon por su permanencia en el centro años tras año, llegando incluso a movilizarse cada comienzo de curso con el apoyo de toda la comunidad escolar... Era el propio Ministerio quien permitía que ciertos profesores-as, nombrados como definitivos en Trabenco, permanecieran en los lugares en los que desempeñaban su trabajo mediante la concesión de unas comisiones de servicios que se negaban, o al menos se restringían, para que permanecieran en Trabenco los que necesitaban de ellas¹⁶³.

¿Puede decirse que huyeron profesoras definitivas como son Ana García y Lola Pedrosa, que permanecieron en el centro durando 20 y 19 años respectivamente, y lo abandonaron, al fin, cansadas de ver el deterioro progresivo y las dificultades crecientes?

¿Puede decirse que huyó Pepe (José González) que estuvo 22 años en el centro y no consiguió nunca ser definitivo en el mismo a pesar de intentarlo por todos los medios a su alcance?

¿Puede decirse que huyeron Lola Caracola, Paco Serrano, Juan Angel Romero o Felipa Ramiro..., que lucharon por su permanencia en el centro hasta llegar a permanecer encerrados por conseguirla...?

¿Puede decirse que huyó Pilar Fernández cuando se desplazó a vivir a una localidad de la sierra madrileña?

¿Podrán decir estos señores, que huyó Lola Sánchez, a quien he dedicado estas páginas, porque murió a la edad de 30 años, víctima de un linfoma, en el momento más entusiasta de su vida y de su profesión...?

No crea nadie que ironizo al respecto. Lola Sánchez era la amiga más querida que he tenido y no cabe ironía alguna en mis palabras al respecto... solo cabe indignación.

¹⁶³ Las vacantes que habrían hecho posible que algunos profesores-as provisionales, o con destino en otro centro, accedieran definitivamente a Trabenco, estaban ocupadas por compañeros-as que no las ocuparon nunca, porque prestaban servicios en un Ministerio, en la Comunidad Autónoma de Madrid, o en un CEP, como es el caso de sendos casos reales que conocen todos los que han pertenecido al centro.

Todos estos profesores, y muchos más que no menciono -entre los cuales tengo el honor de sentirme incluido- por no creer necesario confeccionar una lista exhaustiva, fueron los comprometidos con un proyecto que no se les dejaba desarrollar.

Diré que en el momento de redactarse estas páginas, aún nos reunimos frecuentemente los profesores que nos hemos sentido unidos al proyecto de Trabenco y por el proyecto de Trabenco, y diré, como dato que terminará de dar idea de lo que Trabenco ha significado en cada uno, que en el año en curso hemos inaugurado una tertulia literaria mensual, que se celebra cada último miércoles de mes en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, con el objetivo último de seguir viéndonos y encontrándonos periódicamente... existe un requisito imprescindible para poder participar en esta tertulia, y es sentirse próximo a Trabenco¹⁶⁴.

¿Profesores huídos o profesores perseguidos?

3.- Escasa demanda de plazas escolares por parte de los padres de la zona:

Es cierto, se ha pasado de hacer colas de tres días, incluso durmiendo en la calle, para obtener una plaza en Trabenco a dejar sin cubrir la práctica totalidad de las plazas ofertadas en el curso 1999-2000. ¿Ha fallado algo?...

Puede que, en alguna medida, sí.

Sería absurdo pensar que cuando los demás colegios públicos de la zona cubren sus ofertas de plazas, algunos enviando propaganda a los buzones de las casas, como si todo fuera lícito en la lucha por la captura del niño, Trabenco se queda con sus aulas de los más pequeños casi vacías, lo que supone escasas garantías de futuro.

Sólo comentaré una circunstancia. Y es que esta situación se viene observando desde que han confluído dos situaciones bien determinadas:

a.- La pérdida de aquel profesorado comprometido con el proyecto original, con la consecuente llegada de profesores que no compartían una línea pedagógica común, lo que provocó desconcierto y desunión... aulas "A" y aulas "B", e incertidumbre en los padres/madres sobre ¿con quién estará mi hijo este año?, cuando nunca hubo una preocupación semejante.

b.- A raíz de la implantación de la L.O.G.S.E., tras la Reforma del Sistema Educativo, cuando los, hasta entonces, cursos de 2ª Etapa de E.G.B. pasaron a Secundaria, los institutos carecían de espacios y en los colegios sobraban muchas aulas... en ese momento, todas las localidades grandes tuvieron que hacer una reconversión de sus

¹⁶⁴ En la actualidad participan en la mencionada tertulia Lola Pedrosa, Lola "Caracola", Lola Fernández, Pepe González, Paco Serrano, Juan Angel Romero, Felipa Ramiro, Miguel Muñoz, Pilar Fernández, José Manuel, Nieves López, Esperanza Gómez y el autor de estas páginas, sin perjuicio de que, ocasionalmente asista algún otro compañero-a o conocido del centro por diferentes motivos...

unidades escolares como consecuencia de la cual muchos colegios fueron cerrados, y otros adscritos como aularios de los institutos más próximos, lo que ocasionó múltiples tensiones entre las diferentes comunidades educativas en un desesperado intento por conseguir que no fuera su centro el afectado de cierre. Los colegios pequeños, y con institutos próximos eran los centros más codiciados por el M.E.C. y por los propios Ayuntamientos, pues su adscripción a los institutos correspondientes despejaría la complicada red de centros que se estaba confeccionando.

Como quiera que Trabenco es el colegio más pequeño de Leganés y tiene un instituto a menos de 100 metros, en la acera de enfrente de la propia Av. de Alemania -el I.E.S. Arquitecto Peridis-, parecía un candidato cierto a la desaparición, hasta el punto de que los rumores de su inminencia circularon en todos los sectores... eso retrajo mucho la solicitud de plazas de aquel año... y desde entonces, con una cantidad de problemas y de contradicciones cada vez más importante, esa tendencia no ha hecho más que aumentar.

4.- Inexperiencia del profesorado:

Este punto se comenta solo. Pues no sólo era el caso de profesores interinos, jóvenes y con pocos años de experiencia, que solían dar un excelente resultado resultado, pues suplían con entusiasmo y esfuerzo la falta de años de docencia, el problema es lo poco motivador que resulta para el profesor trabajar en un sitio en el que sabe que no estará el próximo curso.

O lo que es más grave, la llegada de profesores-as con 20 años de experiencia o más, como es el caso, entre otros muchos, de D. Antonio Rodríguez, de Dña. Remedios Maza, de Dña M^a Ángeles Niso, de D. Ricardo Rodríguez, D. Jesús Tapia,... que, con todos mis respetos hacia cada uno de ellos, aguantaron varios cursos, como docentes, en un centro del que metodológica e ideológicamente se encontraban muy distantes, por lo que, a pesar de sus años de docencia, seguían siendo totalmente inexpertos en la puesta en práctica de unos recursos metodológicos que, ni habían usado nunca, ni estaban dispuestos a incorporar a su quehacer en el aula... los materiales utilizados, los métodos de control del aula, las posibilidades de participación que ofrecían a los padres, el trato con los alumnos-as, la disponibilidad para realizar actividades extraescolares, salidas,... etc. eran profundamente discordantes con los que resultaban habituales en el centro, con el consiguiente enfrentamiento de padres, debates en el seno del claustro,... etc.

Debe conocerse también que, a muchos de ellos, cuando su situación personal y profesional se hizo incomoda en el centro, y no habían obtenido destino en el Concurso General de Traslado, se les facilitó una comisión de servicios para poder trasladarse a otro destino... esto ocurrió al comienzo del curso escolar 1999-2000, y fue el propio inspector de zona D. Oscar Villanueva quien la facilitó en el caso de D. Antonio Rodríguez y Dña Remedios Maza, p. ej.,...

¿Será a esos profesores a los que él mismo llama huídos?... el problema no ha sido que ellos no pudieran marcharse cuando lo desearon, sino que se les permitiera venir impidiendo que se quedaran en el centro otros compañeros que estaban demandándolo con

insistencia, pero eso no es culpa suya, sino de una Administración y un legislación insuficiente e insensible para atender a las peculiaridades de cada colectivo y cada centro.

5.- Las funciones del Director de los Centros Públicos:

Sólo una reflexión mínima a este respecto.

Con frecuencia recurren los inspectores a la idea de que el Director-a de un centro público es el representante de la Administración en el centro, y como tal, el garante del cumplimiento de la normativa vigente...

Sin discutir ciertos aspectos legales que avalan esta idea... ¿se olvidan los señores inspectores del concepto de Comunidad Escolar?... ¿se olvidan de cómo se eligen los directores de los centros públicos y del indudable papel que asumen como representantes de la comunidad que los ha elegido?... ¿olvidan los Sres. Inspectores que los mediadores entre la Administración y un colectivo determinado, deben serlo, al menos, en ambos sentidos?...

¿Qué tipo de escuela deshumanizada estaríamos creando si pretendieramos que el máximo representante de cada centro se enfrentara a la comunidad con la que convive, a diario, ante el menor conflicto, en su calidad de representante de la Administración...?

Ese modelo de dirección nunca fue admitido en Trabenco.

UNA BREVE REFLEXIÓN:

El hecho de que dos personas técnicas en Educación, que representan al mismo servicio, dependiente del mismo ministerio, con diez años de diferencia en el desempeño de su función en la misma zona, pero de diferencia cero en el desempeño del mismo cargo¹⁶⁵, ofrecen visiones tan diferentes, abunda en la idea de la subjetividad del tema que me ocupa. ¿Puede imaginar el lector la diferencia de análisis, valoraciones, reflexiones y conjeturas que cabe esperar entre los supuestos “profanos”, como pueden ser los propios padres y otros observadores ajenos a la escuela...?

Es, acaso decepcionante que entre los propios inspectores entrevistados se den diferencias de criterio tan diametralmente opuestas?...

Yo afirmo que no. Las situaciones educativas no están sujetas a normas rígidas según las cuales la aplicación de tales fórmulas, producen tales efectos... la enorme cantidad de variables intervinientes, entre las que no son poco importantes las de índole personal, ideológico, educacional, cultural,... etc. determinan interpretaciones muy diferentes de un hecho único y del que podría presumirse una cierta objetividad... las cosas

¹⁶⁵ No se olvide que Dña. M^a Antonia Iglesias, aunque en otra demarcación diferente, sigue desempeñando la función inspectora y que, por lo tanto, coincide en el desempeño de tal función con D. Oscar Villanueva.

no son como son, porque no son de una manera determinada, sino como cada uno puede comprenderlas, interiorizarlas y sumarlas a la propia experiencia anterior, con las herramientas que tiene para ello... de ahí la disparidad de interpretaciones de un único Trabenco... paraíso para muchos... infierno para otros... Trabenco, al fin, realidad compleja y cambiante, objeto permanente de reflexión y de análisis... he ahí su verdadera importancia.

Entrevista con D. Carlos Orbis. Secretario General de la Subdirección Territorial Sur:

Después de las entrevistas reseñadas con los diferentes inspectores-as de educación, creí oportuno conocer las impresiones de algún representante de la Administración, pero desde un punto de vista administrativo y que, por supuesto, hubiera tenido relación con el colegio.

Nadie me pareció más oportuno que el Sr. Carlos Orbis, que en su momento fue Director de Personal en la Dirección Provincial de Madrid, y que ahora ocupa el cargo de Secretario General de la Subdirección Sur, como puede verse en el epígrafe de cabecera.

En honor a la verdad, tengo que decir que el Sr. Orbis mostró desde el principio un talante abierto, siempre ha sido así en las ocasiones que yo he tratado con él personalmente, y se prestó gustoso y de forma inmediata a recibirme en su despacho para mantener la entrevista que le solicitaba, lo cual le agradecí expresamente.

Ninguna muestra de reserva o de actitud defensiva, y la entrevista dio comienzo a las 17:30 h. del martes 7 de marzo del 2.000 tal y como había sido concertada telefónicamente.

Empecé por pedirle una precisión sobre la denominación exacta de su cargo actual en la Subdirección, para no cometer errores, y me ratificó en la denominación que ya conocía, pero fue el primero en indicarme que, por el contrario, era la Subdirección Territorial la que ya no se denominaba de ese modo, lo que he hecho constar oportunamente¹⁶⁶.

Y haciendo uso de un dato que conocía de antemano, formulé mi primera pregunta: “Pero ¿ya conocías Trabenco de antes, no es cierto?...”.

“Sí. -responde sin dudar-. Conocía Trabenco porque mis padres viven enfrente, y cuando me vine a vivir a Zarzaquemada, la mayor parte de mis amigos eran iban al colegio Trabenco... Bueno, iban al colegio Trabenco o acababan de salir de él...”.

...

¹⁶⁶ La nueva denominación, desde el día 18 de Febrero del 2.000, no es otra que Dirección del Área Territorial de Madrid-Sur

“En todo caso era un colegio que estaba enfrente y que se distinguía de todos los demás por una razón fundamental, es que los chicos de ese colegio se pasaban todo el día en el parque...”

...
“Fíjate que estamos hablando de unos años, 73-74, en los que en Leganés había unos problemas terribles de escolarización, yo llegué a 4º de Bachillerato e iba al liceo San Pablo, y lo que había por ahí eran colegios habilitados en los bajos de los bloques, cursos nocturnos en un sitio y en otro, y poco más... los colegios de los techos azules se comenzaron a partir del año siguiente... y había unos colegios no reconocidos en los que cursabas tus estudios y luego tenías que ir al Ramiro de Maeztu y, en dos días, te examinaban como libre¹⁶⁷...”

“O sea, que en aquel momento -reclamo su opinión- ¿tú ya recuerdas Trabenco como un colegio singular...?...”

“Sí, sí, ya era un centro singular... bueno -matiza-, dentro de lo que un chaval de 14 años puede valorar como singular o no singular... pero sí, recuerdo a Federico, el maestro, allí con los chavales en el parque...”

Hay una interrupción telefónica, después de la cual, vuelvo a precisar: “Y el siguiente contacto que tienes con él, ¿ya es desde aquí?...”

Sí, yo le pierdo la pista, cuando todos los colegios no reconocidos empiezan a desaparecer y la población se va escolarizando en centros públicos... entonces, estando como Jefe de Personal, me vuelvo a encontrar con el colegio Trabenco, pero me descuadra, porque me lo encuentro como centro público, cuando antes no lo era... además compruebo que la ubicación tampoco coincide, pues tiene un edificio nuevo y está en el Carrascal¹⁶⁸...”

Aclaro el error sobre la condición de colegio público que siempre tuvo el centro, como quedó explicado en su momento, y sigue la exposición de Carlos:

“En todo caso sigue siendo un centro singular, diferente, que se manifiesta de una forma notoria... -y ante mi requerimiento acerca de en qué se manifiesta esa diferencia, precisa-: Pues para mí, como Administración, en que recibe un trato diferente... recibe más recursos humanos que los demás centros... todos los centros tienen una plantilla jurídica que se publica todos los años, en la que se especifica el número de profesores, y la denominación y el puesto específico de cada uno... y Trabenco siempre tenía esos y, además, otros tres,... lo que era muy complicado...”

...
-Y comienza un diálogo en el que él mismo asume el papel de los dos interlocutores: “Claro porque a mí me dicen usted tiene los 14.000 profesores que le hacen falta... pero es que quiero otros tres... justifíquemelo... y dentro del maremagnum de

¹⁶⁷ Indico que conozco esa modalidad, pues yo mismo cursé de ese modo todo el Bachillerato Elemental de entonces, desde 1º a 4º curso, a las edades que abarcaban desde los 10-11 años hasta los 13-14.

¹⁶⁸ Barrio de Leganés en el que se construyó el edificio nuevo y al que se trasladó en el curso 1984-85.

movimientos que hay en esta nómina, en la que hay 4.000 partes de alteraciones muchos meses, siempre hay un margen entre aquel que sustituyes, el otro que nombras, y de ahí puedes ir sacando estos casos particulares que están sobre plantilla...”

...
“Pero todo eso se complicó, primero por la presión que empezaron a ejercer los sindicatos, y luego porque tuvimos tres años de unas inspecciones de servicios que nos revisaban expediente a expediente a todas aquellas personas que no estaban en su centro de destino... y en Trabenco siempre había que traer gente, de donde fuera... para empezar, el equipo directivo, que siempre eran de fuera... y además, siempre faltaba el requisito reglamentario que es la concesión de la correspondiente comisión de servicios... porque cuando el Director General de turno la nombra, no pasa nada, pero el Director no se mojaba, ni nadie lo hacía, pero el caso es que estos profesores volvían a Trabenco todos los años...”

...
“Y como el requisito formal no se daba, tú decías cada año, éstos volverán a su centro, porque a primeros de septiembre nadie ha dicho nada... pues no, siempre estaban todos en Trabenco¹⁶⁹...”

...
“Recuerdo que hubo un tiempo en el que teníais un profesor de más por un aula-taller, pero que luego no funcionaba como aula-taller ni nada por el estilo, era un argumento para justificar el profesor de más... y siempre era así¹⁷⁰...”

“Perdona, Carlos -interrumpo un instante-, toda esa situación que estás relatando, y que se reproducía todos los años...¿cómo se vivía aquí, en la Subdirección?...”

“Aquí se percibía como que el colegio Trabenco, con apoyos municipales, o no se sabe qué contactos, obtenía un trato diferente por parte de autoridades educativas de más alto rango... y no era solo por nosotros, eh,... en las reuniones de principio de curso, cuando reuníamos a todos los directores para ajustar las plantillas, y el 95% de ellos nos pedían un profesor más, y nosotros les decíamos que no, decían “¿A que los de Trabenco lo van a conseguir?”... nosotros les decíamos que no, que eso era antes... y al final sabían que Trabenco lo conseguía...”

...
“Ahora la cosa ha cambiado, y los centros más grandes, de línea dos, como los apoyos que reciben son proporcionales al número de unidades, tienen más posibilidades que los más pequeños... pero el caso es que no se sabe cómo, ni por quién, porque estas

¹⁶⁹ Y es cierto que durante algunos años fue así, como se ha explicado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, aunque nunca sin un enorme esfuerzo y una presión muy notable, que desgataba muchas energías al comienzo del curso, pero que unía mucho a la comunidad escolar. Pero progresivamente, los métodos de control de la Administración se fueron haciendo más estrictos y eficaces y ya no fue posible conseguirlo.

¹⁷⁰ Una vez más, se trata de una afirmación errónea. Carlos orbis se refiere a un caso que él conoció, al comienzo de los años 90, en los que Trabenco se vinculó a los centros que experimentaban la anticipación de la Reforma... dado que había alumnos-as de integración en el Ciclo Superior, que permanecía en los centros, y que ese ciclo no se contemplaba en la Reforma, a los centros experimentales se nos concedió oficialmente, vía proyecto, un profesor de apoyo a la Reforma del Ciclo Superior, plaza que ocupó Juan Angel Romero durante los años que nos duró la consideración de Centro Experimental. Fue a continuación de ese tiempo cuando, el aula que habíamos utilizado como apoyo a la reforma, se reconvirtió en un aula-taller, oficialmente reconocida como tal, que funcionó durante dos cursos.

cosas nunca vienen por escrito, Trabenco se quedaba con la gente mientras que los demás no podían... ”.

...
“Otras veces nos generaban problemas porque había algún profesor-a que había sido nombrada por concurso en el Trabenco, como funcionario de la administración que era, y cuando llegaba al centro no se le admitía, se le decía que no encajaba en el proyecto, o que se estaba intentando que se quedara en el centro algún profesor antiguo... eso nos obligó alguna vez a recolocar a profesores en otros sitios para que permanecieran los que pretendían quedarse en Trabenco...”.

“¿Tú crees que el proyecto pedagógico del colegio justificaba la exigencia de un profesorado determinado?... quiero decir... aquellos centros que llevan a cabo una experiencia singular -por seguir con la denominación utilizada hasta ahora- necesitan que la plantilla que lo desarrolle esté dispuesta a ello...”.

“Eso no se ha cuestionado nunca -responde sin dudarle un instante- aquí somos conscientes de que el Trabenco era el centro de toda la Subdirección Territorial en el que más se trabajaba. Que si se pedían más recursos, no era para librar más horas, sino porque había una cantidad de actividades, y un compromiso con su proyecto pedagógico, quedándose hasta las tantas, que en los demás centros no había... y quizá sea eso a lo que hay que tender, pero nosotros somos los garantes del cumplimiento de la legalidad, no podíamos justificar las diferencias... nadie ponía en duda la bondad del proyecto educativo de Trabenco, sino los medios que había que adjudicar... si te llevas 3 profesores más, te estás poniendo en 13-14 millones de pesetas al año...”.

“Nunca estuvo presente, en los planes del Ministerio, tener una especie de centro piloto, señero en materia pedagógica que poder tener como modelo experimental, p. ej.?...”.

“Vamos a ver, eso es lo que yo siempre he querido aportar como solución... si realmente el Trabenco es un centro distinto, y así lo reconocen las autoridades pedagógicas, cuando le conceden ciertos privilegios, y tiene un proyecto que merece la pena experimentarse para sacar conclusiones que generalizar en otros lugares, pues seguramente, habrá que pactar un sistema de provisión distinto al que tienen todos los centros... y ha habido otros ejemplos... ahí está el Instituto Clara del Rey cuando se empezaron a experimentar los Ciclos Formativos, que nunca tuvo plantilla jurídica porque se seleccionaron a dedo los expertos que hicieron falta para desarrollar un proyecto que luego pudiera extenderse... todos los profesores estaban en comisión de servicios y eran seleccionados en virtud de su cualificación...”.

...
“Eso habría que haber hecho en Trabenco. ¿merece la pena mantener su proyecto educativo y debe experimentarse así?... pues decídase... y la cobertura de plazas de este centro la vamos a hacer de una forma distinta... y en lugar de funcionar un Consejo Escolar, va a funcionar un órgano con la participación que se considere... pero el caso es que, por un lado, nos movíamos en la rigidez administrativa, y por otro, se daba cierto consentimiento y cierto hacer la vista gorda, desde todas las administraciones, desde la más cercana, que éramos nosotros hasta todas las demás...”.

...

“Pero yo siempre me lo planteé, dentro del desconocimiento pedagógico que yo pueda tener, y lo he propuesto así en las reuniones maratonianas que manteníamos en la casa... aquí hay un montón de proyectos que funcionan desde la Unidad de Programas, y el de Trabenco podría haber sido uno más... Y yo sé que el Director General de Renovación Pedagógica se ha dirigido aquí, pero creo que más por quitarse de encima a los padres que tenía en la puerta que por querer aportar una solución definitiva...”

...
“Porque, mira -me explica-, siempre hay un enfrentamiento entre las unidades de personal que son las rígidas, y las direcciones generales de tipo pedagógico, que muchas veces lanzan proyectos sin consignación presupuestaria y, luego, piensan que se puede confirmar a unos profesores nombrando a otros en otro sitio, y no son conscientes de la gravedad que puede tener conceder una comisión de servicios, ... que hay funcionarios que han participado en una oposición o en un concurso de méritos y tienen unos derechos que no se pueden vulnerar...”

...
“Así que, en el caso de Trabenco, no se buscó una solución definitiva y se fueron poniendo parches...”

No me lo puedo creer. Me cuesta un esfuerzo de fe en los dos sentidos:

1. Que dentro de la Administración alguien haya llegado a entrever la posible solución a un conflicto, satisfactoria para todas las partes, y que haya llegado a proponerla como tal.
2. Que se haya hecho caso omiso, habiendo tenido la solución al alcance de la mano.

Desde luego, si la primera premisa se ha dado, como declara mi interlocutor de hoy, me parece injustificable que no se haya producido la segunda. Admitirlo así, es tanto como admitir que la dejadez institucional ha dejado enquistarse un problema cuya solución se entrevió en algún momento, y ha permitido, como consecuencia de su dejadez, la pérdida de un proyecto pedagógico de la calidad del de Trabenco.

Vuelvo a preguntar: “Desde tu punto de vista, ¿ha sido un centro molesto?...”

“No -responde con convicción- desde el punto de vista de la Secretaría General no ha sido un centro molesto... puede que lo haya sido para el político de turno, que tenía que resolver estos casos, pero no para nosotros... ha sido un centro luchador, pero no molesto... yo tengo aquí centros, incluso personas, con los que estoy todo el día contestando recursos, o enviando informes porque van a un proceso judicial o administrativo... el Trabenco, nunca... vosotros utilizábais otras vías, la de la presión, sabíais donde había que presionar y lo conseguíais, generalmente en instancias más altas... porque yo tengo clara una cosa, si vosotros me pedís 10 y yo no tengo 10, nos podremos quedar hasta las 12 de la noche, o pasar la noche aquí, pero no os los voy a dar... es el político de turno el que tiene que salvar la situación...”

...

“También ocurre que estábamos muy acostumbrados, aquí hubo un tiempo en el que con mucha frecuencia había autocares en la puerta, y raro era el día que yo no tenía que recibir a 3 ó 4 asociaciones de padres... y llega un momento en que te plantas y dices, no, ya no recibo a ninguna... el que lleva el cargo político aquí en la casa, que de la cara de la política educativa que lleva quien, en cada momento, está gobernando...”

Yo comprendo esa situación y reconozco su talante respetuoso y accesible ante cualquier requerimiento que se le ha hecho personalmente, y así se lo hago saber. Hecho lo cual, vuelvo a preguntarle:

“¿Qué peso puede tener el informe realizado por la Inspección ante una solicitud de este tipo por parte de un centro?...”

“Poca... -y tras unos segundos de pausa, matiza-: bueno, puede tener si la administración educativa con capacidad decisoria quiere justificar una decisión que toma, incluso contra ley, pues le va a dar una importancia tremenda, pero al Inspector le interesa tener contento a sus centros, y si sacándole una dotación más le dan menos guerra, pues él informa... muchas veces recibo informes de Inspección que suponen un incremento económico, y yo se los devuelvo para que me hagan una propuesta de financiación... y hay veces que hacemos alguna excepción en casos que se salen de lo normal... en fin...”

...
“El problema con el Trabenco no es por un enfrentamiento con la dirección del centro ni con su proyecto, sino por un aumento del control presupuestario al que nos vemos obligados... por parte del Ministerio siempre se nos achacaba que Madrid era incontrolable, que aquí había 1.000 profesores más, que no era cierto, aunque alguno más si que había, las cosas como son... ¿qué ocurrió?, pues que cuando me enviaban los cupos, a todos los que tenías de más te los sacaban de nómina, no al funcionario, que a ese no te lo sacan nunca, pero te dejaban sin pagar a 100 interinos que habías contratado... con lo que figúrate cómo quedabas con la gente a la que has contratado y que luego no cobra, y por otro lado, la administración te acusaba de mal gestor, porque tenías gente fuera de cupo... de forma que el problema me lo colgaban a mí solo...”

...
“¿A qué me estaban obligando con eso?... pues a tener un mayor control presupuestario... es muy duro tener a una persona sin cobrar desde octubre cuando se acercan las navidades, así que yo no me pongo más la cara colorada, porque a estas personas no hay ninguna justificación que darles... así que yo no entro a valorar si al Trabenco le corresponden 3 más, ó 5, ó 7,... yo no doy un profesor más que los que tiene adjudicados por boletín oficial en su plantilla jurídica... y si se tiene que llevar alguno más, que sea bajo la responsabilidad de algún otro, pero no la mía, porque luego no cobra y la culpa no la quiero tener yo...”

...
“Los profesores que se mandaban de más no sólo eran por casos como el de Trabenco, existían colegios que te pedían un profesor porque había uno enfermo, con desequilibrios emocionales, y se le tenía “archivado” en la biblioteca... y se le mandaba uno... pero eso no podía ser así, porque empezabas a sumar y podías encontrarte con 300 casos en todo Madrid... a este señor habrá que iniciarle un proceso de jubilación por incapacidad, o que esté de baja, pero no podemos tenerle escondido... en el momento que

se perfeccionan estos procesos de control... y se perfeccionan por las bravas, eh, sacándote 300 personas de nómina, te dan el cupo exacto de los profesores que tienes, y no te puedes pasar ni uno... esa presión que a ti te meten, tú la tienes que trasladar a los demás... yo sé que tengo 50 licencias por estudios, 70 liberados sindicales, los asesores de CPRs, y esos son los que me dan para cubrir estas cosas... pero ninguno más...”.

Es la otra visión de la Educación

No quiero molestar más, pero tampoco quiero marcharme sin dejar de preguntar una curiosidad que siempre interesó en el centro, tal vez un poco morbosamente: “¿Qué se oía en los pasillos de esta casa acerca de Trabenco?... ¿ya están aquí los listos de Trabenco...?... ¿pero qué se habrán creído...?...”.

“No, no, de verdad que no... -insiste- la visión que ha habido aquí de Trabenco no ha ido nunca por ahí... es verdad que alguna vez se ha planteado con la boca pequeña el tema de cierre del Trabenco, pero nunca de una forma real, nunca ha estado encima de una mesa... porque, ¿para qué queremos nosotros ahora ese edificio que queda vacío... seguro que se lo desafectamos a la administración local y pone una oficina del consumidor, o qué sé yo... nadie quiere meterse en un berenjenal cuando ahora no es necesario... y es cierto que ha habido rumores insistentes, yo recuerdo, incluso, haber tenido aquí alguna manifestación contra el cierre... pero nunca se ha planteado abiertamente como tal...”.

Me ha sorprendido un poco su alusión repentina al tema de la presunta intención del cierre de Trabenco, pues yo no le he preguntado en ese sentido, ni estaba en mi ánimo hacerlo... eso despierta en mí ciertas sospechas, en todo caso, sigo atento a sus palabras e incluso abundo en el tema interesándome, tal vez, por la opción de la fusión con algún otro centro que se barajó en su momento...

“Hombre -me explica- las fusiones se hicieron en su momento con la idea de dejar libre uno de los centros para ubicar en él al 1^{er} Ciclo de Secundaria, pero no ahora, además se elegían colegios muy cercanos a los Institutos... pero nosotros, ahora, tenemos espacios más que suficientes, luego no se justifica eso cuando no es necesario... otra cosa es que siga la tendencia de bajas de alumnos en el centro, habrá que hacer lo que sea, porque no tiene sentido fundir grupos aquí habiendo espacios y centros suficientes en todas las zonas... a veces se han hecho fusiones a petición de los centros, porque obtener una línea dos pura, obtiene una serie de ventajas en cuanto a profesorado, a apoyos, a especialistas,... y bueno, en el futuro, ya veremos, si la viabilidad del Trabenco sigue siendo incierta, y el Andrés Segovia no consolida una línea dos, a lo mejor es una opción a contemplar... pero esto es un comentario personal que no tiene ninguna vigencia ahora...”.

...
“Es que tú fíjate la plantilla-logse que se le queda a un centro de línea uno: 6 especialistas, 1 de E.F., 1 de Inglés, ½ de música,...

Y no le dejo terminar, pues me sonrio ironicamente al ver el tipo de cuentas que se hace de los profesores, sobre todo cuando los profesores se cuentan por mitades¹⁷¹, pero para ellos es así... relajamos la conversación deteniéndonos en las diferencias de consideración entre la administración y los centros... pero tenemos que terminar y volvemos al tema que dejamos interrumpido:

“Así que no creas que aquí había una mala consideración del centro, es más, puede que Trabenco tuviera peor fama fuera, entre otros compañeros y en otros centros, por esas diferencias que han notado siempre en el trato que recibíais... te diré que muchos de los profesores suprimidos renuncian a su derecho preferente al pedir vacante ante el temor de poder ser destinados a Trabenco... eso nos pasa con la Fortuna, por lo lejos que está, y con el Trabenco...”

Tengo que reconocer que me sorprende un poco que esta consideración se de por parte de los profesores que solicitan un destino en Leganés, pero no me apena, Trabenco siempre prefirió que los profesores que solicitaban el centro, lo hicieran conociendo el lugar al que iban, convencidos del trabajo que se esperaba de ellos y dispuestos voluntariamente a realizarlo.

La entrevista ha sido grata y nos despedimos cordialmente, creo que da lugar a alguna reflexión interesante.

He podido contemplar, y presentar en estas páginas, dos visiones diferentes de una misma realidad educativa:

- Por un lado, la del aula, la de los centros, en la que el profesor tiene nombre y apellidos, unas cualidades determinadas, un criterio y una sensibilidad, unos hábitos determinados... y todo eso es conocido y es importante para su clase... conoce a sus alumnos-as y cada uno-a es importante en sí mismo. En el centro, no da igual qué curso imparte ese profesor concreto, o que áreas curriculares atiende, o si debe hacerse cargo de determinados niños con ciertas dificultades...
- Por otro lado, la visión de la Administración, en la que el profesor es un funcionario entre 14.000, al que se le destina a un lugar de trabajo para realizar una función, sin tener en cuenta la idoneidad que desde el centro se requiera... es el procedimiento administrativo según el cual, el sistema funciona cuando los números cuadran.

Probablemente ambas sean necesarias para que un engranaje tan considerable como el que acerrea el aparato educativo de un estado pueda funcionar con normalidad, pero... ¿está justificada la falta de conexión que se observa entre ellas...?... ¿resulta imposible

¹⁷¹ Esto sucede en los casos en los que por el número de horas que el profesor debe impartir en su especialidad, y según el número de aulas que tiene el centro, un profesor asiste a él a tiempo parcial, generalmente compartiendo docencia con otro centro de la zona que esté en circunstancias parecidas, por lo que se contabiliza, a efectos de plantilla jurídica, como ½ profesor para cada uno.

pensar en una ordenación del sistema que permita una sensibilización mayor ante la consideración de los casos particulares...?

Sostengo que esa debería ser la función principal que garantizase el Servicio de Inspección Técnica, como único que está presente en los dos ámbitos.

Los profesores de aula, no saben moverse en los despacho cuando tienen que visitar el Ministerio para realizar cualquier gestión. Y a su vez, los gestores administrativos no tienen contacto alguno con la realidad educativa de las aulas. Es la Inspección el único servicio educativo que puede conectar ambas realidades, de ahí mi insistencia en desentrañar y valorar suficientemente la función inspectora.

Según mi experiencia a este respecto, afirmo que este acercamiento que propugno sólo puede darse si se crea y se potencia un cuerpo de Inspección potente y cualificado, eficaz, desprovisto del carácter burocrático, de la prepotencia y la abulia de los que ahora adolece, se trata de conseguir un colectivo dinámico y motivado, entusiasta y comprometido, con capacidad de actuación y de intervención, que sirva de verdadero enlace entre dos concepciones del mismo aparato educativo que no llegan a servirse entre sí por las diferencias de tratamiento de la realidad educativa que se dan entre ellas.

El tratamiento administrativo de todo el sistema es necesario, pero lo es, sólo desde el punto de vista en el que pueda servir al beneficio de una mejora de la calidad de la enseñanza, consciente de sus necesidades y de la complejidad de su funcionamiento, nunca si va a contribuir a entorpecerla.

INFORME DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS RESPONSABLES DEL ILMO. AYUNTAMIENTO DE LEGANES.

Al igual que ha ocurrido con el M.E.C., resulta inevitable hacer valoraciones sobre la gestión municipal a lo largo de un periodo en el que ha tenido la implicación muy importante en Leganés en materia de educación, y en las últimas páginas las he hecho de forma explícita, aunque implícitamente se encuentren, salpicadas, a lo largo de todo el trabajo.

Por ese motivo, me parece razonable indagar acerca de la opinión de los principales responsables de esa política educativa municipal, conocer sus valoraciones y sus juicios,... etc. para lo cual solicité sendas entrevistas con quien a lo largo de todos estos años ha sido técnico de educación de la propia concejalía, D. Alfonso Lechón Piedehierro, así como con

quien todos identificamos como el principal artífice de la política municipal al respecto, el Concejal de Educación D. Acisclo Gómez¹⁷².

Ambas entrevistas me fueron facilitadas y concedidas sin otra dificultad que la de lograr contactar con personas de escasa disponibilidad horaria por sus requerimientos laborales, y la de encontrar el momento oportuno... salvadas una y otras, se celebraron ambas, en los términos que a continuación se narran:

Entrevista con D. Alfonso Lechón. (13-4-99).

Eran las 10:00 h. de la mañana cuando fui recibido por Alfonso Lechón en su despacho del edificio municipal conocido como “La Casa del Reloj”, donde tiene su sede la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Leganés.

El objeto de la entrevista y el tema que me ocupaba, eran conocidos perfectamente por mi interlocutor a través de la conversación telefónica previa mediante la que se había concertado la cita, por lo que, después del inevitable saludo protocolario, no exento de sinceridad y afecto, pues Alfonso no deja de ser una persona cercana y afable, antiguo conocido del centro y con presencia constante en los círculos educativos de la localidad, se pudo pasar directamente al ocuparnos del objeto de mi visita.

“Alfonso -empecé yo- por centrar un poco el tema, comencemos, si te parece, por precisar alguna fecha y aquilatar algún dato. Comencemos por recordar desde cuándo conoces tú Trabenco y en qué circunstancias...”:

“Pues verás, lo conozco desde bastante antes de entrar en la Concejalía, aunque mi conocimiento de Trabenco no siempre ha sido igual de preciso... verás, después de haber trabajado en varios lugares como profesor y educador, en educación de adultos, allá por el año 75-76, entré en la Cooperativa de Guardería Infantil “E.I. Pulgarcito”, en el barrio de San Blas, desde allí, y a través de la Coordinadora de Escuelas Infantiles, tengo alguna referencia de la Guardería de Trabenco “El Rincón Infantil”, pues coincidí con su directora, M^a José Garrido, con la que coincidí en otras cuestiones personales también... pero entonces yo no llegaba a discernir lo que era Trabenco-cooperativa, Trabenco-Precolar, Trabenco-Colegio,... me parecía todo lo mismo...

También conocía, aunque superficialmente, a Isidoro Herrero¹⁷³, por alguna coincidencia en cuestiones de partido, entonces ambos en la O.R.T.¹⁷⁴.

También había coincidido con Federico Martín, aunque no por razones educativas propiamente dichas, sino a consecuencia de alguna reunión del Sindicato Unitario.

En aquel momento tenía ideas y referencias, pero si me preguntan, no habría sabido decir qué cosas se hacían allí...”.

...

¹⁷² Ambos mencionados en repetidas ocasiones a lo largo de todo el trabajo.

¹⁷³ Presidente de la Cooperativa de viviendas Trabenco en aquel momento.

¹⁷⁴ Organización Revolucionaria de Trabajadores, como se ha dicho ya en alguna otra ocasión. Ambos coincidieron en aquella fuerza política en aquel momento, y coincidieron nuevamente en las filas del P.S.O.E. algún tiempo más tarde.

“ Llegué a Leganés como profesor de aula en una escuela infantil municipal, en el año 1982-83... luego surge la plaza de Coordinador de Escuelas Infantiles que convoca el Ayuntamiento y me incorporé a ella...

Eran unos años muy dinámicos, con muchas iniciativas entre los educadores, a pesar de que teníamos una red de centros absolutamente caótica... colegios que se abrían con 18 grupos de 1º,... etc. y Trabenco era el colegio que más destacaba en esa época, porque tenía dos ventajas: Primero, su tradición y su historia; y segundo, la estabilidad del equipo, que en ningún otro centro se daba... todos los profesores eran entonces, interinos o provisionales, que no tenían posibilidad de formar equipos estables...”

“Pero la plantilla de Trabenco -interrumpo un instante para puntualizar- tampoco era estable. La mayor parte del personal era interino o estaba en comisión de servicios...”

“Ya lo creo... y la continuidad era difícil... había que dar la guerra. Vosotros por vuestra cuenta, nosotros por la nuestra... a veces juntos... y había muchas que iban saliendo, no se sabe muy bien cómo. Recuerdo pedir que se confirmara a Pepe, que ya no estaba destinado ni en Madrid, estaba nombrado en Cádiz¹⁷⁵, y cuando argumentábamos que su presencia aquí era imprescindible para la continuidad de un proyecto educativo nos decían que no les tomáramos el pelo... recuerdo a Acisclo hablando con el Director Provincial de Cádiz, en unas negociaciones de locos...”

...

“Mira, otra anécdota, que provocó, además, el primer enfrentamiento fuerte que yo recuerdo entre nosotros: Fue cuando Federico había sido apartado de la plantilla y no le renovaban el contrato, y vosotros nos propusisteis que el Ayuntamiento lo contratara de lo que fuera, de barrendero, creo recordar. Trabenco ponía la plantilla por encima de lo que fuera con tal de sacar adelante su idea educativa, sin importarle que la legalidad quedase absolutamente tergiversada... Reconozco que la propuesta era ingeniosa, el Ayuntamiento contrataba a Federico por las 40.000 ó las 60.000 pts. de entonces que necesitaba para vivir y luego lo destinaba a Trabenco, donde podría trabajar como animador, colaborador,... naturalmente no lo hicimos, porque habríamos salido en todos los periódicos.

No me cuesta ningún trabajo reconocer que se obviaba la legalidad y que se prefería ignorar alguna disposición del M.E.C. con tal de favorecer el funcionamiento normal del centro, para lo cual, el equipo docente era un requisito imprescindible... y así se lo hago constar a mi entrevistado. Pero añado también que las decisiones tomadas o el funcionamiento por el que se optaba, generalmente no contradecía las disposiciones vigentes; la mayor parte de las veces las sobrepasaba, iba más allá de lo que la normativa disponía, y eso también generaba recelos pues dejaba en evidencia la falta de imaginación y de ambición de las disposiciones educativas.

¹⁷⁵ El comentario, rigurosamente cierto se refiere a unos años en que, por error del propio interesado en la cumplimentación de la solicitud de destino en el Concurso general de traslados, Pepe obtuvo destino definitivo en Arcos de la Frontera (Cádiz), lo que dificultaba aún más su continuidad, ya de por sí difícil en algunos años.

En todo caso, y para concretar la parte inicial de nuestra charla, pregunto: “¿Entonces, cuando te vinculas a la Concejalía...?”.

“Pues verás, en el 82 llego a la Escuela Infantil “Jeromín”, en el 83 me hago Coordinador de Escuelas Infantiles y en el 84 es cuando me integro en la Concejalía, hecho provocado por un cambio general en las concejalías del Ayuntamiento –oyendo el relato de Alfonso no puedo evitar una cierta sensación de asombro ante tan meteórica carrera- ...Empezamos a trabajar de un modo muy particular. Se nombró un Concejal y nada más. Y este Concejal buscó dos personas, que una resulté ser yo y otra María de la Vega... y con esos mimbres empezamos a trabajar en Leganés... Al principio con 4 ideas básicas, pero dando muchos palos de ciego, intentando poner cosas en marcha de donde no había nada y con muy pocos medios...”.

“¿Qué recuerdas de la gestión de Lola Gavira al frente de la Concejalía de Educación...?”

“Pues que fue caótica... había funcionado el equipo de gobierno en Leganés PSOE-PCE y no habían encontrado el modo o los medios de dar a Leganés lo que le hacía falta... había estado Paco Serrano¹⁷⁶, que era una persona maja, pero que no tenía herramientas, estaba solo... en la Concejalía eran él, una auxiliar administrativa que se llamaba Dori y un gerente “todoterreno” que era empleado por el Ayuntamiento para muchas cosas... El Ayuntamiento no se había dado cuenta de que estaba gestionando una ciudad de 120.000 habitantes y que tenía que configurar una Concejalía de Educación de peso si quería tener algo que decir en materia educativa...”.

...
“Lola Gavira comete el mismo error... eran los primeros años de ayuntamientos democráticos, un pacto municipal de izquierdas, funcionan las simpatías,... en fin... y el gran error de Paco, que sobrevivió a Lola, hasta que llegó Acisclo y lo enderezó en otra dirección, fue pensar que con un Concejal paseándose por el pueblo y viendo cómo estaba la cosa ya tenían una Concejalía de Educación...”.

...
“A pesar de todo había fuertes diferencias entre ellos, mientras Paco Serrano se aplicaba al trabajo y hacía todo lo que podía, y más, con los medios que tenía, Lola no era sino una mujer muy prepotente y con un fuerte desconocimiento del Sistema Educativo. Era una mujer frívola a la que daba igual “ocho que ochenta”... yo recuerdo ejemplos de quedar citada con grupos de padres y madres, y llamar cinco minutos antes para decir que no venía a trabajar, y dejar plantados a todos... No gestionó y se enfrentó a los movimientos educativos de todo signo... Y entiendo que cayera bien en algún círculo, porque escribía en algún sitio de vez en cuando, frecuentaba el Ateneo... y pudo tener cierto halo entre la inteligencia cultureta del momento... pero en materia educativa fue un año perdido, y perdido en negativo, que costó mucho levantar porque la desconfianza de la escuela hacia la Concejalía creció muchísimo...”.

Yo recuerdo los primeros meses de Acisclo en los que pasábamos tardes enteras recibiendo gente y bajando a los colegios para resolver problemas -que había muchos-

¹⁷⁶ 1^{er} concejal de Educación tras las Elecciones Municipales de 1979, al que ya se ha aludido en estas páginas.

pero también para intentar elevar el lugar de la Concejalía entre la comunidad educativa, que había quedado por los suelos...

Ella sufría manifestaciones con frecuencia, y no era casual... se metía en charcos de los que no era fácil salir... por mencionar uno que os afectó a vosotros, fue el de la propuesta de que Trabenco ocupara el edificio del Alfonso X el Sabio cuando se creó, cosa que pasado el tiempo, me parece que era totalmente inviable... ”.

Sobre ese particular ha habido muchas controversias, diferentes versiones e interpretaciones de todo tipo. Yo aprovecho la ocasión para provocar el relato de Alfonso Lechón por si puede arrojar algo de luz al respecto: “Hay una sospecha bastante generalizada a ese respecto -comienzo-, mucha gente cree que, dada la coincidencia en el tiempo con la inauguración del C.E.P.¹⁷⁷ de Leganes, y por lo apetecible del edificio de Trabenco -recogido, pequeño, independiente...- se pensase en hacer el cambio y reservar para el CEP el edificio diseñado para el colegio, con lo que el ofrecimiento del Alfonso X no habría sido sino parte de la jugada, ya que proporcionaba la justificación de la propuesta de cambio de un edificio que tantas peleas y tanto esfuerzo había costado conseguir...”.

“No, verás... eso forma parte del secreto del sumario del Ayuntamiento que yo te cuento a ti en aras del trabajo que te traes entre manos... eso me lo consultó Lola a mí, entre otras cosas porque no tenía a nadie en la Concejalía, y yo le sugerí una cosa completamente distinta:

En primer lugar el CEP no estaba en juego en absoluto, eso te lo puedo garantizar. En lo que tenía razón Lola era en que el Alfonso X, era un edificio demasiado grande para los alumnos-as de E. Especial que había que acoger, entonces yo le sugerí que dedicara a ello el edificio de Trabenco, y que en el Alfonso X se iniciara algo así como lo que fueron luego los proyectos de integración, con vosotros, que a la postre, unos años más tarde, os vinculáteis a ellos vía convocatoria... o sea, dimensionemos Trabenco más grande para atender la integración y resérvese el pequeño Trabenco para la E. Especial... Lola no os lo planteó así y la idea no fue bien acogida por vuestra parte...”.

Yo comento brevemente cómo se vivió la propuesta desde el punto de vista del colegio -que ya he referido en su momento- y el debate que suscitó... y sigue Lechón:

“La propuesta no era mala para vosotros, os situaba en el centro de un barrio grande y en expansión, no como ahora, que estáis escorados, y atendíamos la integración con un equipo grande, que sabe trabajar y está acostumbrado a ello...”.

Las palabras de Alfonso me provocan algún recelo que puedo disimular a duras penas, pues la propuesta que él dice haber sugerido a la Concejala, no fue distinta de la que se presentó al centro, y fue esa y no otra la que se desestimó en la Asamblea.

En contra de lo que él afirma, yo sostengo que representaba una propuesta nefasta para el centro, sobre todo pensando el tipo de colegio que se pretendía mantener, pequeño, cercano, acogedor... y que conservara al máximo la familiaridad que había habido en “los bajos”, y que sería impensable en un centro grande.

¹⁷⁷ Centro de Profesores, al que ya me he referido en otras ocasiones.

Por último, no termino de ver de relación de Alfonso Lechón con todo aquel proceso. Me sigue costando que una persona que llega a Leganés en el año 82, se hubiera convertido en “consejero” de la Concejalía en el año 83.

En todo caso, dado que el tema me parece puramente anecdótico, no insisto más sobre este aspecto para centrarme en algo que me interesa más. Formulo mi pregunta de forma directa:

“En el tiempo que tu has estado en la Concejalía... ¿se juzgaba Trabenco como una experiencia interesante o solía resultar molesto?”

Dudas en mi interlocutor, que parece buscar las palabras más adecuadas: *“Pues verás, había una cierta ambivalencia... Permíteme una consideración: Eran tantos los problemas que atender..., una Dirección Provincial tan grande y tan lejana, allá en Vitruvio¹⁷⁸, que no daba tiempo ni a respirar. Había años que se abrían 5 colegios o 5 institutos en Leganés y ni siquiera iba el alcalde a la inauguración, ni les poníamos nombre hasta que luego lo hacían los consejos escolares (por eso los institutos se nombraban por el número)... era conseguir que entrasen en presupuestos, adjudicación de obra, seguimiento de la construcción, vigilancia de plazos,... todo ello al margen de la presión de calle, que era enorme, pues el chaval que terminaba 8º no sabía dónde iba a ir al curso siguiente... todo eso supuso un aprendizaje enorme. Además, el Ayuntamiento no quería dejar de estar presente en todo lo que ocurriera en educación: Proyectos de Integración, Plan Experimental de Educación Física, Plan Municipal de Escuelas Infantiles,... etc. en un año se construyeron 14 gimnasios en Leganés, y para colmo, unos años más tarde nos empeñamos en la construcción de una Universidad¹⁷⁹... y todo ello pasaba por la mesa del concejal de educación... comprende que cuando, en medio de toda esa vorágine, aparecía Trabenco con no sé que cosa que para vosotros era vital, nosotros nos quedábamos pensando “¿serán cabrones?! ”¹⁸⁰... aquello eran prioridades de 2º orden, porque no podía ser de otra forma... sin embargo, no dejábamos de estar presentes en todas las reivindicaciones que llevábais a cabo año tras año... Nosotros decíamos “¿pero no lo ven...?” y vosotros os preguntaríais a vuestra vez “¿Pero no lo veis?”... y aquella imposibilidad de llegar a todas partes nos volvía un poco esquizoides...”*

...
“ Por otro lado se daba la certeza absoluta de que cada vez que cada vez que nos dirigíamos a Trabenco para montar lo que fuera, íbamos a tener una respuesta positiva inmediata... mira, un ejemplo: A mi me falla un ponente a las 2 de la tarde para un curso de dinamización de bibliotecas escolares, y yo sé que me bajo a Trabenco y a las 4.30 tengo aquí a Luis Díaz, p.ej. resolviéndome el problema...”

¹⁷⁸ La calle Vitruvio, nº 2, de Madrid, era la sede de la Dirección Provincial del M.E.C. -y lo sigue siendo en la actualidad- y hasta que se descentralizó en las cinco Subdirecciones Territoriales en las que ahora está dividida -Norte, Sur, Este, Oeste y Centro- ésta era la única encargada de la gestión educativa de toda la Comunidad de Madrid.

¹⁷⁹ La Universidad Carlos III que tiene su campus repartido entre las localidades de Getafe y Leganés.

¹⁸⁰ El tono en el que se mantiene la charla, y el conocimiento recíproco que tenemos facilita a Alfonso Lechón el uso de un término así sin riesgo alguno de ser malinterpretado, y en esa confianza se permite hacerlo.

“También está la cuestión de que yo sabía cómo se trabajaba en Trabenco, y pasara lo que pasara, ibais a salir adelante, mientras que en otros sitios había muchas cosas que garantizar...”

...
“Fíjate que hablamos de un pueblo en el que prácticamente el 100% es escuela pública, mientras que en Alcorcón, p. ej. casi el 50% es privada-subvencionada, creo que eso da la medida de la dedicación que la concejalía tenía que prestar...”

El discurso es razonable y los argumentos que resaltan lo hecho en la localidad resultan incontestables, pero desvían la atención de la pregunta formulada. Como quiera que yo mismo también he vivido el proceso, intervengo: “Estoy de acuerdo hasta cierto punto, pero creo que llega un momento¹⁸¹, en el que la orientación de la concejalía de educación cambia, y se produce una ruptura definitiva y clara, el Ayuntamiento de Leganés opta por otra presencia en la educación en la localidad...” (Entonces refiero, a modo de ejemplo, la postura municipal ante el conflicto con el M.E.C. que provocó el conocido encierro de 1993, por la lucha del mantenimiento de las comisiones de servicios necesarias para la permanencia de 5 compañeros-as que nos parecían imprescindibles para la continuidad del proyecto).

“Nosotros no estábamos buscando sólo las 5 comisiones del Trabenco -empieza Lechón- también las del Andrés Segovia, las de Valle Inclán, las del Delibes... y cómo íbamos a dejar que se marchara el fisio del Alfonso X, con lo bien que había funcionado... el MEC cortó el grifo porque no era posible negociar todo aquel volumen cuando había acuerdos sindicales en contra... hubo un momento en el que la vaca no daba más de sí, recuerdo que desde aquí consideramos que era una batalla perdida y no apoyamos...”

Acepto la justificación que se me ofrece pero hago saber a mi interlocutor lo deficiente de la misma, pues le recuerdo que no es que el Ayuntamiento no apoyara, sino que mostró una ostentosa indignación -a través de la persona del concejal de educación, D. Acisclo Gómez- cuando Trabenco “arrancó” a la administración las 5 comisiones de servicio sin el concurso del Ayuntamiento, y tras una durísima negociación que nos llevó a no abrir el colegio en septiembre y permanecer encerrados en su interior, como se relata en su momento, todo ello, cuando los otros centros que pretendían la continuidad de sus plantillas habían renunciado a ello tras las primeras negativas. En aquel momento fuimos tratados, por parte del concejal, de “privilegiados que no teníamos derecho a lo que se nos concedía, y que abusábamos de nuestra capacidad y nuestra trayectoria de negociación y de lucha”.

En todo caso, y ante lo infructuoso de debatir detalles pasados, intento aquilatar la actitud general y vuelvo a preguntar: “La Concejalía se descompromete, en cierta medida, con la educación?... ¿es decir, el Ayuntamiento?... y no pienso sólo en Acisclo, sino también en los concejales posteriores... pero también en Acisclo, pues tengo la impresión de que en los últimos años de su gestión, surgen una serie de factores que motivan la pérdida de protagonismo del Ayuntamiento en la actividad educativa en la localidad. ¡Corrígeme!:

¹⁸¹ Que yo he situado siempre, sin grandes pretensiones de precisión, en el inicio de los años 90.

- La pérdida real de competencias por la mayor presencia del MEC¹⁸².
- La crisis interna del PSOE, de la que Acisclo sale malparado y es apartado del núcleo de poder... a la postre sería apartado, incluso, del Ayuntamiento”.
- ...”

“El último año de Acisclo fue complicado, por muchos motivos -empieza reconociendo-:

1.- El MEC asienta sus reales en Leganés¹⁸³ y eso le pone cerca de los centros, por lo que el Ayuntamiento se ve relegado en el reparto de papeles. Ahora la Subdirección Territorial está tan cerca de los centros como el Ayuntamiento, la Inspección está a 5 metros de la zona y no en Infanta Mercedes, como estaba antes... y eso que el primer año se nombró subdirector territorial a un hombre dialogante¹⁸⁴, conocedor de Leganés, que había sido director del Churiguera¹⁸⁵, que hacía y sabía dejar hacer, pero después ya no...

2.- La personalidad de Acisclo era arrolladora y su cara era el espejo de la Concejalía, por su capacidad de trabajo, por su grado de implicación, en fin, por todo...

-Y sigue- La concejalía no se desentiende, sólo que hay algunas cosas que afectan. La llegada del P.P. (Partido Popular) al poder hace replantear muchas cosas, p. ej. el P.P. no potencia la gestión de los ayuntamientos, especialmente los de izquierdas, y sobre todo en la zona sur... estos de ahora son malos tiempos...”.

El señor Lechón se está justificando nuevamente, y aunque no intervengo para nada, me nota el desacuerdo en el gesto. Sabe que el P.P. lleva tres años en el poder en el momento de celebrarse esta entrevista y los hechos de los que hablamos se refieren a 7, 8 años atrás, con el Partido Socialista instalado en una mayoría absoluta que le hubiera permitido acometer empresas que nunca emprendió.

No obstante, continúa:

“Otro factor es que las grandes broncas ya no existen, ahora sobran plazas escolares y el debate ha perdido intensidad...

Por últimos la población ha envejecido y los profesores más dinámicos han pasado a Secundaria,... y eso es otro mundo... pronto se han imbuído del modo de hacer del profesorado de secundaria, a las 14:30 nos vamos todos a casa y nadie quiere saber nada...”.

...

“Todo eso ha hecho que la inquietud educativa en el pueblo se haya resentido... no es tanto la concejalía, sino los elementos que hay en juego en materia de educación...”.

¹⁸² En realidad, las competencias del Ayuntamiento nunca fueron reales. Su presencia en los centros era consecuencia de la dejadez e incapacidad del Ministerio que de funciones otorgadas a los regidores municipales.

¹⁸³ Instala en la localidad la sede de la Subdirección Territorial Sur.

¹⁸⁴ D. Antonio Fernández Lentisco, que fue sustituido en poco tiempo, pues aunque su gestión satisfizo a la mayor parte de los profesionales de la educación por el talante dialogante que le reconoce A. Lechón, no pareció responder al perfil de hombre enérgico que buscaba el MEC para normalizar una zona muy amplia, con una gran cantidad de profesorado en su seno.

¹⁸⁵ Instituto de Enseñanza Secundaria “José de Churiguera”, que es el más antiguo de Leganés.

“Pero también la concejalía ¿no? -insisto una vez más, e intento una audacia- : Ni Florencio Izquierdo, que sustituyó a Acisclo, ni tu jefa actual, han ejercido de concejales ni un solo día...”.

“Ni Florencio era Acisclo, ni los momentos políticos son iguales...”.

Acepto la respuesta como elegante, y entiendo que el técnico rehuse hablar de los concejales con los que ha trabajado. Lo intento de otra manera: “Mira, te voy a poner el ejemplo de Getafe, que conoces perfectamente, para que te sientas algo más cómodo. Y tú sabes el protagonismo que tuvo esa localidad en materia de educación, no sólo en Madrid, sino a nivel nacional siendo Carmen Ferrero responsable de educación¹⁸⁶. Cambian los intereses políticos, se relega a Carmen de la concejalía, tras una crisis política en el seno de P.S.O.E., semejante a la de Leganés, y se coloca a Rafael Caño como concejal... y se acabó la participación del Ayuntamiento en materia de educación. ¿Una casualidad?... ¿las circunstancias?... ¡No me digas, Alfonso...!...”.

“Todo depende de los planes que los partidos y sus líderes manejan –admite, por fin, Alfonso- No es lo mismo que llegue el concejal por la mañana y diga “A ver, muchachos, qué parte del mundo nos comemos hoy”, a que diga “dejad que el mundo siga”...”.

Ahora sí, ¡está claro!.

Me voy disponiendo a terminar, pues a pesar de que ha pedido que no le pasen llamadas, le han avisado en tres o cuatro ocasiones de ciertos aspectos que requieren su atención y empiezo a notar cierto nerviosismo.

Pregunto por último algo que no podía dejar de preguntar: “¿Qué valoración merece el colegio, a tu juicio, como centro educativo?... porque a veces, se da más importancia, o se es más conocido por los problemas, por las peleas, o por los conflictos con la administración, que por el trabajo diario, la tarea educativa de cada día, que es lo verdaderamente importante...”.

“Yo no lo creo -responde con seguridad- además, en eso está de acuerdo todo el mundo. La valoración que se hace de acontecimientos como el 25 aniversario, o la noche, o la exposición de Leonardo, que tuvo calidad de exposición nacional,... o muchas otras realizaciones que no son tan notorias, pero que son igual de meritorias... una revista, con la calidad que ha tenido durante tanto tiempo, la biblioteca, el trabajo literario,...

Me permito interrumpir unos instantes para comentar: “¿Sabes que yo he defendido siempre que la biblioteca de Trabenco es una de las más y mejor dotadas de Leganés,

¹⁸⁶ En aquellos años, Getafe era el centro de la actividad innovadora en materia educativa, funcionaban multitud de proyectos en los centros, existían un movimiento de renovación pedagógica muy activo, denominado “Escuela Abierta” (que se ha vuelto a relanzar en los últimos años, aunque con mucha menor incidencia en la vida educativa de la localidad) y se llegaron a celebrar hasta 8 escuelas de verano. El Ayuntamiento, y en particular la responsable de educación Dña. Carmen Ferrero, con quien tuve el honor de trabajar durante varios años, tuvo mucho que ver en este auge.

incluso contando las públicas, las municipales,... en lo que se refiere a literatura infantil?...”.

Sin duda alguna, la que más, con diferencia, de eso puedes estar seguro...”.

Las últimas frases las dicho ya recogiendo algunos de los objetos que había dejado sobre la mesa en la que nos encontramos, una mesa redonda, aneja a la de despacho y cubierta de grandes pilas de papeles, impresos, folletos,... nos ponemos en pié para acometer la despedida y se muestra dispuesto a cualquier otra colaboración que resulte necesaria. Yo se lo agradezco de buena gana y ahora sí, nos despedimos efectivamente, sabiendo que no tardaremos mucho en vernos, ambos seguimos trabajando en Leganés y en un ámbito común... la relación es inevitable

Entrevista con D. Acisclo Gómez.

Después de su salida del Ayuntamiento de Leganés, Acisclo Gómez empezó a trabajar como técnico en la Concejalía de Medio Ambiente en el Ayuntamiento de Fuenlabrada. Allí es donde contacté con él, y tras alguna dificultad para concertar una cita, donde nos entrevistamos en la mañana del 27 de Abril de 1999.

Nos conocemos desde hace mucho tiempo, y aunque nunca hemos tratado mucho, ambos sabemos el papel que cada uno jugaba en su trabajo, por lo que no son necesarias más presentaciones que las que la cortesía hace aconsejables... además, es necesario cuidar la cortesía. Acisclo y yo no hemos tenido nunca unas relaciones fluidas, y me consta que ambos somos conscientes de ello. A mi llegada al centro, muchos compañeros recordaban la época en la que el Ayuntamiento había sido un estrecho colaborador del colegio, y hablaban de Acisclo con cercanía. Desde el año 1989, esta colaboración no se dio más que en escasos momentos y perdiéndose siempre de forma progresiva, por lo que nunca le reconocí el talante próximo que se empeñaba en aparentar, y eso se traducía en una cierta tirantez que, sin llegar nunca al enfrentamiento, se percibía claramente por ambas partes... hoy vamos a hacer el esfuerzo de ser corteses... estamos preparados para empezar:

“Tú fuiste concejal de educación durante mucho tiempo -comienzo-, pero tu conocimiento de Trabenco, según tengo entendido, es bastante anterior, ¿no es cierto?...”.

“Sí, claro, yo cojo Educación en el 84, pero conozco Trabenco desde el año 75... 76, porque yo vivía en la cooperativa de al lado, la que se llamaba “Fátima”... Trabenco empezó en torno a las grandes fábricas, como la mayoría de las cooperativas de alrededor, y muchos nos conocíamos ya del movimiento sindical, habíamos coincidido en la lucha contra el sistema... allí había mucha gente de la O.R.T., del P.C.E., de CC.OO., de la U.G.T., ...

“¿También gente ligada a movimientos católicos de base? -interrumpo-...”

Sí, sí, ya lo creo, había gente de U.S.O., de las J.O.C., ... Fíjate que Zarzaquemada acoge 80.000 habitantes de los ciento y pico que tenía por entonces Leganés, y se da una situación fuertísima, porque llegamos parejas que nos estábamos casando con 23, 24 años... y empiezan a nacer niños... y no hay colegios, claro.

La punta de la pirámide se da en el año 75, en el que nacen 6.000 niños, esto quiere decir que en el año 81 había que escolarizar a 6.000 niños de 1º, y esa era la punta, luego venían 5.400,... en fin... que a partir de ese momento habría que escolarizar a unos 5.000 niños todos los años y no había manera de hacerlo...”

...

“Recuerdo una movilización delante del Ayuntamiento, con Ismael, un maestro que tuvo mucha importancia en este proceso, parado en medio de la plaza, y yo estaba en la 4ª planta, como concejal de Seguridad Ciudadana, entonces me bajó el alcalde, que entonces era Fernando Abad, y me dijo “desde mañana te haces cargo de Educación...”

Aquello fue una guerra porque, efectivamente, no había forma de escolarizar a los niños...

En aquellos días se terminó el Miguel Hernández, que se abrió con 19 aulas de 1º; y se hizo el Jorge Guillén, con sus 16 aulas de 1º, también... recuerdo que yo le dije al alcalde “tú lo que quieres es echarme de la política, porque esto no hay Dios que lo arregle...” , pero tuve que asumir disciplinariamente la concejalía de educación...”

“Entonces, lo tuyo, no fue una llamada de la vocación...” -bromeo-

“Bueno, verás, cuando yo era concejal “de a pie”, en la legislatura del 79, estando en educación Paco Serrano, del PCE, yo pedí voluntariamente trabajar en educación, e hicimos algunas cosas juntos. ¿Por qué estaba entonces en la policía, pues porque en el 82, el Partido Socialista ganó las elecciones¹⁸⁷, y el concejal de Policía, Jose Luis Revuelto, se fue de asesor con Barrionuevo, y los únicos concejales sin delegación éramos Isidoro Herrero¹⁸⁸ y yo... y como Isidoro acababa de pasar al PSOE, había sido cabeza de lista por la ORT, pero se pasó al SOE y se hizo concejal, era yo el único que podía sustituir a Revuelto...”

Ha mencionado a Paco Serrano y su acceso a la concejalía de educación. Noto la falta del intermedio entre ambos momentos y pregunto: “¿Y qué pasó con Lola Gavira, que estuvo entre Paco Serrano y tú?...”.

“Yo, realmente, sustituí a Lola, y tuvimos un enfrentamiento entre ambos. Asumí la concejalía y pedí un técnico dinámico y conocedor del tema, así que reclamé a Alfonso Lechón, que trabajaba de educador en las Escuelas Jeromín, como técnico de enseñanza... nos dimos 7 días, recuerdo... y asistimos a la primera entrevista con Gustavo Junoy¹⁸⁹, quien después de interesarse por Lola me preguntó que qué tal por Leganés... Yo le dije que Leganés era la guerra y que yo sólo veía como solución construir 7 colegios. Él me decía que las adjudicaciones de centros ya estaba hechas -era mayo del 84, creo recordar-

¹⁸⁷ Se refiere a las Elecciones Generales celebradas ese año.

¹⁸⁸ Isidoro Herrero era miembro de la cooperativa de viviendas Trabenco, había sido su presidente en los primeros momentos, y era un hombre de gran actividad política y social como se ha dicho en varias ocasiones.

¹⁸⁹ Director Provincial de Educación de Madrid en aquel momento, y que más tarde pasó a ser Director General de Personal.

y para ese curso 84-85 sólo se abrirían el Manuel de Falla y el Miguel Delibes... eso era imposible, porque tendríamos que escolarizar a los niños en los parques...

Alfonso y yo habíamos hecho números, con los escasos conocimientos que teníamos entonces, y nos habíamos dado cuenta de que eran necesarios 7 colegios y 4 prescolares para escolarizar a todos los niños hasta 5 años... y trabajábamos sólo sobre números, no sobre educación... yo comprendía que no escolarizar preescolar era una barbaridad, pero lo de 1º era lo más inmediato... 7 colegios y 4 prescolares... y partiendo de la base de que habría que desescolarizar a todo Leganés para reubicar a cada niño en el sitio que le correspondiera. Claro, cada uno se había escolarizado en los colegios que había, viviera donde viviera, y ahora habría que reestructurarlo todo, pues teníamos 22 autobuses trasladando niños de un lado a otro...”.

“Yo, en aquel momento, debido a mi ignorancia, tal vez, le dije a Gonzalo “oye, contigo he terminado de hablar”. Entonces él no me conocía, (ahora ya somos amigos) y me preguntó “oye, tú... ¿cuánto tiempo llevas en esto...?” y yo le respondí “6 días”... y la frase suya que recuerdo fue “bueno, pues esto no lo cuentes en ningún sitio porque se van a reír de ti...”. “El caso es que, se rían o no se rían, Leganés necesita 7 colegios y 4 prescolares, y en septiembre tienen que estar...”. Alfonso y yo creíamos que duraríamos tres mañanas más...

Sigue Acisclo relatando minuciosamente el proceso por el que Gustavo Junoy se interesó por el “Plan de Reordenación” con el que se reescolarizaría Leganés, y cómo poco a poco se fueron consiguiendo, no sin un gran esfuerzo, y uno a uno, el resto de los centros que se necesitaban...

“Luego quedaba el problema de la calle, que fueron 52 asambleas, a las que no asistían menos de 600 personas, porque el mensaje era que el concejal echaba a todos los niños a la calle y los volvía a escolarizar...

Y la mayor preocupación surgía cuando los padres nos preguntaban dónde iban a ir sus hijos, y nosotros les señalábamos unos solares, en los que no había máquinas ni nada, porque yo había planteado una construcción rápida de 4 meses y medio...”.

...
“Tengo que decir también que en ese momento encontré la complicidad y el apoyo de los compañeros de la izquierda. Del PCE, que aunque estaba deseando que me dieran, cuando me daban más de la cuenta comprendían lo que estábamos haciendo y apoyaban... la izquierda hacía un frente común ante la actuación que se llevaba...”.

...
“Y aunque los colegios no estaban terminados en septiembre, la construcción estaba muy adelantada, había sido un verano sin lluvias, y los padres empezaron a ver realidades... entonces empezamos a tener un apoyo fuerte, por parte de padres y madres, maestros y preescolar, y todo ese movimiento dejó en inferioridad a la Dirección provincial para las negociaciones futuras (institutos, etc.)... se terminó la reordenación, y al año siguiente ya se escolarizó a todo 4 años...”.

“¿En qué momento se regulariza la escolarización en Leganés...? -pregunto con ánimo de concretar-:

“Al año siguiente de la reordenación, en el 86... pero entonces empieza la 2ª parte, que es la pelea por la Educación Física, nosotros proponíamos la existencia de un profesor especialista para la Educación Física, que fuimos pioneros en eso, y se nos decía que de ninguna manera, que el profesor estaba preparado para impartir todas las áreas de su curso...”

“Tengo una curiosidad que no he tenido ocasión de satisfacer hasta ahora, confieso, y es la siguiente: ¿Este movimiento al que te refieres en Leganés es independiente, o surge paralelo, o mejor al abrigo del que llevaban otras localidades de la zona, sobre todo Carmen Ferrero, en Getafe, durante bastante tiempo...?”

“No, no surge sólo, los pueblos grandes de la zona sur hicimos una piña en materia de educación y nos servimos de la experiencia de Getafe para hacerla de todos. Estaba Alcorcón, con Antón; en Móstoles estaba Andrés, que estuvo en la Dirección Provincial; en Fuenlabrada estaba Manolo Robles, que es Teniente de Alcalde en este momento; Carmina que era la concejala de Getafe; Acisclo que era yo... y formamos una comisión de educación muy fuerte, liderada por Carmen Ferrero y que luego coordiné yo cuando Carmen fue sustituida... en el Ministerio nos llamaban el Grupo de Trevi, y el compañero Maraval¹⁹⁰ tenía que bajar muchas veces a reunirse con nosotros... pero muchas... y Alfredo Pérez Rubalcaba¹⁹¹ estuvo a punto de integrarse en la comisión de forma permanente... en aquel momento no nos paraba nadie... Getafe iba por delante, ya había resuelto su problema de escolarización, pero la comisión planteaba las necesidades de la Zona Sur como una reivindicación global, y era un grupo tan fuerte que era difícil que se nos negaran muchas cosas... Rubalcaba ayudaba en muchas cosas, e incluso el Secretario anterior, Marchesi, que aunque no quería decirlo, luego se prestaba a ver qué se necesitaba...”

...
“Con la Educación Física, negocié con Pilar Lucendo la forma de contratar al profesorado necesario... yo me comprometí a contratar a todos los profesores el primer año (que eran 40)... pero ella me quitaba 10 cada año... ella aceptó, quizás pensando que “al año que viene ya veremos...””, y así contratamos a toda la plantilla de profesores de Educación Física en un año...”

El relato pormenorizado de las negociaciones y las dificultades del municipio se prolonga todavía por un buen rato, durante el cual vamos desmenuzando el proceso por el que se construyeron los Pabellones de Servicios y Gimnasios de los diferentes centros, y más tarde la incorporación de los centros de Educación Especial y la aparición de Centros de Integración, entre los que se encontró Trabenco.

El relato es útil, para enriquecer con datos una información general y difusa que se tiene de todo este proceso, y así se lo reconozco a mi interlocutor, pero siento la necesidad de reorientar la entrevista hacia el objeto principal de mi interés. Por eso planteo que, aunque Trabenco está presente en todo ese proceso como un centro más, extremo este que el propio Acisclo ha puesto de manifiesto, lo cierto es que presenta unas características

¹⁹⁰ Ministro de Educación y Ciencia en ese tiempo.

¹⁹¹ Secretario de Estado para la Educación.

diferenciales que hacen que plantee una problemática singular, en primer lugar que, dado que tiene un proyecto curricular ciertamente singular, cada año se ve en la lucha por mantener el profesorado dispuesto a llevarlo a cabo.

“Sí, Trabenco era diferente... quería un profesorado comprometido con “su” proyecto -y recalca el posesivo llenándolo de significado- y se peleaba por él le tocara en concurso o no le tocara en concurso... esa era la pelea de temblar todos los años con Trabenco... -Asiento-.

...
“Yo recuerdo el caso de Pepe, cuando le destinaron a Andalucía, p.ej., o el caso de Federico, con el que yo no me llevé muy bien, y creo que fue porque yo le propuse que se hiciera funcionario para poder seguir estando en plantilla, y él se negó siempre... yo creía que tenía todas las condiciones para serlo... y en fin... no sé si debía decirlo... pero es que con haber pasado por los pasillos...

Interrumpo el discurso algo violentado de Acisclo para hacerle saber que conozco la situación a la que se refiere y que me consta que, poco menos que le ofrecieron el título de Funcionario de Carrera, con tal de que él se hubiese prestado a ello.

“Pues eso es... -respira un poco aliviado-. Pero lo cierto es que cada comienzo de curso era una sucesión de reuniones, en mi despacho, con el tema del personal, y que llegó un momento en que tuvimos que plantearnoslo... otros colegios hacían frente común sobre por qué aquí se conseguía siempre y allí no, y decidimos que había que equilibrar la cosa...

Pero el caso es que Trabenco, con gran unión de profesores y de padres, no sólo conseguía el número de profesores, sino los nombres, y con el tiempo los otros centros empezaron a considerar a Trabenco no como el centro diferente, sino como el centro que porque es diferente consigue todo lo que quiere... y le apoya el Ayuntamiento, y le apoya el Ministerio, y le apoya todo el mundo, y a los de más no... por eso tuvimos que equilibrar un poco...”

...
“Y yo dije siempre que no se podía hacer un gueto de Trabenco dentro de la educación de Leganés...”

...
“Yo tuve un problema fuerte con el profesorado con el tema del aula de 3 años. Yo veía que era necesario abrir 3 años, porque quien no tenía 3 años, no iba a tener niños de 1º, y allí se decía que “ni de coña” pero en el colegio debía haber intereses de niños, que niño debía entrar y que niño no, y siempre se negó a ello...”

Yo conozco esa disputa, porque la viví de cerca, y compruebo que Acisclo continúa con el resentimiento que adquirió como consecuencia de ella. La afirmación que hace, además de falsa, es injusta y tendenciosa. Trabenco se negó a la apertura del aula de 3 años mientras no tuvo espacio para escolarizarlos dignamente... en el tiempo que el concejal nos apremiaba a hacerlo no disponíamos de una sola aula libre, de ningún espacio posible. Se nos instó a escolarizar colocando mamparas en el gimnasio, o quitando la sala de psicomotricidad, y siempre nos negamos a hacerlo en esas condiciones. En la primera ocasión que tuvimos, cuando tras la implantación de la Reforma, salieron del centro las aulas de 7º y 8º de EGB, para incorporarse al 1º Ciclo de Secundaria, abrimos la clase de 3

años sin dudarle un instante. Así se lo hago saber, aunque el argumento lo había escuchado mil veces... tampoco ahora se da el acercamiento.

Más peligrosa me parece la insinuación de que hubiera intereses en cuanto al tipo de niños que interesara que entrasen, dado que existen unos criterios de admisión de alumnos-as, comunes a todos los centros, que nunca hemos obviado... y no puede sostenerse lo contrario sin aportar alguna evidencia que así lo muestre... El propio Ayuntamiento recurría a Trabenco para escolarizar a niños-as, no siempre en claras condiciones de que nos correspondiera por la zona de su domicilio, cuando se le presentaba, iniciado el curso, algún caso de traslado, o algún otro niño con dificultades en sus colegios de procedencia...

“Es un tiempo en el que había muchos colegios con unos planteamientos parecidos, con unos proyectos semejantes al vuestro que empezaban a funcionar bien... el Andrés Segovia... el Pardo Bazán,... etc... ”.

Se interrumpe ante la sonrisa irónica que descubre en mi rostro, pues soy consciente del apoyo que el Ayuntamiento empezó a prestar a otros proyectos -merecedores de todo mi respeto-, incluso propugnó, impulsó y facilitó directamente la puesta en marcha de alguno de ellos, pero que no fueron más que tímidos intentos que se diluyeron de inmediato porque, sin entrar en minuciosos análisis, no contaban con el profesorado necesario para llevarlos adelante¹⁹²...

“Bueno... semejantes al menos en el compromiso de la gente...”.

Yo sé que no conduce a nada debatir a ese respecto, y comprendo que mi función en ese momento no es otra que la de provocar sus opiniones y sus juicios y no tanto la de contrastarlos con los míos. Entonces vuelvo a interrumpirle para preguntar de forma más directa:

“Hubo un tiempo en el que el Ayuntamiento hace una apuesta fuerte en materia de educación y luego cambió ese interés, o qué ocurrió al principio de los años 90?...”.

“Yo creo que no. Creo que en lo que se refiere a recursos, trabajo y medios el compromiso del Ayuntamiento con la educación fue constante hasta el 94... por lo menos hasta que yo estuve lo hubo. Lo que ocurre es que vosotros lo pudisteis notar menos porque en los últimos años, la apuesta fuerte fue con la Universidad, al menos la mía... y eso fue un constante quebradero de cabeza, hasta el punto que si la reordenación fue un problema grave, sacar adelante la Universidad no lo fue menos... primero lograr el desalojo de los militares¹⁹³ y luego engancharse al movimiento que, una vez más había empezado Getafe... pero a mí me plantean la Universidad de un día para otro y me ofrecen que se viene a Leganés si tengo sitio para las primeras aulas... y yo siempre he querido amarrar las primeras aulas, porque después vendrían las otras... después nos encontramos con

¹⁹² Equipos poco estables, con cambios cada curso y renovaciones de plantilla muy importantes que no permitían la continuidad de los proyectos a los que me refiero, sin perjuicio de que los profesionales que los llevaban a cabo fuesen compañeros comprometidos y trabajadores cuya capacidad no pongo en duda.

¹⁹³ La Universidad se instaló en Leganés, como se había hecho en Getafe, en los terrenos -y en los propios pabellones- que habían correspondido al Regimiento de Artillería nº 13.

problemas de construcción, que los ladrillos se nos desmoronaban en las manos, y tuvimos que construir de nuevo donde pensábamos aprovechar lo antiguo y se complicó la cosa mucho más de lo previsto... ”.

Una vez más el relato de los trámites para conseguir hacer de la Universidad un hecho, se hace prolijo, hasta que recondujimos el tema hacia el lugar en el que lo habíamos dejado.

“No hubo ruptura, no. Lo que ocurre es que las cosas habían cambiado... Y en relación con vosotros, ocurría que había muchos otros colegios que empezaban a pedir las mismas cosas y yo siempre he tenido muy claro que tan niños eran los de Trabenco como los de los demás colegios -verdad bastante fácil de compartir, por lo que me nuestro coincidente del todo-, y había que defender a todos por igual, incluso aunque los demás colegios no lo pidieran... ”.

...
“Yo veía colegios como el Delibes, en el que había gente muy peleona, con muchas narices, y sobre todo cuando se metieron en la integración de motóricos, yo decía aquí más, aunque no lo hubieran pedido... si a este niño le hacía falta un ordenador para poder hacer los deberes, tenía que tenerlo... ”.

“¿Por qué razón se desinteresa el Ayuntamiento por la educación?... tal vez cuando tú lo dejas... O de otra manera ¿por qué abandonas tú el Ayuntamiento?...”:

“Yo abandono el Ayuntamiento porque es una etapa de 16 años en la que he hecho de todo: he llevado policía, juventud, deportes, obras, he sido teniente alcalde,... en fin... pero siempre con Educación. Cuando yo era 1^{er} Teniente Alcalde y Portavoz del Grupo Socialista, no me correspondía llevar área, sin embargo le puse la condición a Jose Luis Pérez Raez¹⁹⁴ que yo llevaba todo eso, pero con el área Educación... y es normal que un portavoz esté liberado de área, porque hay que coordinar los presupuestos,... en fin, muchas cosas... pero siempre exigí que todas las áreas que he llevado, menos en los 3 ó 4 años que sustituí en Seguridad Ciudadana, se compaginaran con Educación... ”.

El discurso se me está escapando de nuevo de la pregunta y procuro centrarlo una vez más. “Entonces la única razón es que habías cubierto una etapa y creías que lo tenías que dejar?...” Hay dudas y al fin se decide a hablar:

“Bueno, hubo unas razones políticas... yo apoyé a otro candidato... y se perdió. En Leganés se confeccionaron las listas para esta legislatura actual, que fueron muy duras y muy difíciles, y yo era el número 2, con Pérez Raez. Luego hubo una negociación en la FSM¹⁹⁵ entre el sector renovador, el sector guerrista e Izquierda Socialista, que es donde yo estaba, y fue en la federación donde me apearon del 2, del 3 y del 14... no vas en las listas. Razones: no las sé, pero lo puedo sospechar... Yo creo que a mí me perjudica mucho una encuesta que se hace a la población sobre los 27 concejales que éramos, de todos los grupos políticos, y en esa encuesta salgo yo el primero, a un punto y pico del segundo, que

¹⁹⁴ Alcalde de Leganés en las tres últimas legislaturas.

¹⁹⁵ Federación Socialista Madrileña.

era Jose Luis¹⁹⁶... en esa encuesta de popularidad educación sale a unos niveles altísimos y yo dije a los compañeros de la corriente “esto no me gusta nada... esto siempre es un tema conflictivo, pero de conflicto en el silencio, porque nunca se dice” el caso es que hubo una crisis fuerte... y es cierto que algunos compañeros pidieron explicaciones a nivel provincial e incluso federal, el propio Manolo de la Rocha¹⁹⁷ hizo varios discursos importantes para pedir explicaciones sobre por qué no va Acisclo en las listas de Leganés. Lo cierto es que Pérez Ráez tenía claro que si él era el número 1, yo no iba en las listas, cosa que no se lo reprocho, es una estrategia y él, que a sido elegido candidato hace su equipo dentro de la organización a la que pertenecemos los dos... mis relaciones con él son estupendas, seguimos en la misma historia, y en esta etapa, yo tenía intenciones de estar en las primarias, pero hay una dificultad, que no hay primarias... se inventa una historia y, claro, si no hay primarias, pues no hay posibilidades de estar... es verdad que tampoco me han pedido que esté...”

...
“¿Qué ocurre en el Ayuntamiento?... pues no es porque yo lo dejara...es que ha habido un relajamiento de todos los sectores... cuando ya sobra de todo, sobran colegios, sobran instituto... y eso fue lo que nos pasó. Yo siempre he mantenido que para avanzar hay que mantener vivos a todos los sectores en cualquier área. No se puede nadar en la abundancia porque eso lleva a la dejación, a la despreocupación, y no se sabe reconducir ese sobrante. Se crea una imagen en el ciudadano de a pie, la gente llega a los centros y no se le implica como antes, cuando los vagones se enlazaban, profesores, sindicatos de la enseñanza... a mí no me habrían permitido cosas que están pasando ahora en Leganés, falta de transportes escolares, p. ej., que lo he visto yo, el pueblo no me lo habría permitido. En mi trayectoria política de tantos años a pie de obre, he aprendido que a la izquierda se le exige más que a la derecha, y eso hay que cambiarlo, porque es una injusticia política...”

Acisclo hace un repaso sobre diferentes problemas sociales que tiene planteados una ciudad como Leganés y enuncia algunas soluciones que él aplicaría con los recursos humanos y materiales que se tienen: Juventud, sanidad, tercera edad,... el relato es interesante y convenimos en que esa no es la política que se está haciendo desde la izquierda, ni desde ningún otro sector. Pero el tiempo ha pasado y él tiene otras ocupaciones. Formulo una última pregunta:

“Dado el protagonismo que tenía la Concejalía de Educación, y la experiencia en el campo de la Ed. Infantil, ¿nunca se pensó en municipalizar algún centro de primaria que hubiera podido servir como experiencia?...”

“No. Nosotros teníamos municipalizadas las escuelas infantiles e intentamos que hubiera una continuidad haciendo conciertos con algunos colegios que funcionaban bien, pero hubo problemas... Además, como ideología, tampoco necesitábamos municipalizar, porque estaba gobernando la izquierda¹⁹⁸, y en aquellos años había un fuerte compromiso educativo... en muchas otras cosas, pero desde luego en educación...”

¹⁹⁶ Jose Luis Pérez Ráez, el citado alcalde de Leganés.

¹⁹⁷ Líder de la corriente Izquierda Socialista integrada en el P.S.O.E.

¹⁹⁸ Durante tres legislaturas consecutivas, el PSOE obtuvo mayoría absoluta en el Parlamento.

E interrumpo brevemente: “Yo estoy de acuerdo en eso, pero en lo que se refiere a unos años, después ya no...”.

“Nadie creó tantos puestos de trabajo fijos en la Zona Sur de Madrid, y en Madrid en general, como los que se hicieron en Educación entre los años 84 a 92... y lo que ocurre es que después no hay una reconversión de los recursos humanos, como no lo hay con los edificios que sobran... y estamos en un punto muerto en el que no se sabe qué va a pasar... eso produce dejación... a los profesores hay que darles continuidad para que se animen a trabajar... no se puede pedir imaginación a quien no sabe si al año que viene va a estar en el mismo sitio o no...”.

...
“A la política del gobierno actual, la educación le importa un pimiento, a los padres jóvenes que van llegando a la escuela, como tienen su plaza asegurada, le dan de comer en el colegio, no tienen la sensibilidad de los padres de entonces... se van uniendo muchas cosas para llegar a la sensación que tienes tú y que tengo yo, cuando vamos por Leganés, de que todo está dejado y que a nadie le interesa que las cosas funcionen como deberían...”.

A lo largo de toda la charla ha recibido varias llamadas, y ahora se acerca a la mesa una persona que reclama su presencia. Aciselo intenta una disculpa y se compromete con él para los próximos minutos... tengo que dar por finalizada la charla... le excuso lo más cortésmente que puedo y empleamos unos minutos más en despedirnos interesándonos por temas generales... tampoco yo puedo extenderme mucho, son las doce del mediodía, y en media hora tengo convocada una reunión en Trabenco con los profesores de los últimos años.

7.- APORTACIONES EXTERNAS

OTRAS OPINIONES RECOGIDAS

Excepcionalmente valioso para este trabajo, van a resultar las opiniones de aquellas personas que, habiendo tenido alguna relación con el colegio, de diferente tipo, según la situación de cada uno-a, no han pertenecido directamente al centro, por lo que más o menos cercanas, en algunos casos; abiertamente enfrentadas, en otros; estas opiniones pueden estar libres -en alguna medida, nunca del todo- del subjetivismo de quien es parte además de juez. Al menos, carecerán del apasionamiento que resulta frecuente en quienes se han hallado directamente implicados en el hecho del que se habla, y la distancia puede aportar un análisis equilibrado y menos pasional.

Por el contrario, carecerán, en muchos casos, del conocimiento profundo de las relaciones que se dan en el seno de esa comunidad, de las condiciones “ocultas” y de multitud de variables de influencia innegable y fundamental, por lo que, a la vez los análisis que se ofrecen, puedan adolecer de una mayor superficialidad, por lo que habrán de ser tomados con una cierta relatividad.

En cualquier caso, suponen las impresiones del visitante, del observador exterior, y de la confrontación entre unas y otras, y tomadas como complemento de las obtenidas por parte de sus protagonistas más directos, podrá obtenerse un conocimiento global, suficientemente contrastado de la realidad.

El orden en el que aparecen los diferentes testimonios y aportaciones, es puramente aleatorio, y está vinculado exclusivamente a la fecha en la que se realizó la entrevista con cada una de las personas, carente de todo valor de prioridad. Sólo he dejado para el final, el documento que en el índice reza “*un testimonio excepcional*”, pues por su extensión, y por la riqueza de las descripciones y minuciosidad en los detalles, creo que merece una atención especial:

- FLORA AYUSO (PROFESORA DE E. SECUNDARIA)

Flora es profesora del I.E.S. “Pablo Neruda” de Leganés (Nº 12), al que, hasta que tuvo lugar el establecimiento de la “Red de Centros”¹⁹⁹, por la que el C.P. Trabenco, quedó adscrito al I.E.S. M^a Zambrano, por lo que ha recibido en su aula a un buen número de alumnos-as procedentes de Trabenco.

Es además, amiga personal de Lola Caracola, con la que le une una estrecha relación desde hace años, lo que ha supuesto una segunda vía de conocimiento del centro.

¹⁹⁹ Relación por la que cada colegio de primaria, quedaba adscrito a un instituto, al que habrían de asistir sus alumnos -salvo casos particulares- a partir de ese momento

La entrevista con Flora se realizó el 15-3-99.

“Por mi conocimiento que tengo de Trabenco a través de Lola, tengo siempre una opinión positiva del centro, pero como una cosa de locos... lo primero que me llamó la atención fue la entrega tan brutal que exigía, la cantidad de horas que echáis allí... yo veía a esta pobre chica que apenas venía a casa, y luego se pasaba todo el tiempo preparando cosas, buscando,... yo no podría dar todo eso...”

...
“Es, además, como una isla, una experiencia aislada, sin conexión con lo demás, ...que me gusta, porque ideológicamente coincido con la mayoría de vuestros planteamientos, pero que no sé si compensa la dedicación que exige...”

Pero pronto pasamos a hablar directamente de los chicos, principal objeto de interés en ambos centros, y ante mi pregunta rotunda de ¿Cómo son los chicos de Trabenco, responde de forma contundente:

“¡Distintos!... Yo sentí mucho que dejaran de asistir los chavales de Trabenco a nuestro centro, porque aportaban cosas diferentes a las aulas -y ante mi insistencia al respecto, aclara- sí, sin duda, son chavales diferentes: más creativos, más participativos, más críticos... y muestran un gran interés por diferentes manifestaciones culturales: cine, teatro, lecturas,... y una cosa muy importante, llegan ideologizados en un sentido liberal, mantienen un tipo de pensamiento de izquierdas que sorprende, pues en los institutos, las únicas conductas ideológicas que se suelen observar son las de orientación filofascista... no me atrevo a decir fascista, porque ellos no saben lo que es eso, pero van llenos de símbolos,... etc.”

...
“Creo que, en general, la mayor parte de los compañeros los hemos echado de menos... incluso algunas personas que siempre se quejaron de ellos, por críticos, por contestatarios,...etc. ahora se manifiestan echándolos en falta...”

...
“Además, los chavales de Trabenco nunca dieron problemas, se adaptaban bien... no así los padres, que esos sí eran duros a veces... tengo que aclarar que han llegado padres maravillosos, que han colaborado en todo... pero otros, acostumbrados a tener participación en todo en vuestro centro, a andar por cualquier sitio, a tomar decisiones, a hablar con los profesores a cualquier hora, etc. sienten que han perdido muchas cosas, que se tenían prevenciones... y les cuesta acostumbrarse... pero no con los chavales. Yo los chicos que recuerdo con más cariño, son los de Trabenco...”

Reconduzco la conversación hacia temas que han preocupado siempre en el centro, y que en el instituto se podían observar en un ambiente de relación con otros chicos procedentes de otros colegios, las:

“En lo académico no han tenido nunca problemas de ningún tipo, se adaptaban bien y no mostraban dificultades de tipo académico, y además eran chicos con interés... en todo caso, pensando mucho, se pueden tener algún problema de ortografía, y por decir algo, porque los problemas de ortografía son tan generales... sin embargo en la expresión, destacaban más que los demás...”

...
“Lo que yo notaba de negativo en ellos, es que eran un poco creídos, que venían de un sitio diferente, enseguida te hacían saber que venían de Trabenco... pero yo creo que en eso, no sólo tenéis culpa vosotros, también los padres... –y cuando yo no sólo me mostraba dispuesto a admitir esta observación sin problemas, sino a hacerme partícipe de ella, añadía- puede que haya un sentimiento de defensa ante mucha agresión de fuera... que al ser un colegio tan observado, tan en boca de todos, haya que estar siempre hablando de uno mismo...”.

Por fin llamo su atención sobre el comportamiento social de los chicos en las aulas, que tiene mucha importancia en sus años en el colegio:, si hacen relaciones fácilmente, si son solidarios, si se muestran dispuestos a colaborar con los demás, con los profesores...:

“A ese respecto, no sabría decirte... yo no observo diferencias con respecto chicos procedentes de otros sitios... estoy pensando en casos concretos, pero, no... creo que en eso no hay diferencias.

- SERGIO BARRAGÁN (DIRECTOR DEL C.P.R. DE LEGANÉS)

Sergio ha aparecido ya a lo largo del trabajo, pues fue profesor del centro durante dos años, como se ha dicho, entre 1984 y 1986. Pero posteriormente, ha sido asesor del CEP, y posteriormente director del mismo, lo que ha abierto otras vía de relación con el centro, que se sitúa en los últimos años, y desde la cual, aporta otra visión:

“Las relaciones con Trabenco, siempre han sido cordiales y positivas... aunque yo, como director del C.P.R., he tratado de intervenir lo menos posible cuando se os ha asignado un asesor para hacer algún seguimiento, o alguna colaboración,... etc., pero en general, en cualquier sitio en que se ha hablado de Trabenco, siempre lo he hecho de forma positiva. Incluso hay un asesor que cuando vino nuevo me pidió que le recomendara un colegio para su hijo, y yo le recomendé Trabenco... y allí está²⁰⁰...”.

Pero yo insisto pronto en que hablemos de los cambios que ha observado desde el Trabenco que él conoció como profesor y el que conoce ahora como director del C.P.R.:

“Hombre, ha habido cambios, no cabe duda... aquella forma característica de hacer las cosas a su modo, tan valorada en Trabenco, se ha perdido, pero bueno... yo estuve allí el otro día en unas jornadas y todavía se respira mucho espíritu, todavía hay mucha libertad... a pesar de que a mucha gente que hay ahora en Trabenco, yo la conozco de la zona, y te voy a ser sincero, de centros tradicionales, y de dinámicas tradicionales... y aún vi una libertad que no me esperaba²⁰¹ ... porque te digo la verdad, yo visito muchos colegios y “la hora es la hora”, los chavales desaparecen y ya está... y ahí aún queda algo, pero es

²⁰⁰ Se trata de Isidro Santos, padre de un alumno que cursó sus últimos años de E., Primaria en el centro, procedente de Granada.

²⁰¹ La visita a la que se refiere es de marzo de 1999.

que el ambiente de libertad que yo viví en Trabenco no lo he vivido en ningún otro centro, ni creo que lo viva...”.

En el momento en que se producía la entrevista, primitivo Sánchez, asesor de Ciencias Sociales del C.P.R. de Leganés, entró en el despacho en la que nos hallábamos reunidos, para hacer a Sergio, una consulta profesional, y al comprender de qué se trataba la conversación, terció en ella sentenciando: “*El único centro innovador que hay en Leganés, en primaria, es el Trabenco...*”.²⁰²

- FERNANDO ALONSO. (ESCRITOR)

Encuentro absurdo, por innecesario, ensayar una presentación de Fernando Alonso. Todo aquel que se haya acercado a la literatura infantil-juvenil en alguna ocasión, conoce su obra y le conoce a él mismo. Por eso, no podía pasar inadvertido en Trabenco.

Fernando visitó el colegio en varias ocasiones, y es de esos visitantes que han dejado un grato recuerdo en la memoria de todos. Por eso, intuía que, cuando me pusiera en contacto con él para pedirle su opinión acerca del centro, no encontraría inconvenientes por su parte... y así fue.

Nos encontramos en su casa, en una tarde de otoño, rodeados de cuatro paredes tapizadas de libros. Yo puse en marcha mi grabadora al tiempo que él ponía en marcha sus recuerdos:

“Yo conocí a Federico Martín en la presentación del Premio Lazarillo de 1977 que me concedieron por mi libro “El Hombrecillo vestido de gris”, y posteriormente mantuvimos cierto contacto a través de Acción Educativa, a la que ambos estábamos fuertemente ligados. Él me habló de Trabenco y concertamos mi primera visita al centro para 1978, si no recuerdo mal...”.

...
“*Mes arriba o mes abajo, lo que no se me olvida es el gratisimo recuerdo que conservo de mi visita a Trabenco, de aquella primera y de todas las demás, pero especialmente de la primera... era mi primer encuentro con lectores y me encontré con una sorpresa detrás de otra: Para empezar, nada más entrar al centro encontré todas las paredes empapeladas con ilustraciones de mi obra, con unos dibujos realizados por los niños, siguiendo la estética de Paul Klee. Yo no recuerdo haber comentado nunca mi inclinación por este pintor, y aquella primera visión me llenó de gozo.*

Después vi a los alumnos y comprobé que allí los libros se habían vivido, se habían bebido, se habían olido... y los chicos me acosaron a preguntas entusiastas, inteligentes y profundas... mucho más que en ninguna rueda de prensa.

Creo que nunca olvidaré aquella primera visita, de hecho han pasado más de veinte años y aún no la he olvidado...”.

²⁰² Tal intervención no ha quedado registrada en la correspondiente grabación, pues ésta fue interrumpida en el momento de acceder alguien en la sala para una cuestión no relacionada con el tema de la entrevista.

Fernando es un hombre sereno y tranquilo, y a pesar de ello, el entusiasmo iba desbordando sus palabras. Quería explicar muchas cosas y los recuerdos corrían más que las palabras, por eso le urgía contar muchas cosas en poco tiempo... ya habría tiempo después para ordenarlas:

“La segunda visita fue también en torno a “El Hombrecillo vestido de gris” y la recuerdo agotadora y fantástica. Estuve todo el día reuniendome con grupos diferentes, desde prelectores, pasando por niños de diferentes edades, hasta llegar a adultos, padres y profesores. Todo el día hablando del mismo libro y parecían libros diferentes, según los diferentes niveles de lectura... es algo muy enriquecedor para un escritor que utiliza un lenguaje lleno de símbolos...”.

...
“Después mantuve diferentes contactos con Lola Pedrosa, con Luis Díaz, con Antonio Rubio,... pero sobre todo viví la experiencia de Trabenco cuando estaba en aquellos bajos... Es cierto que visité también el colegio nuevo, aquella noche mágica, p. ej. Pero el Trabenco que a mí me impactó fue el de los bajos... Recuerdo que más tarde visité la clase de Antonio Rubio y tuve la sensación -muy personal, y puede que errónea- de que ya no era lo mismo... antes todo el colegio vivía la literatura con el apasionamiento de la empresa común, del sueño formidable de convertir el colegio entero en un escenario fantástico, y entonces creí percibir que lo que ocurría en la clase de Antonio ya no se v’ía igual en todas las demás... no puedo asegurarlo, pero es la sensación que percibí...”.

Dada su condición de autor literario, y como tal acostumbrado a visitar multitud de centros escolares, agrupaciones culturales, bibliotecas,... etc. en los que existen agrupaciones de jóvenes, etc. derivé mis preguntas en el sentido de indagar en sí, a su juicio, era común encontrar experiencias como la de Trabenco. La respuesta fue inmediata y contundente:

“No sólo es que no sea común, es que resulta altamente infrecuente. Es más, estoy seguro de que yo no he visto nada parecido. Ni siquiera en agrupaciones literarias, bibliotecas o talleres, en los que el interés común está centrado en torno al libro.

Trabenco era impresionante.

En otros sitios, en el mejor de los casos, la animación a la lectura era una fogata fatua que no conducía a nada. En Trabenco, al contrario, todo era un montaje en torno al libro que salpicaba toda la actividad del centro para agotar todas las posibilidades plásticas, dinámicas, lúdicas,... y volver de nuevo al libro, para ir a parar a otros libros, a todos los libros...

Que, además trascendía a los propios chicos para generalizarse a toda la comunidad escolar. Recuerdo encuentros en otros lugares a los que asisten cuatro gatos, y sin embargo en Trabenco, asistía todo el mundo. Creo que muchos padres llegaban a la lectura a través de sus hijos, a través del colegio, y eso enriquecía a todos, a la vez que todos participaban de ello...

Yo, todavía hoy, hablo de Trabenco en muchos de mis encuentros con lectores...”.

Y ante mi insistencia por escarbar en las posibles razones que expliquen esa diferencia, aclara:

“Trabenco era una aventura utópica de un grupo de personas que comparten una idea común... yo he visto, en mis últimas visitas, volver al centro a alumnos que haría varios años que habían terminado sus estudios allí, cuando lo normal es salir del colegio con la idea de “yo aquí no vuelvo”, o me los he encontrado en una feria del libro y me han saludado, identificándose como alumnos de Trabenco...

Sospecho que haber sido de Trabenco deja una especie de sello de gloria que se nota en el futuro y distingue a quien lo lleva...

Recuerdo en una ocasión a un joven que dijo ser alumno de Trabenco y que me pidió que le firmara un libro para su hijo que habría de nacer dos o tres meses después,... y eso es emocionante...”

¡Emocionante!... Seguramente, ni él mismo podía suponer hasta qué punto me parecía emocionante a mí oírle hablar así... En todo caso, aprovechando el entusiasmo que sus palabras demostraban, aproveché la ocasión para reconducir la conversación hacia otro aspecto de mi interés:

“¿Qué por qué resultaba molesto? -empezó, repitiendo mi pregunta como un eco, al tiempo que su rostro se iluminaba con la seguridad de quien conoce la respuesta- Porque era diferente... Creo que resultaba molesto para las instituciones, pero además, para los propios enseñantes de otros centros. Para unos porque era como un grano en el culo, para otros porque resultaba un elemento de comparación que les ponía en evidencia y cuyo ejemplo no podía cundir porque les obligaría a trabajar... vosotros no entendíais el trabajo como una carga porque lo hacíais con entusiasmo, pero ¿y los demás...?...

Lo cierto es que Trabenco debía resultar una espina molesta y por eso se ha ido minando poco a poco, poniendo pequeños entorpecimientos, dificultades cotidianas que lo fueran contagiando de la burocracia rancia que acompaña al M.E.C. ...”

La última comparación de Fernando resultó definitiva:

“Eso lo nota cualquiera que llega de fuera y está acostumbrado a visitar otros centros: en Trabenco se hablaba de niños, de libros, de juegos, mientras que en otros sitios se habla de trienios y no se ve más que gente amargada...

Cuando yo entraba en Trabenco sentía que estaba entrando en mi casa, y me encontraba con chavales y profesores que se sentían en la suya, porque resulta que lo era. Además, en estos casos la prueba del nueve es muy clara. Si pasado el tiempo los chavales siguen volviendo al centro año tras año, y continúan ligados a él, es por algo... Eso es sembrar un espíritu que trasciende a la idea de colegio...”

Como en un soplo, había pasado más de una hora cuando me despedí de Fernando.

- CARMEN OTERO.- PSICÓLOGA.

Carmen fue la psicóloga del Equipo Multiprofesional que atendía al C.P. Trabenco durante los años 1988-1990. Después abandonó la escuela y desde entonces se dedica a la psicología clínica en Madrid. Y fue precisamente en el gabinete de su consulta -con

decoración de diván y retrato de Freud- donde me recibió para volcar sus recuerdos de Trabenco:

“Sí, lo recuerdo perfectamente –comienza- y no es fácil, porque no creas que recuerdo nada de los otros colegios en los que estuve. De algunos, ni siquiera el nombre. Pero de trabenco sí... Trabenco es de esos sitios que dejan huella y no son fáciles de olvidar.

Te diré que de todos los colegios que visité en aquellos años, sólo recuerdo Trabenco y una escuela infantil que había en La Fortuna²⁰³, los demás los he olvidado...”

...
“Era un sitio diferente y difícil... Maruja y yo acabábamos de llegar al Equipo Multiprofesional y resultó que en el tiempo anterior habían tenido problemas con Trabenco -no puedo precisar ahora de qué naturaleza- y por eso nos lo dejaron a las nuevas, porque no lo quería nadie.

...Y al llegar la primera impresión fue la de entrar a un sitio muy bonito, con pasillos, escaleras, entrada, etc. decorados con unas enormes hojas que lo cubrían todo representando el otoño. Se notaba que era un sitio alegre y vivo, emprendedor, con más intereses que las propias clases regladas...”

...
“Luego nos reunimos con el claustro. Un claustro joven... y nos recibieron con un silencio que a mí me pareció de un cuarto de hora. Una situación violentísima tras la cual nos pidieramos que nos definiéramos en relación con el tipo de trabajo que íbamos a hacer allí. Luego hablamos mucho tiempo y todo fue bien. Ellos contaron lo que necesitaban y desde el principio estuvo claro que no era como en otros sitios que nos pedían que viéramos a 50 niños. Ellos se preocupaban por las necesidades del centro en general, por los grupos, por los profesores...”

...
“Trabenco era un colegio diferente a todos los demás que, a su vez, eran bastante parecidos entre sí. Eso marca una situación singular, y marca también la percepción que se tiene desde fuera: desde dentro hay que defender la forma particular de organización, de entender la escuela, etc. y desde fuera hay que entenderlo y respetarlo así. Nadie pensaba que en su centro se podían hacer las cosas que se hacían en Trabenco...”

Y llegados a este punto, como ya venía siendo habitual en las entrevistas, yo insistí acerca de la naturaleza de esa diferencia en busca de una mayor concreción, a lo que respondió Carmen después de una pausa:

“Las diferencias yo las veo en dos puntos:

-Mientras que en otros sitios se preocupaban mucho por los contenidos, en Trabenco se preocupaban más por cómo los niños percibían los contenidos, si disfrutaban, si les servían...

- Otra diferencia es que el propio grupo de profesores se planteaba cómo se sentía con lo que estaba haciendo.

Todo eso motivaba también exclusiones. El que no veía las cosas como ellos se sentía excluido, el que no está dispuesto a dar tanto, a plantearse todo constantemente.

²⁰³ Se refiere al barrio de Leganés del mismo nombre.

Porque no siempre es bueno eso para todos, no es tranquilizador para muchas personas estar siempre al límite de la autoexigencia...”

...
“Yo, además, tuve la ocasión de entablar un trabajo con el propio grupo de profesores. De dinámica de grupos, analizando los problemas, las tensiones, las necesidades del propio grupo²⁰⁴, ...etc. que son necesidades reales de los centros, que influyen en los niños directa o indirectamente. Los problemas de los niños que merecen atención y tratamiento no son sólo las deficiencias de C.I. En Trabenco se entendía que había otros niños que necesitaban atención aparte de los de C.I. bajo...”

Y enlazando con la consideración que se tenía de los niños y el trato que se les daba, continúa:

“Creo que la relación con los niños estaba presidida por la afectividad. La educación pasa por las relaciones entre las personas; no sólo con los niños, también entre los compañeros, sobre todo con la gente que llega nueva al centro, que casi se le examina para ver si se adapta al colegio...”

Y ante mi pregunta sobre las causas que, a su juicio, motivan los cambios -yo evité el término deterioro- que se empiezan a producir en un momento dado y se hacen más notables en la última época, se introduce en una serie de reflexiones que nos llevan a una visión interesante del problema, que quizás no ha aparecido antes con la suficiente frecuencia, al menos de forma explícita, aunque se intuya en muchas intervenciones:

“Creo que Trabenco, a la larga, provocaba un cansancio terrible, exigía un esfuerzo desmesurado que no se corresponde con lo que se entiende que exige un colegio, y eso termina por agotar: Había que ser siempre estupendo, y queriéndose mucho... creo que Trabenco hubiera seguido siendo un colegio excepcional con la mitad de autoexigencia. Era un esfuerzo desproporcionado para lo que un colegio debe exigir.

Además, todos disfrutaban mucho haciendo ese trabajo extra que nadie nos pide, pero todo tiene su límite, y a la larga pasa factura. Creo que poner la mitad de pasión hubiera servido para invertir en una mayor duración...”

E inmediatamente aclara:

“...Y con esto estoy defendiendo Trabenco, que me parece un colegio excepcional y diferente, que merecía la pena. Y creo que merecía la pena conservarlo por más tiempo. Creo que hay un desgaste enorme al poner tanta pasión en lo que no está justificado que se ponga tanta. Incluso que para muchas personas que se fueron de Trabenco dispuestas a empezar de nuevo en otros sitios, dispuestas a seguir con el mismo nivel de exigencia, fue un alivio comprobar que en otros sitios no se puede...”

²⁰⁴ En muchas ocasiones, durante mi estancia en Trabenco, he oído hablar de aquellas sesiones a los profesores, a las que, cariñosamente, se referían con el nombre del “psicoanálisis”, y en las que, entre juego y trabajo tomado en serio se pudieron discutir algunas cuestiones de grupo que interferían entre ellos.

- OLGA MEDRANO. ANTIGUA ALUMNA DE PRÁCTICAS:

Olga medrano, como reza en el epígrafe, es una antigua alumna de magisterio que cursó sus prácticas en el C.P. Trabenco.

No ejerció nunca como maestra, y en la actualidad se ha convertido en una alta funcionaria del Ministerio de Cultura, donde es Jefa del Servicio de Intervención Delegada, y en cuyas dependencias me recibió en la tarde del 23 de Febrero del 2000, en el marco incomparable del Edificio de las 7 Chimeneas, de Madrid, en un ambiente agradable y acompañados por el hilo musical que convertía una entrevista de trabajo en un auténtico placer, al menos, para quien esto escribe.

Antes de empezar con la crónica de la conversación mantenida, aclararé que Olga es una mujer reposada, que habla sin prisas y buscando la palabra o la frase adecuada, por lo que toda la entrevista se realizó en un ritmo lento, recurrente en el tiempo, pero profundamente reflexivo...

Eran las 17:20 h. de la tarde, y yo llegaba con retraso, aunque anunciado vía teléfono móvil, a causa de problemas de tráfico... una manifestación colapsaba todo el centro, ETA había vuelto a matar en Madrid después de más de un año de tregua, y los partidos políticos y demás organizaciones sociales convocaron a la ciudadanía en las calles. En la recepción del Ministerio, fuertes medidas de control, entrega de mi D.N.I., ficha de visitante para mi solapa, y Olga que accede a buscarme personalmente para conducirme a su oficina... a las 17:30 h., aproximadamente, empezábamos este diálogo:

“Yo estuve en Trabenco al comienzo de los años 80, y recuerdo que fueron dos años, creo que el 81-82 y el 82-83, haciendo las prácticas de magisterio, claro.

“¿Lo conocías de antes? -interrumpí yo-, ¿por qué vías conocías Trabenco?...”.

“Pues no tengo ni idea, ahora que lo dices... recuerdo que fueron dos años, porque el primero había hecho prácticas en un colegio de Carabanchel, en el que me aburrí muchísimo, porque era un colegio muy tradicional... y entonces supongo que quise cambiar, pero no recuerdo quien me habló de Trabenco, ni en qué circunstancias,... no sé...”.

“Te lo digo porque, por su ubicación, -justifico mi interés- en aquellos bajos que se encontraba entonces, en el medio de una colonia de viviendas, no era un colegio que estuviera en una gran avenida, que cualquiera lo ve al pasar...”.

(Dudas)... *“Pues quizás me lo dijo algún profesor... o habría algunas listas de colegios que admitieran alumnos de prácticas,... que sé yo... tendría que pensarlo... el caso es que quería cambiar a un colegio más vanguardista...”.*

“Y llegaste a Trabenco y allí... ¿no te aburriste...?”

“No -responde con una amplia sonrisa- me lo pasé muy bien... fue muy interesante... además, yo iba a experimentar cosas, iba con esa mentalidad de futuro maestro que quiere aprender fórmulas para impartir enseñanza... (dudas)... de una manera... (más dudas)... humanizada... impartir una enseñanza bajo una serie de presupuestos, y en contacto con seres humanos que, en definitiva, son los alumnos...”

“Y Trabenco... ¿te pareció un colegio ortodoxo, normal... que pudiera responder a la idea de colegio que tuviera tu vecina de arriba o la de abajo...?”

Se vuelve a tomar su tiempo, y luego responde con calma: *“Vamos a ver, en cuanto a técnicas didácticas, educativas,... no ofrecía demasiada novedad... el sistema utilizado era el de fichas,... las asignaturas eran las ordinarias,... lo que marcaba la diferencia era la personalidad de los profesores... al menos de los que entonces había en el colegio... (Pausa)... Un colegio sin muchos medios, en el que lo que marcaba la novedad era el talante de los profesores, la forma de relacionarse con los alumnos, con los padres,...”*

“¿En qué detalles se apreciaba ese trato “humanizado” que dices que se observaba con los alumnos-as...?-pregunto.”

“Había mucha comunicación... una forma de hacer, de establecer las relaciones con los niños...”

Dado que las intervenciones de mi interlocutora están llenas de pausas y de interrupciones en busca de la respuesta mejor, pregunto con frecuencia, pues compruebo que la concreción en la pregunta facilita notablemente sus respuestas:

“¿Tú dirías que los niños se expresaban libremente...?”

“Cada uno según su personalidad, pero sí, estaban bastante sueltos... no se daba esa disciplina tradicional que uno espera en un colegio... era bastante fluida, bastante armoniosa... y los chavales estaban bastante sueltos, sí...”

“¿Qué métodos de control del aula utilizaban los maestros de Trabenco...? ¿había castigos, notas, recurrencia a lo afectivo,... en fin...?...”

“No sé... no sé como se hacía... incluso a veces la clase era un desmadre... pero de todas maneras yo creo que los chicos debían saber lo que significaba todo aquello, lo que representaba el colegio, los maestros...”

“Eso es -aprovecho la frase de Olga para preguntar al respecto-, a tu juicio, ¿qué significaban los maestros para los chicos-as de Trabenco?...?”

“Una referencia... sobre todo una referencia... ese esquema de maestro-ogro y alumnos sacrificados no se daba en Trabenco... Eran unos maestros próximos, cercanos... también la edad en la que yo estuve se prestaba más a una relación así... en esas edades (11

a 14 años) el principio de autoridad funciona, pero en Trabenco la autoridad del maestro emana de saber que lo que estás haciendo es válido y útil para los alumnos... es una autoridad basada en el conocimiento y en la competencia... luego, además, la actitud de ayuda... etc.”.

¿Tú crees que en Trabenco se aprendía igual que en otros lugares?²⁰⁵...”.

“Pues yo no tuve ocasión de comprobarlo... -y ya creía yo que daba por concluida la respuesta cuando siguió- yo no hice un seguimiento, o una evaluación... Sí puedo decir que las áreas curriculares normales se daban... yo creo que estarían en un nivel medio, no creo que inferior...”.

“¿Se notaba en el colegio el alineamiento ideológico, o político que, supuestamente, se respiraba en la cooperativa y, por extensión, en el colegio?... ya sabes, las formas de hacer...”.

“Hombre ya he dicho que Trabenco lo marca la personalidad de los profesores... el talante de los profesores... y ellos eran todos de izquierdas, eso está claro... se notaba en la forma de dirigirse a los chicos, de proponer la participación, de relacionarse con los padres, en buscar su cooperación... en definitiva, en un talante democrático de izquierdas, y encajaron bien en un barrio obrero, de clase media-baja...”.

...
“Lo que pasa es que... politiqueros... politiqueros... –retoma su idea y la expresa con calma- no eran... desde luego, nunca hubo un adoctrinamiento de los niños... más que nada me parecía un talante... (dudas) ... ácrata-humanista... eso es, ácrata-humanista, sí...”.

Reconozco en voz alta que me parece muy adecuada la catalogación... e insiste:

“Desde luego, lo más importante eran los profesores... -y enumera los que recuerda, pero tengo que ayudar un poco-: Federico y Lola, por supuesto... Pepe, que daba clase a los pequeñitos... -Ana, apunto yo- ... Ana, sí... que tenía a los chicos un poco más mayores... Benjamín... y un chico alto, delgado y con gafas, que daba clase a los pequeñitos...”.

“Ese era Miguel...”-ayudo de buena gana.

“¡Miguel, claro...!... No sabes con qué ternura trataba a los niños...”.

En eso se equivoca... sí lo sé...

²⁰⁵ Tuve que poner en antecedentes de los rumores y los miedos que se solían contemplar en relación con la medida en que, en Trabenco, se obtenían conocimientos que garantizaran un éxito razonable en los estudios posteriores.

Y pregunto de nuevo. “¿Cómo era Federico en la clase...?” -pues desde el comienzo de la charla, aun antes de comenzar formalmente la entrevista, he comprendido que la personalidad de Federico impresionó bastante a la estudiante de entonces.

“Que cómo era?... pues un espectáculo... toda una experiencia difícil de olvidar para sus alumnos... era estimulante, divertido, motivador... además, proporcionaba conocimiento... (muchas dudas)... marcaba un talante y eso estimulaba a los alumnos y los ponía alerta... y eso es lo mejor que puede ser un profesor... al conocimiento se llega a través del estímulo...”

“Y a la vez -insisto- ¿Era exigente... con los alumnos, con los propios compañeros... con el compromiso que en Trabenco se exigía...?...”

“Yo no percibí esa exigencia...”

...
“Lola, por el contrario, no era tan espectacular, pero era muy importante... transmitía seguridad... transmitía tranquilidad... sabía escuchar, era la perfecta confidente. Una mujer muy abierta y, a la vez, apasionada e inquieta, viva... son dos personalidades que no te dejan indiferente... son joyas en cualquier ámbito educativo...”

“¿Tú crees que tendrían sentido un Federico o una Lola fuera de Trabenco?...”

“Yo creo que Federico y Lola caen en un sitio cualquiera y hacen otro Trabenco...”

La frase ha sido concluyente y no creo necesario profundizar más en ese aspecto... decido, entonces, cambiar el tema de conversación para pedir un impresión más general: “Qué contarías tú de Trabenco si nadie te preguntara... si tuvieras que hacerlo para que se supiera tu impresión sobre aquel colegio que conociste...?...”

“Pues contaría todo lo que yo viví... (dudas)... sobre todo diría que es importantísimo que un sitio así permanezca, que dure, incluso que todos los colegios pudieran ser así... ya sé que eso sería excesivo y que no puede darse, pero merecería la pena... muchas dudas)... la actitud... las relaciones... las relaciones, primero entre los propios profesores... luego con los alumnos de prácticas, como era yo... y luego con los niños... Además, ese esquema es trasladable a cualquier edad, al instituto, o a la universidad, incluso... en cuanto a medios, yo lo veía un poco escaso, sin embargo había una biblioteca estupenda, y desde luego, a mí me fascinaba como se estimulaba la literatura, la poesía el teatro,... la lectura... las humanidades...”

“Oye -pregunto, de pronto, al hilo de su discurso- ¿tu crees que se desatendía la parte científica?...”

“Puede... puede... pero no me consta... yo no lo he comprobado, pero puede ser... en todo caso, preparar a los niños en la literatura, el arte, las humanidades, es prepararlos para la vida... es una característica del pensamiento ácrata... eso constituye una manera de pensar... una manera de ser...”

...

“Recuerdo cuando se hizo el homenaje en el recibimiento a Alberti... en el teatro aquel, al aire libre... -El Egaleo, preciso yo- que, además, yo fui la encargada de leer el poema con el que se recibía a Alberti... fue fantástico... y todo se hizo en Trabenco... con Federico de director de escena, controlándolo todo... pero ahí estábamos todos... es que voy recordando cosas a medida que hablo contigo... aquello, a mí, me pareció una maravilla, así que, figúrate, el crío que vivió todo aquello... por eso te digo que era crear chicos despiertos, inteligentes, creativos... a lo mejor demasiado inteligentes para lo que les espera luego... pero yo creo que merece la pena...”

“Y después de toda esa experiencia... ¿por qué nunca ejerciste como maestra?...”

“Pues mira, las cosas de la vida... habría ejercido... incluso me presenté a las oposiciones en dos ocasiones, pero no aprobé... me presenté incluso en Andalucía, pero había muy pocas plazas, y allí, peor... yo creo que en cuanto notaban que hablabas diferente y que no tenías el tonillo andaluz, no había nada que hacer...”

...
“También puede ser que... seguramente, me diera algo de miedo... ¡tanta responsabilidad!... tú estás ahí, y eres una referencia... ¿cómo conducirte?... contemplas casos de inadaptación, de desigualdad,... luego tratas con los padres y te implicas en muchas cosas... en fin, que es muy fuerte eso de ser maestro, y yo supuse que lo iba a pasar muy mal, así que hice oposiciones a Hacienda, y ahora me preocupó de la educación de mi sobrina... yo, es que me pringo mucho...”

...
“Quizás, luego, hubiese aprendido a trabajar con distancia, pero siempre está el niño que te causa una pena inmensa, porque tiene problemas... los niños de los que te enamoras, porque son encantadores... los que no soportas, porque parecen tontos... y no se puede evitar, es una postura moral constantemente... que trasciende del uso de unas técnicas didácticas o pedagógicas y a una serie de conocimientos, implica una actitud moral... por lo menos tienes que tener una personalidad muy afirmada para ser maestro... al menos para ser un buen maestro...”

Pasan a avisarnos de que es hora de que abandonemos la oficina... Olga debía haber salido hace más de una hora, pero el tiempo se ha pasado muy deprisa, recogemos despacio, como ha ido ocurriendo todo aquella tarde, mientras seguimos comentando cosas desenfadadamente, coincidimos en el gusto por los deportes, por la montaña, por el turismo... me conduce a visitar una parte del impresionante edificio y sobre todo a admirar el contraste entre la parte antigua y la moderna... son casi las 20:00 h. cuando entrego mi plaquita de visitante en el control y salimos a la calle.

Aún tomaremos un café juntos.

- UN DOCUMENTO EXCEPCIONAL

De entre las aportaciones de personas que, sin formar parte del colegio de forma continuada, lo conocen, por haber trabajado en él de forma esporádica, haberlo visitado con frecuencia,...etc. una de las más interesantes puede ser la de los estudiantes de prácticas que, si bien es cierto que no todos se implican del mismo modo, si ocurre esto con alguna frecuencia –debe ser por lo absorbente que resulta Trabenco- y su testimonio puede ser muy revelador por la actitud observadora –y con frecuencia crítica- que muestran estos alumnos durante su presencia en las aulas. El último relato de Olga Medrano, matizado por la distancia y el tiempo, puede ser un buen ejemplo de ello.

Pues, a continuación, presento el testimonio de otra alumna, llamada Olga, también, (Marzo-Junio de 1997), por la minuciosidad y profundidad de sus observaciones, por su grado de implicación y el conocimiento que alcanzó del centro en el tiempo en el que estuvo, y sobre todo, por el valiosísimo hecho de que sus impresiones hubieran quedado por escrito y de primera mano, sin presiones de ningún tipo, sin preguntas ni cuestionarios para recabar información... por eso lo utilizo, y por eso lo he denominado un documento excepcional.

El presente “diario” es lo que su propio nombre indica, las notas tomadas a diario por una alumna de prácticas, notas personales, espontáneas y sin otra pretensión que el reflejar las vivencias de cada día que, seguramente, fueron escritas sin intención de que nadie llegara a conocer. **¡Error! Marcador no definido.**

Observando los momentos en que se disponía a escribir, las situaciones de la clase que provocaban la toma de papel y pluma, y detalles de ese estilo, deducía yo que no se trataba de “apuntes de clase” ni de anotaciones de carácter “técnico”, de modo que en función de la frescura y la espontaneidad que según mi intuición podría desprenderse de estas páginas, pensé en pedir a su autora autorización para revelarlas, pero no lo hice entonces, por no influir en los aspectos de naturalidad y espontaneidad a los que me he referido, y dejé pasar el tiempo y permitir los hábitos literarios de mi colaboradora (que en eso se convirtió, y no en otra cosa), para hacerlo al terminar su periodo de prácticas, una vez que el presunto diario estuviera concluido libre del condicionamiento que hubiera supuesto saber que va a ser objeto de atención por parte de alguien.

Como quiera que la autorización solicitada, me fue concedida, no sin algo de resistencia al principio, presento aquí estas páginas que siguen, respetando cada expresión (por familiar o personal que esta resulte) cada frase, pero con la seguridad de que constituye un documento de validez incomparable.

Tal es la espontaneidad a la que me refiero, y el respeto que he tenido por ella, que a veces el lector tendrá que hacer algún esfuerzo por entresacar el sentido último de algunas formas de expresión, de algunos aparentes desórdenes descriptivos,... etc. propios de quien escribe para sí mismo-a, conocedor del contexto que provoca tales expresiones y tales formas, e inmerso en plena vivencia de las mismas, situación que el lector habrá de alcanzar mediante la interpretación más correcta que le sea posible, con la simple ayuda de alguna, escasa, aclaración a pie de página con la que me he permitido contribuir, cuando el referente al que se alude no aparece ni siquiera implícito en el discurso, con el fin de posibilitar la comprensión, pero claramente diferenciado del texto original.

A Olga López González, alumna de prácticas en el C.P. Trabenco, conquistadora de mi cariño y del de 22 fierecillas de 6º de primaria, mi agradecimiento:

17. Marzo.97 - Lunes.

*"Todo el color del mar subió a tus ojos,
toda el agua del mar bajó a mi llanto"*

*La poesía no es un cuento.
-Gloria Fuertes-*

Esto es lo único que había escrito en la pizarra cuando entré en la clase de 6º de este colegio que empieza a costarme nudos y lágrimas. Esto y el desconcierto de que pasados 15 min. del comienzo del recreo toda la clase estuviera inmersa en la asamblea para la reflexión sobre la marcha del curso, y nadie mirara el reloj o hiciera un comentario sobre el hecho de perder el recreo, me hace sentir que me voy a encontrar muy a gusto entre esta gente y que por primera vez voy a aprender algo de la... ¿Universidad?

Luis es el capitán de este barco, es un loco serio de esos que al principio cuestan un poco,... pero yo no sé si me van a dejar cambiarme de cole, así que es un poco absurdo andarse con timideces y le he bombardeado a preguntas... ¿qué plan tenéis para hoy?... no me miraba mucho, pero, pues no sé, ahora están leyendo (cada uno lo que le apetece) y después a lo mejor hacemos asamblea. Pues muy bien.

La asamblea es una reflexión sobre el ambiente de la clase, la relación entre el grupo, con el profe... vamos, ese tipo de cosas de las que "siempre" hablan los profes y sus alumnos... La gente comenta y los demás escuchan. Primero se ha hecho por escrito para animar a todos a que intervengan, después se ha comentado en voz alta.

Por lo visto, el grupo el año pasado tenía problemas de relación, había mucha agresividad y la cosa no funcionaba (quién lo diría). Este año están por primera vez con Luis. Él me comenta que por eso su actitud hacia los chicos es un poco más rígida que la dinámica que llevan los otros profes del cole (¿más rígida?, quién lo diría).

En fin, cuando salgo del cole y entro en el coche me da la sensación de haber viajado a otro mundo, a otro planeta. Como no me concedan el cambio, cambio y corto. Esto no me lo pierdo.

18. Marzo. 97 - Martes.

Sudor y lágrimas y por fin el sí. Me siento como una feliz esponjita dispuesta a empaparme de todo, estoy como una moto.

Hoy he asistido a la clase de inglés más caótica del mundo. El profe titular estaba enfermo y se han encargado los chicos de prácticas. Muy difícil, me parece muy difícil

conseguir que veinte muchachillos sentados en un rincón de la clase presten atención a una historia contada en inglés sobre unos animales de un zoo. Era complicado, todos revueltos en el suelo, tenían mil focos de distracción, pero Laura luchaba contra los elementos, no se enfadaba, es dulce y paciente, y continuaba leyendo e interpretando el cuento con una voluntad alucinante. A veces el alboroto era tan descomunal que yo no sabía si intervenir y echarle una mano, pero opté por la observación (ella los conoce desde hace dos meses, imaginé que sabía cómo actuar) sin embargo había momentos en los que el griterío decrecía, y aunque no todos, pero muchos de los chavales empezaron a prestarla atención, me pareció alucinante, su empeño y su paciencia había dado resultado. Joder, qué difícil.

La segunda hora volvimos con Luis y descubrimos una parcelita del apasionante mundo de las matemáticas, que al menos con expresividad y entusiasmo parecen serlo.

Grandes descubrimientos: Aquí el libro de texto y el reloj han sido desterrados de una forma radical. A las nueve de la mañana empiezan a aparecer los primeros niños en el colegio, y quizá a eso de las nueve y cuarto se comience el trabajo, pero de igual modo si a las 11:15 no se ha acabado, pues no se ha acabado, y si hay que quedarse media hora más por la tarde, pues se queda. Sin castigos, sin gritos.

El libro de texto son todos los libros, de texto y no texto. Los chavales tienen hojas recicladas escritas a máquina con los problemas de matemáticas.

Se pone una fecha para tener algunos hechos y cada cual aprovecha el momento que desea para hacerlos. La clase, el recreo...etc. no hay deberes para casa.

19. Marzo. 97 - Miércoles.

Son las 9:15, empezamos la aventura del miércoles, realmente lo siento así, como una aventura. En realidad hay un horario (para el Ministerio, ya sabes, dice Luis) pero luego Luis hace lo que le da la gana, dice Sachenka, así que nunca, ni yo, ni los niños (y a veces creo que ni Luis) sabemos lo que va a ocurrir a continuación.

Parece que hay lectura, cada uno lee y algunos hacen que leen, yo tomo notas y Luis nos observa a todos ¿qué estará tramando?... a los veinte minutos coloca su silla delante de la mesa y dice "bueno, dejad de disimular", y de repente todos le siguen colocando sus sillas delante de las mesas y formando un pequeño círculo cerrado... algo va a pasar, yo pregunto a mi compañero de la derecha, le veía tan decidido colocando la silla, pero... no tiene ni idea, nadie tenemos ni idea, sólo Luis.

Os voy a contar un cuento... y nos cuenta un cuento. Este chico es una caja de sorpresas... y un romántico. Nos cuenta un cuento en verso, sobre un hombrecillo que machacado por la rutina aún tenía 5 min. cada día para soñar cuando antes de coger el autobús para ir al trabajo, miraba el escaparate de una tienda de juguetes y se olvidaba de todo lo demás. Un cuento cortito y precioso... y los pelillos de punta. Este Tamariz es un mago-brujo y nos hipnotiza a todos. Me siento tan feliz.

Después del recreo tuvimos teatro "El Hombrecillo", una obra original de Luis-Tamariz, en la cual hay un hombrecillo bajito diferente a los demás, le analizan toda clase de médicos pero nadie entiende qué le pasa... y lo que pasa es que el hombrecillo no es un hombre, sino ¡un niño!

Grandes descubrimientos: En esta clase todos se tocan mucho, se abrazan, se acarician el pelo, se soban que es una delicia. Las niñas se soban mucho, pero los niños se soban mucho más. Hay mucho cariño en este grupo.

20. Marzo. 97 - Jueves.

*¡Anuncios en la pizarra!
(21, 22 y 23 de Abril: Semana de teatro)
(6 de Mayo: Vienen Menorca)
(13 de Mayo: Viaje a Menorca)*

21. Marzo. 97 - Viernes.

Me costó un huevo levantarme esta mañana, la paranoia de anoche nos duró hasta las dos de la mañana, persecuciones, huídas, linternas y mucho cachondeo. Sonó el despertador y mi cuerpo caía como un muerto sobre las sábanas, de aquí no me muevo, no pasa nada porque no vaya un día. Venga tía no jodas ¿te vas a perder un día por la leche de la pereza? Un día que te pierdes, muchos descubrimientos perdidos. Joder, venga ya. Y fui. Y qué bueno que fui.

El viernes tocaba biblioteca por la mañana, me costaba abrir los ojos, pero todavía conseguía diferenciar a Luis de los chicos. Primero lectura y después, Luis coloca la primera silla y todos, sin ningún mensaje verbal, le siguen al unísono construyendo ese círculo pequeño que presagia que algo va a pasar.

Luis tiene entre las manos un libro de () llamado "No somos irrompibles" (o algo así, creo) que ahora recuerdo haberlo leído en la revista del cole recomendado por Luis en uno de los apartados de libros interesantes para leer. Nos lee un cuento del libro, todos escuchan, el círculo es bastante irregular, unos más cerca, otros detrás de otros, pero el objetivo se cumple, todos escuchan. El cuento acaba y ¡guau! un largo silencio. Es un cuento sobre la magia que el amor provoca en los enamorados y hace que vean cosas que el resto de las personas son incapaces de ver. Después del silencio, nuestro orador con look de titiritero nos solicita una palabra, una sola palabra inspirada por el cuento. Joder, qué chungo, pienso. Sigo un poquito dormida y las neuronas no están lo suficientemente engrasadas, ¿qué palabra elegiría yo? estaba pensándolo relajadamente hasta que de repente intuí que Luis me iba a hacer participar en el juego, y cómo no, mi mecanismo de demostrar la perfección que hay en mí empieza a obstruir el genio de la materia gris y me empiezo a poner muy nerviosa. Demostrar, demostrar, seré gilipollas. Y Luis me pregunta... ¿y tú, Olga?, pues eso estaba pensando, ¿quizá secreto? Luis no ha hecho ningún comentario a las palabras que han ido formulando los chavales, tampoco lo hace con la mía, tan sólo deja una pausa como de nueva digestión de la palabra. ¡Qué gilipollas!, pues no digo secreto, qué bonito, secreto, vaya una palabra de mierda. ¿Pero por qué me pongo así? Bueno, con un poco de reflexión podía haber descubierto otra más adecuada ¿pero y qué?, que para una vez que Luis me invita a participar no he conseguido demostrarle lo maravillosa que soy. Bueno, y estas son las reflexiones de Olguita cuando tiene que demostrar algo... ¿qué?, pues lo maravillosa que es. Pero si es maravillosa. Ya, pero tiene que demostrárselo a alguien. Bueno, vamos a retomar...

Me siento un poco mal, acaba el tiempo del trago en la biblioteca y toca inglés, y Luis se acerca, ¿te vas a ir a inglés?, pues no sé, como quieras, si me quieres contar cosas... sí quédate. Cojonudo. De repente me siento muy bien, Luis por fin se acerca un poquito a mí y me va a contar cosillas sin que yo le esté bombardeando a preguntas. Luis es un tío difícil al principio, es muy camaleónico, todo el calor y la pasión con que se entrega a sus chicos en las clases, se vuelve un poco esquivo con las personas desconocidas.

El primer día de cole, cuando estábamos reunida la gente de prácticas en la puerta, los profes iban pasando uno a uno con la sonrisa en la boca y el saludo cálido de recibimiento, todos menos Luis, que entró sin apenas echarnos un vistazo.

Se sienta frente a mí y nos zambullimos en una conversación sincera y cariñosa. Me pregunta cómo quiero enfocar las prácticas, qué me ha llamado la atención del cole, qué he aprendido en la Universidad, bueno, en realidad me pregunta si he aprendido algo en la Universidad... y nos vamos acercando poquito a poquito, y voy descubriendo quien es Luis. Es un tío radical, él mismo lo reconoce, no le gusta perder el tiempo porque su tiempo es demasiado importante para él. Está harto de gente que hace cursos sin que eso sirva para transformar nada dentro de ellos, y está harto de gente de prácticas que permanece en el colegio, o en el aula, como una ameba, pendiente únicamente de obtener una nota y conseguir el título. Esta charla que estoy teniendo contigo no la suelo tener con mucha gente, sin embargo no sé por qué, creo que contigo me lo voy a querer currar, alguien que viene desde tan lejos me hace sentir que sí tiene interés, todo esto me dice Luis. Parece que a pesar de haber dicho "secreto", Luis si piensa que soy algo maravillosa... qué maravillosa soy, a ver si voy aprendiendo a ser maravillosa sin necesidad de que Luis u otro tenga que decírmelo.

Te agradezco esta invitación a sentirme mejor. No se lo he podido decir porque hoy es fiesta en los institutos, poco a poco empiezan a llegar antiguos alumnos del cole en busca de Luis. Esto me parece más alucinante, gente que hace dos, tres, cuatro años que salieron del colegio, y vuelven para recordar, como el que cambia de domicilio y vuelve para ver a los amigos de siempre. Pues eso son aquí los profes y los alumnos, amigos. Lo típico en todos los colegios.

Se me olvidó contar una actividad en la biblioteca, creo que fue el miércoles, el día que Luis contó el cuento del hombre que tenía 5 min. para soñar. Después del cuento, invitó a los chavales a que escribieran una frase inspirada en unos ojos que les gustaran. Bueno, pues hoy leímos las frases. ¡Joder, que frases!... 11, 12 años tienen estos chiquitos y chiquitas, y qué cosas escriben... "tus ojos le robaron todo el verde a los campos, por eso me he enamorado", cosas tan bonitas como ésta ¡qué cosas!

Después del recreo hubo asamblea, y hay cosas como éstas:

Mario: Angel me estuvo insultando y le dije, como sigas así te voy a llevar a la asamblea.

Lucía: Me insultó, y en vez de contestarle lo guardé para exponerlo en la asamblea.

1. Abril. 97 - Martes.

... y se me fue la olla en plena Semana Santa y no acabé de contar lo que quería contar, así que ya lo iré contando. Por ahora es martes, tremenda peregrinación hasta llegar aquí, la motivación mermada por la movida nocturna con Mr. Mordisco, pero a las nueve todo parece volver a funcionar. El teléfono es un invento muy útil para estas ocasiones. Todo empieza de nuevo, y aquí empieza el poema de la semana:

*Por el estrecho ventanal
de mi desván,
alcanza a verse
dos estrellas.
Y es...
como mirar a la noche
a los ojos.*

¿Adivináis de quién es? del mejor y mayor poeta de la historia en lengua castellana... el maravilloso Luis Pumares... del libro "Campos de Nostalgias y de Sueños"

En fin, se me siguió yendo la olla, me dejo muchas cosas en el tintero, pero hay que hacer honor al rigor del tiempo y hoy es:

2. Abril. 97 - Miércoles.

Ahora ya sí podemos hablar de ayer, adelante, "campanitas de Gloria" desgañitan a este señor de la radio a las nueve de la mañana. Ayer fue un día largo, por fin completo la jornada y se viven cosas muy interesantes. El claustro fue una de esas cosas interesantes, el ingenio de Israel y el descontrol de determinadas asignaturas. Son las 9:10 y me voy p'allá... y aquí estoy, acostumbándome a mirar menos el reloj.

Ya estoy en el allá, cara a cara con estos gusanillos que no dejan de desconcertarme porque a veces me quieren con grandes manifestaciones de alegría y otras no me hacen ni caso. Y Luis aquí a mi derecha, mucho más alegre y cálido y sin embargo sin olvidar, de vez en cuando, esa actitud de no hablar, de no decir nada hasta que no se le pregunta. Ayer fue un día intenso, nos sentamos juntos en el comedor y eso motivó la conversación, siento que tiene cientos de cosas que contarme que me interesan, así que cuando caemos en el silencio yo me estrujo para sacarle información de cualquier tipo, bueno pues creo que me estoy poniendo un poco pesadita... por supuesto él no protesta, me vuelve a contestar con ese ritmo con pausas, lleno de intriga y armonía con que su expresión se ha contagiado de tanto cuento (el suyo y los de otros) y tanta poesía (la suya y la suya), en fin, las ansias, las prisas y quizá... los pánicos a los silencios.

De la chuleta de antes rescato la revisión del claustro de ayer. Las lecturas de la revista me ofrecieron otra visión, seguro un poco más antigua, las cosas han cambiado, me chiva Luis, el ambiente entre los profes ha cambiado, llega gente nueva a través del Concurso de Traslados y se gustan de forma diferente. No hace falta decirlo, sin querer hacer prejuicios, pero existe gente que no interviene, que si lo hace es en voz baja y con el compañero de al lado, que mira hacia la mesa y curiosamente en la práctica se pierden también un poco. De esto último hablo de un caso concreto, a veces al incorporarse a un sistema tan diferente a los comunes, el cambio produce una mala interpretación y el anquilosado autoritarismo se transforma en una permisividad excesiva. Quizá este profesor no fue nunca un "aburreniños" borde y mandón, pero por lo visto (la verdad es que más bien por lo oído, porque lo cierto es que no lo he vivido, aunque también me gustaría verlo) la clase se le escurre entre las manos. Quizá debería escribir cuando lo vea y callarme. a Antonio se le ve un tío majo, es más mayor, pero le siento un poco descolgado.

Ahora escribo desde el mediodía, un poco de mate, un poco de lectura y un poco de teatro. Estoy sola, había claustro y no he entrado, tampoco es cuestión de agobiar al personal. Hoy la reunión es con la inspectora, quizá hubiera sido interesante. Estoy sola pero muy a gusto, he recibido mucho cariño, me gusta sentirme querida aquí, es una sensación rara la de este colegio porque al margen del calor que regala esta gente, hay muy pocas clases; una unidad por curso, entonces el centro ofrece una sensación mucho más familiar, más acogedora.

Empiezo a darme cuenta de los problemillas del grupo. Las asambleas a las que he asistido tienen siempre un tema en común, Angel. Después de haberme hablado mucho sobre él y de haberle visto comportarse me doy cuenta del cambio que poco a poco va sufriendo, sin embargo siguen produciéndose conflictos a diario. Aunque se observa cierto esfuerzo por algunas partes de la clase para aceptarlo e integrarlo, existen tensiones y descalificaciones. Luis le mete mucha caña y con él en clase se comporta bastante diferente que en otros espacios o con otros profesores. A Luis le quiere y le respeta mucho, pero en mi opinión, Luis debería reforzarle mucho más positivamente en público, potenciar las actitudes positivas de Angel delante de la gente. A veces todos le meten demasiada caña y él responde de forma mucho más provocadora.

3. Abril. 97 - Jueves.

Muchas cosas interesantes. Hoy he estado en una entrevista con una madre, Montse, la madre de Javi, la pobre inocente que no tiene ni la más remota idea de lo que le espera el 21 de Abril en la obra de teatro²⁰⁶ en fin, a Luis le gusta mucho el cachondeo y a ella también, así que... saldrá bien. En la reunioncilla se hablaba de la marcha de Javi, por lo visto ha aflojado el nivel respecto al trimestre anterior.

"Es un desastre", repite ella mil veces; esa es la cuestión Montse, "no es un desastre" y él tiene que darse cuenta de que no lo es para que sepa que es perfectamente capaz de hacer las cosas mucho mejor de lo que las hace.

Es un lío, me desespera y no puedo evitar decirle que es un desastre (dice la madre) se le olvida el archivador, hace los ejercicios a lo guarro, sin embargo el fútbol no se le olvida para nada. Javi está obsesionado con el fútbol, al parecer. Me da la sensación de que va a tener muchos problemas en el instituto -sigue Montse- tiene muchas faltas de ortografía, no sabe hacer los ejercicios de matemáticas, se copia,... etc. Luis le dice que capacidad tiene de sobra pero hay que despertarle el interés por las cosas, y cuando tenga necesidad real de ponerse las pilas, bien con las mates o bien con las faltas, lo hará.. Ha puesto un ejemplo que me ha encantado, dice, me hace mucha gracia cuando se habla de que un chaval es un fracasado porque no aprueba una asignatura, y luego si tienes un problema con el grifo de tu casa, se te inunda el salón y no tienes ni pajolera idea de arreglarlo y como no llames a un fontanero te ahogas, y da la casualidad de que el

²⁰⁶ Se refiere a la obra de teatro "El hombrecillo" que se estaba ensayando para representar en las Jornadas de teatro, y que ella ya conocía, pero los padres, no. En esa obra, en una de las escenas finales, se requería la presencia de Montse -madre del niño que hacía el papel protagonista- e inesperadamente para ella, se le sometía a un violento número de danza y juegos de corro, después de haberla disfrazado de bebé.

fontanero que viene a arreglártelo es ese niño del instituto fracasado que había suspendido. ¿quién es el fracasado? ¿qué es ser un fracasado? ¡Pues eso!

En fin, la entrevista ha sido muy divertida, la relación de Luis con las madres (al menos con las que yo le he visto) tiene poco que ver con las relaciones entre profes y madres que yo he vivido.

El buenos días, qué tal, pasen por aquí, en el idioma de Luis se cambia por el vacile, el piropeo, el sobeteo, el "te has puesto así de guapa para verme porque no venía tu marido, eh"... etc. A través de la entrevista me entero de muchas cosas, de que los padres se enteran de los ejercicios que hacen sus hijos, de que les ayudan a hacerlos orientados previamente por Luis sobre los entresijos de las matemáticas y otros demonios, de que Luis nunca les explica los temas por anticipado a los chavales antes de darles los cuadernillos de ejercicios, precisamente para que se estrujen los cocos y piensen posibles y creativas soluciones. Me entero también de que existen frecuentes contactos entre los profes de este cole y la dirección del instituto al que pasarán al año que viene en secundaria, con visitas de los chavales de 6º al instituto, con reuniones con el jefe de estudios para contarle las características de los chavales para enfocarles en la elección de optativas, con charlas con los padres para ir familiarizándolos con el otro centro e ir tranquilizándoles los miedos por el cambio, por los exámenes, por la gran diferencia. Me he enterado de que Luis a lo mejor se va al año que viene, de que hay un hijo suyo por aquí, que intuyo debe ser ese que conozco que además da la casualidad de que lleva su mismo apellido, de que existe recelo y desconfianza entre los padres hacia determinados profes del cole y dudan de que sigan la misma línea que otros profes, como puede ser Luis, y me he enterado de que es un lío ser madre, padre, profé y demás, porque hay muchas dudas sobre cómo andar el camino entre cómo son los chicos y cómo nos gustaría que fueran, y de que Javi "es un desastre" y yo no puedo dejar de decirle que es un desastre, no puedo evitarlo, pero me empeño en exigir que él sí cambie de actitud y deje de ser un desastre.

Se nos olvida, al educar a los nuevos, mirarnos a nosotros mismos y comparar lo que les exigimos a ellos con los que nos exigimos nosotros. Estamos demasiado pendientes de lo que deberíamos ser nosotros y cómo deberían ser ellos y no nos damos cuenta de cómo somos realmente y cómo nos sentimos felices. Aquí, por lo menos, se da un espacio para reflexionar entre padres y profes.

4. Abril. 97 - Viernes.

(2 Junio 97: Salida al Bierzo)

(Martes 8 - 5:00: Reunión padres)

8. Abril. 97 - Martes.

Sacrifiqué un hermoso día por la cama, no se volverá a repetir ¡eh!. Poema de la semana del maravilloso José Martí:

*Cultivo una rosa blanca
en Junio como en Enero,*

*para el amigo sincero
que me da su mano franca.*

*Y para aquel que me arranca
el corazón con que vivo,
cardos ni ortigas cultivo,
cultivo una rosa blanca.*

- José Martí -

*Hoy es un día inquietante, hay Junta de padres, o no sé si Junta, pero sí reunión, en fin, que al Luisillo este le apetece que yo comente la visión que yo tengo de la clase.
Hum, me tiemblan un poco las piernas.*

Me estoy acordando de cosas importantes, esta Junta de padres tiene organizadas jornadas de forma puntual sobre temas que interesan a la mayoría, suelen invitar a alguien puesto en el tema para que les cuente cosas y después inician debates, ... etc. También, que yo conozca, existe teatro para los padres, que antes llevaba Luis y ahora no tengo ni idea. A su vez los padres proponen actividades para los chavales y se ofrecen a dirigirlos, como es el caso de Charo, con el huerto para los peques. De igual forma en los talleres del ¿jueves, creo? por la tarde colaboran madres. En fin, que el trajín de los padres por el cole es tan frecuente como en el resto de coles infrecuente.

Estuve hablando con Luis de las clases de sexualité, él ya había tenido clases, pero en el último ciclo, en 8º. Como este es el primer año sin los últimos cursos, las cuestiones varían un tanto, varían tanto como los intereses que suscitan los muchachos.

9. Abril. 97 - Miércoles.

¡¡Joder que trajín!! No puedo con mi alma. Bueno, todo esto empieza a tomar una velocidad vertiginosa... y mientras escribo esto de repente entra Lola y únicamente pronuncia la inocente frase "ya están en el autobús" y provoca una tremenda estampida ¡"que se van!" "¡vamos a despedirlos!" ¡Hala! y yo a cuadros, y por el camino, el ya definitivamente cariñoso Luis me explica que siempre que algún grupo parte en aventura hacia cualquier punto del globo se le organiza una clamorosa despedida. Y desde luego lo es, clamorosisima. 3º y 4º se van a Cuenca por tres largos días, los enanos y no tan enanos del cole se engarzan en las verjas y gritan sus despedidas con entusiasmo, esto parece Bienvenido Mr. Marshall pero en Buen Viaje Mr. Marshall. ¡¡Qué cole este!!

Ayer fue un día largo, largo-larguísimo, una intensísima jornada de 13 horas de la leche. Había reunión de papis y mamis, esa en que hace unas páginas me temblaban las piernas, bueno, pues ahora ya me tiembla todo. Mi presentación en la comunidad de progenitores ha sido toda una alegría, he empezado con buen pie, haciéndome querer, lo primero que les digo es que le disculpen porque me encuentro algo acelerada de nervios porque, claro, me encuentro rodeada de gente tan mayor... Esto les sentó muy bien, claro, unos a otros se tenían que sujetar para no estrangularme todos a la vez, está bien eso de

presentarse ante gente que no conoces de nada llamándoles amablemente vejetes en la primera frase que pronuncias, y considerando esta edades tan delicadas... Bueno, pues la cosa no acabó ahí, después de la entrada triunfal, para suavizar el tema, Luis les comenta que a la niña, que viene aquí de chulita a insultar al personal, se le ha puesto en la puntita de las narices la idea de irse con los muchachos a Menorca, y que además, como es tan maja, nos vamos a rascar todos un poquito más los bolsillos para jugar a los Ministerios y subvencionar el viaje, hombre, la chica va a currar, y claro...

Pues bueno, si yo estaba un poco inquieta y nerviosilla al empezar la reunión, llegados a este punto no encontraba silla debajo de la cual meterme. De repente todo el mundo gritaba, unos dispuestos a pagarme lo que fuera, tan animados ellos que si me descuido me habían puesto un pisito aquí al lado del cole, para no madrugar tanto ¿no?, otros discretamente comentaban con el grupo más allegado flipando un poco en colores como es lo más normal cuando suceden estos fenómenos extrasensoriales que a todos dejan perplejos.

Yo entre tanto, rogaba la posibilidad de hacerme explicar que mi intención era jugar a la Empresa Privada y no a los Ministerios, que había sido antojito mío (en qué puta hora) y que yo invertía los ahorrillos. Bueno, para qué contar, la situación era comprometida, desconcertante... era por animar la fiesta ¿no? Entonces llegó Fernando, que es el padre de Mario, y que a pesar del gran parecido físico con su hijo hubiera sido muy identificable porque posee ese temple templado, pacífico y conciliador de que hacen gala los diplomáticos de espíritu y se hizo con la palabra: "Luis, yo creo que este espectáculo bochornoso no debería alargarse más, esta chica se está sintiendo fatal (gracias Fernando) creo que lo mejor es que hagas tú las cuentas y nos informes de a cuánto ascendería el pago, entonces ya decidiremos". Joder con Fernando, todas las voces se apagaron y la cosa pareció resuelta, no hay como tener el don de la palabra y el de la oportunidad, todo en el mismo hemisferio. Y ahí se quedó la cosa, a mí, ni me dejó de temblar la pierna y además me empezó a temblar la cara dura de hacerme consciente de la leche que había liado. Me di cuenta entonces de que algo tenía en común con este señor de barbas que me salvó el pellejo, también yo tengo el don de la palabra y el de la oportunidad, pero en el culo.

En fin, y después de la merejada llegó la paz, pero empapada en whisky. Me dicen la marchosa de Montse y la marchosa de Lucy (la mujer del marchoso Luis): niña, ahora viene la parte interesante de la reunión; el copazo, bonita, ahora quedamos el grupo selecto de padres, la creme de la creme, así que de irte, ni hablar. Yo miraba el reloj (¡las nueve de la noche! ¿pero coño, si yo he llegado a este pueblo de Dios a esta misma hora, pero una vuelta de reloj antes!) los miraba a ellos (pensaba en mi lejano pueblo²⁰⁷, en mi lejano chico que está el hombre un poco cabreado de que se la esté pegando no con otro muchacho, sino con un cole entero,... y pensaba tanto que pensé ¡qué coño!) y me quedé.

Pues me quedé y me sentí tan feliz como me he venido sintiendo desde que llegué al Lega Ness este, y donde no sé por qué misterios de la vida todo el mundo se ha empeñado en quererme mucho, incluso aquellos a los que alegremente insulto nada más conocerlos, no entiendo nada, no sé si toda esta gente está bajo amenaza de mi madre bendita para que me traten muy bien, porque,... mi niña es una personita muy sensible, que puede ser, porque mi

²⁰⁷ Recuerdo al lector que Olga venía todos los días desde S. Sebastian de los Reyes.

madre es una bruja, de mágica me refiero. O puede ser también que esta raza de gente está en peligro de extinción, les guste querer en la misma proporción que a otros les gusta gruñir o morder, y se dediquen por vocación en cuerpo y alma a ello, y quieren, las palabras y los gestos se empapan de cariño y buen humor, y así andan, felices.

10. Abril. 97 - Jueves.

Quizás ha sido esa estúpida y cobarde sensación de desestabilidad que me produce siempre la felicidad en exceso, la que me ha condenado a vivir el día de hoy como un periodo de normalidad. Normalidad es una palabra un poquito detestable y quizás inadecuada, porque la vida en este colegio está bastante regañada con la normalidad, pero lo cierto es que hoy no he terminado de bostezarme todo el sueño acumulado de la semana, y este espíritu emocionado de todos los días se me ha amodorrado un poco y me ha hecho andar de puntillas por el colegio, sin terminar de aterrizar del todo. Estaba demasiado ñoña y desconectada como para sostener el pulso de vacile con los chavales, con lo cual me han vacilado de largo y he perdido un poco el sitio. Estos enanos saben latín, y Luis es rápido e ingenioso, con lo cual no pierde el puesto, yo no dejo de estar de visita y recientita, con lo cual me están midiendo continuamente, así que estoy abierta pero alerta, pero hoy se me ha olvidado desplegar la antena y he andado un poco fantasma. Sin embargo esta noche, momentos antes de este instante de recogimiento y profundidad reflexiva he oído en las noticias lo de la tormenta solar que se nos viene encima esta noche, así que me acuesto feliz y temprano / porque ahora por fin estoy convencida / de que esta modorra matutina / culpa del sol es... o de su hermano /.

14. Abril. 97 - Lunes.

Bueno, por fin es lunes. Las semanas empiezan a escaparse con una velocidad acojonante, sin embargo son muchas las cosas que se viven al día, muchas y muy interesantes. El viernes fue un bonito día, muy bonito.

El día empezó con la lectura de un cuento a cargo del superpolifacético Luis, cuyas últimas noticias nos informan de que además de profe, poeta, actor y director dramático y espiritual, este hombre con pelo de tormenta es atleta maratoniano y fotógrafo. Lo mejor es que cuando descubro una nueva hojita de la cebolla, me dice... "no, si es que yo en realidad soy..."; en fin, seguiremos informando porque no debe acabar ahí la lista. Pues leyó un cuento precioso que me pellizó la lágrima, y ¡hala! en mitad de la clase aplastándome el lacrimal. No está mal aplastarse la lágrima de vez en cuando, pero yo debo tener los niveles de agua muy altos y mi cuerpo ya no sabe por dónde sacarla.

Y un inciso preciso para ofrecer un motivo más que bueno para volver a aplastarse los excesos:

Dedicatoria:

Si alguna vez la vida te maltrata

*acuérdate de mí,
porque no puede cansarse de esperar
quien no se cansó nunca de mirarte.*

*- Luis García Montero -
(Habitaciones separadas)*

Entre el cosquilleo de este poema y el inicio de esta frase ha transcurrido toda la jornada de hoy.

Mi intención era relatar primero toda la vivencia del viernes, pero el recién hoy acabado está tan latente que es difícil escapar de todas las sensaciones revueltas que ha dejado. Es jodido, porque me ha dado por refugiarme en el bar con una super-televisión de super-pulgadas que no hace más que gritarme al oído lo imprescindible que es para mi feliz existencia utilizar los nuevos y maravillosos Tampax que recomiendan no sé cuántas ginecólogas, y animarme a pasar el reto de Dash para convertirme en una persona completamente realizada... etc.

En fin, la televisión amiga,... a ver si me aísla un poquito y consigo contar esta extraña sensación que tengo después de mantener esas conversaciones cotidianas y frecuentes entre alumnos en prácticas y sus profesores sobre sus experiencias sexuales y lo que opinan del amor, la fidelidad,... y todos esos otros elementos del proyecto curricular. Es una sensación muy extraña, con cualquier otra persona me hubiera sentido bastante violenta..., bueno, con cualquier otra persona no hubiera iniciado este tipo de conversación. Ha sido raro, porque la conversación ha ido atrapándonos de una forma muy suave y natural, si lo pienso, no recuerdo haberle contado a nadie que conozco desde hace unas semanas mi descubrimiento de la sexualidad, o si con 14 años ya me masturbaba o no, sin embargo mientras lo hacía no me acordaba de si conocía a Luis desde hace dos semanas o dos años, simplemente me encontraba muy a gusto con él y me interesaba escuchar lo que opinaba sobre el tema. Con Luis me encuentro muy a gusto prácticamente desde los primeros días de esta aventura de peregrinaciones... me enriquece mucho escuchar su filosofía de la vida, y ese placer me acaba invitando a revelarles parcelitas de la mía. Pues así han transcurrido los días, hasta hoy hablando de educación y hoy mezclándolo con el amor, que al final, todo viene a ser lo mismo²⁰⁸.

Hubo un día en que cogí el coche e intenté descubrir dónde coño estaba Leganés. Mi capacidad de aguante de tanta falta de amar, de tanto cerebro de mierda a la deriva, de tanto mundo rígido y de tanto frío, se dió de hostias con mi hinchazón de yugular, así que enfilé la M-40, y la enfilé con tanto ímpetu que me fui a tomar por culo a Galapagar de la Sierra, la pasión me disparó a las montañas, como siempre que me apasiono. Me perdí varias veces, muchas, tantas que mi moral se iba desgastando por momentos, en realidad yo me desmoralizo con gran facilidad, pero tenía un sapo gordo en el pecho que me palpitaba y me croaba a voces que a mí se me había perdido algo en Leganés. Conocí maravillosos parajes,

²⁰⁸ El episodio se refiere a una conversación privada y personal entre ambos, que derivó de la preparación de unas sesiones sobre Educación Sexual y Coeducación que preparábamos para los chicos-as. La discusión sobre los mensajes que parecía pertinente ofrecer, dada la edad y el interés de los chavales-as por estos temas, llevó fácilmente a los criterios personales que se tienen al respecto, en un clima de compañerismo agradable y sincero.

además de Galapagar, Majadahonda, Las Rozas, y algunos otros que no acabé nunca de saber cómo se llamaban, pero el puto Leganés había sido borrado de todas las carreteras por las que pasé, llegué a pensar que Leganés era fruto de la imaginación de ciertas personas, quizás como la Nessy del lago escocés, aunque sólo fuera por afinidad de nombres. Bueno, pues me empeñé. La verdad es que me he empeñado pocas veces en la vida, pero me empeñé en que me sacaran de ese manicomio para niños de mi pueblo²⁰⁹, y me dijeron que no. Y me empeñé en hablar con unos y con otros y me siguieron diciendo que no, y les escribí cartas muy largas y me siguieron diciendo que no, "Olga, la teoría es una cosa, pero el periodo de prácticas es para acercar al alumno a la realidad social educativa, que es muy diferente", más que diferente yo diría que es una puta mierda, en fin, que seguí insistiendo hasta que todo el departamento de orientación de prácticas acabó tan hasta el culo de mí, que me dijo "mira niña, haz lo que te de la gana, pero déjanos en paz". A veces me pongo un poco pesadita, lo sé. Y lo conseguí. Así tenía que llegar a Leganés aunque llevara 3 horas y media en la carretera habiéndome recorrido 4 veces la M-40, 3 la M-30 y demás carreteras nacionales, comarcales,... etc.

Pues al final, después de hacerse rogar, acabó apareciendo en la lontananza un tímido cartel que rezaba LEGANES. ¡Joder! casi se me saltan las lágrimas de la emoción. Pues esto es Leganés, y esto es el Trabenco, y allá vamos...

Remedios, Lola después, y al final de la escalera el claustro de profesores. La mesa invadida de patatas, panchitos y demás festejos, mucha gente alrededor de la mesa, y en un rincón un tipo con coleta, cabizbajo, entretenido en dibujar una chimenea y sin mucho entusiasmo por mi presencia (el resto de la gente por lo menos me miraba), yo lloro un poco mi desconsolación, ruego asilo político y éste ni se inmuta, los demás me miran más o menos desconcertados, recuerdo sonrisas como la de Lola de infantil y la de Laura que me hicieron sentir muy bien, pero el tipo este de la coleta con pinta de titiritero no me hace ni caso, entonces Lola-dire le invita a que al menos levante la cabeza "bueno Luis, y tú que piensas"... silencio, y por fin un "bueno hija, pues si te quieres quedar, quédate, donde comen 15 comen 16" ¡¡Toma, caramelitos de goma!! menuda alegría ha desgranado este hombre,... bueno, con todos los profes que hay no creo que me toque con él.

Y me fui más contenta que unas pascuas.

Pues me tocó con él, sí. Cuando Lola-dire abría la puerta de 6º y ya sólo quedaba yo del grupo de prácticas, y mientras la panorámica de la clase se iba dejando descubrir poco a poco por fin alcanzo a ver la mesa del profe, y veo que detrás de la mesa del profe... está el profe... ese profe de melena desmadrada que daba brincos de alegría cuando solicité la adopción... ¡joder! ya la hemos liao.

Pues a ese borde melenudo es al que yo hoy le desvelaba algunos de mis conflictos amorosos ¡qué cosas! y ese borde melenudo seguramente será la razón por la que la divina providencia me ha traído hasta este culo del mundo, porque estar aquí en Trabenco de otra forma, no hubiera sido estar en Trabenco, y hubiera significado no poder beber las últimas gotas de ciencia de esta reserva educativa.

²⁰⁹ Se refiere al colegio de S. Sebastián de los Reyes en el que debería haber hecho las prácticas oficialmente si ella no se hubiera negado y buscado otro centro (Trabenco) que no conocía más que por referencias lejanas.

17. Abril. 97 - Jueves.

Mi sito Luisito es un chulito, en realidad es un chulo, un gran chulo, no sé si es el mayor chulo del mundo mundial, pero casi seguro que lo es de la localidad local. El otro día me infiltré en unas jornadas de Educación en Libertad en las que él participaba, le tocaba hablar en tercer lugar, el resto de sus contertulios consumió gran parte de tiempo más o menos agotadoramente, tampoco acabé de comprender demasiado bien cuales eran sus experiencias porque hablaron mucho y dijeron muy poco. Después habló el sito Luisito, contó muchas cosas y todas muy bonitas, les regaló los oídos a todo el anfiteatro, porque claro, si organizas unas jornadas sobre educación en libertad, lo que quieres oír es la experiencia de un cole que forme gente más o menos libre, así que el público estaba entregado desde el principio de la intervención. Aquí mi sito Luisito estaba en clara ventaja y la aprovechó, no creo que fuera un chulo por aprovechar el desmarque, pero ¿qué paso? que no se contentó con el desmarque, y claro, después de caldear el ambiente se fue sutilmente llevando el gato al agua y acabó barriéndolos a todos a su terreno; la irreversible tela de araña de la poesía. Y todos cayeron como moscas,... y yo también, porque yo soy una mosca y mi sito Luis es una araña negra y peluda. Es un chulo, un mafiosillo de la palabra. Llegó, les embelesó y se marchó, todo por el mismo precio. A esta gente había que encerrarla, como al loco ese de la vía, de Rafael Amor²¹⁰, otro bicho que también tiene que tener tela.

22. Abril. 97 - Martes.

Es martes, sí, y tengo muchas cosas que contar. A mi lado mi fiel chuleta que me va soplando todo ese mogollón de cosas que han ido pasando y que ahí se han quedado en forma de pistas para ahora ir intentando dar un poquito más de forma. Se han acumulado una gran ristra de cosillas porque aquí en Trabenco el tiempo no existe, una llega a las 9:00, o bueno a las 9:30, a lo mejor 10:00 y a veces incluso 11:00 porque cada vez pesan más las ojerás, y a partir de ahí todos los acontecimientos ruedan uno tras otro sin prisa pero sin pausa, y de repente llegan las 18:00, las 19:00, o a veces las 24:00, y ha terminado el día, y ha pasado de todo y no te has enterado de nada y lo único que queda es un gustirrinín que se va mezclando en el estómago con el traqueteo del tren y un sueño que te va entornando los ojos y no sé si estoy entrando o saliendo del mundo.

Si hay algo que deberían de aprender los profesores cuando quieren aprender a ser profesores, es a SABER CONTAR CUENTOS ¡qué tontería, eh!, probemos a cambiar la carrera de Magistral Magisterio por una que se llame Mágicos Cuentos, y sólo se cuenten historias. Aprender a contar historias, aprender a llegar al corazón de la gente y menearlo, aprender a abrir los sentidos y a llenar la piel de sensaciones a través de las palabras, aprender a conmovir y a pellizcar la curiosidad, aprender a despertar la imaginación y a enredarla por mundos desconocidos, aprender a escuchar y a sentir. Sólo eso, ¡Qué tontería, eh! ¡¿Qué clase de escuela tendríamos?!! ¡¿Para eso que se vayan al circo!!, eso, a ver si empezamos a irnos todos un poco al circo,... y observar.

²¹⁰ Rafael Amor, poeta y cantautor de origen argentino, amigo personal, al que aludí en alguna de mis intervenciones durante las referidas jornadas, y autor de uno de los poemas que recité durante la misma. “El loco de la vía”.

25. Abril. 97 - Viernes.

Hoy ha sido mi primer viernes Chispas. Después de estar toda la tarde y parte de la noche comiéndome el coco con la leche del cuento, al final no he llegado a leer la leche del cuento aunque en el fondo me hubiera encantando hacerlo, y leer ese cuento de la leche que siempre acaba haciéndome cosquillas en la tripa cada vez que pienso en él.

*La razón para todo esto podía haber sido cualquiera, pero en este caso fue que Luis se tuvo que quedar en el claustro haciendo un folletín de información para los padres nuevos; así que me quedé con los neninos toda la mañana ¡¡SOLA!!
... y bueno... pues... más o menos... bien ¿no?.*

Que sí hombre, que bien, al principio un poco de desconcierto y acojone porque la última vez que, y vez primera, que Luis me dejó 10 miserables minutos con la clase, comenzaron a atacarme con armas de colorines y se lió una un poco bruta de la forma más rápida e incontrolable, me hacía recordar aquellos anuncios de coches que pasan de 0 Km/h. a los 100 Km/h. en tan sólo 4 segundos, pues eso, pero en niños.

El viernes la cosa fue mucho más suave, a primera hora había biblioteca, y estuvimos leyendo, cada uno algo, un cuento, un poema,... etc. bueno, quiero decir que estuvieron leyendo. A pesar del cague me hubiera animado a hacerlo, pero nos comió el tiempo y quise dar preferencia a que leyeran ellos en vez de yo. En fin, la cosa salió más o menos, y la segunda hora mejor que la primera, yo voy tomando mucha más seguridad en mí misma y también voy conociendo mucho más a los chavales.

28. Abril. 97 - Lunes.

En general los lunes suele haber asamblea en la clase, los viernes hay reparto de las cartas que llegan al buzón y que religiosamente reparten los de 4º a todos sus destinatarios. Todos los días a primera hora hay lectura silenciosa a cargo de todos los niños y niñas del colegio y la semana suele abrirse con un poema en la pizarra, cuyo recuerdo y tímido recital cierra la semana el viernes en la biblioteca.

Bueno, pues estas son algunas pinceladas de lo que puede formar parte de una semana, entre medias encontramos inglés, algo de “matemáticas”²¹¹, unas pizcas de educación física, 100 gr. de planetas, 1/4 y mitad de Manolito Gafotas y kilos de risas.

Seguramente haya un orden de continuidad en todas esas cosas a lo largo de la semana, la verdad es que yo todavía no me he enterado, y ni me importa: De lo único que me he enterado, en función de orden quiero decir, es de que a veces puede estar previsto desde hace varios días el necesario ensayo de la obra de teatro ya que la representación va a tener

²¹¹ Éste es el nombre con el que yo encabezaba los cuadernillos de trabajo que elaboraba para el desarrollo del programa en el área de matemáticas.

lugar pocos días más tarde, y surge un problema con la teta de Sachenka²¹², y de ahí deriva la curiosidad por el cuerpo del sexo contrario, y de ahí el recuerdo de una actividad llevada a cabo hace tres años que trae a la mente la desinhibición y naturalidad de una de las chicas de aquella clase al desnudar sus pechos para que éstos fueran pintados como el resto de los cuerpos de aquellos chicos y chicas que no mostraron sus pechos, pero que tampoco hicieron ni un comentario sobre la actitud de su compañera²¹³. Y todo esto surge de repente, y también surge el recuerdo de que está grabado en video y... ¡pues vamos a verlo!, ¡pues vamos!... Y en un pis-pas se cambia un superprevisto ensayo por una superinprevista visita a la sala de video,... y... parece que después de ese desorden no ha pasado nada, los niños siguen igual, el profe sigue igual, a nadie se le han caído los anillos, a nadie le ha dado un patatús por cambiar el programa en un lapsus de tiempo tan cortito...

No han ensayado, pero se han sacudido la curiosidad ¿por qué parece tan complicado con lo sencillo que es?

5. Mayo. 97 – Lunes²¹⁴.

8. Mayo. 97 - Jueves.

Va a resultar un pelín complicado robar algún momento de entrega a la narración presente, porque... ¡¡¡YA ESTAN AQUÍ!!!²¹⁵ Todo va mucho más deprisa que al principio, si cabe, y las sensaciones y las experiencias también son muchas, pero mi memoria sigue siendo tan mala como siempre, así que sin problemas, poco a poco irán surgiendo y algunas se quedaran en la recámara.

Me perdí Toledo, al menos Toledo con todos los chavales, porque de Toledo y de Luis disfruté mucho el primer día de expedición. Fue un dulce día de esos morados en los que el cielo está encapotado y la lluvia se insinúa detrás de cada nube, pero el cielo nos regaló la

²¹² Se refiere a un pequeño incidente ocurrido entre los niños, propio de la edad, y que suscitó una viva polémica en la clase, cuando Sachenka planteó que algún niño, utilizaba los juegos propios del grupo para acercarse a las niñas y excederse en tocamientos no deseados.

²¹³ Ante la polémica suscitada, y para restarle importancia al cuerpo, y a cuanto de él se deriva, asistimos a ver un vídeo sobre una experiencia realizada en el colegio unos años antes, que consistía en pintar sus cuerpos, artísticamente, y fotografiar después el resultado para hacer una exposición con las fotos. Mientras la mayoría solía conservar su ropa interior, o un traje de baño, una chica de 8º, decidió que se la pintara sobre el pecho desnudo, lo cual fue acogido con total naturalidad por ella misma, compañeros-as y padres/madres, episodio que, en otro centro cualquiera hubiera resultado un escándalo. El hecho de tratarse de una persona cercana al centro, antigua compañera, y conocida de todos en la clase, supone un episodio muy relevante para unos alumnos-as que están despertando a la sexualidad.

²¹⁴ Aparece el día subrayado, lo que denota intención de efectuar algún apunte, pero éste no llegó a realizarse, pues se pasa al siguiente sin anotación alguna.

²¹⁵ Los alumnos-as del C.P. Virgen del Carmen de Mahón (Menorca, con los que iniciábamos un intercambio escolar (como es tradicional en el colegio desde hace muchos años) de 15 días de duración, de los cuales, cada grupo permanece como invitado del otro en sus propios domicilios, la mitad del tiempo.

mañana y contuvo el chaparrón hasta la tarde. Las ojeras pesaban y la vida de crápulas de ambos también, pero las mañanas de los domingos son siempre mágicas y más de la mano de un poetilla que hace cosquillas en el estómago cuando le da por recordar palabras²¹⁶.

El recibimiento fue espectacular y ventoso, los chavales nerviosos, las madres de los chavales también nerviosas, Luis con su andar cansado a lo John Wayne y yo flipada con el trasiego de movimiento y todo el mundo currando con alegría y a destajo. Al cortinón de la fachada le hacía maldita la gracia el quedarse colgado de nones durante toda la fiesta, así que pegó cuatro coletazos y se rajó, pues a pesar de su rebeldía todo el colegio lucía en colores, la fuente cobró vida a pesar de la pachorra de Andrés, o gracias a ella, y el desfile de manjares no cesaba en la sala de los papis...²¹⁷

Y llegaron, después de una muy inquietante espera, llegaron entre aplausos. desconcierto del resto de los viajeros de avión y mucha excitación y pudor por el descubrimiento de cada pareja. Algunos congeniaron al momento y con ternura estrangulaban el cuello de un compañero volteándolo por el suelo a la media hora del encuentro. A otros les está costando un poco más, como a la pequeñilla Lucía cuyo tesón es inconmensurable y se ha empeñado en intimar con su silenciosa compañera Estela, caminando a sol y sombra, solidarizándose con su silencio, pero esperando pacientemente a que llegue el día en que Estela se decida a abrirla su tímido corazoncito y la obsequie con algo más que un solitario monosilabo. La fiesta fue una FIESTA, el pasillo de entrada, y la orquesta, y la algarabía no tenían nada que envidiar al festejo de una entrega de OSCARS. La sangría regaba mi garganta con una dulzura y una constancia que la alegría me dejó sentada durante largo rato de la tarde y todo el mundo feliz, como un verano de pueblo, y a cada rato pensaba en esa frasecilla que inmortalizará a ese señor de la coleta gris: "Este colegio es cojonudo".

26. Mayo. 97 - Lunes.

Poema de la semana:

*No cambio mi soledad
por un poco de amor,
por mucho amor sí,
pero es que el mucho amor*

²¹⁶ Hace referencia a la visita a la ciudad que realizó conmigo durante un domingo por la mañana, como preparación de la que realizaríamos con los chicos-as durante el intercambio, y a la que Olga no pudo asistir por tener compromisos en la Facultad, relacionados con sus estudios.

²¹⁷ Ahora hace alusión a la fiesta de recibimiento del grupo menorquín, para la cual se decoró el colegio entero, con motivos alusivos al acontecimiento, se cubrió toda la fachada con unos enormes decorados, que fueron arrancados por el viento en su práctica totalidad y se organizó una fiesta (habitual en estos casos) con comidas, refrescos, desfile y música a cargo de una charanga contratada a tal efecto, y con la participación de todos los niños-as, padres y madres del colegio y gran número de antiguos alumnos-as que se acercan cada año a este tipo de celebraciones, como en su momento se hizo con ellos y se hará con los cursos siguientes.

*también es soledad...
que lo digan los olivos
de Getsemaní.*

- Dulce M^a Loynaz -

16. Junio. 97 - Lunes.

Lunes,... el último lunes. Todo sabe ya a último esta semana, este cole se me va escapando como arena en un puño, despacito, pero irremediablemente. El entusiasmo por dejar constancia de todo ese circuito de sensaciones, vivencias, descubrimientos del comienzo no mermó en absoluto, pero en vez de en el papel, empezó a depositarse con mucha más intensidad aquí, en este ladito izquierdo, que es en el que éste último lunes me duele para escribir esto.

28. Junio. 97 – Sábado.

Estoy sentada frente al mar , en medio de un espléndido día morado de esos de los que a tí te gustan, por eso me acuerdo de tí, por eso, y porque sólo estamos el mar y yo, apenas unos pájaros...

Un largo cuento hasta llegar a esta página, un cuento que siento como un largo sueño y me va a resultar muy difícil continuar. Un sueño lejano que se me empieza a enredar en la memoria, y aunque me empeño en seguir acercándome al cole para agarrarme a él con todas mis fuerzas, las clases vacías, el patio desierto me intentan avisar con cariño de que todo esto dejó de ser un sueño para empezar a ser un recuerdo.

El discurso se me empezó a atascar a la altura de Menorca, buen momento para dejar de escribir y empezar a sentir más, puff, ¡cuánto más!

La vida es tan bruja como tu cara de bruja, a tí te pilló a contrapié y a mí me pegó en todos los morros, ¿por qué coño me empeñaría yo en ir a Menorca?... imagino que para que me pegara de morros la bruja, pero a pesar de las lágrimas, el impacto fue un placer a tu lado. Quizá ese fue un buen momento para aprender a vivir los contratiempos con paz y con risa. Sólo las situaciones sin solución son realmente educativas, me dijiste con tu cara de luna, un poco más asustado de lo habitual, pero con tu risa buscando robarme la mía²¹⁸. Tus nanas me acunaron el sueño, me apaciguaron el alma, pero tu risa, en aquel momento, fue el mejor consejo que me has sabido dar.

²¹⁸ El viaje a Menorca, que al final resultó inolvidable, lo fue por muchos motivos, en este punto se refiere a uno especialmente duro, motivado por la enfermedad sufrida por Ricardo, el otro compañero que nos acompañaba, y que motivó momentos duros y violentos, en cuya resolución participó Olga con entereza y decisión, y que supuso una verdadera experiencia que hizo que sus prácticas de magisterio se convirtieran en unas auténticas prácticas.

La soledad es una amiga infiel, a veces me besa, a veces me muerde, voy a tener que aprender a compartir con ella porque en este mar chiquito sólo estamos los tres, va a ser un verano muy largo... ¡Hum! ... me estoy convirtiendo en un viejo que no hace otra cosa que leer novelas de amor²¹⁹, y va a ser un poco duro porque a mí el amor me gusta bebérmelo más que leerlo, en todo caso susurrarlo.

Hoy aún me siento feliz, me siento rellena de amor por cada rincón de mi cuerpo, creo que todavía tiene fuerza para iluminar muchos días de soledad infiel.

...”.

²¹⁹ Clara referencia a la obra de Luis Sepúlveda, titulada “Un viejo que leía novelas de amor”, que leyó en aquellos días por recomendación mía.

8.- UNA BREVE REFLEXIÓN

Nunca había sido mi intención sacar conclusiones que fueran capaces de resumir nada y mucho menos dar respuesta a ningún problema. Tampoco lo pretendo ahora.

No creo siquiera que sea lícito intentarlo a tenor de la cantidad de variables que intervienen, pero sí quiero hacer alguna reflexión sobre aspectos que me han llamado la atención, sin otra pretensión que la de hacer partícipe al lector de algunas de mis impresiones tras la reunión con los alumnos-as. Algunas de estas impresiones rondaban por mi cabeza después de haber entrevistado a profesores y padres, pero los alumnos han terminado de clarificar aspectos de verdadero interés:

Es frecuente encontrar testimonios que hablan de las diferentes épocas de Trabenco -yo mismo he empleado expresiones de ese tipo en más de una ocasión-, incluso establecer comparaciones entre esas supuestas épocas distintas, para alabar unas y denostar otras, para encontrar que “¡Trabenco ya no es lo que era...!” o al contrario “¡Ahora sí que es Trabenco...!” ...

En Porras, L., 1992²²⁰, ya se hablan de algunas de las diferencias. Ella cita textualmente en el epígrafe que reza “Análisis”:

“Los cambios sufridos son muchos y significativos. Entre ellos:

- *Ha cambiado sustancialmente el “valor” del colegio; antes representaba para los padres “la oportunidad para su hijo”, la forma de acceso a la cultura, Y para los profesores un modo de revolución. La posibilidad de cambiar hacia una sociedad más justa. Ahora los padres desean que el colegio “haga felices a los niños” y los profesores buscan desarrollar “un trabajo bien hecho”.*
- *Ha cambiado el valor del sistema democrático: La asamblea era el órgano decisorio máximo, contaba con una participación mayoritaria y estaba llena de “contenido”. Ahora tiene un carácter más formal, la gestión se encuentra más diversificada.*
- *Ha cambiado el grado de implicación de los profesores: de aquellas reuniones “sin hora para acabar” donde se creaban-valoraban-revisaban... las bases pedagógicas, a las reuniones “tranquilas” de ahora.*

²²⁰ Trabajo universitario de Lola Porras, con el título “El centro y su contexto”, al que me he referido ya en alguna ocasión.

- *Ha cambiado la psicología del alumnado: de aquellos alumnos/as responsables, “casi adultos”, al alumnado “más infantil, menos maduro” actual.*
- *Ha cambiado la metodología en el aula: De las técnicas Freinet a la fotocopia y el ordenador.*
- ...

Y sigue la propia Lola intentando una explicación de los factores que han podido influir:

“Los factores que pueden explicarlos son múltiples y están interrelacionados:

Razones ideológicas:

- *El cambio de régimen político: de la dictadura de F. Franco al gobierno socialista en un sistema democrático.*
- *El cambio de pensamientos político: de una ideología izquierdista (de oposición política) y revolucionaria a un pensamiento progresista-moderado.*
- *El cambio de significado de los valores: “democracia” y “libertad” eran palabras “sagradas”, “revolucionarias”. Ahora son palabras “legales”.*

Razones económicas-sociales-culturales.

- *El cambio de barrio, de Zarzaquemada a El Carrascal.*
- *El cambio de familias: de aquellos padres obreros, cargados de hijos, desarraigados y sin apenas conocimientos... a los padres de ahora, con pocos hijos, con más medios y cultura.*
- *El cambio en los medios: del colegio “de los bajos” al colegio “nuevo”. De la práctica ausencia de material a la riqueza con que se cuenta actualmente.*

Razones Personales.

- *La presencia/ausencia de liderazgo: Federico era un profesor que aglutinaba a padres y maestros, ahora no hay un profesor con estas características.*
- *Los cambios en:*
 - *La edad del profesorado (entonces eran jóvenes, idealistas, inexpertos)*
 - *Su número (eran 8, ahora somos 16).*
 - *Su mantenimiento (antes permanecían muchos años en el centro, ahora el claustro se modifica cada año).*
 - *Su género (la proporción de sexos era más equilibrada, ahora predominan las mujeres).*
- ...

Y concluye:

“ Desde mi punto de vista el colegio actual es “otro” diferente a aquel TRABENCO primitivo, pero “es como es por lo que ha sido”; quiero decir que ha evolucionado bajo múltiples condicionamientos, de “núcleo pedagógico-revolucionario” a colegio “de profesionales” como resultado de su propia historia.”

Opino que todos estos cambios observables y algunos más que seguramente se podrían destacar, son fácilmente asumibles para el espíritu crítico de cualquier persona que haya seguido de cerca el desarrollo de la actividad del centro, pero sin embargo, intuyo que, tal vez, exista más continuidad de lo que creemos a lo largo de los 25 *Trabencaños* -como a mí me gusta decir, siguiendo la tradición de jugar con las palabras- que intenta abarcar mi estudio.

Entrevistados profesores, padres y alumnos, se dan una serie de “continuidades” (permítaseme la expresión), una serie de factores y de elementos que aparecen en todas las épocas, difíciles de explicar por razón del mero azar.

Este hecho contrasta enormemente con la cantidad y la calidad de cambios vertiginosos que ha sufrido la sociedad española en esos mismos 25 años. Cambios de todo tipo: político, social, cultural, económico,... etc. Y a poco que el lector esté dispuesto a admitir que “la escuela es reflejo de la sociedad” -por muy general e imprecisa que resulte una afirmación de este tipo-, la persistencia de un proyecto como el de Trabenco, puede resultar anacrónica, si no admitimos la existencia de ciertos factores que han podido contribuir a ella.

Es cierto que existen diferencias notables, la mayor parte de las cuales han ido quedado de manifiesto a lo largo de todo el trabajo, pero creo que eso ocurre en cualquier institución que permanece en el tiempo a lo largo de todos esos años, sobreviviendo a épocas sociales muy distintas, cambiando las personas que participan del proyecto... se puede decir que la mayor parte de los cambios son verdaderas necesidades de adaptación a cada momento y consecuencia directa de la transformación que va sufriendo el medio en el que se desenvuelve.

Pero insisto en que a mí me ha llamado poderosamente la atención la existencia de una serie de constantes que aparecen en el centro a pesar de la distancia entre unos momentos y otros.

Estas constantes aparecen, además, en todos los sectores de la comunidad educativa:

En el profesorado:

- Desde el comienzo hasta el último día, el profesorado que se busca para el centro responde a un mismo perfil. Las características que debía tener el profesorado, y que se definen en todos los documentos de la cooperativa, han tenido siempre idéntica vigencia. Aquel profesorado competente, ilusionado, generoso, capaz de trabajar en equipo, de mentalidad abierta y sensibilizado ante los problemas sociales... que se buscaba al principio, sigue siendo el profesorado por el que pugnan los padres del centro año tras año.
- La disponibilidad que se espera del mismo es la misma de siempre, a pesar del cambio de los tiempos y de la presunta progresiva profesionalización del profesorado más actual:
 - La frecuencia y la duración de las reuniones es la misma de siempre.

- La cantidad de asambleas que se celebran, según los problemas del momento.
 - La disponibilidad para recibir a los padres acualquier hora, sin ceñirse a las que el horario especifica para tal menester.
 - La disponibilidad para efectuar salidas de diversa duración con los alumnos-as.
 - ...etc.
- El talante innovador de los mismos y la búsqueda constante de aquellas prácticas docentes que resulten motivadoras para el alumnado.
 - La consideración del alumno-a como el centro de la actividad educativa, merecedor del máximo respeto y el trato cercano y familiar que provoque su actitud positiva hacia el centro y hacia el aprendizaje.
 - El entendimiento de la función docente como una tarea de grupo, en la que el equipo resulta imprescindible, y en la que los padres tienen un importantísimo papel que jugar.
 - La consideración de la escuela y de la casa como dos ámbitos íntimamente relacionados, cercanos y complementarios.
 - La prioridad de los valores y de la formación de la persona en los aspectos humanos sobre los contenidos de las diferentea áreas curriculares.
 - ...etc.

En los padres:

De igual modo que los profesores, en el grupo de padres pueden observarse una serie de constantes que se pueden señalar:

- La consideración de la educación integral de sus hijos como una de sus tareas fundamentales, que alcanza a la casa y al colegio, y en que que deben participar activamente.
- La presencia constante en el centro para participar en cuantas tareas han podido ser susceptibles de su colaboración:
 - En los órganos de toma de decisiones.
 - En las comisiones de trabajo.
 - En la Asamblea General y en la Junta.
 - En las reuniones de aula o de ciclo.
 - En los talleres y en el trabajo de aula.
 - En las salidas.
 - En celebraciones, festejos, teatro, conmemoraciones, intercambios,... etc.

- La actitud colaboradora con el profesorado, nunca reivindicativa, salvo en aquellos casos de profesores que, a su juicio, han mostrado falta de compromiso con el proyecto pedagógico del centro.
- En la defensa decidida de los intereses del centro, del claustro más conveniente, de las instalaciones, de las reparaciones necesarias, ...etc. movilizándose cuando ha sido preciso en apoyo de las mejores condiciones para sus hijos.
- ...etc.

En los alumnos:

También en los alumnos-as se dan esta serie de constantes a las que vengo haciendo referencia, con la particularidad de que, en el caso de los alumnos, me parece especialmente valiosa, pues podía pensarse, dado el mayor número de ellos, y la diferencia de edad y de situación personal, familiar, profesional,... etc. que sus opiniones y sus juicios podrían ser mucho más dispares.

Sin embargo, y entre otros muchos, se aprecia una coincidencia notable cuando destacan aspectos como:

- La identificación con “su colegio”, aún muchos años después de haberlo abandonado, la sensación de pérdida al haber tenido que hacerlo, la nostalgia al recordarlo,... todo ello provoca visitas frecuentes de los antiguos alumnos-as, cosa poco normal en otros lugares, pasados unos años de su marcha del centro.
- La consideración del C.P. Trabenco como un colegio “diferente”, una vez que han salido de él y han podido comparar con el de otros compañeros-as que encontraron en el instituto o en los diferentes lugares a los que cada uno accedió.
- La declaración de haber adquirido en el centro, como uno de las aportaciones más valiosas “afán por aprender”, “por conocer”, “por superarse”... además de los conocimientos que cada uno-a pudo ir incorporando en las diferentes áreas.
- La formación recibida, en la que se destacan valores como solidaridad, compañerismo, generosidad,... etc.
- La formación de un carácter inconformista, crítico y autocrítico.
- La alta valoración por lo cultural. El gusto por la lectura, el teatro, la música, el cine, y en general, todas las manifestaciones artísticas.

- La adquisición de una gran madurez, así como de estrategias y herramientas de aprendizaje que favorecieron su autonomía posterior.
- La consideración del centro como algo propio, que había que cuidar y conservar.
- La consideración del profesorado como personas cercanas y valiosas, de quienes recibían ayuda, y con los que, en muchos casos, se daban relaciones de verdadera amistad.
- ...etc.

En la organización del centro:

Como tal centro, existe una estructura que se viene manteniendo desde sus orígenes, sin apenas modificaciones, y que es especialmente significativa por contar con algunas particularidades que no siempre ha resultado fácil mantener:

- El equilibrio entre padres y profesores para distribuir las funciones en el centro.
- El mantenimiento de unos órganos decisorios no admitidos por la Administración²²¹, la Asamblea General y la Junta.
- La negativa a nombrar cargos unipersonales para el desempeño de las funciones de dirección que, al igual que en el caso anterior, generó no pocos conflictos con la Administración³².
- La permanencia de un Proyecto Pedagógico casi inalterado desde su comienzo.
- El establecimiento de unos Objetivos Generales, definidos desde 1979, que han orientado toda la actividad educativa del centro²²².

En la organización del aula:

La práctica educativa será el último aspecto que destacaré entre los que entiendo que se han mantenido unas constantes dignas de señalar por lo significativas que resultan. Todas ellas se han mencionado ya, pero resulta especialmente curioso su permanencia en el tiempo a pesar de haberse convertido en prácticas ciertamente infrecuentes, dada la evolución que ha ido experimentando la escuela pública desde finales de los años 80:

²²¹ Especialmente a partir de la LODE y la LOGSE, leyes que parecían regular y garantizar la participación de los padres en los centros escolares, aunque de un modo que, en Trabenco, nunca pareció suficiente.

²²² Recuerdo que, como ya se apuntó en su momento, solo se cambió, a principio de de 90, el término “autocontrol” por el término “responsabilidad”.

- El valor otorgado a la Asamblea de Aula como instrumento dinamizador de la clase y de evaluación y valoración de la misma. Como instrumento de participación de los alumnos y de toma de decisiones...
- La no existencia de libros de texto, de exámenes y de calificaciones²²³.
- La extraordinaria importancia de lo literario.
- La importancia concedida a algunas áreas curriculares de expresión que suelen ser consideradas como secundarias en otros lugares: Expresión plástica, expresión dinámica, dramatización, expresión corporal, música,... etc.
- La importancia pedagógica concedida a las salidas como actividades de aprendizaje fuera del aula.
- ...etc.

Seguramente se podrían señalar algunos más, tanto cambios como aspectos que han permanecido, mas no es mi intención hacer un recuento exhaustivo, sino señalar los que me parecen más significativos. Con todo, la consideración de unos y de otros me induce a pensar que no es tan clara la existencia de “varios Trabencos”, ni siquiera de Trabencos diferentes según diferentes épocas. Mucho menos, las fronteras o los límites que separarían esas supuestas diferentes etapas o los hechos que las diferenciarían.

Después de haber oído una enorme cantidad de aportaciones y de argumentos, juzgo, más bien, que hemos conocido una única realidad poco cambiante en lo esencial, aunque sujeta a múltiples cambios circunstanciales, propios de las modificaciones profundas sufridas por el medio y como forma de adaptarse a él.

Han sido muchas las barreras que ha habido que superar, los inconvenientes encontrados en el camino, las oposiciones que se han encontrado y los “ataques” sufridos. Como todo lo que se aparta de la norma, Trabenco ha sido incomprendido y casi diré que “perseguido” por las diferentes administraciones con las que mantuvo relación, ha sido querido y ha sido odiado, objeto de ensalzadas alabanzas y de críticas feroces, ha sido “espejo en que mirarse” y “herejía que abolir”... y todo ello tanto en la década de los 70 como en los últimos años.

Nótese que los cambios circunstanciales pueden explicarse perfectamente desde la conservación de lo esencial, pero difícilmente puede explicarse la conservación de lo esencial en una situación de cambio profundo.

²²³ Aunque debo recordar que, como ya se apuntó en su momento, si bien nunca hubo libros de texto, sí llegó a haber exámenes y notas, aunque por muy corto espacio de tiempo.

9.- BIBLIOGRAFÍA.

BIBLIOGRAFÍA.

- BETTELHEIM, B. (1975)- Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona. Crítica. 1977.
- CALLEJA, S.- Todo está en los cuentos. Bilbao. Ediciones Mensajero. ICE dse la Universidad de Deusto. 1992
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986).- Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca. 1988
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1982).- Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. 1986.
- ELLIOTT, J. y otros.- Investigación/acción en el aula. Valencia. Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació y Ciencia. 1986.
- ELLIOTT, J.- El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Morata. 1993.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.- Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar. Madrid. Morata, 1986.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.- La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de la práctica. Madrid. Escuela Española 1988.
- FONT FUSTER, R.- El ritmo en la educación preescolar. Madrid. Ed. Paulinas. 1979.
- FREINET, C. (1967).- Parábolas para una pedagogía popular. Barcelona. Planeta-De Agostini. 1986.
- FREINET, C.- Consejos a los maestros jóvenes. Barcelona. Laia. 1979.
- FREIRE, P.- La pedagogía del oprimido.
- GENETTE, G. (1991).- Ficción y dicción. Barcelona. Ed. Lumen. 1993
- GIMENO SACRISTAN, J.- La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Madrid. Morata. 1982
- GIMENO SACRISTÁN, J.- Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid. Anaya. 1986.

- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I.. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1992
- GOETZ J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984) .- Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata. 1988.
- JANSEN, S y JENSEN, J.- El libro rojo del cole. Madrid. Nuestra Cultura. 1979.
- KEMMIS S. Y McTAGGART, R.- Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona. Laertes. 1987.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1947)- Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires. Biblioteca de Cultura pedagógica. Kapelusz. 1972.
- MAKARENKO, A.S.- Poema pedagógico. Barcelona. Planeta. 1967
- MARCHESI, A.- Controversias en la educación española. Madrid. Alianza. 2000.
- MARTÍN NEBRAS, F.- Recrear la escuela. Madrid. Alameda. 1980.
- MARTINEZ LOBATO, E.- Estudio de la integración de los medios informáticos en los currículos de Educación Infantil y Primaria: sus implicaciones en la práctica educativa. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 1998.
- M.E.C.- Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. 1994.
- MENDES, N. (1986).- A ti, profesor, yo acuso. Madrid. Nuestra Cultura. 1980.
- MUÑOZ, M.- La poesía y el cuento en la escuela. Una metodología para el área de lenguaje en el ciclo medio de la E.G.B. Madrid. 1992 Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- PENNAC, D.- Como una novela. Barcelona. Anagrama. 1993
- POPKEWITZ, T.S. (1984).- Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid. Mondadori. 1988.
- QUENEAU, R. (1947).- Ejercicios de estilo. Madrid. Cátedra. 1993
- REIMER, E. (1970).- La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Barcelona. Labor. 1973.
- RODARI, G. (1973).- Gramática de la fantasía. Barcelona. Ferrán Pellissa Editor. 1979.

- SANCHEZ BLANCO, C.- La cooperación en Educación Infantil. La Coruña. Universidade da Coruña. 1997.
- STENHOUSE, L (1981).- Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata. 1987.
- TONUCCI, F. (1980).- Con ojos de niño. Barcelona. Barcanova. 1989.
- TONUCCI, F.- La escuela como investigación. Barcelona. Ferrán Pellissa Editor.
- TRABENCO. Nos queda la palabra. Madrid. Alameda. 1976.
- TRABENCO. Demo-Trigo. Col. El Trastero. Nº 3. Ed. Grupo Zero. 1979.
- TRABENCO, COOPERATIVA.- Trabenco, la realidad de una idea. Leganés. Ilmo Ayuntamiento de Leganés. 1980.
- VYGOTSKI, L.S.- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica. 1979.
- VYGOTSKI, L.S.- Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Pléyade. 1975.
- ZARAGOZA SESMERO, V.- La gramática (h)echa poesía. Madrid. 1987. Editorial Popular.