

Josep M. Puig Rovira

La tarea de educar

Relatos sobre el día a
día de una escuela

OCTAEDRO - ROSA SENSAT

Colección ROSA SENSAT núm. 10

La primera edición en catalán de esta obra, *Feina d'educar* (Edicions 62, Barcelona, 1999) obtuvo el XVIII Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1998

Traducción al castellano: Francesc Jubany Ribalta

Primera edición: diciembre de 2006

© Josep M. Puig Rovira

© De la presente edición:

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat

Avda. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 85 - Fax: 93 301 75 50

e.mail: publicacions@rosasensat.org

ISBN 10: 84-8063-858-3

ISBN 13: 978-84-8063-858-6

Depósito legal: B. 54.051-2006

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Producción editorial: Servicios Gráficos OCTAEDRO

Impresión: Limpergraf s.l.

Impreso en España

Printed in Spain

ÍNDICE

Para empezar	7
I. Propósitos y preparación	9
Perspectivas teóricas	9
La entrada en el campo	17
II. Organización y seguridad	19
De la expectación a la confianza	19
Espacio y material	25
Los cargos de la clase	28
Pensar las normas	31
Formación de grupos de mesa	38
La identidad del grupo-clase	47
Las asambleas	49
Maria, la maestra	58
III. Relación y rutinas	61
Cara a cara con un adulto	61
Hacer las cosas en grupo	70
Los quince primeros minutos	77
Revisión de los cargos de la clase	80
Repetición, seguridad y hábitos	90

IV. Individuo y comunidad	99
Fiestas de cumpleaños	99
La castañada	104
Conocerse y ocuparse de uno mismo	112
¿Somos siempre los mismos?	118
Teatro y semana de Navidad	127
V. Trabajo y convivencia	137
Del recreo a la clase	137
Los saberes no están exentos de valores	151
Tiempo para la reflexión ética	165
Más acerca de normas: Carnaval y colonias	172
Recordar juntos	183
VI. Final y continuidad	193
La última semana	193
Para continuar	195

Para empezar

Para empezar, los agradecimientos.

Probablemente no exista ninguna producción humana totalmente individual. Equivale a un espejismo pensar que alguien es el autor de pies a cabeza de una obra. La autoría es siempre compartida. No quiero decir con esto que las cosas se hagan siempre entre todos, ni que las cosas se hagan solas. Quiero decir que, pese a que la responsabilidad y la firma recaigan en una sola persona, todo trabajo debe ideas, ayudas, críticas y ánimos de muchas personas.

El libro que tienen entre las manos constituye un ejemplo de esta situación, y además por partida doble. En primer lugar, por lo que acabamos de decir: todos se aúpan a la espalda de sus predecesores y se ayudan de los que le rodean. Podréis ver que en el texto no hay citas bibliográficas, pero sí hay lecturas que se dejan entrever y otras que tal vez no se noten, pero que están presentes. Es un trabajo realizado en el marco de una tradición. Una práctica habitual.

En segundo lugar, encontramos algo que no resulta tan corriente: este libro presenta la forma de trabajar de maestra de una persona que no es el autor. Por tanto, sin la colaboración de esta persona no existiría el libro: no existiría sin la forma de trabajar que muestra a sus alumnos o sin la posibilidad que me ha brindado de estar en su clase durante un año entero, de observarla, tomar notas y grabar vídeos. Es una ayuda impagable y menos habitual.

Por todo ello, he querido empezar con los agradecimientos. Creo que un trabajo que enlaza con la tradición de las etnografías escolares no debe dejar a un lado el esfuerzo que han de realizar los educadores para permitir que una persona externa estudie su trabajo. Esta actitud de disponibilidad es muy valiosa.

Así pues, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a Maria Altirriba, maestra de cuarto de primaria de la escuela Sant Miquel de Cornellà de Llobregat (Barcelona). Este libro habla de su trabajo como maestra y, más concretamente, de su trabajo en el plano de la educación moral. También quiero agradecer a los demás protagonistas: los niños y las niñas que formaban el grupo-clase de cuarto. Ellos quedarán en el anonimato, aunque son los verdaderos protagonistas de esta historia.

El trabajo de los maestros es también colectivo: uno llega a ser un buen maestro dentro de un equipo y de una historia. El trabajo de Maria no hubiera sido posible sin la ayuda de los compañeros y compañeras del claustro de la escuela Sant Miquel, sin la tradición renovadora que encarna la escuela y sin el buen trabajo de su equipo directivo. Por mi parte, tampoco hubiera podido realizar mi trabajo sin la colaboración de los maestros y maestras de la escuela y también de Josep Gómez, el director, del cual sólo he recibido facilidades.

Xus Martín y Jaume Trilla han leído los borradores y he discutido con ellos este proyecto de investigación. También he contado con la ayuda de Maria Buscà, que me ha echado una mano en diferentes fases del trabajo. A todos, gracias.

Finalmente, sólo me queda apuntar que este trabajo ha contado con una ayuda a la investigación concedida por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

I. Propósitos y preparación

Perspectivas teóricas

En este primer apartado, dedicado a explicar las ideas que han guiado la investigación que presento a continuación, me planteo la meta de responder a tres preguntas: ¿Por qué estudiar la educación moral en una clase de primaria? ¿Por qué hacerlo con una metodología que se inscribe en la tradición etnográfica? y ¿Por qué presentar los resultados de una forma más narrativa que teórica?

Empecemos por el primer interrogante, que en realidad es doble: ¿Por qué estudiar la educación moral, y por qué hacerlo en una clase de primaria? Más allá de los motivos obvios para estudiar la educación moral, tales como la relevancia del tema y el interés personal, existe un aspecto importante que siempre está presente en debates y comentarios, pero que nunca acaba de definirse del todo. Se trata de la tesis que sostiene que la educación moral, en lugar de alcanzarse a través de las clases, se transmite gracias al clima del aula y de la escuela: se vehicula a través de lo que, de una forma un tanto difusa pero significativa, llamamos «el día a día de la educación». La moral se aprende en todas partes y no sólo, ni principalmente, durante una clase dedicada a enseñarla.

Este argumento se ha utilizado con intenciones muy dispares: para criticar los programas de educación moral, para afirmar que la educación moral no puede enseñarse o, simplemente, para destacar un campo de estudio importante y poco analizado. A buen seguro podríamos encontrar otros motivos para defender que la

moral se aprende en todas partes y día a día. Creemos que, independientemente de la intención del que formula esta argumentación, expresa una idea que deberíamos estudiar con más atención, por su interés y porque, al tratar de explicar qué entendemos por «en todas partes» y «día a día», no conseguimos avanzar demasiado. Palabras sugerentes, pero muy imprecisas.

A tenor de todo lo expuesto hasta ahora, una de las intenciones del presente trabajo es mostrar el contenido que se esconde detrás de la convicción de que la moral se aprende en todas partes y en el día a día de una clase. Nuestra intención es definir el tipo de prácticas educativas que designan estas expresiones, mostrar que se trata de ideas con un referente consistente y describir dicho referente. El objetivo es visualizar qué entendemos por «en todas partes» en el marco de la educación moral.

Para intentar alcanzar este objetivo hemos contado con diferentes puntos de apoyo teórico que nos han servido para delimitar el tema y abordarlo de una forma más consistente. En primer lugar, la tarea del desarrollo de las bases teóricas y metodológicas de un currículum de educación moral¹ que se han reflejado en unos determinados materiales de educación en valores,² nos ha situado ante un interrogante relacionado con lo que nos planteamos aquí: cómo se utilizan en el interior de las aulas las propuestas que hemos diseñado, cómo contribuyen a definir el día a día de la educación moral. De sobras es sabido que una cosa son las propuestas planteadas y otra, a veces muy diferente, la forma de llevarlas a la práctica, aunque no creemos que se trate de una diferencia necesariamente negativa. La adaptación de las propuestas a cada aula muchas veces contribuye a mejorarlas. En cualquier caso, resulta interesante estudiar cómo se aplican, cómo se transforman y se relacionan con el resto de contenidos escolares, cómo se aprovechan para tematizar y tratar de resolver los conflictos de relación y organización que plantea la vida en el aula. En definitiva, cómo se inscriben y utilizan las propuestas curriculares en las situaciones escolares concretas. Evidentemen-

1. Puig, J., *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1995.

2. VV. AA., *Transversal. Educació en valors*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Editorial 62, 1994-1996.

te, todo lo expuesto ayuda a definir el día a día de la educación moral que deseamos conocer.

En segundo lugar, estudiaremos qué entendemos por todas partes y día a día en la educación moral a la luz de varios conceptos que ha habíamos trabajado al hablar de la construcción de la personalidad moral.³ Planteábamos que la educación moral depende de la confluencia de tres factores: las experiencias morales que nos obligan a replantearnos creencias, puntos de vista y hábitos, la inteligencia moral o el conjunto de capacidades psicomorales que nos permiten tratar la experiencia (herramientas morales sin las que quedamos ciegos ante las situaciones morales que se nos plantean) y, finalmente, la cultura moral o el conjunto de guías de valores que los humanos hemos elaborado y cuya utilidad hemos certificado a la hora de resolver situaciones moralmente conflictivas. El juego complejo de experiencias, inteligencia y cultura forma la personalidad moral.

Sin embargo, se trata de una hipótesis pendiente de comprobación. El estudio del día a día de la educación moral debe facilitarnos el conocimiento de primera mano que permite evaluar la adecuación de estos conceptos y comprobar cómo actúan en las situaciones complejas del aula. Al mismo tiempo, el estudio que se plantea se sustenta en los mismos conceptos que acabamos de mencionar. Experiencias, inteligencia moral y guías de valor son pilares que fundamentarán de algún modo la tarea de observación que nos planteamos. Cuestiones como las siguientes pueden hallar vías de respuesta: qué clase de experiencias morales se producen en el día a día del aula, de qué forma contribuyen los educadores a desarrollar la inteligencia moral, cómo transmiten la cultura moral, cómo se forma la autonomía moral y cómo se alcanza la socialización, cómo se consigue la transmisión de normas y valores morales, cómo se trabajan las experiencias morales con la inteligencia moral, qué tipo de aportación acostumbra realizar la cultura moral a la resolución de las controversias que se viven en las escuela, etc. Existen, además, otros interrogantes, previsibles e imprevisibles. Con todo esto hemos ido ya más allá de las actividades de educación moral que un currículum puede plantear y nos hemos situado

3. Puig, J., *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996.

en el terreno de la educación moral en todos los espacios y momentos escolares.

En tercer lugar, parece claro que la educación es un proyecto que debe compartirse con otras personas. Nos educamos con adultos y con iguales, con personas que tienen una experiencia y unos saberes por transferir y con otras personas que buscan el saber. En situaciones escolares, unos y otros interactúan simultáneamente y de forma constante: trabajan juntos en lo que se ha dado en llamar proceso de enseñanza y aprendizaje. La educación es, pues, una práctica colectiva, y también lo es la educación moral. Debemos comprobar cómo los alumnos y sus educadores actúan conjuntamente en el día a día de un aula: qué hacen, por qué lo hacen y cómo lo hacen, aspectos que arrojarán algo de luz sobre el funcionamiento de la educación moral en la cotidianidad de una clase.

Sin embargo, este tercer aspecto presenta también otras vertientes. La educación es una tarea colectiva, de un grupo-clase y sus educadores, que se realiza en el seno de una institución, la escuela. El grupo y la institución no son realidades inocuas ni intrascendentes, ya que el conjunto de relaciones, prácticas educativas, hábitos e ideas de los grupos e instituciones configuran una comunidad, un espacio de acogida, de participación y de inmersión en prácticas de valor.

La educación moral no es un trabajo solitario, sino colectivo, realizado en el seno de una comunidad que debe expresar valores y que debe ser democrática. Una escuela no es un supermercado cultural, sino un espacio de aprendizaje, de convivencia y de animación. Un espacio de vida, y no un espacio de tránsito. Y un espacio de vida que debe acoger e invitar a vivir de forma justa, feliz y democrática.⁴ A raíz de estas ideas se plantean cuestiones como las siguientes: ¿Qué queremos transmitir con la expresión de que la escuela o el aula son una comunidad? ¿Qué efectos educativos creemos que provoca una comunidad? ¿Cómo construimos una comunidad educativa que sea democrática? Una vez más, estas reflexiones nos aproximan a la idea de clima o atmósfera moral de una institución, lo que se respira constantemente, lo que se vive siempre y en todas partes, y que es tan próximo y habitual que a

4. Puig, J., Martín, X., Escardibul, S. y Novella, A., *Com fomentar la participació?*, Barcelona, Graó, 1977.

menudo resulta más difícil ver y apreciar su valor. Tal vez también sea esto lo que buscamos: unas formas de educación moral tan habituales que al final hemos acabado por no ver ni valorar suficientemente.

En cuanto a la segunda cuestión, ¿por qué en primaria? La respuesta es mucho más sencilla: por motivos de accesibilidad, y también porque solemos a creer que en las escuelas de primaria resulta mucho más fácil visualizar el clima que define el día a día de la educación moral. Si hablamos desde una perspectiva sociológica, parece una suposición acertada, aunque podríamos encontrar multitud de ejemplos que nos confirmarían justo lo contrario.⁵ En cualquier caso, hemos estudiado la cotidianidad de la educación moral, las prácticas morales y la idea de comunidad democrática en una escuela de primaria, pero muy a menudo lo hemos hecho con la mirada puesta en los centros de secundaria. Podríamos decir que, en un curso de cuarto de primaria, hemos estudiado cosas que, más allá de las diferencias evidentes, sirven tanto para primaria como para secundaria y otras situaciones educativas.

¿Por qué estudiar el día a día de la educación moral con una metodología de tipo etnográfico? El motivo es casi obvio: porque no podemos saber cómo es el día a día de la educación moral en la escuela sin la observación directa. La intención de la investigación descarta una aproximación basada únicamente en la reflexión, ya que no es posible realizar un trabajo especulativo para saber cómo funciona una clase: tenemos que ir a observarlo.

Resulta innegable que incluso para mirar se requieren algunas ideas o teorías que guíen la mirada, que modelen lo que captan los sentidos. Parece un requisito imprescindible: para ver se requieren ideas. Por ello, hemos presentado de forma sucinta algunas indicaciones sobre la perspectiva desde la que pretendíamos observar la educación moral en una clase. No seremos nosotros, sin embargo, los que despreciemos la reflexión teórica.

No obstante, también es de sobras conocido que no puede existir una buena teoría sin un referente empírico. La observación de

5. Puig, J., Martín, X. y Trilla, J., *Cròniques per una educació democràtica*, Vic, Eumo, 1988.

la realidad educativa puede aportarnos mucha información, ya que nos puede ayudar a corroborar ideas y teorías, y puede sorprendernos y hacernos descubrir cosas que no esperábamos, puede obligarnos a modificar supuestos teóricos y prácticos. En suma, la realidad es un referente imprescindible para las ideas pedagógicas y las propuestas educativas. De hecho, entre la reflexión y la realidad existe una vinculación circular: las ideas filtran la observación y complementan los datos, pero la realidad corrobora o transforma las teorías. Por tanto, es necesario pensar y mirar, con independencia de que el trabajo tenga una voluntad reflexiva o descriptiva.

Hemos llevado a cabo un trabajo etnográfico sobre el día a día de la educación moral en un aula porque es una forma de saber con alguna certeza lo que ocurre, y también porque observar la realidad de las aulas puede considerarse como un filón de ideas y una prueba importante para las teorías. Contemplamos el día a día de la educación moral para contrastar ideas, para percatarnos de cosas que habían pasado desapercibidas y para obligarnos a modificar los planteamientos teóricos y prácticos. Hace ya tiempo que tenemos la sensación de que existe una distancia importante entre lo que se dice sobre la educación moral y lo que realmente ocurre en las clases. Hablamos, evidentemente, de las clases que tienen una voluntad de educar moralmente. En relación con lo que realmente se lleva a cabo en las clases, algunas ideas son muy insuficientes. O, dicho de otra forma, en algunos casos la realidad escolar es más rica de lo que somos capaces de explicar teóricamente, algo que, en parte, intento mostrar a través del presente escrito.

Para hacer realidad estos propósitos, no resulta válida cualquier realidad educativa. Es cierto, por una parte, que parece difícil aceptar que existen realidades educativas que nos ayudan a pensar y otras que no. Creo que no es cierto, ya que cualquier realidad puede ayudarnos a desarrollar ideas. Sin embargo, no parece descabellado pensar que existen aulas y escuelas que no contribuirían demasiado a alcanzar nuestros propósitos.

Necesitamos observar un aula insertada en una escuela con una tradición educativa de preocupación por la educación moral y, por supuesto, necesitamos observar un aula conducida por un educador preocupado también por la educación moral. Un educador preocupado y con experiencia, de forma que haya tenido tiempo

de adoptar y elaborar las prácticas educativas que considere más adecuadas para sus propósitos de formación moral. Y, por último, se trata de buscar un aula que, por sentido común, tengamos la certeza de que funciona correctamente. La idea no es buscar un aula modélica, ni un profesor perfecto, ya que ni lo uno ni lo otro sabemos exactamente qué es y tal vez ni siquiera existan. Se trata de observar un aula que simplemente funcione bien. En resumen, no podemos observar cualquier clase, sino una que muestre el trabajo de personas preocupadas por la educación moral, que hayan tenido tiempo de cuajar formas educativas contrastadas y cuyo funcionamiento sea eficaz y correcto. En otras palabras, un aula que nos enseñe cómo plasmar educativamente la cultura moral que respiramos.

Observar un aula que, por sus condiciones de madurez, exprese la cultura moral que compartimos equivale a realizar un experimento natural, a someter las ideas a una realidad más compleja que los pensamientos, abrirse a formas de actuar que no esperábamos. Se trata de ver lo que maestros experimentados hacen, pero que pasa desapercibido a nuestra mirada y que no solemos tematizar. Observemos, pues, con la convicción de que la realidad, que por otra parte contribuimos a crear en tanto que actores, es más sabia que nuestro pensamiento.

Si la realidad cotidiana del día a día puede hablarnos más que las ideas que se manejan, observarla nos permitirá mejorar las teorías y también las prácticas. Es, por tanto, lo que esperamos.

¿Por qué presentar los resultados de esta investigación etnográfica de una forma narrativa en lugar de teórica? Ante todo, narrativa en lugar de teórica no significa que no haya reflexiones, sino que hemos buscado un estilo expositivo más próximo al reportaje: dejar hablar la realidad más relevante y presentarla para aportarle la significación que le corresponda en cada caso. Mezclamos, por tanto, descripción y reflexión.

Pero, ¿por qué motivo? Pues por dos razones. Desde una perspectiva teórica, porque antes de someter a prueba las ideas preconcebidas y de emprender nuevos estudios conceptuales, resulta prioritario fijar los hechos, los hechos que tienden a pasar desapercibidos, para poder posteriormente contrastar y elaborar ideas.

Para ser exactos, se trata de un proceso que nunca se produce de una forma tan ordenada, esto es, primero los hechos y después las ideas, sino que se van perfilando mutuamente más desordenadamente. Nunca se rompe la circularidad entre ideas y hechos. Sin embargo, en nuestro caso la prioridad es describir los hechos, aunque sea con supuestos e intención teórica.

Asimismo, se ha adoptado una forma expositiva de tipo narrativo por motivos relacionados con la práctica educativa. Creemos que mostrar de forma más visual cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de la moral resulta muy instructivo y aleccionador. Utilizar conceptos para describir lo que se hace también es positivo y, a largo plazo, imprescindible, pero no es la única forma de explicar cómo hay que educar. A menudo resulta más eficaz empezar a hacerlo de forma narrativa, mostrando las imágenes de lo que sucede en una clase. En cierto modo, se trata de recuperar una forma de escribir con una larga tradición en el mundo educativo. Obras tan influyentes como por ejemplo las de Makarenko, Lodi, Freinet y tantos otros han presentado su trabajo con formas más o menos narrativas o descriptivas. En suma, menos teóricas, aunque en su interior escondían teorías muy potentes, y más cinematográficas. Estos autores tenían la necesidad de explicar lo que hacían, y la conceptualización llegaba después, mientras que a los lectores les resultaba útil leer lo que se les contaba, ya que podían hacerse una idea de cómo conducir una situación educativa y, por tanto, podían inspirarse con vistas a optimizar su propia práctica educativa. Se trata de una forma de aprender por analogía. Muchas profesiones con un fuerte componente práctico deben aprenderse por observación: contemplando o imaginando con la ayuda de narraciones cómo se desenvuelven las personas que ya han adquirido las destrezas necesarias. Puede resultar una buena ayuda para maestros noveles, aunque no se trata de buscar modelos ideales, ya que lo que presentamos no puede entenderse como un modelo, sino que se trata simplemente de mostrar prácticas sugerentes que puedan inspirar y mejorar los métodos propios de cada maestro. En este sentido, resulta útil mostrar a los que empiezan una forma de trabajar.

Por otra parte, intentar explicar a los maestros experimentados su práctica docente, a veces sin darle importancia y a veces sin darnos cuenta, es una forma excelente de ponerles ante un espejo que

les devuelve una imagen que puede ayudarlos a tomar conciencia de lo que hacen y cómo lo hacen, una vía para mejorar las prácticas de la educación moral. Mostrar la imagen de lo que hacen los maestros maduros es una ayuda para los noveles y una forma de ejercer la crítica positiva para todo el mundo.

La reflexión teórica es un camino que hemos recorrido y recorreremos en el futuro, pero mostrar narrativamente cómo funciona el día a día de una clase es también una forma de constatar lo que es necesario mejorar y de asignar un nombre a la realidad educativa. Por este motivo hemos intentado exponer narrativamente lo que hemos observado sobre la forma de educar moralmente en el día a día de un aula de primaria.

La entrada en el campo

Entendemos por entrada en el campo el proceso de decidir qué escuela y qué aula observar, la aproximación a los protagonistas para explicar lo que se quiere hacer y pedir permiso para hacerlo y, finalmente, la primera toma de contacto con la realidad.

La observación se realizará en el CEIP Sant Miquel de Cornellà de Llobregat, una escuela con una importante tradición pedagógica a cuestas y con un buen equipo de maestros, lo que garantiza el nivel de maduración pedagógica que buscamos. Cornellà es una de las ciudades del cinturón industrial de Barcelona, con un alumnado que puede considerarse como representativo de la ciudad, aunque el prestigio del centro puede atraer a familias especialmente preocupadas por la educación de sus hijos.

He seleccionado el curso de cuarto por su condición de curso intermedio en la Educación primaria y por su interés desde el punto de vista evolutivo. Y he optado por la clase de Maria porque, además de cumplir los requisitos de preocupación por la educación moral, experiencia y eficiencia, ya había trabajado anteriormente con ella, lo que podía reportarme ciertas ventajas.

En este sentido, la aproximación a los protagonistas fue muy sencilla, puesto que ya nos conocíamos, tanto Maria y yo como el resto del equipo de la escuela. Como ya he mencionado, habíamos tenido la oportunidad de trabajar anteriormente, por lo que existía suficiente confianza mutua.

Naturalmente, lo que sí hice fue la petición concreta. A finales del curso anterior al que se desarrolló la observación expliqué a Maria y al director de la escuela lo que quería hacer y, concretamente, lo que les pediría. Tras la exposición de las ideas que tenía en mente y de lo que buscaba con la observación del día a día de una clase, procedí a enumerar las demandas que les haría, a saber: poder asistir a las clases de Maria siempre que me resultara posible, intentando hacerlo como mínimo tres veces por semana, lo que equivalía a seis horas de observación; asistir durante todo el curso, para observar todos los movimientos significativos de un año de trabajo. Asimismo, solicité poder tomar notas durante el tiempo de presencia en clase y grabar en vídeo los momentos que me parecieran representativos. Por tanto, necesitaba tener la cámara a punto para grabar. Finalmente, pedí a Maria tener, de vez en cuando, alguna entrevista con ella. En relación con este último punto, lo cierto es que tuvimos cuatro entrevistas, aunque en realidad intercambiábamos opiniones y me ofrecía explicaciones todos los días, a la hora del desayuno y en otros momentos. Por tanto, además de entrevistas, se produjo un intercambio constante. La respuesta a mis peticiones fue positiva, por lo que todo estaba listo.

Durante los primeros días de septiembre, antes del curso en que se desarrolló la observación, volví a reunirme con Maria para hablar de los horarios y de aspectos de organización del curso. Además, también asistí a una reunión del equipo de maestros del ciclo medio de primaria, pensada para hablar y programar las sesiones de ética. A lo largo del curso, participé en cinco reuniones más que se celebraron para hablar de la asignatura de ética.

Todo a punto, pues, para empezar el curso y, en lo que a mí respectaba, todo a punto para empezar la observación.