

## El devenir docente de una profesora de Lengua inglesa en Secundaria

Un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva  
en la propia práctica en tiempos de cambio educativo

Encarnación Romero Buiza



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**

# El devenir docente de una profesora de Lengua inglesa en Secundaria

*Un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva en la propia práctica en tiempos de cambio educativo*

Encarnación Romero Buiza

Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Barcelona

Programa de doctorado:  
Desenvolupament professional i innovació institucional  
Bienio 1994/1996

# **El devenir docente de una profesora de Lengua inglesa en Secundaria**

*Un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva  
en la propia práctica en tiempos de cambio educativo.*

**DOCTORANDA:**

ENCARNACIÓN ROMERO BUIZA

**DIRIGIDA POR:**

DR. JOSÉ CONTRERAS DOMINGO

Barcelona 2012

*Les meves filles em van fer mare,  
les meves i els meus alumnes professora.*

A mi compañero de viaje, una persona fundamental durante el trayecto; a mis hijas, que con su autonomía me permitieron un espacio para aprender en mi vida profesional; a mis padres y hermanos, porque sin sus huellas no habría conseguido reflexionar sobre tantas cosas, y a cada una de aquellas personas que en sus lugares de trabajo confían en el motor de su fuerza personal como medio para cambiarnos a nosotras mismas, mientras buscamos coherencia en nuestra relación con los otros.

Muy especialmente, a todo el profesorado con el cual compartí los complejos inicios de la Reforma educativa en nuestro centro escolar.



# ÍNDICE

Agradecimientos. Una investigación y múltiples acompañamientos .....	11
Introducción y estructura del estudio .....	15

## PRIMERA PARTE

## SOBRE EL ORIGEN DEL PROPIO «SER PROFESORA»

<b>1. «Partir de sí...», un diálogo a dos voces. ....</b>	<b>21</b>
1.1. El porqué de una investigación sobre la propia práctica .....	23
1.2. Mi tesis y su comunicación: Coexistencia de dos lenguas en una sola voz .....	26
1.3. Una experiencia investigadora de aprendizaje reflexivo .....	28
<b>2. Una declaración de intenciones y deseos. ....</b>	<b>31</b>
2.1. La Interdisciplinarietat i la participació a l'ESO: Del treball amb l'alumnat al treball amb el professorat .....	32
2.2. Indagando en mis propios deseos y creencias metodológicas .....	33
2.3. Partir de sí... y de mi contexto. ....	37
2.3.1. Otras creencias de partida: Mis descriptores .....	40
2.3.2. Del perfil del centro al perfil del alumnado. «ESO sí, ESO no» .....	40

## SEGUNDA PARTE

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ACTUACIONES INVESTIGADORAS

<b>3. Práctica reflexiva en el seno de una investigación narrativa .....</b>	<b>47</b>
3.1. Mi pregunta investigadora: Evocación de una experiencia metodológica .....	51
3.1.1. Actitud dialogante inmersa en la experiencia .....	53
3.2. Fundamentos teóricos en mi diálogo con la literatura investigadora .....	58
3.3. Escribir y leer, dos actuaciones investigadoras complementarias. ....	66
3.3.1. La escritura reflexiva. Su significado .....	68
3.3.2. La lectura reflexiva: Ejemplificación de un diálogo entre docencia e investigación.....	73
3.3.2.1. Cursos 96/98. Cuatro paradas reflexivas .....	75
3.3.2.2. Cursos 98/00. Dos paradas reflexivas.....	80
3.3.3. Acompañamiento investigador: Conversaciones con expertos.....	80
3.4. Los diarios de investigación, la experiencia de un diálogo que cambiaría mi práctica. ....	83
3.4.1. Un estudio narrativo articulador de tres diálogos simultáneos .....	87
3.4.1.1. Un diálogo entre docencia e investigación.....	88
3.4.1.2. Una relación conversacional entre la teoría y la práctica.....	92
3.4.1.3. Un profundizar en la naturaleza del mismo diálogo narrativo.....	96
<b>4. Los datos de la experiencia: sensaciones y pensamientos .....</b>	<b>101</b>
4.1. Las fuentes de información: Descripción y sentido. ....	105
4.1.1. Los Diarios de campo, «in and out my class».....	106
4.1.2. Los Diarios profesionales .....	108
4.1.2.1. Evolución de sus contenidos.....	111



6.1.1. Metodología y participación.....	233
6.1.1.1. La experiencia del texto dialogado.....	234
6.1.1.2. School Calendar.....	236
6.1.1.3. Silencio docente, dando la palabra a la escucha.....	237
6.1.1.4. Ruidos en la práctica de aula: Escucha disonante ante la presión del vitae oficial....	238
6.1.1.5. Los exámenes, una estrategia de mediación curricular.....	242
6.1.2. Adolescencia y participación.....	246
6.1.2.1. Participación en un contexto de obligatoriedad.....	247
6.1.2.2. El adolescente se inquieta con el futuro.....	252
6.1.2.3. Silencio adolescente.....	252
6.1.2.4. ¿Confianza en una relación jerárquica?.....	254
6.1.2.5. Frustraciones del deseo y desconfianza comunicativa.....	256
6.1.3. Fracturas participativas: Bloqueos institucionales y adolescentes.....	258
6.1.3.1. Expulsiones.....	258
6.1.3.2. Pintar la clase, una trampa participativa: Todo o nada.....	262
6.1.3.3. El celo en la aplicación del Reglamento de régimen interno o el currículum: Rigidez institucional.....	267
6.1.3.4. Ausencias adolescentes.....	270
6.1.4. Sobre el discurso de la participación en instituciones jerárquicas: Resistencias.....	274
6.1.4.1. El estrés del tiempo.....	275
6.1.4.2. Enseñar es actuar educativamente.....	276
6.1.4.3. Interés, participación y aprendizaje.....	277
6.1.4.4. Confianza y presencia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Acompañamiento.....	279
<b>6.2. Participación en un contexto de cambio educativo. Sobrecarga y olvido profesional . . . . .</b>	<b>281</b>
6.2.1. Las presiones y demandas de la realidad que afrontábamos.....	281
6.2.2. La complejidad terminológica y la distorsión del contenido pedagógico.....	282
6.2.3. El olvido de la persona del docente.....	282
 <b>7. El centro de secundaria, un entramado de relaciones y aprendizajes. . . . .</b>	 <b>285</b>
<b>7.1. Relaciones entre iguales o simétricas: Comunicación interdocente . . . . .</b>	<b>288</b>
7.1.1. Reforma educativa y estrés organizativo. Nuevas oportunidades relacionales.....	289
7.1.2. El discurso comunicativo interdocente en las reuniones.....	291
7.1.3. El peso del pasado: La experiencia profesional vivida.....	297
<b>7.2. Relaciones entre desiguales: Planificación y frustración en el ciclo relacional de enseñanza         y aprendizaje. . . . .</b>	<b>302</b>
7.2.1. Contenidos relacionales en los tiempos de inicio y final de clase. Rituales.....	305
7.2.1.1. Clima relacional inicial: «Ha sonado el timbre».....	306
7.2.1.2. Suena el timbre: Finales forzados.....	310
7.2.2. Contenidos relacionales en el tiempo curricular de aula.....	313
<b>7.3. Relaciones en los momentos de conflicto . . . . .</b>	<b>322</b>
7.3.1. Ritual de fin de trimestre: «Amb el que he estudiat, señol!».....	323
7.3.2. Juntas de evaluación. Tensión y postergación.....	327
7.3.3. El doble diálogo en el tiempo de clase.....	329
7.3.4. Clima relacional en el aula y distribución del alumnado.....	330



7.4. Autoridad y poder en un contexto jerarquizado . . . . .	334
7.4.1. Deseo, norma y relación de enseñanza y aprendizaje.....	334
<b>8. Becoming a secondary teacher. Historias en un devenir profesional . . . . .</b>	<b>341</b>
8.1. Cursos 96/98. Desvelar mi práctica cotidiana, las creencias teóricas que la sustentaban . . . . .	347
8.1.1. Resignificación de creencias. Reinterpretar el significado de las dificultades.....	349
8.1.2. Un sesgo comunicativo en la mirada docente.....	352
8.1.3. Ser profesora de una manera participativa.....	354
8.1.4. Interdisciplinariedad y contexto: La teoría docente se manifiesta ligada al pasado profesional.....	356
8.1.4.1. Primeros niveles interdisciplinarios: Barreras colaborativas y reglas del contexto....	356
8.1.4.2. El enfoque interdisciplinario está ligado a la biografía docente. Creencia postergadora.....	359
8.1.4.3. Ceguera investigadora: Riqueza contextual ignorada.....	361
8.2. Curso 98/99. Dotar de mayor coherencia los significados de mis actuaciones. El significado de la Reforma educativa en nuestro contexto . . . . .	362
8.2.1. Nivel formativo: Redistribución del alumnado y actuaciones curriculares.....	363
8.2.2. Primer equipo docente: Más allá de la queja.....	371
8.3. Curso 99/00. La teoría encuentra su práctica: El objeto se convierte en sujeto . . . . .	374
8.3.1. Una verdadera participación subjetiviza al alumnado.....	375
8.3.2. El objeto se transforma en sujeto: Proceso de focalización reflexivo y nueva actitud docente.....	377
8.3.3. El aula, un lugar olvidado para la resolución de problemas.....	378
8.3.4. El conflicto, una oportunidad de subjetivizar al alumnado.....	379
8.4. El diálogo entre docencia e investigación: una experiencia de aprendizaje inter e intrapersonal. . . . .	383
8.4.1. El diálogo del yo en colectividad.....	387
8.4.2. Individuo y colectividad.....	389
8.4.3. Un único yo y múltiples acompañamientos: Percepciones coexistentes.....	392
8.4.4. Diálogo intrapersonal: Vida profesional y vida personal.....	393
8.4.4.1. «Ahora toca o ahora no toca»: Límites.....	395
8.4.4.2. Lo personal es profesional.....	398
8.4.4.3. Femenino y masculino. Contactos y diferencias.....	400
8.4.4.4. Lo profesional es personal.....	403
<b>9. Devenir docente en el seno de una búsqueda metodológica: Mi manera de «ser profesora». . . . .</b>	<b>405</b>
9.1. Cursos 96/98. Escuchar al otro para que pueda escucharse a sí mismo . . . . .	406
9.1.1. La escucha atenta y espera activa. Primer click interpretativo.....	409
9.1.2. La participación, una habilidad empática e intrapersonal.....	412
9.1.3. La escucha atenta, una comprensión no sentenciosa que respeta la vulnerabilidad.....	413
9.2. Curso 98/99. Qué actuaciones implican en el profesorado un aprendizaje constructivo . . . . .	416
9.2.1. El discurso participativo docente respeta la vulnerabilidad.....	419
9.2.2. Habilidades comunicativas y organizativas: Mediadora dentro y fuera del aula.....	420
9.2.3. Habilidades reflexivas. Búsquedas y encuentros.....	422
9.3. Curso 99/00. Tacto y solicitud pedagógica, un diálogo que acompaña y media. . . . .	424
9.3.1. Acompañar con tacto implica mantenerse orientado hacia los objetivos educativos: <i>Learning takes time and experience</i> .....	425
9.3.2. Habilidades relacionales. La actitud docente, una competencia profesional clave.....	426

9.3.3. Escucha profesional e indicadores de calidad relacional.....	427
9.3.3.1. La escucha interdocente. Habilidad comunicativa inter e intrapersonal.....	428
9.3.3.2. La escucha en el aula: Una comunicación reflexiva sujeta al cambio.....	429
9.3.3.3. Indicadores de calidad relacional en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	431
9.3.3.4. Inmersa en el momento pedagógico. Límites y contactos.....	447
9.3.4. Habilidades metodológicas: Hacia una teoría personal del aprendizaje.....	448
9.3.4.1. La dimensión personal del docente importa: Hacer y ser.....	449
9.3.4.2. Reinterpretación del concepto de asignatura: Instrumento de relación.....	451
9.4. Conclusiones: ¿Qué he aprendido? ¿Para qué me ha servido este estudio? . . . . .	457
 Bibliografía .....	461
 Anexo I - Materiales recopilados: Listado general	
Anexo II - Diarios de Investigación	
Anexo III - Relatos emergentes: Cursos 96/98 y Cursos 98/00	



## **Agradecimientos. Una investigación y múltiples acompañamientos**

En primer lugar gracias a la vida, a las personas que he ido encontrando en ella y a las vivencias que me ha permitido, porque todos estos integrantes de nuestra mal valorada cotidianeidad han conseguido ponerse de acuerdo y hacer posible el proceso de escritura de esta tesis doctoral. Durante años de compañías profesionales y familiares, de contrastes continuos a través de miradas convergentes y divergentes, de escucha interpretativa y experiencias compartidas, se ha ido construyendo un aprendizaje profesional y personal o personal y profesional, que «tanto monta, monta tanto», y del que da fe este estudio.

Muchas de nuestras realidades nacieron de fantasías en el pasado. Fantasías que acompañadas por tiempos de incompreensión e intolerancia fueron tachadas de locura o llegaron a ser el detonante de muertes y hogueras invocadoras del poder curativo del fuego. El existir es un devenir constante en el que uno de los retos más trascendentes es aprender a convivir con un espacio de incertidumbre, de posibilidad, de sin sentido aparente para la mente, pero percibido como saber desde el poder propulsor del deseo, desde el corazón. En repetidas ocasiones, el palpito del saber necesita de tiempo, voluntad y disciplina a lo largo de su trayecto hacia la científicidad. Un recorrido que implica el ejercicio de una buena comunicación, del mantenimiento de un canal de escucha abierto y eficaz consigo mismo y con los demás. En este sentido, existo en un presente profesional que forma parte de un *continuum* ligado al pasado que esta tesis simboliza y con la que mantengo una deuda existencial. Débito que intento saldar inmersa en nuevos tiempos y espacios en los que pretendo aportar la esencia de aquel aprendizaje regalado contextualmente. Un regalo que recibí en el devenir de este estudio y en el propio transitar por un contexto y temporalidad concretos.

Me precedieron otras personas que peregrinando por otros itinerarios de incertidumbre y acompañadas por otras dudas e interrogantes, decidieron continuar avanzando en esa búsqueda de caminos paralelos, algunas veces transgresores, pero que permitían un lugar para sus incomprendidas mentes. Incomprendidas no sólo por los demás, sino incluso, a veces, por ellas mismas. ¿Nos estamos encaminando hacia un nuevo Renacimiento? ¿Seremos capaces de reinstaurar entre todas las personas que así lo perciban un nuevo renacer? Un tiempo y un espacio en el que el centro sea una persona no sesgada respecto a la percepción de su existencia en lo seguro, lo invulnerable. Un ser humano, hombre o mujer, que al encontrar su verdadero centro en el proceso reconstructivo de su existir, continuará mirando hacia dentro, hacia su interior, y, simultáneamente, llegará a ser más completo al compartir este devenir con aquellas personas que han acompañado su proceso de reconocimiento interior. Es desde esta autorización como ser individual en el seno de una colectividad y permitiendo un acompañamiento participativo y dialéctico para todas y cada una de las personas que cohabitamos en un mundo compartido, que avanzamos realmente hacia terrenos cognitivos con posibilidades de sentido.

Y es que compartir implica la presencia de otro yo, conlleva la existencia de otros sujetos percibidos como válidos fuera de mí. Unas compañías generadoras de complicidades de las cuales podemos inferir la relevancia de la presencia del otro en un transitar participativo. Una presencia profesional consciente y depositaria de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales capaces de convivir con la inseguridad del otro, nuestro alumnado, durante ese acompañar que finalmente es mutuo. En el campo educativo, nuestra presencia formadora y docente acompaña el proceso formativo de nuestro alumnado y éste debería convertirse en uno de nuestros objetivos primordiales: el acompañamiento durante un proceso de transformación cognitiva, moral y social que incluso puede llegar a cambiarnos.

En relación con el ámbito de este estudio, ha habido múltiples y diversos acompañamientos. La mayoría desde una presencia continua, respetuosa con el propio ritmo y cadencia personal, y uno desde una ausencia singular marcada por el propio destino en su devenir vital, el de mi hija Gemma. Es desde esta realidad de acompañamientos tangibles e intangibles que deseo agradecer a todas y a todos su estar a mi lado.

Desde el comienzo de este proceso investigador puse en juego conocimientos e intuiciones. Algunas han ido disipándose a lo largo del estudio, pero otras, no sólo se han ido ampliando, sino que han llenado de verdadero sentido la compañía de amigos, familiares y expertos. He de agradecer a Miguel, mi compañero durante todo este transitar, su capacidad y esfuerzo por estar ahí, incluso desde la extrañeza, ante interminables horas compartidas en la distancia; a mis hijas Núria y Gemma, la firmeza para animarme con su autonomía y espíritu de lucha, y sobre todo a la actitud de guía dialogante del Dr. José Contreras Domingo. Estos tres ejes emocionales, unidos a mi necesidad de comprender y aprender en el propio entorno profesional, disfrazada de tozudez investigadora, acabaron generando sus frutos, unos esperados, otros no. Mi director de tesis ha resultado ser una compañía de incalculable valor académico y humano durante un transitar plagado de aportaciones, reorientaciones, encuentros y desencuentros. Las conclusiones investigadoras aportadas y los ejes de sentido de este estudio han coexistido con este observador externo; un acompañamiento profesional inestimable y facilitador del contraste necesario para validar los procedimientos utilizados durante esta inmersión investigadora en la propia práctica.

Desde nuestro primer encuentro en el curso 96/97, hace ya quince años, siempre ha encontrado espacios generosos de diálogo y comprensión gracias a las fisuras solicitadas a su tiempo. Grietas por las que podía descubrir contrastes y demandas, observaciones, correcciones y orientaciones que, finalmente, han acompañado el proceso de este trabajo investigador basado en mi práctica docente. Unos sabios diálogos igualmente compartidos con mis compañeras del grupo de trabajo y asesoramiento *Cap al 2000, tesis a mil* surgido en el último curso de doctorado, 95/96, y presente en inolvidables momentos posteriores. Mariona Grané Oró y su inagotable conocimiento informático, Imma Cases Hernández y su continuo apoyo «aquí y ahora», junto con Núria Pedrós Pons han logrado finalmente convencerme de que podía acabar mi estudio a pesar de sus tres largos años de silencio. Un silencio roto primero por la lectura y finalmente por la escritura, y es que parece ser que escribir forma parte de mi verdadero yo, de mi auténtico estar en este mundo.

Mis padres, hermanos, amigas y amigos estarán encantados con el fin de esta tesis doctoral. Algunos ya comenzaban a inquietarse ante mi frase más repetida durante estos años, «estoy con la tesis», un compañero íntimo y revelador de fidelidades e infidelidades cognitivas. Las fidelidades las guardo para mis queridas y queridos colegas, especialmente para Raquel de la Arada Acebes, Isabel Martín Bellido, Eugenia Vila Fernández-Santacruz, Ana Panadero Gabriel, Luis García García y Marta Pañella Alcaraz, que con sus miradas profesionales han iluminado los escritos elaborados a partir de los datos de nuestras experiencias profesionales, y, sobre todo, para mi alumnado durante los cuatro años de implementación de la Reforma educativa en nuestro centro, cursos 96/00. Los dos primeros compartidos con la despedida de la Formación profesional y los dos últimos con el inicio de la ESO. Nuestros encuentros y desencuentros durante sus estudios y con posterioridad a ellos, han continuado dando sentido al gran esfuerzo realizado por el profesorado durante los inicios de aquella escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años.

Agradezco igualmente la inestimable ayuda prestada por las profesoras y profesores del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, especialmente a las Doctoras Núria Pérez de Lara, Virginia Ferrer Cerveró y Jose Luis Medina en compañía de cuyo Seminario *El Creixement i la construcció del subjecte docent* durante los cursos 95/96 y 96/97, inicié los primeros análisis y reflexiones sumergida en las ricas e increíbles experiencias desde mi aula de Lengua inglesa. A Montserrat Ventura, Elena Cano García, María Pla Molins, doctoras de la Universidad de Barcelona, y a Ana Graviz Machado, doctora de la Universidad de Estocolmo, les debo gran parte de la energía encontrada para continuar en el camino investigador emprendido. A Anne Marie Holm-Nielsen,<sup>1</sup> profesora del Departamento de Lengua inglesa de la *Escola Blanquerna* en aquellos años, agradezco su acompañamiento profesional durante mi tránsito de la Escuela Primaria a la Secundaria. Un tiempo iniciado con su asesoramiento durante mi licencia de estudios en el curso 90/91 y cuyo saber profesional se prolongó en años posteriores.

Me siento profundamente agradecida de deber tanto a personas tan válidas personal y profesionalmente. Me encuentro en deuda con todas y todos estos acompañantes, los nombrados y seguramente algunos no nombrados, con los que he logrado que el verdadero descubrimiento investigador de este estudio esté ligado al contexto profesional en el seno del cual se originó una nueva conciencia educativa vinculada a ese acompañar: la percepción de un ser docente transformado por el mismo proceso de adquisición de un saber propio, es decir, por el mismo devenir investigador. Por tanto, mi agradecimiento más especial para el claustro de profesionales del IES Provençana de L'Hospitalet de Llobregat entre cuyas aulas, salas de reunión, pasillos y demás espacios se desarrolló la investigación presentada.

*Barcelona, 25 de febrero de 2012*

.....  
1 Actualmente jubilada y realizando asesoramientos concretos en la misma institución docente.



## Introducción y estructura del estudio

*Toda tesis es una investigación de una realidad exterior a través de un viaje hacia el interior. Aprofundeixes en el que t'envolta a la mateixa vegada que vas endinsant-te en la teva realitat, pròpia d'ésser posseïdor d'una història en la qual t'endinses a poc a poc.* (Di00, Anotaciones)<sup>2</sup>

«Toda tesis» me parece en estos momentos un referente demasiado ambicioso, pero sigo reconociéndome en este pensamiento de partida sobre lo que representa realizar una tesis doctoral: el inicio de un viaje, de un partir en dos sentidos paralelos, simultáneos y dinámicos, hacia fuera y hacia dentro, hacia dentro y hacia fuera. Sentidos inevitablemente presentes en la mayoría de los procesos de investigación que pretenden concluir con la escritura de una tesis doctoral. Este estudio, gestado en la diversidad de experiencias vividas y compartidas en el entorno profesional durante cuatro años, nace, crece, se desarrolla y concluye entre los múltiples espacios de nuestros centros, siendo el eje central del mismo la experiencia profesional y personal vivida.

A lo largo de este estudio narrativo y desvelando mi práctica docente, actitudes, hábitos y percepciones, me propongo reflexionar sobre cómo se ha ido construyendo mi *ser profesora*, un devenir profesional a partir del espejo interpretativo de la propia mirada. Parto de mi práctica, una práctica, que como tantas otras, es en última instancia personal y contextualizada en un aula y un centro. De esta manera, la historia de la presente tesis está unida a la historia de mis intentos por trabajar en mi contexto de la manera que estimaba más coherente con lo que creía, sabía, aprendía, pretendía y sentía. El presente estudio emerge como instrumento de comunicación mediador entre quien escribe y quien lee, entre mi palabra y vuestra escucha. Conformo un proceso basado en las vivencias profesionales y personales, personales y profesionales, entre los cursos escolares 1996 y 2000. Experiencias recopiladas e interpretadas a través de un continuado diálogo interior y exterior que busca ahondar comprensivamente dentro y fuera de mi lugar de trabajo: un centro de enseñanza secundaria.

No obstante, los orígenes de este deseo investigador se encuentran en mis años de docencia en la Enseñanza primaria, en una búsqueda continua de significado en el aprendizaje de mi alumnado a través de la reflexión sobre sus errores o la globalización.<sup>3</sup> Pretendía trabajar en el aula desarrollando una metodología coherente con mis ideas, mejorar como docente, y escribir facilitaba un espacio de diálogo interior que calmaba mi desasosiego y el movimiento exterior, evitando una posible desconexión interna ante las presiones que las demandas externas implicaban; permitía establecer un vínculo con el propio yo y reconocer la voz de mi verdadero ser docente. Así, esta tesis representó una inmejorable ocasión para la cristalización de aquel proyecto metodológico y la narración de mis sensaciones, percepciones, reflexiones, necesidades, etc., como sujeto que vive esta profesión docente y que busca comprenderla para poder mejorarla y mejorarme. Así, la *escritura reflexiva* constituyó un instrumento de guía terapéutico al iluminar el camino hacia mí misma y vislumbrar un nuevo ser docente en un entorno de incertidumbres.

En este sentido, el índice que estructura los contenidos de esta tesis doctoral se propone seguir el camino natural que muchas personas dedicadas a la docencia recorreremos en nuestro lugar de trabajo. Un camino que iniciado en una formación teórica, nos conduce a las aulas en las que inicia-

2 «Di00» corresponde a la abreviatura de «Diario profesional de investigación del curso 1999/00».

3 ROMERO BUIZA, E. (1991) Globalitzar els aprenentatges. En la mateixa direcció. *Crònica d'Ensenyament. Reforma: L'atenció a la diversitat*. (34), 6-7.



mos el contacto con nuestro alumnado, y a las que llegamos siendo portadoras y portadores de una biografía profesional propia en forma de conocimientos, deseos, motivos, intenciones, actitudes... La persona del docente posee un pasado, es un ser con historia, y ésta determina en gran parte sus actuaciones desde el inicio de su profesión. Considero necesario, por tanto, presentar a la docente que era al inicio de este estudio; descubrir y explicar quién creía ser y qué perseguía como enseñante. Para este propósito he utilizado la información que aportaba en el proyecto de tesis presentado en septiembre de 1996. Aquel diseño investigador constituye la *primera parte* de este estudio bajo el título: *Sobre el origen del propio «ser profesora»*.

En la *segunda parte* me propongo reconstruir el *proceso de investigación realizado a partir de la memoria de los datos* y explicitar el marco teórico al que hace referencia. Un proceso de investigación paralelo al devenir de una nueva conciencia profesional docente y basado en el diálogo establecido con la realidad observada por medio de dos estrategias investigadoras: *la escritura y la lectura reflexivas*. Las argumentaciones epistemológicas y metodológicas, que justifican tanto el proceso indagador desarrollado como los instrumentos empleados durante el estudio, aparecen en esta sección del índice general abogando por la significatividad de tres tipos de diarios de investigación contruidos: Diarios profesionales, Diarios de campo y Diario íntimo. Testimonios escritos que constituyen las fuentes referenciales durante el proceso indagador y con posterioridad al mismo. La descripción de estos instrumentos y las implicaciones teóricas y metodológicas que comportaron, se incluyen en los dos capítulos de este apartado reconocido como: *Fundamentos teóricos y actuaciones investigadoras*. El primero más relacionado con el marco teórico en el que se inserta la tesis y el segundo con la descripción de las fuentes de información y los tipos de datos.

La *tercera parte* delibera sobre el testimonio de lo vivido, sentido e interpretado a lo largo de cuatro cursos escolares de recopilación de experiencias y sensaciones, analizando los aprendizajes profesionales y personales ligados al devenir de los *ciclos de investigación* realizados. El sentido primordial de este apartado es convertir la propia experiencia en saber. Un saber que nacido en el día a día docente traspasa esta cotidianidad en busca de equilibrio y reconciliación entre la racionalidad de lo sentido y la emocionalidad de lo pensado. Un saber profesional en el que coexisten incertidumbres y certezas, que intuye nuevos contornos, y que vislumbra alternativas, nuevas posibilidades de actuación o fisuras de flexibilidad durante los procesos de cambio en la realidad vivida. Narrar las etapas del proceso investigador, los relatos de la experiencia que fundamentaban y cuestionaban mis creencias como docente en Secundaria, es el reto afrontado en este tercer bloque titulado: *actuaciones investigadoras: ciclos y etapas de la investigación*.<sup>4</sup>

El *cuarto apartado* y último, *Experiencias y aprendizaje: Becoming a Secondary Teacher*, da fe de las consecuencias profesionales y personales, personales y profesionales, de aquellas actuaciones investigadoras en cuatro capítulos dedicados progresivamente a:

- ▶ El aula, verdadero eje de formación profesional.
- ▶ Aprender en relación. Las relaciones en el aula y en el centro.

.....  
4 Las experiencias investigadoras narradas acompañaron los cuatro años de implementación de la Educación Secundaria Obligatoria, la ESO, en mi centro de trabajo. Corresponden a los cursos escolares 1996/2000 en los que una parte de nuestro alumnado completó su etapa escolar obligatoria. Una obligatoriedad acompañada por el deseo de este estudio y que constituyó mi bautizo definitivo en la enseñanza secundaria. Al igual que nuestro alumnado de ESO, mi observación en el seno de la práctica investigadora se prolongó durante aquellos cuatro cursos divididos en dos ciclos. Cada uno parte integrante del proceso global que representa el conjunto de similitudes y diferencias entre las experiencias investigadoras y los aprendizajes docentes del primer ciclo investigador, cursos 96/98, y el segundo, cursos 98/00.

- ▮ Becoming a Secondary Teacher. Historias en un devenir profesional.
- ▮ Nuevo perfil docente: mi manera de ser profesora.

Estas narraciones interpretativas se gestan en el interior uterino de nuestras clases. Unos espacios demasiado cerrados a pesar de esas ventanas que los mantienen abiertos hacia el exterior. Pretendo en esta última parte establecer puentes relacionales entre el «dentro» y el «fuera» de mi transitar por los diversos espacios docentes y dar fe de las implicaciones que este transitar de búsqueda bidireccional produjo en la persona de la profesora que deseaba ser. Analizar cuánto me he acercado o alejado de aquellos objetivos investigadores por medio de los instrumentos de investigación creados es el reto planteado durante el desarrollo de estas argumentaciones.

Presento, por lo tanto, un *estudio espejo* que permitirá reflejar una imagen de la escuela, a la vez que se propone captar un perfil de la persona que la contemplaba. Un reflejo conocido, familiar, en muchos aspectos, pero que ha resultado ser bastante ignorado en otros. Durante el análisis investigador irrumpieron aspectos de la realidad obviados, ocultos a aquella mirada reflexiva sobre y en la propia práctica profesional. Descubrimientos que fueron fuente de dolor ante la imposibilidad de aprovechar el aprendizaje de lo analizado para el mismo contexto del que surgió; ante la constatación inevitable de que «lo hecho, hecho está». Ya no podré cambiar mis actuaciones del pasado, pero doy fe de que este análisis ha iluminado mi camino desde entonces, alumbrando otras actuaciones, posibles aún, en nuevos contextos, en espacios y tiempos educativos actuales e igualmente importantes. Y es que una de las creencias que han arraigado en mi nuevo «ser docente» está relacionada con la conciencia profesional de que el verdadero cambio se inicia en una misma. En este sentido, la escritura de la presente tesis doctoral simboliza una nueva oportunidad para transformar actuaciones y facilitar el nacimiento de nuevas creencias. Siempre he deseado mejorar tanto mis condiciones personales como profesionales, o al menos permitirme intentarlo, cuando la pieza que podía mover en una hipotética partida de ajedrez fuera yo misma.

No obstante, vivimos en colectividad y, en este sentido, el estudio realizado ha afianzado mi creencia en el trabajo en grupo, en la escucha de otras ideas y criterios con la intención de construir territorios mentales dialogantes que faciliten planteamientos participativos. La ignorancia de actuaciones de otros profesionales de la docencia empobrece y debilita nuestros enfoques pedagógicos, por el contrario, las actuaciones participativas permiten que el surco sobre el camino sea cada vez más pronunciado al insistir todas y todos en la misma dirección. Contribuyen a que la huella impresa sea más difícil de borrar al sumar los esfuerzos y propiciar actuaciones más coherentes, al crear espacios para la mirada de otros sujetos implicados en el proceso de educar. El centro escolar es un espacio vivo, que al igual que esta doctoranda, posee un pasado, vive un presente y se encamina hacia un futuro más o menos incierto, más o menos seguro. Nuestro pasado nos preparó para vivir cuanto vivimos y de la manera en que lo vivimos, a todas las personas que coexistimos en aquel espacio profesional durante cuatro años de presente, de recogida de datos narrativos a través del compromiso investigador, de dejar constancia de todo lo que era capaz de percibir, de todo aquello de lo que era capaz de «darme cuenta» con la intencionalidad manifiesta de una posterior investigación basada en los momentos recopilados. Un análisis que volvería a formar parte de mi presente en el futuro y que facilitaría una comprensión más profunda de lo vivido.

En relación con el inicio de la lectura de esta investigación, relaciono a continuación los códigos identificadores utilizados y sus correspondencias con las fuentes de información. Los cursos

escolares se identifican por el último de los dos años a los que hacen referencia y seguidamente se especifica la página concreta del instrumento de investigación correspondiente.

Di00:22	Diario profesional de investigación, curso 1999/2000, página 22.
Dc99:13	Diario de campo, curso 1998/99, página 13.
Dp98:24	Diario personal e íntimo, cursos 1996/98, página 24.
Di,6/12/96	Diario profesional de investigación, seis de diciembre, curso 1996.
Ea, junio98	Entrevista alumnado, junio 1998.
EdT	Entrevista director de tesis.
Pte:6	Proyecto de tesis, página seis.
PT	Proyecto de Trabajo.
Doc97	Documento de centro, curso 96/97.

En cuanto a las referencias personales, he respetado el anonimato tanto en los nombres del alumnado como en los del profesorado. Algunos de los seudónimos adoptados fueron negociados con los mismos interlocutores en respuesta a la pregunta: Si no te llamaras... ¿cómo te hubiera gustado que te llamasen? En los casos en que esto no ha sido posible, han partido de mi propia elección. Por otra parte, he respetado y mantenido las correcciones lingüísticas realizadas en Lengua catalana durante el estudio de campo, es decir, durante el proceso de escritura de los diarios de investigación. Siento que forman parte de la realidad expresiva oral y escrita en mi lengua de inmersión, testigo de la comunicación que establecí conmigo misma y con mi entorno durante los cuatro años de escritura reflexiva.

Finalmente, hago constar algunas observaciones respecto al frecuente empleo de los pronombres personales «yo», «nosotras» o «nosotros», o el posesivo «mi» a lo largo del discurso textual. Mi intención es doble en este sentido. Por un lado, con el uso de las referencias personales «yo» o «mi» busco potenciar el valor evocativo que poseen las experiencias vividas en primera persona y, por el otro, con el «nosotras» o «nosotros», pretendo mostrar como me reconozco en otras primeras personas, es decir, cómo las experiencias de los demás pueden constituir experiencias propias. Una línea discursiva presente en la *investigación fenomenológica* que trata cualquier fenómeno como una experiencia humana posible y hace que «el alumnado» se convierta en «mi alumnado» y «los centros» en «mis centros». Igualmente, y siguiendo las recomendaciones explicitadas en el documento *Marcar les diferències: la representació de dones i homes a la llengua* (Lledó, E. 2005), al referirme a personas indeterminadas que pueden ser tanto masculinas como femeninas utilizo formas genéricas con objeto de evitar una excesiva marca de género gramatical en la redacción y, por lo tanto, una mayor especificación de sexo. Pretendo de esta manera una expresión más equitativa en la que mantengo las formas dobles sólo cuando considero que el discurso exige individualizar a las personas o singularizarlas.

# **PRIMERA PARTE: SOBRE EL ORIGEN DEL PROPIO «SER PROFESORA»**

*Deseos y realidades fueron entrelazando un conjunto de circunstancias profesionales que acabaron fabricando el tejido experiencial ligado al inicio de mis actuaciones investigadoras en el seno del propio contexto profesional. En los dos capítulos que componen este primer apartado profundizo en los propósitos de aquella búsqueda investigadora. Unas intencionalidades fundamentadas en el proyecto de tesis presentado el 30 de septiembre de 1996 y que evidencian tanto mis creencias docentes de partida como los argumentos encontrados durante los cursos de doctorado.*



# CAPÍTULO 1.

## «PARTIR DE SÍ...», UN DIÁLOGO A DOS VOCES

*[...] si se acepta partir de sí, de nuestra relación subjetiva, de la curiosidad, los intereses, las pasiones con el saber, de las relaciones que para nosotras son vinculantes en cuanto que productoras de libertad, del sentido que damos en primera persona a nuestro hacer escuela y del sentido que otras y otros le dan, aumenta nuestro entendimiento de lo real porque aumenta también nuestra libertad y lo real mismo se vuelve más articulado, más rico, y el hacer educativo asume una cualidad más alta. (Piussi, A.M. 1997)<sup>5</sup>*

Realmente puedes encontrar en otras personas la mejor expresión de las propias creencias. Anna Maria Piussi da voz a la razón esencial de mi dedicación durante cuatro años de mi vida profesional a «aumentar ese entendimiento de lo real», a recoger datos sobre las experiencias vividas dentro y fuera de mi entorno de trabajo: un centro de enseñanza secundaria. La investigación que presento nace en el seno de las vivencias profesionales y personales entre los cursos escolares 1996 y 2000; crece a partir de mis propias observaciones como profesora y como persona, se desarrolla por medio del material de estudio que recopilaba con objeto de profundizar en los múltiples y diversos matices que el análisis posterior pudiera hacer emerger y pervive en las huellas de esta tesis doctoral.

Tanto en el interior del centro como fuera de él, recopilaba datos acerca del *sentido que damos en primera persona a nuestro hacer escuela*; dejando constancia de lo que observaba, sentía, deseaba y vivía en primera persona, pero permitiendo que las palabras de otras primeras personas quedaran impresas en el material que iba registrando. Como un imán que atrae, retiene, y finalmente archiva todo lo que surge a su alrededor, he ido enganchada a una libreta de colores dentro y fuera del lugar de trabajo durante casi cinco años, reflexionando a través de la escritura, primero, y de la lectura con posterioridad. Un hábito que vuelve a ser familiar, ya que necesito tenerla a mano nuevamente, aunque en esta ocasión, para reconocerme en la docente que emerge de su lectura.

Esta tesis es producto e instrumento paralelamente, ya que da fe de un proceso dialógico investigador y encarna la estrategia metodológica que me ha transformado en la pedagoga que soy en estos momentos. Refleja, por tanto, el análisis sistemático del camino transitado durante mi inmersión en las profundidades del sentido docente de la propia actuación profesional a partir de la profesora que era en el momento de iniciarla. Constituye, por lo tanto, la huella escrita de un devenir docente que ya es historia y al que el análisis realizado procura dar sentido, comprensión y proyección desde esta nueva identidad nacida de las intencionalidades manifestadas en el proyecto de tesis con el que finalicé el segundo curso del doctorado: *Desenvolupament professional i innovació institucional, en el bienio 94/96*.

Una parte importante de los beneficios personales y profesionales obtenidos gracias al estudio desarrollado se hicieron patentes durante el mismo proceso de investigación. Éstos constituyeron una ayuda fundamental para sobrellevar la presión que la inmersión en la experiencia investigadora a la que me había sometido comportaba. En aquellos períodos de incertidumbre, facilitaron mi caminar, con paso firme y orientado, hacia una búsqueda de sentido en la experiencia profesional. Todo no

5 PIUSSI, Anna María. (1997) Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En: *Indagaciones feministas y trayectorias pedagógicas*. p. 66.

está claro en educación, por lo que es necesario transgredir las certezas en busca de caminos que den salida a las situaciones y retos cambiantes que afrontamos las personas dedicadas a la enseñanza.

Mi investigación se sitúa en el ámbito de las ciencias humanas, en el campo de la pedagogía y desde el marco disciplinar de la enseñanza Lengua inglesa. He podido experimentar como las ciencias humanas potencian el acercamiento entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio, cuestionan la separación positivista entre teoría y práctica o entre la investigación teórica y pura y la investigación aplicada. Unas características que facilitaron mi aproximación hacia el objetivo primordial de este estudio: aprender investigando para mejorar profesionalmente. Mi deseo de comprender, más que de explicar, la realidad investigada conllevó un esfuerzo por ir más allá de los criterios de racionalidad científica, por utilizarlos teniendo en cuenta la individualidad de personas presentes en el aula y en el centro y la multiplicidad de relaciones que emergen entre ellas, sus necesidades y circunstancias específicas. Todo un complejo entramado de variables académicas y humanas que implicó atravesar la racionalidad aparente y acercarme a la diversidad de seres humanos que la interpretan. Unas personas que acaban estableciendo relaciones únicas y singulares dentro de la colectividad que conforman.

A lo largo de estos últimos años he dialogado frecuentemente con aquella docente que presentó su proyecto de tesis con intención de profundizar en el conocimiento de su lugar de trabajo y, paralelamente, de aquellas personas con las que se relacionaba día tras día. Un entorno laboral en el que transcurría casi un tercio de mi vida y una interacción que, medida en tiempo real, arroja los dígitos más altos de vida personal dedicados a un proyecto en el contexto profesional. Sin embargo, como constato en la introducción del mismo, ya era consciente de que:

*[...] la mayoría de las investigaciones tienen su inicio en un vago interés por un área determinada de estudio y raro es el que sabe de qué tratará su tesis antes de haberla escrito.*

*Nigel Barley. El antropólogo inocente. (Pte:96)*

No acabada de comprender qué hacía yo en un doctorado de Pedagogía cuando mi licenciatura era en Filología inglesa, más concretamente Anglo-germánica. Sin embargo, siempre me había cuestionado acerca del aprendizaje de mi alumnado y había intentado ayudarlo desde una posición de observación y análisis del porqué de sus errores. Una inquietud que me había llevado a especular sobre la posibilidad de elegir este tema durante los cursos de doctorado. Conocer la existencia de grupos de trabajo que investigaban en este ámbito educativo fue primordial en aquellos inicios, por lo que comencé a contactar con lecturas y estudios relacionados con aprender a través de los errores, siendo cada vez más consciente de que realmente me hallaba en el lugar adecuado.

El no haber accedido a una preparación pedagógico-teórica y didáctica durante mis estudios universitarios de Filología inglesa, me planteó algunas dudas respecto a las posibilidades de comprender lo que compartía en clase. De hecho, durante el primer curso tuve que asimilar todo un vocabulario relacionado con referentes epistemológicos. Algunos términos me resultaban familiares, pero éstos adquirían un significado o connotaciones diferentes en el contexto pedagógico: paradigmas, enfoques, estrategias... Aquello me frenaba, aunque simultáneamente, los razonamientos y cuestionamientos que existían detrás de aquellos vocablos me resultaban conocidos. No sólo captaba lo que se estaba exponiendo, sino que mi biografía experiencial, tanto en el ámbito profesional como personal, me acercaba a aquel contenido implícito en los cuestionamientos de clase. Un comprender iniciado a nivel intuitivo y sobre el que profundizaba con el estudio. Observé como

aquellas deficiencias teóricas aparentes quedaban compensadas con las experiencias vividas. Éstas favorecían la comprensión necesaria para continuar aprendiendo. *Aprender y ayudar a aprender* había sido una constante en mi vida profesional y personal, por lo que continué reafirmando mi creencia de que aquel era el lugar adecuado.

Començo a adonar-me, sempre descobrint, que potser no ha estat tant espontània i natural aquesta decisió. Hi havia una història al darrera d'aquesta opció i penso que el meu projecte d'investigació pot ajudar-me a aprofundir en aquelles inquietuds que un dia van sorgir, i en les qual vaig estar treballant. Inquietuds que havia oblidat per la mateixa dinàmica a la qual ens sotmet el nostre ritme de vida (Pte,30/9/96).

Aquellas reflexiones sobre el aprendizaje, nacidas de observaciones en el aula, se encuentran en el origen de esta búsqueda de estrategias y metodologías favorecedoras del mismo y de aquellas inquietudes por mejorar profesionalmente como enseñante. Unas inquietudes profesionales que habían liderado mi Licencia de estudios en primaria durante el curso escolar 90/91, como explicaré posteriormente.

---

## 1.1. El porqué de una investigación sobre la propia práctica

---

Fundamentar este estudio en una mirada reflexiva sobre mi hacer escuela y buscar la de otras y otros acompañantes con intención de aprehender, es decir, de profundizar en la comprensión de la misma, ha sido una decisión meditada y complicada. He tenido que superar recurrentes momentos de intensas dudas, unas dudas previas a mi reafirmación en un deseo, igualmente recurrente. Creía que un posicionamiento de este tipo podría interpretarse, en un primer nivel, como una acción prepotente y limitada, e incluso podría considerarse insólito o descabellado. De hecho me cuestioné a mí misma repetidas veces durante los primeros años de análisis investigador. Sin embargo, lecturas posteriores sobre estudios narrativos, fenomenológicos y práctica reflexiva me reconciliaron con esta manera de investigar. A través de reflexiones e interpretaciones escritas en primera persona proyectaba mejorar mi práctica y estar más atenta al propio desarrollo profesional. Mi deseo de comprensión del propio yo y de otras y otros coexistentes constituyó el germen de este estudio. Un embrión que al crecer más y más con el alimento de la investigación realizada, ha dado presencia a esta tesis doctoral fruto del análisis de lo vivido, de lo interpretado y de lo asimilado.

He querido sumergirme en mis propias aguas internas, aunque he necesitado, igualmente, salir al espacio exterior y tomar aire. Un aire con el que era vital estar en continuo contacto, pero del que debía igualmente alejarme para poder adentrarme más y más en una realidad que se fue transformando en palabras gracias a este esfuerzo de comprensión de las dificultades y riquezas que configuran la vida en un centro escolar. En algunos momentos me planteé investigar sobre otra u otro enseñante, seguir su práctica, sus actuaciones e interpretaciones, entrar en la intimidad de sus diarios, de sus últimos pensamientos y reflexiones. Sin embargo, cada vez fue más intenso el deseo de analizarme profesionalmente ante el reto que representaba aprender de mis errores y aciertos, por lo que, finalmente, decidí investigar mi propia práctica con el claro objetivo de mejorarla por medio del análisis reflexivo al que la sometía e intentar asumir y respetar las limitaciones ligadas a ella. En este sentido, la investigación revistió mi práctica de una nueva perspectiva, aquella actitud investigadora en el entorno profesional fue reconstruyéndome de una manera concreta y específica como docente, es decir, intrínsecamente relacionada con el mismo proceso de estudio. Estoy segura de ello. El hecho de pre-



tender indagar sistemáticamente en las razones de los demás, en sus puntos de vista o intenciones y, paralelamente, en los míos, me ha ayudado para mantener actitudes dialogantes ante conflictos y situaciones problemáticas con mayor facilidad. Y es que el aprendizaje que iba realizando en mi puesto de trabajo lo aplicaba fuera del mismo, al igual que el realizado a escala personal me servía para comprender y canalizar con mayor facilidad las situaciones que vivimos en aquel, mi centro, durante los cuatro cursos de implementación de la Reforma educativa, 1996/00.

Me encontraba en un momento profesional y personal de cambio en el que incluso había llegado a plantearme otro trabajo. Aquel cambio se había iniciado unos años antes, concretamente durante el curso 1990/91 en el que disfruté de la Licencia de estudios *Adaptació i creació de materials de llengua anglesa per al Disseny Curricular de la Reforma* mencionada anteriormente. Revisé y actualicé aquellas actividades de Lengua inglesa para la escuela primaria al nuevo diseño curricular de la escuela primaria y secundaria. Un material con el que deseaba potenciar la interrelación entre las materias del currículum a partir de la que yo impartía. Aquella licencia me facilitó el tiempo necesario para adaptar actividades implementadas durante mis dieciocho años en la escuela primaria al lenguaje y orientaciones metodológicas de la Reforma educativa. Aquel cambio de ritmo, aquel tiempo tantas veces añorado para reflexionar sobre la propia actuación, constituyó una verdadera oportunidad de mejora del material que había generado y que generamos gran parte del profesorado a partir de nuestras prácticas, a la vez que facilitó mi contacto con otros entornos y otras posibilidades metodológicas en la didáctica del inglés fuera de mi centro.<sup>6</sup>

El ganar perspectiva en la práctica de aula y el reflexionar sobre ella me permitió escribir tres artículos –citados en la Bibliografía– en los que expresaba mis creencias acerca de la figura del maestro, de su perfil docente. Aquellos textos ya mostraban tres preocupaciones docentes que continuarían acompañándome en mi paso a secundaria: un enfoque globalizado del aprendizaje, la importancia del trabajo en equipo del profesorado y algunas propuestas contra el fracaso escolar relacionadas con la participación del alumnado en su propio aprendizaje (Romero, E. 1991:6-7).

Aquel renovado contacto con el mundo de la teoría me acercó al mundo universitario nuevamente. Por otra parte, la edad de mis hijas me permitía una mayor independencia familiar por lo que resolví presentarme a las Oposiciones del 91 e iniciar mi andadura en la escuela secundaria. Consideraba que la cotidianidad de las nuevas aulas de primaria, limitadas por la Reforma educativa hasta los once años, escondía escasos secretos para una profesora que siempre había trabajado con adolescentes en el ciclo superior de la Educación General Básica, EGB.<sup>7</sup> Aunque sería más correcto afirmar que los secretos que escondían aquellas transitadas aulas de primaria no me motivaban lo suficiente. Por lo que había comenzado a buscar ofertas de trabajo en periódicos, revistas, etc.; anuncios de empleo en alguna; otros centros, otros lugares en los que el bagaje de mi experiencia profesional y el aprendizaje, tanto académico como pedagógico, acumulado gracias a mi actividad docente en Lengua inglesa pudieran ser de utilidad.

Durante ese proceso fui consciente de unas circunstancias que no había planeado con antelación. A mis treinta y ocho años era demasiado mayor. Aún recuerdo como las ofertas de trabajo abogaban por profesionales femeninas más jóvenes y con dominio de dos o más idiomas extranje-

6 CEIP Prat de la Riba en Esplugues de Llobregat.

7 Edades comprendidas entre los 11 y los 14 años en aquellos momentos.

ros, cuando sólo dominaba básicamente una lengua extranjera y su didáctica. Este descubrimiento conllevó una mayor conciencia del propio saber y el replantearme mi marcha de aquel transitado entorno profesional. Comencé a valorar el hecho de pertenecer a un contexto profesional en el que mi valía sería tenida en cuenta e, irónicamente, aquellos hechos constituyeron una inyección de ánimo profesional, contribuyendo a dar más sentido a mi día a día profesional. ¿Dónde encontraría mejores condiciones laborales relacionadas con mi formación? «Decidí» permanecer y enfocar mi trabajo desde una perspectiva diferente, incorporando el nuevo significado que ésta había adquirido. Así, se fueron incrementando mis deseos e ilusiones de profundizar en el mismo, si bien ignoraba que sería la investigación el camino elegido finalmente.

### **Andorra. Un encuentro afortunado...**

*Uno se enriquece cuando abre su mente a otra cultura.*

*(Boladji Omar Bertin)*

En más ocasiones de las que esperamos, distintas personas confluyen en un mismo lugar y tiempo, creando las situaciones y las condiciones necesarias para que antiguas ilusiones se conviertan en realidad.

A partir de mi experiencia como profesora de Lengua inglesa en la escuela primaria, aunque algunos cursos fui igualmente profesora de Lengua castellana, Música y Ciencias experimentales, y transcurridos mis tres primeros sexenios en diferentes centros de Sevilla y Barcelona, «decidí» que era el momento de realizar un cambio profesional y desarrollar mi actividad docente en la escuela secundaria. ¿Por qué estas comillas en mi «decidí»? Porque no está tan claro que esta decisión partiera sólo de mí. De hecho, unas preguntas del Inspector de mi zona<sup>8</sup> relacionadas con mi licenciatura anglo-germánica, obtenida durante aquellos años en primaria con objeto de mejorar mi nivel de Lengua inglesa, hicieron renacer un antiguo deseo de enseñar en secundaria y decidí intentarlo. En aquellos momentos de Reforma LOGSE, el alumnado con el que trabajaba y al que mejor conocía era desplazado hacia los nuevos centros de secundaria. Los dos últimos cursos del ciclo superior de la Educación General Básica comenzaban a formar parte del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y mi localidad, Esplugues de Llobregat, se incorporó con prontitud al nuevo Plan de estudios de la LOGSE. Finalmente «decidí» presentarme a las Oposiciones del 91, convirtiéndome administrativamente en una docente de la escuela secundaria al superarlas. Un contexto educativo desconocido, pero en el cual reencontraría el tipo de alumnado con el que siempre había trabajado. Por lo que el curso 91/92 representó un nuevo contexto profesional y una nueva posibilidad de aprendizaje posterior a aquella primera oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica que había significado la licencia de estudios el curso anterior.

Ya en la enseñanza secundaria y tres años después de la Licencia del 91, me encontraba impartiendo un curso en «L'Escola d'Estiu Andorrana». Gracias a la profesora Ann-Marie Holm-Nielsen,<sup>9</sup> hacía tres años que asesoraba a un grupo de profesoras de Lengua inglesa de su escuela primaria. Nuestro objetivo consistía en plasmar bajo la estructura de unidades de programación sus prácticas profesionales durante los últimos años. Adaptábamos sus ideas y actividades en el aula a los requerimientos de la Reforma educativa, una tarea en la que yo misma había estado comprometida con mi licencia. En aquellos momentos, la doctora María Pla junto con la entonces doctoranda Elena Cano fueron las

8 Trabaja en el CEIP Prat de la Riba de Esplugues de Llobregat, zona del Baix Llobregat.

9 Jefe del departamento de lengua inglesa de la Escuela de Magisterio Blanquerna y actualmente jubilada.

personas claves que el destino interpuso en mi camino, ya que a partir de nuestras conversaciones en este primer encuentro y del compartir de nuestras experiencias, comencé a plantearme la posibilidad de un trabajo de investigación. La Dra. Pla me animó a matricularme en los cursos de doctorado de esta universidad durante el bienio 94/96, *Desenvolupament Professional i Innovació Institucional*, una invitación que acabé aceptando ante la posibilidad manifiesta de profundizar en mi «ser profesora».

Paralelamente, y durante los tres cursos siguientes 1995, 1996 y 1997, continué compartiendo con aquellas profesoras de educación primaria la reflexión y mejora de nuestras prácticas.<sup>10</sup> Seguimos elaborando un currículum escolar prescriptivo y tuve, por tanto, diversas oportunidades de reencontrarme con la Dra. Pla y la actual Dra. Elena Cano en nuevas *Escoles d'estiu* y afianzar aquel encuentro fortuito que marcó el inicio de un proceso de formación profesional ligado a la escritura de la presente tesis. Un período caracterizado por la observación profesional en el aula y en el centro de trabajo y por un diálogo entre mi práctica y la teoría que la acompañaba.

---

## 1.2. Mi tesis y su comunicación: Coexistencia de dos lenguas en una sola voz

---

*És realment estrany. No sé si escriure aquest diari en català o en castellà. La veritat, i encara que sembli incongruent, és que em surt més aviat en català i és que s'ha convertit en la meua llengua normal d'expressió durant ja fa molts anys. Sobre tot quan van néixer les nenes i vaig haver de prendre la decisió de parla'ls-hi en català. Em va costar al principi, però ara em costaria canviar-ho. Finalment, segueixo en aquesta llengua. (Di,31/5/95)*

Ya en aquellos balbuceos de diarios escolares y mientras realizaba los cursos de doctorado, la escritura comenzaba a ser un instrumento de reflexión para la comprensión de mi práctica educativa. Me doy cuenta de que *em surt més aviat en català i és que s'ha convertit en la llengua normal d'expressió durant ja fa molts anys*. Ésta es mi primera introversión, el cuestionamiento que inicia los primeros intentos de recogida de datos. Unos comienzos escritos que revelan dos aspectos relacionados de mi pasado: Uno lingüístico y otro experiencial ¿Cuál sería la lengua que adoptaría como herramienta de expresión de mis observaciones y reflexiones? ¿Cuál sería el instrumento de expresión de mi yo profesional?

El primer diario elaborado con intenciones investigadoras data de finales de mayo del 95, es decir, al finalizar mi primer curso de doctorado. Necesitaba dejar constancia de lo que pensaba, deseaba, observaba y vivía inmersa en mi centro de trabajo:

*Avui he presentat el meu projecte de treball als companys del centre. He fet una introducció oral explicativa del que vull fer, però no m'han deixat exposar-ho coherentment. Han interromput les meves explicacions i he tingut en determinats moments la impressió de que estava sola davant de la resta del companys, que eren cinc.. (Di95:1)*

Aquel bautizo escritor espontáneo, aquel narrar mis vivencias en el contexto profesional, originó un interrogante lingüístico y me hizo ser consciente de mi espontáneo uso de la lengua catalana. Había sido castellano-hablante hasta el 1975, fecha en la que llegué a Barcelona, trasladada voluntariamente desde la Comunidad Andaluza, concretamente desde Sevilla.<sup>11</sup> ¿Me había convertido

---

10 Contratada nuevamente por el Departamento de Educación Andorrano.

11 Mi pareja había sido trasladada a Barcelona, su ciudad natal.

realmente en una persona bilingüe? ¿La inmersión lingüística que había vivido desde mi llegada lo había conseguido? De hecho, la lengua catalana se había convertido en nuestra lengua familiar. Había adoptado la lengua paterna con mis hijas y aquellas reflexiones evidenciaban que podía expresarme con la misma facilidad oral que escrita en las dos lenguas. Los documentos profesionales que hasta entonces había elaborado daban fe de ello, aunque, ortográficamente, me sentía más segura en mi lengua materna. No obstante, aquellas especulaciones en las que mi yo interno explicitaba lo vivido, lo sentido, lo observado, y en las que no existía la presión de esa oficialidad, estaban siendo escritas en catalán. La lengua en la cual me dirigía a mí misma se había duplicado, cuando suponía que me dirigía a mí misma utilizando un solo registro. Fue precisamente en esos momentos en los que fui consciente de aquel cambio lingüístico afirmando que: *Encara que sembli incongruent, és que em surt més aviat en català i és que s'ha convertit en la meva llengua normal d'expressió durant ja fa molts anys* (Di,31/5/95).

Ante el descubrimiento de este diálogo interior a dos voces me replanteé elegir una de las dos, pero elegir implica abandonar de alguna manera. ¿Qué lengua abandonaría? ¿Aquella en la cual crecí y me formé hasta que cambié mi destino personal y profesional? ¿O la lengua que se había convertido en el instrumento de comunicación familiar y profesional? Sentía una cierta «incoherencia», dado mis orígenes castellanos y la realidad me demostraba que podía expresarme sin problemas importantes en cualquiera de las dos lenguas.

La lengua catalana había pasado del exterior, de su presencia externa, al interior de mí misma a lo largo de mi proceso de vida. Se había integrado en mi vida cotidiana, muy especialmente, a partir del nacimiento de mis hijas, cobrando verdadero protagonismo. Una presencia familiar que validaba el hecho de no utilizar mi lengua materna en aquellos diarios, al ser el catalán la lengua del entorno en el cual me encontraba profesional y personalmente inmersa. Tomé, por tanto, la decisión de respetar aquel flujo inconsciente que la escritura transformó en consciente, y continuar en la lengua de mi inmersión lingüística: *Finalment segueixo en aquesta llengua* (Di,31/1/95). Acepté aquel fluir lingüístico que brotaba de mi diálogo interior en el contexto profesional, y de esa manera recopilé mis relatos en catalán durante los cuatro años de proceso investigador.

Sin embargo, el momento iniciático que representa la escritura de esta investigación hace resurgir este interrogante por segunda vez: ¿En catalán o en castellano? Un cuestionamiento que brota de forma natural y espontánea en estos dos comienzos y que se manifiesta intrínsecamente relacionado con el hecho de vivir en una comunidad bilingüe. Un hecho diferencial que enriquece las posibilidades de registro a la hora de comunicarnos.

Me permití mantener durante un tiempo la incertidumbre respecto a la lengua a elegir. Así, esperando encontrar respuesta a mis dudas, observé la presencia de un nuevo elemento durante las primeras semanas de trabajo: el investigar sobre mi propia práctica me producía desasosiego, y en esos momentos sentía necesidad de alejarme de mi yo docente para acercarme a la investigadora que pretendía analizar su práctica con objeto de captarla con mayor amplitud. Deseaba mantener mi mente lo más protegida posible de distorsiones que pudieran originarse en lo vivido, emocional y físicamente, en el contexto profesional, en el centro educativo del cual había partido. Deseaba situarme en un plano diferente en esta etapa del trabajo. Pretendía analizar la información recopilada, contemplarla desde la perspectiva de una profesional que reflexiona, remueve, relaciona, reinterpreta, busca... en los datos que ha recopilado con el propósito de construir una investigación capaz de ser objeto de una tesis doctoral, lo cual implicaba un estudio en profundidad, honesto y riguroso. Sin embargo, simultáneamente, deseaba mantener la posibilidad de poder compartirla

con mis familiares más cercanos, desparramados por la geografía de este país en un intenso deseo de mejorar sus propias vidas. Me planteaba, por tanto, un doble objetivo, uno científico y otro personal. Unas intencionalidades que hicieron emerger nuevamente mis dudas en aquellos momentos preliminares de análisis.

Es evidente que la persona que lee ya conoce la respuesta a este interrogante. Finalmente, he decidido respetar mis dos voces interiores, nacidas de dos voces exteriores. Encontré una respuesta con la que me siento realmente satisfecha: analizaría en castellano lo que había vivido en dos voces, la catalana y la castellana, pero recopilado en una, la catalana,<sup>12</sup> muestra de un diálogo bilingüe que recoge la realidad de la comunidad en la que sigo formándome y en la cual las dos lenguas son igualmente representativas y necesarias. En mi fantasía, me imaginaba transportada a otro país para ejercer mi trabajo investigador. Allí habría realizado la recogida de datos, en su propia lengua y contexto, con posterioridad, ya en mis orígenes, investigaría sobre mi práctica durante aquellos cursos escolares. Una nueva experiencia de viaje.

Estimo mis dos registros válidos, deseados y queridos: el de mis propios orígenes, que se identifican con mi lengua materna, el castellano, y el de la comunidad en la que vivo, el catalán. Deseo que una parte mía haga el esfuerzo de comprender a la otra, respetando esta dualidad que me ha enriquecido, tanto personal como profesionalmente, en los últimos años de mi práctica educativa. Buscaba algún tipo de estrategia que me permitiera desplazarme hacia el exterior de mí misma, aunque en algún momento volviera hacia el propio yo de una forma voluntaria y consciente. Persigo de esta manera un diálogo con un doble objetivo: mostrar a la profesora que investigaba en catalán sobre su puesto de trabajo, y a la investigadora que analiza en castellano su vida profesional. En este sentido, la presencia de dos registros lingüísticos me ha facilitado un doble beneficio: ese distanciamiento analítico como investigadora y el entendimiento de mi trabajo a mi familia. Analizo, por tanto, en castellano lo que viví en catalán, si bien ninguna de las dos realidades ha sido absoluta en ningún momento.

---

### 1.3. Una experiencia investigadora de aprendizaje reflexivo

---

Existen esencialmente dos sentidos en el enfoque de un estudio educativo. Podemos partir de *hipótesis de inicio* e indagar acerca de las acciones e interpretaciones que se relacionan o no con aquella teoría inaugural referencial, o bien, sumergirnos en el interior de la misma experiencia a investigar, del quehacer educativo, y a través de una continuada observación y reflexión llegar a aprehender lo que significa realmente nuestra acción investigadora. Es evidente que cualquier profesional de la docencia posee un determinado nivel de conocimientos teóricos. Nuestras creencias y supuestos acerca de la mejor manera de enseñar constituyen el agua que fluye desde el bautizo escolar. En este sentido, y como ser histórico que soy, me situé con todo mi bagaje académico, cultural y personal en el contexto a estudiar, y desde él actué. Así, este estudio parte de mi propia vida profesional, de la convivencia que logro o no logro con el alumnado y con el profesorado, o que logramos en realidad entre todos. A partir de este contexto contemplo mi alrededor para volver nuevamente a mi «ser profesora», ahora con una mirada más nítida y enriquecida por el conocimiento adquirido, es decir, por el aprendizaje realizado.

.....  
12 Constató a este respecto que he respetado la escritura original de los diarios de investigación. Una escritura que muestra mi nivel gramatical, léxico y sintáctico de la lengua catalana durante aquel período investigador y en el que reconocerán algunos errores lingüísticos.

Mi punto de partida es la vida en el aula. Desde ese espacio y tiempo vividos deseo ser capaz de analizar, y sobre todo de comprender, para poder mejorar tanto mi calidad de vida en ella como la de mi alumnado. Pero, ¿qué implicaciones conllevó aquel deseo de comenzar mi exploración por la cotidianeidad de mi aula, de mi centro?

1. Situar mis reflexiones sobre la educación en el mismo contexto en el cual las experimento.
2. Observar los factores situacionales y relacionales que emergían como paso previo a la focalización de mis actuaciones docentes o investigadoras.

De estos dos propósitos emerge la tozudez investigadora de basar el estudio presentado en los tres tipos de diarios de investigación elaborados durante el proceso de recopilación de datos. Unos relatos profesionales y personales que se convirtieron en las fuentes substanciales de la experiencia vivida durante el estudio desarrollado entre los cursos escolares 1996/97 y 1999/2000. Aquellos Diarios, nacidos en el seno del quehacer cotidiano, se ganaron su letra mayúscula al ser mis acompañantes incondicionales, si bien no los únicos, como aparece en las abreviaturas referidas en la introducción general.

La intención de hacer público un «partir de sí» que se genera, construye y reafirma en compañía de otros yoes es el objetivo final de esta investigación. Un estudio que pretendió y pretende comprender la complicada red de relaciones e interacciones que conlleva la experiencia profesional docente. Un comprender y comprenderse guiados por la intencionalidad de compartir el saber con otras personas, ya que desea ser un saber público. En este sentido, explicitar las creencias, deseos e intencionalidades teóricas manifestadas en el proyecto de tesis es el objetivo que me propongo en el segundo capítulo.

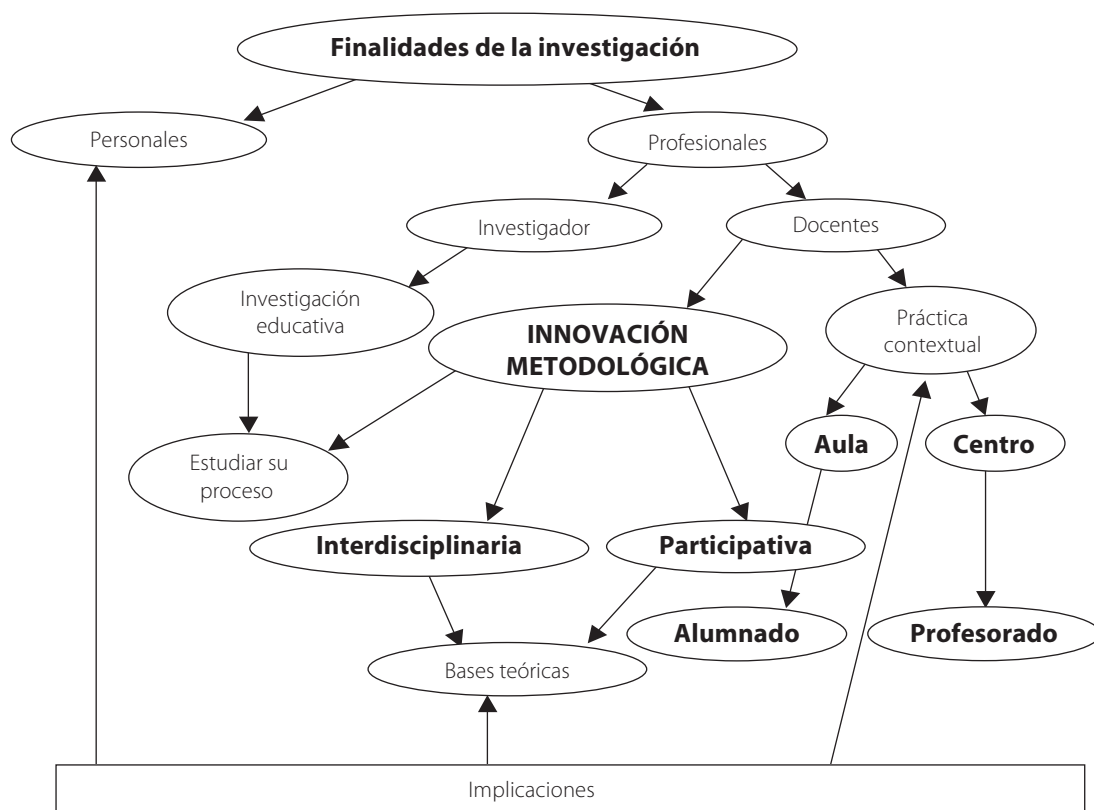


## CAPÍTULO 2.

### UNA DECLARACIÓN DE INTENCIONES Y DESEOS

Mi proyecto de tesis representa el compromiso inicial que plasma mis inquietudes investigadoras en relación con la actividad profesional que desarrollaba. Ejemplifica un compendio de intenciones y deseos que permiten vislumbrar tanto el espíritu de la docente que era en aquellos momentos como los deseos de la investigadora que proyectaba ser. En estos momentos alejados de aquel diseño indagador, sigo reconociéndome en él, aunque no totalmente. Es éste un reconocimiento histórico, relacionado con aquellos orígenes en los que encuentro la autorización necesaria para validarlo como elemento de inicio, de guía e iluminación de mis intenciones y referentes de partida. Unos referentes hacia los que me aproximo y de los que me alejo, a lo largo del proceso investigador. Las expectativas, interrogantes y creencias manifestadas en aquel proyecto constituyen el desencadenante del proceso global desarrollado.

Aquella investigación-madre, origen de la recopilación de los materiales de estudio, se pueden visionar en el siguiente mapa conceptual. Una interpretación que es posible en un doble sentido: desde la perspectiva de las finalidades de la investigación o desde el sentido de tres implicaciones fundamentales que emerge del estudio: personales, teóricas y contextuales. Trasladar aquellas finalidades investigadoras al terreno de mi práctica docente, y canalizar lo que estaba implementando en ella hacia el campo del rigor investigador representó un reto problemático durante el proceso de recogida de información.





Desde el inicio he estado interesada en profundizar en las implicaciones teóricas y prácticas de una innovación metodológica, de mi deseo de trabajar en el aula a partir de estrategias interdisciplinarias y participativas. Dar fe de ello es el sentido básico de esta investigación. El enfoque holístico de la realidad era el que me interesaba, valoraba como prioritario establecer puentes entre el interior y el exterior del aula desde una perspectiva naturalista, cualitativa, y en un sentido similar al que defiende Van Lier (1988) al hablar de una metodología naturalista en el contexto etnográfico, *the two basic requirements [...] : a concern for the social context, or the whole picture, and the need to take the participants' perspective as a basis for the description*. Este deseo de contactar con los participantes en el contexto educativo, básicamente alumnado y profesorado, fue reorientando mi búsqueda investigadora hacia una escucha atenta de las razones y/o motivos presentes en mi entorno profesional, actuando posteriormente en consecuencia, tanto en el aula como en el centro.

---

## **2.1. La Interdisciplinaritat i la participació a l'ESO: Del treball amb l'alumnat al treball amb el professorat**

---

Después de múltiples y diversas elucubraciones para nombrar mis intenciones investigadoras, éste fue el título del proyecto de tesis presentado en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona en septiembre de 1996. Delimito lo que sería mi deseo docente e investigador durante los próximos cursos escolares: estudiar una experiencia metodológica guiada por dos enfoques metodológicos, la interdisciplinariedad y la participación, y por medio de este contacto con mi alumnado, tercer elemento indispensable, contactar finalmente con mis iguales, el profesorado.

*Partia con il·lusió, acompanyada en el desig per mi alumnat i transportant dos maletes metodològiques con nombre propi, la de la interdisciplinarietat i la de la participació. Y es que, [...] d'una manera espontània i natural, m'he anat decantant cada vegada més cap a la INTERDISCIPLINARITAT, cap a una estratègia educativa interdisciplinària i cap a un estudi més profund del que aquest enfoc implica tant a nivell individual com col·lectiu* (Pte:4).<sup>13</sup>

Mi reto sería mantener el contacto durante todo el recorrido tanto con la compañía como con el equipaje, y examinar, darme cuenta, valorar:

- ▶ Qué equipaje era necesario conservar durante todo el trayecto.
- ▶ A qué tendría que renunciar. ¿Qué iría introduciendo o sacando de mis maletas, y en función de qué criterios lo haría?

Quizás serían necesarios nuevos elementos, otros instrumentos, diversas negociaciones, pactos inesperados, etc. para poder continuar aquel viaje con mis acompañantes y con mis maletas. Había definido el punto de partida y el de llegada a través de aquella declaración de intenciones y deseos que encarnaba el proyecto doctoral elaborado. El equipaje a punto. Sólo restaba comenzar la aventura del viaje por mi centro escolar durante los años que se aproximaban. Recorrería un contexto docente ya transitado profesional y personalmente desde hacía cuatro años,<sup>14</sup> pero intuía

.....  
<sup>13</sup> Como indiqué en las abreviaturas listadas, ésta hace referencia al proyecto de tesis de 1996, página 4.

<sup>14</sup> Durante el curso 1992/93 había sido trasladada a este centro como propietaria definitiva al aprobar las Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Secundaria en 1991.

que aquella experiencia investigadora poseía la capacidad de transformarlo en algo extraño o ajeno ante aquellas intenciones de consolidar antiguos deseos, iniciar otras rutas, elegir nuevos posicionamientos, transitar senderos conocidos y desconocidos y continuar avanzando hacia el encuentro con mi destino investigador, o quizás nuestro destino profesional colectivo. Transformada, seguramente, por la misma experiencia del viaje.

---

## 2.2. Indagando en mis propios deseos y creencias metodológicas

---

*La interdisciplinarietat i la participació a l'ESO: del treball amb l'alumnat al treball amb el professorat.* ¿Qué buscaba en aquella declaración de intenciones que bautizaban mi proyecto de tesis? ¿Qué contenidos significativos reverberaban aquellas palabras en mi proceso reflexivo docente? En estos momentos de recomposición de los orígenes y creencias implícitas en aquel diseño investigador emergen diversas respuestas.

Entre aquellas palabras iniciales que nombran tanto deseos como creencias, destaca la presencia de tres términos claves y que se convirtieron en los verdaderos guías de mi actuación investigadora: la interdisciplinarietà, la participación y la ESO. A ellos que se uniría un cuarto elemento: el contexto. Estos cuatro referentes habían nombrado el proyecto presentado definitivamente y condujeron la recopilación de los materiales objeto de análisis en esta tesis doctoral, por lo que es necesario profundizar en su significado respecto a mi «ser profesora» en aquel momento.

### 1. «La interdisciplinarietat...»

Había entrado en contacto con el término interdisciplinarietà siendo profesora en la escuela primaria.<sup>15</sup> Me preocupaba la interconexión entre las materias, ya que estaba convencida de que facilitaba un aprendizaje más comprensivo. Cuestionaba que la fragmentación a la que sometemos a nuestros discentes y que bloquea el «dar sentido al aprendizaje». Ansiaba trabajar de una manera más permeable en relación con las asignaturas y, buscando conexiones entre ellas, comencé a integrar en mi vocabulario los términos interdisciplinarietà y globalidad, aún sin conocer a fondo sus implicaciones o significados, es decir, sus similitudes y diferencias.

El término *interdisciplinarietat* me permitía trascender la frontera de las asignaturas, las barreras de la especialización, y facilitaba la relación entre los aprendizajes que el alumnado realiza en nuestras aulas. Los contenidos que intentamos transmitir en una materia pueden ser reutilizados, ampliados y favorecidos para su comprensión y asimilación desde los saberes de otra. Ya en marzo de 1991 reflexionaba acerca de mis preocupaciones sobre la importancia de vincular los aprendizajes: *Si programem i planifiquem treballs en els quals s'incideix des de cada àrea sobre el nen, amb la intenció d'ajudar-lo a assimilar i aprofundir en els seus aprenentatges, estem desenvolupant no sols un objectiu prioritari a l'Escola Primària, sinó que també l'estem ajudant perquè aconseguixi, com a individu, dos aspectes molt importants en el seu creixement com a infant: integrar els diferents aprenentatges en el seu món interior i viure l'escola com una experiència positiva i gratificadora.*

---

<sup>15</sup> Concretamente en el CEIP Prat de la Riba de Esplugues de Llobregat en el que exercí desde 1985 hasta el 1991.

El trabajo de educar debe ser compartido entre las personas que asumimos ese compromiso. La educación es un objetivo colectivo y la colaboración en la misma dirección permite incidir con mayor fuerza y riqueza en la consecución de un aprendizaje de calidad. Siempre he creído en el trabajo en grupo, en un compartir de ideas y criterios con intención de realizar planteamientos comunes y construir territorios mentales de colaboración entre el profesorado, sobre todo con el objetivo de ayudar al alumnado. La ignorancia de las actuaciones de los otros empobrece y debilita nuestros enfoques pedagógicos. En cambio, las actuaciones en equipo o colectivas permiten que el surco del camino sea cada vez más pronunciado, hacen que la huella sea más difícil de borrar al insistir y aunar esfuerzos en la misma dirección, facilitando actuaciones coordinadas y coherentes al incorporar la mirada de los demás coetáneos.

Aquel enfoque interdisciplinario que defendía en mi proyecto de investigación revelaba mi forma de expresar, en aquellos momentos, la significatividad de la relación con el otro en el contexto laboral docente. Investigar sobre las posibilidades de la interdisciplinariedad, que yo concebía como una oportunidad de trabajo en equipo con mis iguales, me abocó, me aproximó a la relación con el otro y a profundizar en ese deseo de mejora del aprendizaje de mi alumnado mediante proyectos compartidos. Deseaba investigar, pero desde unas coordenadas compartidas. Unos puntos de partida relacionales que acabaron transformando aquel enfoque metodológico interdisciplinario de mi «ser profesora» en un instrumento investigador docente y no sólo en una estrategia didáctica. Una actitud profesional que traspasó el enfoque metodológico al convertirlo en una fuente de aprendizaje profesional, el cual continuó valorando como significativo y definitorio de calidad educativa en cualquier contexto docente.

## 2. «... i la participació»

Siempre he dado importancia a la participación en mis clases. En la escuela primaria ya había realizado actividades participativas o de intercambio de roles docente/discente. Animaba a mi alumnado a responsabilizarse y colaborar en algunas explicaciones que normalmente corresponden al profesorado. Unas experiencias que continuaron buscando espacio en secundaria y de las que dan fe los diarios de investigación.

¿Qué contenidos significativos encarnaban aquel término elegido: *participación*? ¿Qué connotaciones, conceptos, e imágenes, atraían a mi mente? Participar *és tenir o prendre part en una cosa; tenir quelcom de comú amb una cosa; donar notícia d'una cosa*.<sup>16</sup> Implica crear un espacio para las palabras o hechos, hablar y dar voz simultáneamente, dos sentidos necesarios y complementarios. Yo deseaba expresar mis pensamientos, argumentos y experiencias, e intentaba, paralelamente, dar espacio a pensamientos, argumentos y experiencias ajenas, voces que me acompañaban en mi realidad profesional cotidiana, una participación de unos y de otros con objeto de construir algo concreto y común. Sin embargo, así como el término interdisciplinariedad atraía la imagen del profesorado, el de participación focalizaba hacia la del alumnado. Cuando definía mis intenciones participativas, me refería a esos espacios que pretendía descubrir en el seno del aula o fuera de ella relacionados con esos cambios metodológicos.

Volviendo a las connotaciones etimológicas, el término participar nos relaciona con el hecho de *donar notícia d'una cosa*, de «dir la seva» respecto a lo que se está viviendo, de tomar parte, de

.....  
16 GRAN ENCICLOPÈDIA CATALANA (1988) Barcelona: Enciclopèdia Catalana. (17), 271.

implicarse. Participar es implicarse por medio de la acción, o ejercer con la palabra, oral o escrita, la capacidad de expresar aquello que se percibe, se siente, se desea o se necesita. Es en ese sentido, en el que yo he procurado participar en la vida de mi centro, recogiendo las huellas de mi participación con objeto de analizarlas posteriormente. Y es que la participación es en última instancia un acto individual. Somos las personas, una a una, las que hemos de responsabilizarnos finalmente de nuestras decisiones, lo queramos o no, somos las últimas responsables de nuestros actos, conscientes o no. Un hecho que acentúa la importancia de orientarnos hacia procesos u objetivos que nos satisfagan en detrimento de otros que no nos atraigan.

Es inexistente la posibilidad de no participar en educación, cuando una persona manifiesta su deseo de no participar muestra una forma más de hacerlo, una interpretación que es primordial tener en cuenta a la hora de realizar actividades conjuntas. Es básico ser consciente de estas dos formas de estar presentes en nuestra profesión, una por activa y otra por pasiva, puesto que las dos pueden influir en nuestras actuaciones o las de otros y otros. Aún percibo conductas que consideran el inhibirse, el no tomar parte consciente en algún proceso, como no participar. Nos hace falta continuar mirando serena y calmadamente hacia dentro para que, al dirigir la mirada hacia fuera y estar centradas y centrados en nuestro «ser docente», podamos decidir implicarnos o no, puesto que éste no implicarse es una participación en sí misma. En educación, participar implica tanto nuestras presencias como nuestras ausencias, por lo que debemos profundizar en estos significados e implicaciones sincera y honestamente si perseguimos experiencias participativas e interdisciplinarias en el propio contexto. La tercera parte de este estudio da fe de mis actuaciones al respecto durante el período investigador.

### **3. «... a l'ESO»**

Mi campo de investigación coincidió con la transición de nuestro centro de Formación profesional a un Instituto de enseñanza secundaria, IES. Una etapa educativa en la que me había iniciado en el ámbito teórico curricular a partir de aquella licencia de estudios en 1991. El estudio coincide con aquel tránsito de nuestro centro hacia un nuevo diseño de la secundaria obligatoria. Una etapa educativa con unas características específicas y que marcan diferencias significativas respecto a momentos educativos anteriores, enseñanza primaria, o posteriores, enseñanzas post-obligatorias de Ciclos profesionales o Bachillerato. Y es que las características situacionales, emocionales, relacionales y pedagógicas de este período formativo obligatorio están íntimamente ligadas a la etapa evolutiva del alumnado adolescente que transita por nuestros centros.

Indagaba, por tanto, a través del filtro que un contexto escolar, siempre particular y único, representa para cualquier investigación. La experiencia hace referencia a aquella ESO, la que existió en unas coordenadas de tiempo y espacio singulares humana y administrativamente, puesto que el IES Provençana jamás volvió a tener una promoción de ese plan de estudios siendo en la actualidad un centro de Ciclos Profesionales de Grado Medio y Superior.

### **4. «... Del treball amb l'alumnat al treball amb el professorat»**

Más allá de un título concreto, esta última frase evidencia mi enfoque docente e investigador: centrarme en el aula como punto de partida, posicionarme desde ese entorno en el cual «vivimos» la mayor parte de nuestro crecer o ser profesional en la docencia. Partir del día a día compartido con el alumnado, y dirigirme hacia un reencuentro con mis iguales, el profesorado, al finalizar el camino recorrido. Visualizaba un puente que permitiera establecer contactos entre el interior y el exterior

de la clase. Un deseo que nacía de mi creencia en la importancia participativa del alumnado en sus centros. Estimaba que nuestro alumnado era el colectivo más olvidado del proceso educativo, no necesariamente de una manera intencionada, y deseaba ser coherente con esta reflexión. En esta necesidad de coherencia se gestó este doble enfoque, este deseo de partir de mí y de mi alumnado esperando llegar al profesorado. Una esperanza de crear espacios que permitieran hacer sentir sus voces desde mi posición de docente. Desde la perspectiva de un saber absoluto y jerarquizado he vivido, como alumna y como enseñante-alumna, diversas experiencias de invisibilidad ante profesionales que me rodeaban, sabían lo que me convenía, lo que era mejor para mí, ignorando mi participación en la construcción de aquello que se suponía estaban haciendo por mi bien. En aquellos momentos reaparecía en mi mente el viejo lema del despotismo ilustrado francés: «Todo para el pueblo, pero sin el pueblo». Unas actuaciones educativas en las que la persona destinataria de los esfuerzos colectivos tiene significativamente limitada, o incluso vetada, su presencia participativa en la construcción de su saber.

Si bien la relación de enseñanza y aprendizaje establece una reciprocidad dependiente entre saberes, no debe convertirse en una situación debilitante, sino fortificante, al estar ligada al crecimiento de un nuevo ser social y a un proceso durante el cual las voces que van acompañando la configuración y gestación de la nueva, nunca lleguen a anularla, al «estar» o «desear estar» excesivamente presentes, durante su coexistencia. Estos comportamientos dan lugar a percepciones en las cuales sólo las personas expertas, aquellas que nos muestran experiencia y conocimiento, son poseedoras de un saber validado del cual parece emerger un poder casi absoluto para dirigir la formación de otras y otros. Estas reflexiones acerca de una determinada actitud pedagógica, posteriores a experiencias personales y profesionales, son las que potenciaron mi deseo de actuar en la propia práctica siguiendo unas estrategias metodológicas coherentes con aquellas percepciones y creencias personales, es decir, con mi «ser profesora».

La intencionalidad de comunicar, de establecer una conexión entre el trabajo del alumnado y el del profesorado implicaba una serie de actuaciones. Conllevaba desplegar una percepción nueva tanto de la persona que aprende, es decir, que ha de crecer cognitivamente, como de la relación de enseñanza y aprendizaje. Un actuar docente que implicaba, necesariamente, un nuevo posicionamiento, un desplazamiento a nivel profesional y, me atrevería a afirmar que, igualmente a nivel personal. Sería un cambio en dos sentidos:

- ▶ *Uno horizontal.* Aprender a expresar la propia voz en los espacios en los que podía hacerlo: departamentos, equipos docentes, claustros. Superar timideces, dudas, perfeccionismos y contrastar mis percepciones con las de otras y otros desde el respeto a nuestras diferencias.
- ▶ *Otro vertical.* Escuchar la voz tanto del equipo directivo como de mi alumnado, dar palabra a sus interpretaciones y experiencias de vida escolar. Respetar sus voces, pero autorizando la propia en estos dos niveles.

Aquellos cuatro años de recogida de datos, de observaciones y experiencias narradas en el seno de estas intencionalidades integradoras fueron definiendo una determinada actitud profesional en mi práctica docente. Una forma personal de «ser profesora» nacida de creencias que valoraba como verdaderas actuaciones educativas y del contraste de éstas percepciones con la realidad de mi contexto: el oficio de ser maestra.

Estos *cuatro pilares* que encarnaron los referentes o guías de mi proceso investigador vuelven a constituir un reto investigador y narrativo: analizar cómo estos cuatro ejes, que habían de converger

hacia mis esfuerzos durante los cursos siguientes, vertebraron el camino de mi práctica. Hasta qué punto estuvieron presentes en mis actuaciones cotidianas en el aula o en el centro. Mis puntos de partida fueron aquellos supuestos teóricos que valoraba como significativos después de mis veintitrés años de experiencia en la enseñanza, dieciocho en la escuela primaria (los dos primeros en la comunidad andaluza) y cinco en la escuela secundaria en aquellos inicios investigadores y que se han transformado en otros dieciocho en la actualidad.

En este sentido, el relato en la presente tesis está unido a la historia de mis intentos por trabajar en mi centro de la manera que estimaba más coherente con lo que creía, sabía y aprendía. He descrito mis sensaciones, percepciones, reflexiones, necesidades... como sujeto que vive en esta profesión docente y que busca comprenderla para poder mejorar.

---

### 2.3. Partir de sí... y de mi contexto

---

*L'escola, més concretament la classe, és un espai íntim de convivència en el qual tots tenim dret a trobar-nos bé, i per tant, com a grup, com a col·lectiu humà hem de cercar estratègies per a què aquesta màgia sorgeixi.*

(Pte96:8)

Los orígenes de esta investigación se enraízan en tres aspectos que hacen de ella un estudio significativamente contextualizado. A partir de los cursos de doctorado y después de colaborar en la traducción del libro de P. Dalin, y V.D. Rust (1983), *Can Schools Learn?*, comencé a concebir la escuela como una *unidad de cambio*. No sólo me percibía a mí misma como un ser cambiante, sino que el mismo lugar de trabajo empezaba a brillar con posibilidades diferentes a partir de esta perspectiva:

*[...] Pretenc integrar la meua realitat a la mateixa investigació, intenció que estarà determinada pels següents fets:*

- 1. Sóc professora de Llengua Anglesa en un Centre que comença el proper curs l'E.S.O.*
- 2. Vull iniciar una experiència d'interdisciplinarietat que pugui ser implantada al mateix.*
- 3. El punt de partida seran els meus alumnes.*

(Pte96:5)

Estas son las tres raíces principales que se dirigen hacia las profundidades del terreno investigador para poder mantener erguido ese árbol del saber que se apuntala en ellas: «sóc», «vull» y «parteixo».

- ▀ Soy profesora de Lengua inglesa en un centro y en su seno sigo creciendo. Me interesa partir del mi *ser profesora*, un ser marcado significativamente por su pasado profesional y no exclusivamente por el título académico. El hecho de haber sido docente en la enseñanza primaria con anterioridad a la Licenciatura en Lenguas extranjeras, marca unas líneas concretas en mi actuación profesional.
- ▀ Quiero, deseo, anhelo iniciar una experiencia participativa e interdisciplinaria, en ese, mi contexto.
- ▀ Parto de mi propia clase, con mi alumnado.

Tres raíces significativamente contextualizadas, presentes en la realidad cotidiana de cualquier docente y que personalizan los referentes de un proyecto de trabajo que se propone crear raíces en ella. Esta pretensión de convertir el propio entorno en objeto de estudio me hizo ser consciente de otros dos ramificaciones de aquellas raíces que nutrían el árbol que pretendía

ayudar a crecer: una metodológica y otra relacional. Deseaba *partir de l'ensenyament de la llengua anglesa mitjançant continguts, Content Based Instruction*<sup>17</sup> o *del Treball per projectes* (Pte96:5) y además, incorporar en mi deseo al alumnado y al profesorado con objeto de *crear estructures de col·laboració entre companys a la mateixa vegada que experiències interdisciplinars d'ensenyament-aprenentatge amb els alumnes* (Pte96:5).

*La integració de tots els tipus d'alumnat a les nostres aules comporta intrínsecament la incorporació de molts tipus diferents d'aprenentatge e interessos. La desmitificació de l'estratègia única i de la pedagogia absoluta. Els ensenyants de la Reforma haurem d'ajudar a integrar la col·lectivitat de l'alumnat i la individualitat de cadascú d'ells a la mateixa vegada, en la recerca d'un sistema en el qual els desigs, tant de l'alumnat com del professorat siguin presents. ¿De quina altra manera pots integrar a l'altre i tu estar bé? (Pte96:8)*

Necesito desde el primer momento la colaboración del otro, de otros agentes copartícipes para conseguir mis propios objetivos. Me hace falta su contacto, la comunicación, una relación comparada con el entorno y que posibilite el propio proceso de crecimiento de ese árbol del saber a través de la investigación. Necesito relacionarme con el entorno profesional por lo que *esdevé fonamental la col·laboració de:*

- *L'Equip directiu del Centre.*
- *Els professors de les altres matèries.*
- *El tutor del grup d'alumnes amb els que es compartirà l'experiència.*
- *Els pares dels alumnes.*
- *El propi entorn del Centre.*

(Pte96:5)

Una colaboración afectada por las connotaciones encarnadas en dos espacios: *L'escola, més concretament la classe, [...]* He ahí las dos fuentes contextuales de la experiencia metodológica que planifico vivir e interpretar. Una experiencia que busca igualmente crear un clima de convivencia agradable y favorecedor del aprendizaje.

Como explicito posteriormente: *Tradicionalment, aquesta necessitat d'estar bé dins del grup no ha estat gaire respectada per part del professorat en el seu plantejament pedagògic. Recordem la dita «la letra con sangre entra». En una reflexió primera –al respecto– ja es manifesta l'anul·lació de la necessitat d'estar a gust per part d'un component important de la comunitat educativa. Hi ha una justificació de l'estar malament, de l'anul·lació del **desig** per aconseguir fites* (Pte96:8) Profundizando en los planteamientos de este compendio de sabiduría popular se pueden sugerir otras interpretaciones que validen la misma frase, puesto que: *No obstant això, també es denota una justificació de l'esforç com a part natural d'un **procés**, és a dir, com a element que existeix, però que a la mateixa vegada forma part d'una finalitat més amplia* (Pte96:8).

En las dos últimas citas realizadas observo tres palabras claves que corresponden a creencias significativas como docente y relacionadas con un aprendizaje centrado en el alumnado –learner centered sería uno de los descriptores mencionados como defintorios de mi trabajo de inves-

.....  
17 Enseñanza de la lengua extranjera a partir de contenidos curriculares de otras materias que se imparten en la lengua objeto de estudio. La lengua extranjera se convierte tanto en objeto de aprendizaje como en instrumento de estudio. El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, está potenciando la formación de profesionales de educación primaria y secundaria en un programa definido como CLIL (Content and Language Integrated Learning) en el que las publicaciones de la profesora de la Universidad de Nottingham Do Coyle (2002) conforman las piedras angulares. Un equipo profesional del que formé parte del 2006 al 2009.

tigación– y ya señaladas en negrita: *Desig, esforç i procés*. Tres elementos fundamentales en el devenir de nuestra tarea educativa tanto para el alumnado como para el profesorado, y que es necesario tener siempre presentes en las relaciones de enseñanza/aprendizaje que establecemos en el aula porque:

*Si la fe mou muntanyes, el desig, l'il·lusió per aprendre, per saber noves coses i per dialogar davant dels interrogants i les incerteses, és el que ens ha fet progressar com a col·lectiu humà. ¿Per què no podem aplicar aquesta mateixa idea a la dinàmica que generem a les nostres aules?* (Pte96:8)

Desde los inicios, mi mirada investigadora desea sumergirse en la realidad cotidiana del aula y profundizar en la ya amplia y diversa gama de personas que la integran. Una variedad cada vez más presente en nuestros centros públicos, y ante la que demasiadas veces empleamos actitudes de homologación, de clasificación forzada de personas que son diferentes, convirtiendo esa diversidad en ghettos de alumnas y alumnos con características problemáticas similares y en las que las dificultades suelen estar demasiado presentes.

Resulta impactante constatar como la aparentemente sencilla y repetitiva complicada cotidianidad, permite entrever una complejidad íntimamente unida a ella. El simple hecho de desear ser docente de una manera concreta, conlleva unas implicaciones que sobrepasan el marco de la propia aula y abarcan a todos los agentes educativos presentes en el centro. Un reto imposible de alcanzar a no ser que éstos *elements de la comunitat educativa s'ajuntin i treballin col·laborativament* (Pte96:5).

Había tomado una decisión previa al iniciar este viaje. Había elegido al mejor de los acompañantes: mi alumnado. Desde ese eje central pensaba desplazarme hacia el exterior, hacia ese espacio que rodea nuestras aulas y que resulta tan dificultoso transitar algunas veces. Un eje vertebrador de aquella experiencia sería el alumnado. Todas las personas implicadas y comprometidas con la labor docente deseamos su aprendizaje, su mejora. Éste es uno de nuestros focos de alianzas y de discrepancias. El termómetro que indica el éxito o fracaso en esas continuas mediciones académicas a las que somos tan dados últimamente, esperando que el detectar, el conocer cuál es la temperatura de nuestro alumnado, produzca algún efecto milagroso sobre su aprendizaje. Constatamos el estado febril, la presencia o ausencia de una temperatura más o menos elevada, nos alarmamos o felicitamos, y continuamos llenando nuestro discurso de prescripciones, de interpretaciones y actuaciones a partir del hecho, cuando solamente hemos tomado la temperatura al bienestar o malestar del alumnado y explicitado sus posibles causas, algunas probablemente aparentes, sin iniciar actuaciones consecuentes con lo evidenciado demasiadas veces.

Hacía falta, o al menos yo sentía la necesidad, de ir más allá: ir transformando mi clase en el centro de nuestras experiencias escolares y observar la evolución de esa temperatura académica. ¿Cómo afectaría la experiencia que deseaba realizar, el enfoque que me proponía implementar, a las personas implicadas? ¿Qué personas se verían contagiadas y tendrían décimas o incluso fiebre, más o menos alta? ¿Cuáles serían inmunes al hecho? ¿En qué grado lo serían? ¿Cómo me afectaría a mí misma? ¿Sería capaz de sacar algo positivo de ese laboratorio en que transformaría mi clase durante algunos cursos? Variados y nuevos interrogantes con todo un reto profesional y personal por delante, con un termómetro siempre dispuesto a constatar la temperatura propia y la de otros. Un instrumento sencillo, pero válido como indicador de la buena o mala salud, de presencia o ausencia de enfermedad, pasajera o quizás más profunda.



### 2.3.1. Otras creencias de partida: Mis descriptores

Los nueve descriptores mencionados en el proyecto doctoral evidencian las líneas de investigación que me interesaban en aquellos momentos. Constatados en Lengua inglesa al presentarlos al departamento de Didáctica y Organización Educativa, aparecen listados en el orden siguiente: *Interdisciplinary Approach*, *Second Language Acquisition*, *Curriculum*, *Cooperative Learning*, *Team teaching*, *Participation*, *Learner Centered*, *Project work* y *Secondary Education*. Aquellos descriptores definían mis intenciones metodológicas e inquietudes pedagógicas en el aula de Lengua inglesa. Los deseos metodológicos estaban en consonancia con una determinada manera de concebir la relación de enseñanza y aprendizaje, de buscar un sentido a mi forma de trabajar en clase: estimulando la participación del alumnado (*participation*), la cooperación entre ellos para aprender esta segunda lengua (*cooperative learning*, *second language acquisition*) y siguiendo una metodología de trabajo (*project works*) que nos permitiera centrarnos en los mismos aprendices (*learner centered*) inmersos en nuestro contexto de secundaria (*secondary education*). Por otro lado, e intrínsecamente relacionado con este primer aspecto, implicaba un posicionamiento pedagógico centrado en el enfoque interdisciplinar (*interdisciplinary approach*) ya comentado el cual permitiría el contacto con otras y otros profesionales (*team teaching*), con el objetivo de reflexionar, o mirar reflexivamente el *Currículum* de mi materia y quizás no sólo el mío.

Estos eran los puntos de partida, los referentes de inicio. Un iniciar que enlazaba con el emprendido en mis aulas de primaria, puesto que estos puntos de partida respondían a razones más antiguas y explicitadas en el capítulo anterior.

*Els treballs sobre els errors em van començar a semblar molt relacionats amb l'aspecte lingüístic de l'aprenentatge, personalment el que realment m'interessa és l'alumne que aprèn. «HELPING THE LEARNER TO LEARN» ha estat una idea que m'ha fet reflexionar sobre el que passava a la classe i sobre el meu propi procés d'aprenentatge. Tot analitzant com jo aprenia, intentava comprendre com aprenien els altres. (Pte96:3)*

Vuelvo pues a ese «partir de sí» en el análisis de mi práctica. Analizo la concienciación del propio aprendizaje como estrategia de ayuda en el de mi alumnado. La reflexión centrada en el porqué se producen determinados errores en el proceso de aprender, y no otros, me orienta hacia el planteamiento de respuestas basadas en mecanismos metodológicos e incide directamente en la propia práctica educativa. De esta manera, los nueve descriptores mencionados recogen las perspectivas desde las cuales me proponía planificar mi práctica durante los próximos cursos escolares. Unos elementos fundamentales sobre los cuales me esforzaría en construir, a través de mis horas de trabajo en el contexto profesional, el edificio que había soñado durante el diseño y planificación de mi proyecto de tesis. Y es que: *M'il·lusiona reflexionar sobre la meva pràctica, em fa por descobrir les meves contradiccions, però vull coneixer-les i això em fa pensar que estic on vull estar, acabant un curs de Doctorat que es un repte per a mi mateixa com a persona i com a professional (Pte96:4).*

### 2.3.2. Del perfil del centro al perfil del alumnado. «ESO sí, ESO no»

*Treballo en un Centre de Formació Professional a L'Hospitalet de Llobregat. Aquest Centre, conjuntament amb tots els de la localitat, s'incorpora a la Reforma durant el proper curs 1996/97, comencem el primer curs de l'ESO amb solament un grup de divuit alumnes. (Pte96:5)*

La Reforma educativa promulgada por la LOGSE se inició durante aquel curso 96/97<sup>18</sup> en «*tots els (centres) de la localitat...*» de L'Hospitalet, el último posible y mi primer año como investigadora. La totalidad del alumnado que acabó sexto nivel en las escuelas primarias se vio esparcido por la geografía de la localidad, integrándose en los diversos institutos de secundaria como el colectivo estudiantil más joven. Centros de aprendizaje que se desplazaban inmersos en su propia historia, en un pasado construido colectivamente y que constituyó el referente de toma de decisiones para familias, alumnado y profesorado en aquel momento. Así, la historia de nuestro centro, su idiosincrasia, se ligaría estrechamente al perfil del nuevo alumnado y seguiría aún más unida a aquel perfil a partir de las actuaciones del profesorado.

En el tipo de alumnado que se matriculó en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, ESO, influyeron dos factores fuertemente contextualizados, siendo el segundo el más significativo:

- ▶ El perfil académico de los centros creados por la reforma anterior, unos de bachillerato y otros de formación profesional.
- ▶ La cultura profesional generada en cada centro.

Había constatado en diversas ocasiones que: *Els Centres de Formació Professional tenen un prestigi negatiu en general en relació a l'alumnat* (Pte96:6). Los resultados escolares favorables orientaban hacia los centros de bachillerato, por lo que nuestro centro abarcaba al alumnado con mayor fracaso académico y que aspiraba a una formación especializada y orientada al mundo laboral. Estas características históricas acabaron determinando el perfil del nuevo alumnado en cada centro al convertirse en criterios significativos para las familias. Un hecho que ha generado y sigue generando polémica en los momentos de matriculación.

Sin embargo, las experiencias vividas durante aquellos años mostraron que el hecho más significativo estuvo relacionado con el peso de la cultura profesional generada en el propio centro. Durante los dos años que habían precedido la implementación de la Reforma, cursos 94/96, nuestros esfuerzos organizativos se dirigieron básicamente hacia los nuevos ciclos formativos profesionales. *ESO no*, esta etapa parecía ser invisible, si bien una parte del profesorado mostraba interés por aquella formación más generalista, la integrada por el profesorado de materias instrumentales, las diversas lenguas y Matemáticas, Ciencias sociales o naturales y Educación física. El peso de la cultura de la especialización, dirigida hacia el mundo laboral retrasaba la creación de un equipo que pudiera acoger la ESO. De hecho se había solicitado del Departament d'Ensenyament la posibilidad de orientar nuestro centro hacia ciclos formativos exclusivamente, *ESO no*. Una propuesta imposible de realizar en el marco de la nueva ley ante el derecho de las familias a elegir nuestro centro para la nueva secundaria, *ESO sí*.

Existía un problema estructural importante en la fisonomía arquitectónica del IES Provençana: *No hi ha tan sols un pati de terra i els alumnes tradicionalment han restat fora del Centre durant les hores d'esbarjo* (Pte96:6). Un argumento que pesaba a favor de aquel colectivo docente que prefería centrarse en los ciclos profesionales. Estudiantes de doce años, algunos todavía con once ya que podían cumplirlos a lo largo del curso, necesitaban un lugar de recreo espacioso y vigilado. Nuestro centro había carecido tradicionalmente de estas condiciones. El patio que podíamos ofrecer era una terraza enlosada y vallada sobre la primera planta del centro donde el alumnado

18 Durante el curso 1992/93, había sido destinada al centro público IES Provençana de L'Hospitalet de Llobregat una vez superado el curso de prácticas en el IES Joanot Martorell d'Esplugues de Llobregat. El curso escolar 96/97 sería pues mi cuarto año en el centro.

realizaba parte de su horario de Educación física, ya que en un contexto post-obligatorio los estudiantes pueden abandonar el centro y desparramarse por sus alrededores. Un descanso general imposible de realizar en una enseñanza obligatoria. La infraestructura dejaba bastante que desear como lugar de recreo, si bien podían estar perfectamente vigilados. De esta manera, nos alejábamos significativamente de nuestra dinámica de descanso abierto para todos, alumnado y profesorado, a la hora del «patio». Se tendrían que iniciar guardias de patio para el seguimiento de aquel alumnado durante «todo» su horario escolar. Un cambio significativo y compartido por todos los nuevos centros de secundaria.

Estos hechos extracurriculares, sumados a los anteriores, habían canalizado nuestros esfuerzos hacia los ciclos formativos o bachilleratos y las demandas de las familias de la localidad hacia otros centros de secundaria que podían ofrecer mejores garantías estructurales y cercanas al barrio, según informaba en mi proyecto de tesis. Sin embargo, un total de dieciocho alumnos, que divergía del prototipo de estudiante con deseos de continuar su formación académica, nos «eligió», *ESO sí*, a pesar de aquellas dinámicas en nuestro lugar de trabajo y el espacio físico se preparó para acoger aquel colectivo con todas sus limitaciones físicas y profesionales. No se escatimaron ni esfuerzos tanto a nivel de la estructura física del centro como de la organización del profesorado. Durante el curso escolar 95/96 se llevó a cabo el acondicionamiento de la terraza interior como patio y se iniciaron las negociaciones organizativas para crear un equipo docente que acogiera al nuevo alumnado teniendo en cuenta las demandas específicas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en la que un equipo de profesionales había de reunirse cada semana para seguir y reseguir el aprendizaje de su alumnado. Otra dinámica, que divergía significativamente del tipo de reuniones o de encuentros en los antiguos contextos, en los que el peso específico de las mismas lo conformaban las reuniones departamentales. Las materias a transmitir capitalizaban las reuniones, una dinámica que se mantiene vigente en demasiados IES. La preocupación por la asignatura desplaza en demasía la calidad de las reuniones de equipo docente, generando múltiples resistencias para compartir protagonismo con esos equipos docentes semanales. Un cambio que afectó la dinámica organizativa de los profesionales que se implicaron en la acogida de nuestros futuros escolares.

El entorno profesional en que deseo iniciar una experiencia se me manifiesta en movimiento. Aquí y ahora: cambio, cambio y más cambio. Unas arenas movedizas que pueden engullirte si no sabes hacia dónde desplazar el peso de tu cuerpo, en qué lugar apoyarte: reforma fuera y reforma dentro. Momentos de inicio, de incertidumbre, ante la presencia de un grupo de dieciocho estudiantes en una edad escolar desconocida profesionalmente para la mayor parte del profesorado de secundaria, doce años. O dicho de otra manera, sólo conocida para aquel colectivo procedente de primaria que, tímidamente, nos íbamos incorporando a secundaria, unos por medio de las oposiciones y otros sin ellas. Constato en mis escritos cómo me atrae comenzar una experiencia educativa con el nuevo alumnado, de hecho en junio del 96 presenté una propuesta de adaptación curricular de la formación profesional a la ESO. Sin embargo, sería la profesora más antigua en nuestro departamento la que iniciaría esta etapa, ya que tuvo preferencia al manifestar su deseo de inaugurar este nivel.<sup>19</sup> Privó su aspiración basada en los años en secundaria, sobre mi experiencia docente en aquellas edades durante la primaria, situación que no sucedió en el departamento de catalán del que salió la primera tutora de nuestra ESO, María, otra profesora con experiencia en primaria.

.....  
<sup>19</sup> Había participado en una de las experiencias piloto de implementación de la ESO y deseaba comenzar este nivel en nuestro centro.

Este primer contratiempo no mermó posibilidades investigadoras a aquellos momentos de implementación de la Reforma educativa en nuestra localidad. Aquellos reveses docentes respetaban dos aspectos importantes de mi deseo como investigadora:

1. La perspectiva de una investigación en el seno de la propia práctica quedaba intacta. El estudio podía basarse, igualmente, en las experiencias vividas con mi alumnado.
2. Mi decisión metodológica respecto a la didáctica de la lengua extranjera podía mantenerse.

Partir del propio contexto docente implica reconducir la propia investigación en función de las ocasiones que la realidad profesional presenta. Si bien, aquellas circunstancias desviaron mis deseos docentes hacia otros territorios, la esencialidad del proyecto investigador se mantuvo firme y orientada hacia los dos aspectos anteriormente mencionados. Es evidente que de no haber existido aquel «inconveniente», un elemento profesional reductor del propio deseo, las experiencias plasmadas en los diarios de investigación y en los materiales recopilados hubieran sido diferentes, pero igualmente válidas tanto a nivel docente como investigador. Podía desistir respecto a un tipo concreto de alumnado, ya que todos los estudiantes me parecían válidos, pero mi deseo metodológico como profesora de Lengua inglesa era irrenunciable en el ámbito profesional. Creía que: *En cas que l'experiència no sigui possible puc plantejar-me un canvi de Centre*, aunque ello *descontextualitzaria la informació que tinc del meu Centre de treball en el qual he desenvolupat la meva tasca educativa durant quatre anys* (Pte96:6). No me seducía ese cambio de contexto, la experiencia acumulada en el entorno profesional pesaba más que las limitaciones y contratiempos detectados, aunque no descarté la posibilidad de llevarla a cabo en otros contextos. De hecho, solicité una comisión de servicio en el IES Joanot Martorell de Esplugues de Llobregat apoyada por su Jefa del Departamento de inglés,<sup>20</sup> aunque fue una posibilidad denegada administrativamente. Sin embargo, me encontré con aquel grupo de estudiantes en el curso siguiente, 97/98. Tuvimos un primer contacto, precisamente interdisciplinario, como profesora de Música desde mi especialidad de Lengua inglesa<sup>21</sup> y, finalmente, como profesora de inglés en los dos años de su segundo ciclo, cursos 98/00.

Mi destino profesional me alejó, momentáneamente, del alumnado que comenzaba el nuevo plan de estudios, *ESO no*, ya que acompañando al que repetía aquella formación profesional a extinguir, me encontré con ellos. Un acompañamiento que se convirtió en cuatro cursos escolares en el caso de nuestros estudiantes repetidores. Por lo tanto, mi experiencia investigadora se inició *a nivell de primer curs de Formació professional. Aquest alumnes no podran acabar la Formació Professional que comencen, hauran de continuar amb els nous Batxillerats i Cicles Formatius de Grau Mitjà tot seguint el pla d'actuació de la Reforma* (Pte96:6). Y es que la situación de aquel alumnado que iniciaba su primer año de formación profesional durante el curso 96/97 era especialmente complicada. Vivía presionado académicamente por una implementación de la Reforma educativa que le pisaba los talones y que implicaría un cambio anunciado para todos, repitieran o no. Los que superaran los dos primeros cursos formarían parte de los ciclos formativos de nuestro centro, y los repetidores de cada curso se irían incorporando al grupo dieciocho alumnos de ESO, ya que formaban parte del último contingente de estudiantes de este plan de estudios. El colectivo de estudiantes con problemas importantes para seguir un ritmo académico más generalista sería alcanzado por el cambio propugnado por la LOGSE, lo cual implicaba volver a un currículum significativamente problemático: de la especificidad y opcionalidad de la formación profesional a la generalidad y obligatoriedad de

20 En aquellos momentos, Amparo Morales Cabello de Alba, la cual estaba de acuerdo con mis planteamientos disciplinarios.

21 Ver el apartado 5.2.1.3. *Comunicación dentro y fuera del aula –D) Deseo interdisciplinario. Contradicción entre teoría y práctica–.*

la nueva secundaria. Un trasvase complicado para todos los centros de la localidad y que finalizaría el curso 98/99, cuando todos, primeras promociones de ESO y repetidores de la formación profesional o bachillerato, cursasen sus terceros de ESO.

Insisto en el hecho de que estos cambios singulares y referidos a aquel proceso de implementación de un nuevo plan de estudios fueron comunes a todos los centros de nuestra localidad, puesto que estuvieron intrínsecamente ligadas a las exigencias de la Reforma en nuestro contexto profesional. Cada nuevo IES determinó sus prioridades en el ámbito organizativo. Unas prioridades marcadas por la cultura profesional de cada centro. En nuestro caso, una cultura de la especialización que catapultó las inercias nacidas en el pasado y acabó relegando, primero, y eliminando, después, las posibilidades de compartir la formación profesional con aquella marcadamente generalista y académica que defendían los docentes de las materias comunes, más orientada hacia el Bachillerato o las carreras universitarias. Las implicaciones de estos cambios organizativos contextualizados, los grupos de estudiantes que acabaron generando y las implicaciones pedagógicas que los acompañaron, se desarrollan con profundidad en la cuarta parte de esta tesis doctoral, concretamente en el apartado 8.2.1. Nivel formativo: *Redistribución del alumnado y actuaciones curriculares.*

## **SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ACTUACIONES INVESTIGADORAS**

*A lo largo de los dos capítulos que componen este segundo apartado del estudio, me propongo definir tanto el marco teórico en que se encuadra la investigación realizada como las fuentes de información creadas durante el proceso de estudio de las experiencias profesionales vividas. El Capítulo 3 se centra en los referentes teóricos que fundamentan mi actitud investigadora durante el proceso de elaboración de los datos y en el diálogo con la literatura científica. Nombrar, es decir, dar nombre al tipo de estudio realizado ha sido una de las preocupaciones que ha acompañado el proceso de esta tesis doctoral. Inmersa en la experiencia docente, investigaba sobre la propia práctica en busca de argumentos que calmasen dudas e incertidumbres procedentes de un compromiso metodológico personal.*

*El Capítulo 4 analiza los contenidos específicos de las distintas fuentes de información construidas. Sus razones ilustran el porqué han emergido como base de esta metodología investigadora.*



# CAPÍTULO 3.

## PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL SENO DE UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

*De vegades, es poden sentir determinades contrarietats o insatisfaccions, però no s'aconsegueix expressar-les d'una manera clara. Part del procés inicial d'investigació consisteix a donar forma al problema, de manera que s'arribi a entendre quins són els termes, quines situacions concretes reflecteixen la intuïció i les intencions de canvi o de millora d'aquestes circumstàncies.* (Contreras, J. 1998:43)

Me propongo un objetivo doble en este capítulo. Primeramente, profundizar en las connotaciones implícitas en mi actitud investigadora y, posteriormente, explicitar tanto la metodología investigadora como la teoría que respalda el método empleado. El saber etimológico en estas palabras me aproxima a mis intenciones, y es que «metodología» procede de los términos griegos *hodos* que significa «camino» y *logos* que se refiere al estudio, por tanto, el estudio del camino seguido es la base de esta teorización que me acerca al método empleado. Por medio de estas reflexiones metodológicas, dando fe de los supuestos y fundamentales teóricos del trayecto investigador, pretendo evidenciar el marco filosófico e investigador que parte de la manifestación de un deseo docente, de un cuestionamiento personal de la realidad profesional, y del que dejo constancia en capítulos posteriores, sobre todo, en la tercera y cuarta parte.

Las características de esta tesis la enmarcan en un paradigma fenomenológico, interpretativo y reflexivo. El eje central del estudio emerge desde el seno de la vida profesional y personal narrada y en el posterior análisis de los datos recopilados. Su punto de partida es el campo empírico de la experiencia vivida de forma cotidiana en el lugar de trabajo y la metodología empleada se fundamenta en el diálogo con las propias vivencias y en la reflexión interpretativa del entorno a través de la escritura investigadora. En este sentido, la presente tesis constituye un ejemplo de aproximación fenomenológica y hermenéutica a la investigación y a la escritura en el campo de las ciencias de la educación, al estar basado el análisis desarrollado en el relato de las experiencias metodológicas y educativas que implementaba o deseaba implementar en el aula y sus consecuencias dentro y fuera de ella. Una experiencia docente e investigadora que se prolongó a lo largo de cuatro cursos en el centro de trabajo.

Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos (Van Manen, 2003). La investigación fenomenológica hermenéutica edifica la percepción personal (Rorty, 1979), con lo que contribuye a la afirmación del propio carácter reflexivo y a la capacidad de uno mismo para actuar por y para los demás, niños o adultos, con tacto o discreción. En este sentido, la investigación en ciencias humanas es en sí misma un tipo de *bildung* (formación) o *paideia*; es decir, el currículo del ser y del devenir. Así, durante más de cuatro años he transitado por mi centro en compañía de mis libretas de investigación, una asociación voluntaria, firme y mantenida que se transformó en un hábito y que emergió de una necesidad personal: la de escribir para comprender. Y es que pretender comprender las estructuras de significado de las experiencias vividas implicaba el inicio de una actitud investigadora fenomenológica en un sentido similar al que propone Dilthey (1976): «Nos explicamos la naturaleza, pero la vida humana la tenemos que entender». Una comprensión que en última instancia es personal por lo que este estudio acabó compar-



tiendo el paradigma fenomenológico-interpretativo con la investigación narrativa al fundamentar el análisis de la información aportada en los diarios de investigación elaborados durante el proceso de escritura reflexiva. Unos instrumentos investigadores que daban fe de las interpretaciones emergentes de las experiencias vividas.

Desde el inicio, pretendí aproximarme a un enfoque cualitativo en el que la persona que investiga se aleja de métodos seleccionados con la asepsia o frialdad en que demasiadas veces se basa un cierto rigor científico, y que podría obviar la sensibilidad, la contaminación experiencial humana que emergía durante el estudio. La mayor parte de la investigación educativa tiende a dividir la vida escolar en fragmentos tan diminutos que resultan de discutible utilidad para quien la lleva a cabo. Por ello, no es de extrañar que una ciencia humana que intenta evitar esta fragmentación atrajera mi atención. Su atractivo concreto reside en pretender entender los fenómenos de la educación y a la vez mantener una perspectiva de la pedagogía, en tanto que expresión del todo, y una visión de la *situación experiencial* como el núcleo de la verdadera acción pedagógica (Van Manen, 2003:25). Una situación experiencial ligada a mis actuaciones docentes en el contexto profesional educativo. Por otra parte, la fenomenología aboga por un enfoque de la investigación que aspira a carecer de presuposiciones; en otras palabras, es una metodología que intenta protegerse contra la tendencia a construir un conjunto predeterminado de procedimientos, técnicas y conceptos fijos que regulen el proceso de investigación. No pocas veces el método empleado se ha situado por encima de la propia experiencia y de su conocimiento, llevando a reducir el universo educativo a problemas técnicos con la «pobreza teórica» que este hecho conlleva (Gimeno, 1984: 86).

### ***Partir de sí y de las situaciones experienciales. Criterios implícitos***

Las experiencias vividas en el entorno profesional constituyeron mi punto de partida investigador, una orientación ya autorizada por reconocidos pensadores en educación. J. Dewey (1938) afirmaba que examinar *la experiencia es la clave de la educación*, de hecho concebía la investigación como el estudio de la experiencia. Para este pensador, la experiencia no sólo es el punto de partida, sino el término clave para cualquier investigación en ciencias sociales. Según Dewey *educación, experiencia y vida* están intrínsecamente unidas, inextricablemente tejidas, es decir, no podemos ni separarlas ni delimitarlas fácilmente. Unos supuestos teóricos que constituyeron el referente conceptual de Clandinin y Connelly en su defensa del método narrativo como metodología investigadora. También para estos investigadores estudiar la educación significa, en un sentido amplio, estudiar la experiencia (Clandinin y Connelly, 2000:xiii), su entusiasmo e interés por la narrativa tuvo su origen en el interés por la experiencia: *Why narrative? is, Because experience*.

*Dewey's work on experience is our imaginative touchstone for reminding us that in our work, the answer to the question, Why narrative? is, Because experience Dewey provides a frame for thinking of experience «beyond the black box», that is, beyond the notion of experience being irreducible so that we cannot peer into it. With Dewey, one can say more, experientially, than «because of her experience» when answering why a person does what she does.*

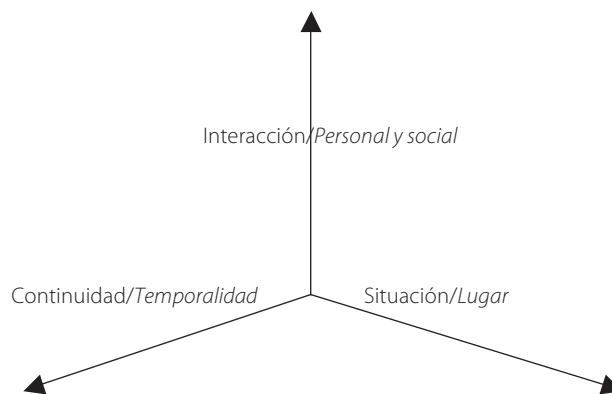
*(Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. 2000:50)*

La experiencia vivida constituye la fuente de conocimiento y el referente primordial de esta tesis, razón por la cual es fundamental indagar en las connotaciones implícitas en este vocablo. Dewey transformó un término común de nuestro lenguaje como educadores, *experiencia*, en un vocablo indagador, y sus significativas reflexiones sobre este término permiten una mejor comprensión de la vida educacional. Aboga por exponer esa «caja negra» de la experiencia al análisis, a la especulación acerca de lo que sucede en ella, problematizarla con objeto de acercarnos al

porqué las personas actuamos como lo hacemos. Posteriormente, Clandinin y Connelly (2000), han ratificado la validez del marco referencial basado en las características o nociones que definen la experiencia desde una percepción deweyana: *situación, continuidad e interacción*. Retoman la teoría de Dewey como piedra angular de sus investigaciones en los inicios del siglo XXI, y lejos de extrapolar sus términos, dialogan con ellos trasladándolos a los fundamentos teóricos de la investigación narrativa:

- ▶ La «continuidad» constituye el referente de *temporalidad*.
- ▶ La «interacción» se reinterpreta en los términos *personal y social*.
- ▶ El término «situación» es nombrado *lugar*.

Una trilogía de términos que crea un espacio narrativo e indagador tridimensional en cuento ejes que definen la experiencia vivida.



J. Dewey sostiene que una característica de la experiencia es la continuidad, crece a partir de otras experiencias y que estas experiencias conducen a otras nuevas. Dondequiera que nos situemos en el interior de ese continuo –en la idea del ahora, en alguna concepción del pasado, o en el futuro– cada momento posee una base experiencial en el pasado y conduce a una experiencia futura. Unos hechos que determinaron que Clandinin y Connelly definieran esta continuidad en el tiempo como *temporalidad* en relación al presente, pasado y futuro. Una dimensión investigadora clave respecto a la educación, ya que tanto si pensamos en el aprendizaje de un alumno, de un centro, o respecto a una política de actuación concreta, siempre existe una historia anterior, siempre se está cambiando en el presente, y siempre se dirige hacia algún lugar en el futuro. La temporalidad instaura una variable cambiante y dinámica, una percepción defendida tanto por Dewey como por estos dos autores contemporáneos.

*Cuando vemos un acontecimiento, pensamos en él no como algo que está sucediendo en ese momento sino como la expresión de algo sucediendo por encima del tiempo. Cualquier acontecimiento, o cosa, tiene un pasado, un presente que se nos muestra, y un futuro implícito.* (Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. 2000:29)

Esta continuidad implícita en el devenir experiencial motiva que estudios basados en la experiencia o experiencias impliquen una cierta prolongación en el tiempo vivido en ella como condición *sine qua non* podría captar su esencialidad.<sup>22</sup>

.....  
22 Esta realidad originó la prolongación del estudio en el tiempo y los distintos Ciclos investigadores explicitados en el Capítulo 5 de la tercera parte.

Por otra parte, la experiencia es a la vez personal y social. Lo social y lo personal están siempre presentes. Y es que investigar una *situación experiencial* conlleva una mirada del yo en el seno de la colectividad de la que forma parte. Un posicionamiento que interpreté afín al conocimiento ético al inicio de mi análisis teórico. La comprensión etnográfica y naturalista parte de una observadora participante, es decir, de la propia percepción en el interior del contexto investigado. Su intención, al igual que la mía, es comprender e interpretar el fenómeno observado desde dentro; captar sus simbologías, códigos, ritos, significados internos y externos en la cultura social o étnica observada. Sin embargo, aboca por un conocimiento que se esfuerza por describir sin desvirtuar el fenómeno observado, una actuación investigadora que resultaba imposible. En mi caso, participar significaba interferir en el proceso. Como docente interaccionaba con la realidad investigada, observaba inmersa en su misma dinámica, una dinámica que me alejaba de cualquier antropólogo. Mantenerme al margen para evitar «desvirtuar lo observado», era un posicionamiento imposible: ¡Pues vaya profe! Pretender no alterar los acontecimientos que suceden en el aula.<sup>23</sup> Y es que era coprotagonista y observadora de los acontecimientos simultáneamente; coprotagonista con mi alumnado y observadora de las experiencias como investigadora que deseaba mejorar su práctica. Podría esforzarme por no desvirtuar en los momentos de escritura, aunque es evidente que no existe el absoluto en este sentido ni para el etnógrafo ni para mí, pero al participar personalmente en el campo de estudio resultaba inverosímil no desvirtuar.

Las personas estamos siempre en relación, siempre en un contexto social. De hecho, la simple presencia del etnógrafo altera la realidad que estudia. Éstas consideraciones acerca de lo que Dewey nombra interacción y la significatividad de hacerlo en un contexto determinado fueron el origen de que Clandinin y Connelly revisaran sus planteamientos considerando el *lugar* como un tercer término que se orienta hacia las fronteras topológicas y físicas específicas de los paisajes investigadores (Clandinin y Connelly, 2000:51).

### **Una nueva reflexión sobre la marcha**

Una investigación que pretendía partir de sí y de la experiencia narrada estaba definida de antemano por aquel *espacio tridimensional* que fui descubriendo paulatinamente. Mi estudio conllevaba una dimensión temporal y se dirigía a temas acentuados por el tiempo; focalizaba en lo personal y en lo social en busca de un determinado equilibrio investigador; y se desarrollaba en un lugar concreto o sucesivos lugares específicos, los distintos espacios del centro. Además, yo misma me encontraba inmersa en aquel espacio investigador tridimensional y sumida en aquella dinámica de pasado, presente y futuro. Las informaciones que registraba explicaban historias del pasado con el alumnado o con el profesorado, y paralelamente mías. Creencias, percepciones, reflexiones, actuaciones en movimiento y sujetas a nuevas interpretaciones en el presente que continuaban determinando actuaciones futuras. Una dinámica investigadora narrativa en la que son también las historias de los mismos investigadores las que están expuestas a la investigación y la nueva escritura (Clandinin y Connelly, 2000:60). Como he comentado anteriormente, aunque mi investigación se enmarca en un paradigma fenomenológico interpretativo, la investigación narrativa, Narrative Inquiry, aporta elementos de reflexión y comprensión acerca del doble rol descriptivo e interpretativo en el que me sumergió el proceso de escritura como docente e investigadora.

Presento, por tanto, fundamentos teóricos eclécticos, en el sentido de beber de diversas fuentes del saber investigador con objeto de dar sentido científico al estudio de la realidad profesional cotidiana.

.....  
23 2005, comentario del director de tesis durante una de nuestras entrevistas.

na. Comparten, esencialmente, los procedimientos metodológicos de la perspectiva fenomenológica y hermenéutica, aunque presentan características que definen otras metodologías de investigación como la investigación narrativa o *Narrative Inquiry*, en la línea defendida tanto por Clandinin y Connelly (2000) o por A. Bolívar Botía (2002) respecto a la investigación biográfico-narrativa, la investigación en la acción en relación con la práctica reflexiva del teórico M.J. Wallace (1998) respecto a la docencia en lenguas, e igualmente se acerca a la imagen del práctico reflexivo, del «reflective practitioner» introducida por Schön, 1983 y 1987. Unos fundamentos teóricos con los que continúo el diálogo emprendido a partir de las reflexiones sobre mi pregunta de investigación. Es necesario situarnos en los mismos orígenes del proceso investigador, es decir, en las connotaciones experienciales implícitas en aquella pregunta de investigación con objeto de dar sentido a estos referentes teóricos.

---

### 3.1. Mi pregunta investigadora: Evocación de una experiencia metodológica

---

*Com afecta l'enfoc interdisciplinari i participatiu de l'ensenyament-aprenentatge tant a l'alumnat com al professorat?*  
(Pte96:7)

Esta pregunta germinal acompañó desde el principio mis deseos docentes e investigadores y constituyó una búsqueda continuada de respuestas en el quehacer cotidiano. De su formulación emergieron preocupaciones y perspectivas profesionales que reorientaron mi propia práctica profesional hacia el contacto con territorios descubiertos. El proceso de estudio realizado se originó en el planteamiento de este sencillo interrogante, motor de unas líneas investigadoras determinadas en las que profundizo con una doble intención:

- ▶ Evidenciar elementos de comprensión de la experiencia vivida implícitos en aquel interrogante inicial.
- ▶ Mostrar su significatividad como elemento guía de la complejidad que conllevó una historia investigadora que abarcó cuatro años.

La pregunta formulada en aquel proyecto de tesis originario evocaba el estudio de una experiencia metodológica. Y es que, como afirma Van Manen (2003), la forma en que se articulan determinadas preguntas está relacionada con el método de investigación con el que cada individuo tiende a identificarse. Una aseveración que evidencia la existencia de una relación dialéctica entre pregunta y método. Aquel cuestionamiento inicial encarnaba un deseo investigador y la conveniencia de adoptar una determinada aproximación a la investigación. Así: *Com afecta l'enfoc interdisciplinari i participatiu de l'ensenyament-aprenentatge tant a l'alumnat com al professorat*, implicaba el contacto y la propia exposición a aquella experiencia metodológica que deseaba vivir. De hecho, un método de investigación es únicamente una forma de estudiar determinados tipos de cuestionamientos, las preguntas en sí mismas y la forma como las entienda cada individuo son puntos de partida importantes, pero no constituyen en sí mismas el método propiamente dicho. Porque en realidad el método que seleccionemos deberá mantener una cierta armonía con el interés más profundo que convierte a cada padre o profesor en educador por encima de todo (Van Manen, 2003:20). Al pretender orientar mi actuar investigador tanto hacia el alumnado como hacia el profesorado, pretendía trascender la propia percepción docente, ir más allá en la comprensión de lo que acontece en el aula y en el centro.

El seguimiento de las diversas variables manejadas en el estudio, tanto desde una mirada interpretativa o fenomenológica, como naturalista o cualitativa, siempre estuvo acompañado de límites

y fronteras percibidas con mayor o menos intensidad. Así, el proyecto de tesis se fue transformando paulatinamente en un itinerario más y más abierto por medio del contacto con las personas presentes en el contexto específico en el que se desarrollaba la experiencia y debido principalmente al emerger de una práctica reflexiva que el mismo proceso investigador propiciaba. Los objetivos, aquellas metas planteadas en la pregunta investigadora, fueron un referente inicial, mi yo de partida, pero lo realmente importante fue el encuentro con un camino respetuoso, tanto con los objetivos planteados como con las personas con las que interaccionaba en el centro escolar, todas transitábamos con objetivos determinados, y en mi caso además esperando encontrar un cierto rigor científico en el proceso vivido.

«Com afecta...?» Una formulación investigacional que se manifiesta en estos momentos impregnada de multitud de significados. Aquella pregunta inicial no implicaba metas, sino proceso, recorrido experimentado o vivido, y la docente que lo transitaba en primera persona resultó profundamente transformada por la experiencia investigadora. ¿Cómo afecta...? ¿Qué pasa si...? Es decir, qué sensaciones, movimientos, impresiones, organizaciones, actitudes, interpretaciones, experiencias... están relacionados con el hecho de que un miembro del equipo docente de un centro manifieste tres objetivos profesionales:

1. El deseo de investigar sobre la propia práctica.
2. Su firme propósito de perseguir un enfoque metodológico concreto.
3. Dar fe del propio actuar ante el Departamento de Organización Educativa de esta Facultad, lo cual implica un compromiso investigador abocado a la presentación de una tesis doctoral.

Es, por tanto, un afectar que desea penetrar en las consecuencias docentes e investigadoras de ese actuar metodológico interdisciplinario y participativo como profesional de la educación. Unas reflexiones ya presentes en aquella pregunta investigadora inicial:

*Aquest és el repte, el gran interrogant final que s'ha anat perfilant al llarg de les meves reflexions sobre el que voldria que fos l'objecte de la meva tesi doctoral. Això implicarà una anàlisi de les meves pròpies pretensions, dels meus pressupostos i principis implícits, un estudi dels vessants individuals, acadèmics, escolars i socials que conflueixen en les activitats d'ensenyament-aprenentatge que desenvolupem en les nostres aules. (Pte96:7)*

Estamos, por tanto, ante una pregunta de investigación que evoca una experiencia educativa metodológica y que constituyó el detonante de nuevos interrogantes, unos cuestionamientos que representarían los ejes de reflexión de la *situación experiencial* que se iniciaba en el seno de la incertidumbre que toda búsqueda plantea.

*A partir de les meves inquietuds em plantejo interrogants com:*

- Quines són les resistències que apareixen per al desenvolupament de treballs interdisciplinaris?
- Quines són personals i quines són alienes?
- Com ajudar al desenvolupament d'aquests tipus de treballs?
- Realment són rellevant aquests tipus de tasques per a els alumnes?
- Serveixen i aporten alguna cosa, valen la pena?
- Aquestes i altres qüestions que han anat sorgint són les que justifiquen el meu Projecte de tesi. (Pte96:4)

Aquella pregunta-madre, origen de este estudio, nació de forma «natural», es decir, se gestó en el entorno cotidiano de la profesora que investiga, y a partir del deseo de profundizar en las consecuencias implícitas en una práctica docente participativa e interdisciplinaria. Si bien, entrela-

zada con un objetivo concreto: observar cómo afecta el proceso inducido por el mismo deseo de enseñar de una manera concreta. Pretendía, por tanto, introducir una innovación en el seno de mi propia aula y con mi propio alumnado y al mismo tiempo investigarla. Unas pretensiones y deseos que conllevaron el doble rol mencionado: el de profesora comprometida con una innovación metodológica, y el de investigadora sobre la propia práctica docente. Unos objetivos profesionales que motivaron el percibirme escindida en determinados momentos. Algunas veces buscando posibilitar el diálogo que iba emergiendo entre mis dos yoes, o con otros, a lo largo del proceso, y otras, como medio para afrontar la problemática cotidiana tanto en el aula como fuera de ella.

### 3.1.1. Actitud dialogante inmersa en la experiencia

Como aporta Sáez Carretero (1994) respecto a una evaluación libre de metas, la persona que evalúa fundamenta su trabajo en el impacto que genera o en el producto y no en las metas planteadas, un enfoque que resulta imprescindible cuando se trataba de observar «cómo afectaba» ese intento de implementar un enfoque metodológico concreto tanto a mi aula de Lengua inglesa como a mi contexto profesional. Por lo tanto, el planteamiento de la presente investigación no sólo proyectaba conseguir unos resultados finales, sino:

- ▶ Observar, comprender y profundizar en el mismo camino que se dirigía hacia aquellos resultados.
- ▶ Averiguar, simultáneamente, cómo había conseguido llegar a ellos, qué procesos de actuación docente o investigadora desencadenaron, qué elementos pusieron en marcha respecto de esos objetivos deseados.
- ▶ Qué interpretaciones habían originado en las personas acompañantes durante el proceso.

Poco a poco descubrí que plantear una investigación centrada en las consecuencias implícitas en un cambio metodológico conllevaba un diálogo mantenido con la realidad profesional. Diálogo con creencias coexistentes, propias y ajenas, y con agentes que impulsan o bloquean el deseo innovador en un tiempo y en un espacio. Una orientación fenomenológica, ya que ésta comporta un tipo de relación conversacional con la noción que deseamos explorar y entender. Toda conversación tiene un impulso hermenéutico, porque se encuentra orientada a dar sentido e interpretar la noción que mueve o estimula la conversación. Por esta razón, la cualidad colaboradora de la conversación se presta especialmente bien a la tarea de reflexionar sobre los temas de la noción o el fenómeno objeto de estudio ya que la búsqueda de un cambio siempre implica dos elementos fundamentales: *Tiempo* y *proceso*. Cualquier proceso de transformación necesita de ese tiempo para nacer poco a poco, para tener posibilidades de perdurar y conseguir firmeza.

Investigar durante el proceso de persecución de un deseo, de construcción de una experiencia anhelada, crea progresivamente una relación de dependencia con el entorno investigado. La pretensión de indagar en la participación e interdisciplinariedad metodológica me llevó a una continua conversación narrativa explorativa y comprensiva con el contexto de aula y de centro. En nuestro diálogo constaté cómo los hilos provenientes de la propia cultura escolar manejaban la realidad investigada. La fuerza del pasado vivido en aquel entorno profesional era imposible de obviar, y como persona inmersa en su dinámica estaba expuesta a sus movimientos a la vez que informaba de sus desplazamientos. Y es que nuestras actuaciones profesionales están ligadas a un entorno concreto, más o menos amplio, y directamente relacionadas con unas coordenadas de espacio y momento temporal en las cuales nos «decidimos» a experimentarlas. «Decidimos» en el sentido de «ser posi-

ble implementarlas», unas connotaciones inextricablemente unidas al hecho de vivir experiencias, en este caso escolares.

En una de las primeras entrevistas con mi director de tesis respecto a las directrices que podía tomar mi proceso de investigación, reflexiono acerca de aquella intención de recopilar cómo afecta la actuación docente e investigadora a mi «hacer escuela»,<sup>24</sup> así cuestiono:

–¿Qué recojo, qué datos?

– Todo lo que percibas, hazte como una película a cámara lenta y anota todo lo que puedas observar. (Di97:17)

«Todo lo que puedas observar». ¿Qué implica haber de observarlo todo? Es obvia la imposibilidad intrínseca de tal propósito. No podemos ser conscientes de todo lo que ocurre a nuestro alrededor, nuestro entorno forma parte de diferentes realidades compartidas en un mismo espacio y un tiempo. Yo no podía registrar en su totalidad la ingente cantidad de elementos y situaciones experienciales que nos rodean profesionalmente, era consciente de la inviabilidad de ese «observarlo todo» y esta idea me inquietaba. ¿Cómo llevar a la práctica semejante demanda, si cualquier visión es parcial? Tenía que delimitar el significado exacto de esta expresión, necesitaba ser capaz de narrar mi vida profesional con un objetivo muy concreto, puesto que aquel material sería la base de mi investigación en el ámbito educativo. Sin embargo, como ser humano tenía unos límites que marcar o que me marcaban, y que necesitaba como referentes tanto en mi vida profesional como personal, ¿qué límites me ayudarían?, ¿cómo podía acotar esta recopilación de datos?

### **Escucha atenta y consciente**

*Pors: tinc por de no recollir tota la informació que necessito per elaborar la meva tesi i per una altra banda, no puc recollir més del que recullo. Penso que les dades rellevants les tinc recollides, de vegades d'una manera desorganitzada perquè encara no he escrit a l'ordinador informacions que tinc de fa setmanes. No obstant procuro no angoixar-me i anar tancant temes com el de les Opos de primària. Finalment he acabat els dos temes i m'ha anat molt bé perquè lligava amb el que estic fent a Blanquerna. Estic contenta d'haver pogut lligar les dues coses.* (Di,2/5/98)

Poco a poco surgió la respuesta a mi pregunta: Simplemente escuchando, desarrollando una capacidad de escucha atenta a mí misma y a los demás que me permitiera profundizar en aquella parcialidad manifiesta. Estar atenta a todo aquello que fuera capaz de oír, de escuchar y percibir. La persona que escucha puede ser un reflejo que devuelve al que habla y al resto del grupo una visión sobre los supuestos e implicaciones tácitas en los que se está expresando. La escucha favorece un diálogo intra e interpersonal sobre el que volveré posteriormente y permite un espacio reflexivo de las experiencias vividas en nuestros centros escolares. Durante cuatro años estuve circulando por mi centro de trabajo con aquel sencillo bloc de anotaciones en cuatro colores. Me acompañaba a todos los espacios a los que me dirigía para poder plasmar lo que se decía y lo que no se decía desde mi percepción, lo que sucedía o yo creía que sucedía e interpretaba, un acompañamiento que fue ayudándome a conseguir que mi escucha fuera atenta, consciente y a evitar bloqueos con objeto de ampliar las propias percepciones. Constituyó, por tanto, una oportunidad para examinar las propias preconcepciones, prejuicios y patrones característicos subyacentes de los participantes y de los roles que tendemos a ejercer habitualmente. Esta situación de atenta escucha puede reve-

.....  
 24 Si bien en el contexto de secundaria el término «escuela» se asimila a la Educación primaria, utilizo este vocablo en su sentido más incluyente: Primaria y secundaria.

lar más fácilmente las distorsiones implícitas en la comunicación y llegar a un tipo de comprensión más coherente con lo que realmente acontece Bohm, Factor y Garrett (1991).

El método fenomenológico aboga por esta capacidad, o más bien, por el difícil arte de ser sensible a las connotaciones sutiles del lenguaje, a la forma en que habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por sí mismas. Era necesario ser una buena oyente durante el proceso para interpretar como hablante posteriormente, ya que una buena historia así lo requiere. Un verdadero hablante debe ser alguien que escuche de verdad, que sea capaz de escuchar la forma en que las cosas del mundo nos hablan (Van Manen, 2003:127). Si nos situamos en la práctica educativa desde una expectativa de escucha, de observación, de intentar comprender la complejidad que está ahí presente, necesitamos de esta actitud, ya que la realidad se nos muestra insalvable, incomprensible en no pocas ocasiones. De este hecho emergía mi imposibilidad de gestionarla, de analizarla sin perder sus sabores, sus matices, sus colores, unos reflejos que fueron dando luz a los diarios de investigación elaborados durante el proceso de escritura reflexiva que siempre acompañó la investigación.

### ***Percepción holística dentro y fuera del desfile, un todo experiencial***

Es evidente que toda acción sobre una realidad produce efectos buscados y no buscados, pero pretendía estar atenta a todos ya que incluso éstos últimos pueden estar intrínsecamente relacionados con la acción realizada. El momento de desestimar algún tipo de dato llegaría en la etapa de análisis de las fuentes de información, por lo que mi consigna investigadora fue observar reflexivamente todo lo que pudiera abarcar inmersa en la cotidianidad profesional con objeto de alcanzar una comprensión heurística de la práctica y actuar al respecto como docente. Debía, por tanto, contemplar aquellos efectos que se iban produciendo, y ser igualmente sensible, consciente, del porqué de éstos y no otros, en el contexto de una investigación educativa.

Como investigadora, sigo creyendo que deberíamos ser más conscientes de aquellas infidelidades que nos alejan de lo buscado. Valorarlas igualmente en el contexto de la experiencia que se pretende analizar y no necesariamente como erróneas, una actitud de cuestionamiento de un método que obvie las manifestaciones divergentes de la realidad y las declare inexistentes. El hecho de ignorar lo que no está presente en nuestro guión de trabajo, inducirá a una visión encorsetada de la realidad. Cerrar los ojos a las divergencias implica una visión sesgada en la mayor parte de los casos al negar la válida existencia del desacuerdo, los aspectos comunes son tan importantes como los diferentes y están intrínsecamente unidos a ellos en muchas ocasiones. No es por lo tanto científicamente correcto obviarlos, puesto que su presencia puede iluminar igualmente la comprensión del conjunto. Así, decidí posicionarme en un enfoque de la realidad como producto de una construcción social, múltiple, y a partir de las experiencias en las que las persona presentes interaccionamos. Optar por una apertura hacia lo imprevisto, persiguiendo una actitud personal de receptividad docente e investigadora implícitas en aquel «todo lo que percibas». La investigación se centraba en un entorno concreto, el aula y el centro escolar, pero esta realidad única a nivel de contexto, se presentaba múltiple respecto de las percepciones e interpretaciones que mostrábamos las personas que interaccionábamos en ella. En este sentido, compartía de alguna manera las inquietudes del espíritu investigador de la etnografía:

*The study of the unexpected, the breaking of rules, the breaking of order, are of special importance in ethnographic study, since they allow the ethnographer to test presumed rules and regularities and to see if the participants' tacit rules of conduct match them.*

*(Van Lier, 1988)*



Aquella actitud indagadora acabó convirtiéndose en una hábito en la práctica, o quizás en una obsesión por recoger todo aquello que pudiera abarcar mi mirada dentro y fuera de los diversos contextos en que interaccionaba. Una rutina escolar que me fue imposible de abandonar y me condujo a reiniciar el proceso investigador concluido el calendario planteado en el proyecto de tesis.

Por otra parte, aquel diálogo investigador profesional significaba una percepción de la experiencia desde una posición definida por unas características aparentemente contradictorias: estática y dinámica. Como afirma Geertz (1988), cualquier hecho está ubicado en una totalidad y su *metáfora del desfile* nos muestra como coexisten dos condicionantes en cualquier percepción de los hechos constituyentes de una experiencia, que este autor compara con un desfile:

- ▶ La relacionada con la posición de la persona que contempla el desfile, estática.
- ▶ El hecho de que lo observado está en movimiento, dinámica.

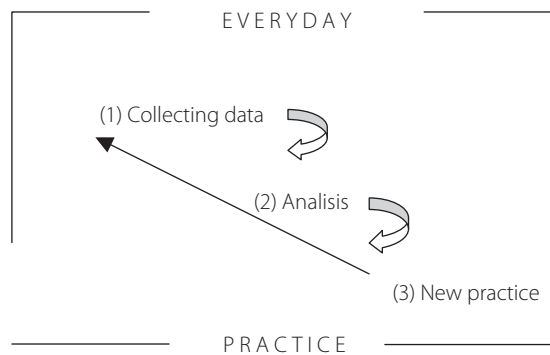
Percibimos, vemos el desfile en función de nuestro lugar en el todo, desde donde estamos situados. Si nos desplazamos a otro espacio, nuestra percepción seguramente cambiará. Sin embargo, dado que aquello que observamos está en movimiento, nuestra posición al respecto es dinámica, no estática, nos movemos con el desfile. Por lo tanto, nuestra percepción está inevitablemente sujeta al cambio en tanto en cuanto el desfile se mueve, se desplaza temporal y espacialmente hacia otros lugares. Por tanto, aquello acerca de lo cual damos fe, el resultado escrito u oral de nuestras percepciones, puede ser modificado y estar abierto a revisiones posteriores. Pero además, aquel desfile de acontecimientos investigados en el centro, poseedores inevitablemente de un pasado y por tanto de una historia recopilada, provocaba reacciones en mi yo docente e investigador ya que lo percibido me influía directamente puesto que profesionalmente yo misma formaba parte de aquel desfile. Unas veces inmersa en su mismo movimiento, desfilando en el conjunto como profesora del centro, y otras alejada del mismo y contemplando su paso como investigadora aunque influida igualmente por mi posición docente, es decir, situada dentro y fuera de un continuo, de aquella continuidad deweyana. No era una simple espectadora, yo contribuía a que el desfile tuviera unos matices u otros, ayudaba a que se desarrollara de una manera determinada y no de otra; era cómplice del mundo que investigaba y contribuía a su existir diario. Mi vida, como la de ellos, no había comenzado el día en que llegué al centro ni finalizaría en el momento que lo abandonase. Nuestras vidas continuarían y evolucionarían al igual que lo harían los espacios vividos en los que permanecerían las huellas de las relaciones vividas, de nuestras interacciones desde lo personal o social, como elemento constitutivo de la misma experiencia. Trabajaba, por tanto, no sólo con aquellas personas participantes, sino conmigo misma por lo que en aquel confluir de experiencias vitales en un mismo tiempo y espacio yo también me convertía en historia. De hecho con el tiempo todos seríamos historia para ser contada.

Mi actitud investigadora me situaba dentro y fuera del desfile de los hechos investigados, en medio de una experiencia en dos sentidos: el de unas historias que fluían simultáneamente a la propia y el de mi devenir en un espacio tridimensional narrativo. A pesar de que el mundo de la vida ya está presente con anterioridad a nosotros mismos, al experimentarlo contribuimos a darle forma, a crearlo. Dicho de otro modo, el mundo nos es dado «a» nosotros y está constituido activamente «por» nosotros: si reflexionamos sobre él desde un punto de vista fenomenológico, se nos pueden presentar varias posibilidades de conocimiento de nosotros mismos y de praxis reflexiva tanto individual como colectiva. Y es que «conocer» el mundo es esencialmente «estar» en él de una manera

determinada, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de «convertirnos» en el mundo mismo. Una conexión inseparable con el mundo que la fenomenología denomina principio de «intencionalidad» (Van Manen, 2003:23-24).

### **Reflexión sobre la práctica diaria**

El modelo fundamental de esta escucha investigadora fenomenológica es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. Así, (1) observar el entorno de aula y de centro, (2) reflexionar acerca del mismo a través del diálogo docente e investigador que establecía con él y que se plasmaba año tras año en una escritura reflexiva, (3) tomar decisiones al respecto y actuar posteriormente, se convirtió en un método de investigación y la fuente de las propias actuaciones como docente, estando a la vez atenta a nuevas observaciones e interpretaciones. Todo un ciclo de práctica reflexiva que reconozco en las líneas metodológicas de investigación propuestas por Wallace (2005), en el campo de las lenguas. El esquema básico del proceso descrito sería el siguiente:



Como defiende este autor, la *Action Research*, la investigación en la acción, se basa en una recopilación sistemática de datos provenientes de la práctica cotidiana y en el análisis de los mismos con objeto de diseñar acciones posteriores en la misma práctica. Como él mismo afirma:

*This strategy is basically a way of reflecting on your teaching (or teacher-training, or management of an English department, or whatever it is you do in ELT).<sup>25</sup> It is done by systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be. This process is essentially what I mean by the term action research.<sup>26</sup>*

Por lo que este proceso de *data collecting* y el consiguiente análisis de la información recopilada se convierte en centro esencial de lo que llamamos *research*, investigación, según Wallace, 2005. La filosofía, es decir, la ideología que subyace en las argumentaciones que abogan por el uso de esta metodología de investigación en la cotidianidad docente me resultó familiar y compartida desde los inicios del estudio, especialmente al implicar una mejora de la propia práctica:

25 English Language Teaching, enseñanza de la Lengua inglesa.

26 WALLACE, M.J. (2005) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 4-5.

*One of the qualities that we should therefore expect in the strategies that we consider for professional development is that these strategies should help us to turn the problems we face in our professional careers into positive rather than negative experiences. In other words, how it is possible for us to turn our felt need for self-improvement into a challenging rather than a threatening process.<sup>27</sup>*

Y es que un estudio que pretenda hundir sus raíces en el día a día profesional, indagar en lo que acontece en el aula o en el centro, implica un compromiso docente e investigador, una familiaridad considerable con el lugar, y una inmersión intensiva en los datos observados, nunca puede convertirse en un entrar y salir rápidamente de los espacios observados y abandonarlos para investigar. Me proponía incidir en la propia realidad profesional y establecer con ella una diálogo investigador que podría facilitarme un enfoque positivo y esperanzador del conflicto y la problemática que hemos de afrontar en el aula según la acotación de Wallace.

---

### 3.2. Fundamentos teóricos en mi diálogo con la literatura investigadora

---

Esta investigación es un estudio contextualizado, basado en la información creada a partir de la observación de una práctica que pretende ser reflexiva y que emerge de la interacción percibida entre las personas que transitan por la realidad investigada. Unas características que lo enmarcan desde sus inicios en un marco metodológico cualitativo en que los términos más adecuados serán:

- ▶ Relevancia frente a rigor,
- ▶ Teoría que nace de los propios datos (Glaser y Strauss, 1967) frente a teoría previa,
- ▶ Instrumentos cercanos, flexibles frente a instrumentos artificiales y distantes,
- ▶ Conocimiento tácito frente a conocimiento proposicional
- ▶ Hipótesis de trabajo frente a hipótesis previas,
- ▶ Experiencia vivida frente a laboratorio.

Por tanto, responde a un diseño abierto, emergente, que nunca está completo, y que no finalizó necesariamente cuando lo estipuló el calendario previsto en el proyecto de tesis, los recursos predeterminados u otras consideraciones logísticas. En este esquema, las experiencias docentes vividas y guiadas por el anhelo investigador marcan no sólo la verdadera comprensión y los procedimientos, sino igualmente los momentos de fin e inicio del estudio. Una actuación metodológica que implicó un final virtual en la globalidad del proceso investigador en el curso escolar 98/99.<sup>28</sup>

Inicié la andadura investigadora con los conocimientos epistemológicos nacidos en los cursos de doctorado. Éstos daban fe de la posibilidad de diversos diálogos investigadores en las ciencias humanas, de diferentes conversaciones metodológicas a través de la etnografía, la investigación/acción de Elliot y Stenhouse, la teoría crítica de Habermas o la teoría crítica de W. Carr y S. Kemmis (1988). Deseaba convertirme en una investigadora cualitativa y buscando este objetivo me había ido sumergiendo en los enfoques metodológicos de la etnografía, al necesitar construir desde los

---

<sup>27</sup> Idem, misma referencia anterior.

<sup>28</sup> Ver el Capítulo 5 (apartado 5.2.2. *Ciclo medio. Curso 98/99. Un dilema virtual. «Para, Encarna, para»*).

inicios del estudio un diario de investigación. El análisis de las fuentes de información no me preocupó en un principio, mi objetivo fundamental como investigadora en la comunidad educativa que conformaba mi centro, era reflejar todo aquello que fuera capaz de percibir como ya he comentado anteriormente; aunque se pudiera desdibujar el punto de partida marcado por mi pregunta de investigación en determinados momentos de aquella búsqueda profesional docente.

El referente teórico fundamental durante el desarrollo del proceso investigador y la primera etapa del análisis de los materiales objeto de estudio en esta tesis doctoral hacía referencia a las publicaciones de Egon G. Guba (1983), con las que había contactado en los cursos de doctorado. Sus reflexiones en defensa de lo que representaba en aquellos momentos alejarse del paradigma racionalista, y acercarse a paradigmas naturalistas o cualitativos componían el eje de los supuestos teóricos que conocía hasta el momento. Los cuatro criterios de rigor científico defendidos por este autor estuvieron muy presentes en mi actividad investigadora durante el estudio de campo y la primera etapa del análisis de los datos, un hecho que invita a hacer un recorrido por el itinerario que marcaban a la luz de lecturas posteriores. Aquellos supuestos de *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad* me acompañaran de nuevo a lo largo del presente recorrido, argumentando y dialogando con ellos, y a su vez, con las aportaciones que fueron revelando las investigaciones de otros autores: las lecturas sobre *Investigación educativa y Experiencia vivida*, que presenta Van Manen (2003); las reflexiones de Clandinin y Connelly (2000), sobre *Investigación Narrativa*, y de Cochran-Smith y Lytle (1993) y M.J. Wallace (2005), respecto al *profesor como investigador sobre la propia práctica*; así como las publicaciones sobre la *complejidad en la educación*, las *historias de vida* en un seminario dirigido por Ian Goodson en el año 2004, son los referentes que han abierto nuevos frentes empíricos en los que basar el estudio iniciado.

La *credibilidad*, el supuesto de verdad en relación con creencias e interpretaciones con objeto de establecer un criterio de validez interna en un trabajo de investigación según un enfoque naturalista, se plantea en las aportaciones de Guba a partir del contraste entre las fuentes de información construidas, de la comparación entre las diferentes miradas interpretativas que se hayan plasmado en los datos.

[...] els investigadors naturalistes, amb l'objectiu d'establir el criteri de veritat, es preocupen principalment de contrastar la credibilitat de les seves creences i interpretacions contrastant-les amb les diferents fonts de les quals s'han obtingut les dades, la comprovació de la credibilitat implica fer comprovacions entre els participants.

(Guba, 1981:153)

Consciente de la validez interpretativa del intercambio con los otros, potencié mi escucha conversacional con el alumnado y el profesorado especialmente, y creé documentos con objeto de registrar sus opiniones<sup>29</sup> en *Worksheets*, *fulls de treball*, *hojas de trabajo*, o *textos*. Sin embargo, al decidir basar mi análisis en los diarios generados durante la investigación, comencé a preocuparme por este aspecto del estudio. Mi propuesta metodológica implicaba que las fuentes básicas del estudio remitieran a tres tipos diferentes de diarios convergentes en una única persona, si bien con autorizados acompañamientos durante la totalidad del proceso con objeto de profun-

29 Ver el Capítulo 4 dedicado a las fuentes de información (apartado 4.2. Estrategias investigadoras que complementan los diarios de investigación).

dizar en la propia interpretación. Podía utilizar en determinados momentos del análisis el contraste ofrecido por:

- ▶ Las opiniones del alumnado acerca de actividades concretas tanto en tutorías como en el aula de Lengua inglesa.
- ▶ Aquellos textos emergentes mientras el estudio se estaba realizando y dirigidos al profesorado y al alumnado.
- ▶ Mis informes de investigación acerca de dos ciclos investigadores básicos, 96/98 y 98/00 que habían sido contrastados con tres profesoras del centro, colegas profesionales durante aquellos cursos.
- ▶ Los *materiales elaborados por la misma institución escolar* y relativos al proceso de adecuación al contexto de la Reforma educativa.
- ▶ Tres compañeras de los cursos de doctorado más avanzadas en su propia tesis.

No obstante, aunque las reflexiones basadas en la información recopilada se contrastan a lo largo de proceso de estudio con las interpretaciones mencionadas, el análisis que pretendía informar sobre la realidad investigada me abocaba, invariablemente, al camino trazado por aquellas tres fuentes informativas mencionadas. Perseguía este contraste entre los datos como una de las estrategias potenciadoras del criterio de verdad, de credibilidad respecto a la información recopilada, pero la voluntad de mantener los diarios de investigación nacidos de una única persona como la clave informadora continuó planteándome interrogantes, incertidumbres y dudas durante el proceso de construcción de los mismos y en su exploración posterior.

Es evidente que la persona que pretende investigar, crear ciencia, se sitúa en unos parámetros de interpretación de los hechos diferentes, es decir, en un marco de estudio y comprensión para entenderlos. ¿Cómo integrar el marco científico, el marco de la persona que investiga y el marco del sujeto investigado, sin distorsionar ninguno de ellos? Éste es el reto que se me planteaba, porque: *Només podem parlar d'investigació científica, quan les interpretacions resultants van més enllà de les categories de sentit comú en les quals es basa, retornant una imatge més rica i profunda de la realitat estudiada*, (Angulo, 1992:103). Como profesionales de la docencia nos interesa cada vez más analizar para comprender lo que pasa en nuestro contexto específico, el escolar. Es muy importante buscar medios para comprender a las personas dentro de su marco de referencia, captar como cada individualidad está percibiendo la realidad de una forma específica y divergente muchas veces. Por tanto, la contestación a este interrogante no puede hacerse solamente desde el campo de la epistemología, sino que implica una respuesta igualmente ética.

Aquella credibilidad basada en el entretrejer de las diversas narraciones daría fiabilidad al proceso de búsqueda en el que me había visto inmersa durante cuatro años, una credibilidad emergente de un mecanismo o estrategia aceptada científicamente. Sin embargo, este mismo proceso de exploración me devolvía la percepción de situar mis objetivos investigadores y el posterior análisis con profundidad de la información recopilada fuera de su contexto, como si constituyeran elementos ajenos al proceso vivido. Yo ya sabía acerca de la validez interna del estudio que había desarrollado, había conocido sus efectos en mi piel durante el mismo proceso investigador y dado fe del mismo en mis actuaciones. Unas huellas relacionadas intrínsecamente con la misma metodología de indagación empleada, pero no acababa de armonizar aquel saber vivencial profesional con la que creía constituía la voz de la ciencia. Y es que en el fondo pretendía homogeneizar la diversidad de voces individuales que había ido persiguiendo a lo largo del estudio con la utopía de una voz científica suprema. Me acompañaba el fantasma de la idealizada objetividad sin ser consciente de ello en múltiples oca-

siones, porque homogeneizar implicaba eliminar aquella diversidad de voces, de expresiones, que habían plasmado sus huellas en mis registros. En mi caso, el manejar datos emergentes de la experiencia escolar me había empujado hacia el mundo de lo real, alejado de lo artificial; hacia el mundo de lo vivido, impidiéndome el acercamiento a una «objetividad racional» que forzaba la naturaleza del fenómeno estudiado, del contexto y de las sensaciones e interpretaciones que emergían de la propia experiencia. Una fuente de información que otros pedagogos e investigadores de la enseñanza habían descubierto con anterioridad, Dewey (1938), Clandinin y Connelly (2000), Van Manen (1998, 2003), L. Richardson (1994).

¿Cómo compaginar el saber individual, alimentarlo a la vez que lo construimos, y reclamarlo como saber social? Algunos enfoques analíticos pueden comportar, como he mencionado anteriormente, la pérdida del sentido unitario que tienen los complejos fenómenos educativos, ya que no tienen en cuenta su singularidad y especificidad ante la amenaza del impedimento que podría representar el perder un valor universal. Categorizan la realidad muchas veces al margen de los factores que la determinan, obviando el hecho de valorarlos como factores de estudio que aportan matices y reflejos básicos para el mismo. Las divergencias son valoradas desde una perspectiva de contaminación del trabajo de investigación, dada esta necesidad de controlar.

Las personas que nos hemos ido aproximando a paradigmas cualitativos, estimamos que este tipo de mecanismo fragmentador crea una violencia colateral sobre los fenómenos que se propone comprender, abogando por tanto a desarrollar estrategias que preserven la mirada a la situación global en su integridad desde la posición particular en la que nos encontramos. Buscando respuesta a esta dualidad fui tomando conciencia de que mi actitud investigadora, cuyas características he mencionado en el apartado anterior, me había situado en un marco filosófico e investigador postmoderno. Como estudiosa postmoderna, había pretendido saber «algo más» inmersa en los límites situacionales de mi contexto, es decir, mi estudio se regía por la idea de profundizar en una verdad parcial, local, poseedora de una historia con objeto de crear espacio para la propia percepción individual en el seno de la colectividad que constituían tanto el aula como el centro, por tanto, no podía pretender saberlo «todo», dar fe de la totalidad puesto que podría transmitir una percepción distorsionada de la realidad. Y es que:

*Un posicionamiento postmoderno nos permite saber «algo» sin reclamar saberlo todo. Tener un conocimiento parcial, local, histórico es también conocimiento. De alguna manera, «conocer» es más fácil, ya que el postmodernismo reconoce los límites situacionales del conocedor. Los escritores cualitativos se liberan de esta obligación, y hablan. No tienen que intentar actuar como Dios, escribiendo como incorpóreos narradores omniscientes que reclaman un saber general, atemporal y universal; pueden abstenerse de la cuestionable metanarrativa de la objetividad científica y aún tener cantidad de cosas que decir como hablantes situados, subjetividades comprometidas en el conocimiento/explicación acerca del mundo desde la manera en que lo perciben.<sup>30</sup>*

El eje central de la postmodernidad es la *duda* respecto al hecho de que cualquier método, teoría, enfoque, actuación o conclusión reclame para sí mismo el valor de lo «correcto». El postmoderno *sospecha* que todas estas reclamaciones de verdad enmascaran y sirven a intereses particulares en forreos locales, culturales y políticos, L. Richardson (1994). Ningún método tiene un status de privilegio, la prioridad de la metodología científicamente correcta bajo el estandarte de una verdad absoluta es

30 L. RICHARDSON, The Art of Interpretation, Evaluation and Presentation, en DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (1994) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, p. 518 (Traducción personal).

cuestionada. Así, éstos y otros diálogos lectores comenzaron a disipar aquel desasosiego docente ante la relatividad significativa de una verdad absoluta respecto a mis objetivos de investigación.

Y es que, como descubrí posteriormente, una investigación en ciencias humanas puede interpretarse como una interacción dinámica entre seis actividades investigadoras:

1. Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo; *en mi caso una estrategia metodológica concreta.*
2. investigar la experiencia del modo en que la vivimos y no tal como la conceptualizamos; *así nacieron los diarios de investigación.*
3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno;
4. Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir.
5. Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él; *que se prolongó durante cuatro años.*
6. Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo. *Escuchando otras voces* (Van Manen, 2003:49).

Las anotaciones en *cursiva* son nuevamente consecuencia del diálogo con este enfoque de la realidad a investigar desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica utilizado como guía en el análisis realizado. Llevar a cabo una investigación fenomenológica significa entregarse a una búsqueda, al cuestionamiento profundo de algo, persiguiendo el sentido original de lo que significa investigar. No empieza ni continúa de un modo ajeno, siempre es el proyecto de alguien: una persona real que, en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de la existencia humana (Van Manen, 2003).

Por estas razones, la fenomenología es sobre todo descripción y la hermenéutica es básicamente interpretación. Así, una descripción fenomenológica no se preocupará por las posibilidades de transferibilidad del estudio a desarrollar en función de la universalidad del mismo, sino por la fiabilidad y riqueza de las descripciones e interpretaciones realizadas. Teniendo en cuenta que ninguna interpretación de la experiencia humana agotará las posibilidades de nuevas interpretaciones más o menos complementarias, las cosas son lo que son en el momento en el cual las percibimos, en el «aquí y ahora». Están ligadas a un tiempo, un espacio y una continuidad deweyana. Con estos argumentos hemos contactado con el segundo criterio de este itinerario, el que hace referencia a la *transferibilidad* en términos cualitativos, la *validez externa* del estudio con relación al paradigma positivista o su nivel posible de aplicación de los logros alcanzados, en este caso educativos, a otros entornos o a otras personas. Si bien la aplicabilidad general y absoluta es imposible, puesto que cualquier generalización siempre estará matizada por el contexto concreto en el que nace y al cual pertenece, la verdadera credibilidad y transferibilidad de este estudio están en consonancia con el mantenimiento de una actitud investigadora firme, orientada y comprometida con el contexto analizado y que se relaciona con uno de los seis referentes fenomenológicos mencionados por Van Manen (2003): *el establecimiento de una metodología basada en una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él, hacia la realidad investigada durante el proceso de diálogo investigador con la misma.* Lo aprendido a lo largo del camino metodológico interdisciplinario y participativo constituye la base de una experiencia orientada hacia una práctica docente personal y la posibilidad de que otros profesionales de la docencia se reconozcan en sus deseos e intenciones docentes. La *prolongación en el tiempo del deseo investigador, el mantenimiento de aquella orientación indagadora en el seno del contexto estudiado, aquella continuada presencia del propio yo, docente e investigador durante cuatro cursos escolares* me permitió:

- ▶ Confiar significativamente en los resultados como investigadora.
- ▶ Evidenciar un profundo compromiso con la realidad investigada. Un elemento que favorece la credibilidad del estudio.
- ▶ Una *inmersión prolongada*.

Una observación persistente que facilitó la identificación de cualidades perseverantes así como de las atípicas, es decir, la comprensión de lo que percibía como esencial y característico en la situación estudiada. Y es que habiendo permanecido tanto tiempo, alumnado y profesorado llegaron a familiarizarse con mi circular con la libreta de campo por el centro. «Seño, siempre está escribiendo» me comentó mi alumnado más de una vez, en un tono natural y espontáneo. Estamos, por tanto, ante una metodología de investigación que establece una prioridad de proceso durante el estudio, de compromiso con la relación investigadora establecida en la realidad investigada, más que ligada al producto del mismo, a los posibles resultados derivados del análisis posterior. Y, sin embargo, siempre es posible transferir entre contextos los datos finalmente obtenidos a partir de sus similitudes y sus diferencias básicas, a partir de aquellos rasgos comunes o discordantes presentes en los mismos. Una forma de generalización naturalista que responde a un conocimiento ideográfico, dado el enfoque descriptivo de las situaciones particulares a que hacen referencia, y que implica la búsqueda de enunciados relevantes para el contexto objeto de estudio, a la vez que un profundo conocimiento del mismo. Como recalca Guba, la conducta humana es raramente independiente del contexto y su conocimiento es necesariamente ideográfico, donde las diferencias son tan importantes para el estudio como las similitudes en ese intento de comprender lo que sucede, una afirmación que reforzó mi posición respecto a mi actitud como investigadora. Del emerger de similitudes significativas presentes en dos o más contextos diferentes, podemos presuponer que los hallazgos alcanzados a través de un estudio profundo en uno de ellos, sean transferibles, es decir, puedan existir en el otro u otros. Unas afirmaciones que basan el nivel de generalización esperable en el grado de similitud entre los contextos observados y estudiados con detenimiento y que en el caso de las tesis defendidas por Van Manen (2003), nos acerca a su criterio de esencialidad.

La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias, pregunta por aquello que hace que algo sea lo que «es» y sin lo cual no podría ser lo que «es» (Husserl, 1882; Merleau-Ponty, 1962). La esencia de un fenómeno es tan universal que puede describirse a través de un estudio de la estructura que gobierna las instancias o manifestaciones particulares de la esencia de dicho fenómeno. En otras palabras, la fenomenología puede definirse en este sentido como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno de la experiencia vivida. Un conocimiento universal o esencia sólo puede ser intuido o captado mediante el estudio de las particularidades o instancias tal como aparecen en la experiencia vivida.<sup>31</sup> En este sentido, los resultados alcanzados por esta investigación en el contexto educativo desde el campo de unas ciencias humanas respaldan los criterios de esencialidad y actitud argumentados, los cuales pueden ser fácilmente transferibles a cualquier contexto docente profesional.

Por otra parte, y como he mencionado anteriormente, conseguí establecer una relación investigadora orientada, firme, comprometida y mantenida con el entorno profesional. Sin embargo, había existido igualmente una validez natural en aquel proceso investigador del que fui consciente a posteriori, una científicidad basada en el acercamiento y el alejamiento de la realidad estudiada por

.....  
31 VAN MANEN, 2003, opus citate, p. 28.



medio del mismo proceso de escritura de los diarios de investigación y de los distintos momentos de lectura reflexiva de los mismos realizados. Unas idas y venidas de las que emergieron reflexiones teóricas y actuaciones concretas en la práctica como explicité anteriormente a través de la articulación de los tres tipos de diálogos investigadores que la escritura reflexiva posibilitó.

El tercer criterio que plantea Guba en sus acercamientos reflexivos hacia el paradigma cualitativo es el de *dependencia* el cual se relaciona en este estudio con la persistencia de cinco aspectos del mismo en las observaciones registradas. Cada nuevo curso es un volver a empezar en millones de centros. La realidad externa es significativamente diferente en el ámbito humano y las personas que transitamos por miles y miles de centros constituimos una realidad en continuo proceso de cambio. Sin embargo, nuestros referentes espaciales se mantienen como elementos estables de referencia, a la vez que nuestro papel de especialista en una materia concreta colabora en esa estabilidad y firmeza. De esta manera, la experiencia acumulada año tras año, contribuye a una dependencia investigadora en el seno de aquella realidad dinámica y cambiante a escala personal:

CURSO	TIPO DE ALUMNADO	ETAPA EDUCATIVA	CONTEXTO	METODOLOGÍA	DOCENCIA
1996-97	Adolescentes 14 - 16 años	Formación Profesional	Aula y centro	Proyecto de Trabajo. Libro de texto	Tutora y Especialista
1997-98	Adolescentes 15 - 17 años	Formación Profesional ESO 2			
1998-99	Adolescentes 14 - 16 años	ESO 3			
1999-00	Adolescentes 15 - 17 años	ESO 4		Proyecto de Trabajo	

La *continuidad* de los elementos mencionados favorecen esa deseada estabilidad en el tiempo, y en este caso, una dependencia presente respecto al espacio igualmente: el contexto en el que realizaba la investigación. Los cinco aspectos evidenciados en el cuadro anterior con relación a mis reflexiones acerca del criterio de dependencia estuvieron presentes desde el inicio de este trabajo. Constituían los componentes originarios del mismo en el entramado de posibilidades que nos ofrece la práctica educativa a las personas dedicadas a la docencia. La consistencia del estudio se relaciona con la continuidad presencial de estos cinco atributos a lo largo del proceso y que muestran una subjetividad sistemática en:

- ▶ La tipología concreta del alumnado contactado durante el proceso.
- ▶ La doble función docente durante ese contacto en el tiempo: tutora y especialista de Lengua inglesa.
- ▶ La persona que observa, su mirada investigadora.
- ▶ El enfoque metodológico empleado.
- ▶ El instrumento utilizado, los diarios.

Porque como afirman Clinchy, Goldberger y Tarule (1986): aquello que vale la pena saber acerca de la enseñanza incluiría las estrategias de conocimiento de los enseñantes o lo que los profesores, que son investigadores en sus propias clases, puedan llegar a saber a través de una subjetividad sistemática.

Estamos, por lo tanto, ante una dependencia diacrónica, es decir, relacionada con el paso del tiempo en un único contexto, y que es expuesto por la persona que acompaña el proceso, la cual

siendo *subjetivamente* la misma, es a su vez diferente, como consecuencia del contacto investigador mantenido tanto con el alumnado como con el profesorado dentro y fuera del aula. Y es que cualquier estudio basado en la experiencia se impregnará de los mismos criterios que la definen. Los postulados de John Dewey acerca de la naturaleza de la experiencia planean como referente conceptual de este enfoque investigador, como ya he comentado anteriormente; su criterio de continuidad inherente al concepto de experiencia y al que Clandinin y Connelly (2000), se referían como temporalidad, implicó necesariamente aquella prolongación en el tiempo con objeto de conseguir una relación orientada, firme y mantenida que evitara falsedades y de la cual fui verdaderamente consciente con posterioridad. A este respecto, las similitudes y divergencias en la actividad desarrollada, avalan los resultados investigadores con relación a la *dependencia* de este estudio. Una práctica que pretendía ser instructiva, didáctica, para aquellos adolescentes, de catorce, quince y dieciséis años mayoritariamente, en sus últimos cursos de Formación Profesional y primeros de Educación Secundaria Obligatoria, y que resultó ser igualmente formativa, pedagógica, para mí misma durante aquellas últimas experiencias en una etapa educativa que desaparecía y en el bautizo profesional en la Reforma que se implantaba en nuestro centro durante el período investigado.

La persistencia de los cinco factores mencionados lo largo del proceso, esa consistencia basada en su sistemática presencia, posibilita la estabilidad necesaria para analizar una realidad que es dinámica y cambiante ante cada curso escolar. La continuidad presencial en el espacio vivido, la «corporeidad» según la terminología de Van Manen (2003), es el elemento significativo en este sentido, una de las cuatro categorías válidas para cuestionar la existencia cotidiana como mencionó este investigador y un espacio que en este estudio nos orientará hacia el interior del aula y del centro escolar.

Finalmente, me aproximo al diálogo con el criterio que más me ha preocupado durante el análisis de aquellos diarios en los que deseaba fundamentar mi estudio, el de confirmabilidad. Y es que a pesar de mi deseo de orientarme hacia una investigación cualitativa, perseguía una objetividad racionalista que se manifestaba en mi preocupación constante por una fiabilidad científica. Un desasosiego que obstaculizó la percepción de la riqueza y significatividad presente en aquellos datos recopilados durante los ciclos investigadores y primeros años del análisis. Mi deseo era cualitativo, pero me inquietaban tanto el proceso metodológico seguido como el posterior análisis, por lo que creaba continuamente cuestionarios emergentes de mis observaciones con la intención de confirmar las percepciones que la narración reflexiva me facilitaba y con objeto de neutralizar tergiversaciones. Una actuación basada en esa continua búsqueda de rigor científico y en mis miedos a reafirmarme en los relatos interpretativos como fuente de información. Mi intención aparente era la de objetivizar la propia práctica para poder percibirla de otra manera, es decir, analizarla; la ironía fue que en realidad buscaba un rigor independiente, objetivo, orientado hacia verdades absolutas y positivistas, dada la manifestación esporádica de continuos temores al ser consciente de cuánto me alejaba de una certeza metodológica, que posibilitase una triangulación ortodoxa. Bloqueaba el natural emerger de los datos a pesar de no haber estipulado categorías previas en mi estudio, un posicionamiento similar al de la etnografía en la investigación educativa en que uno de sus principios básicos consiste en permitir el emerger de los mismos (Woods, P. 1995:64).

Desde los inicios me proponía llevar a cabo una *triangulación*, un tratamiento de la información *basado en categorías emergentes* de los diferentes diarios, nueve en total, y comprobar como una misma referencia aparecía y reaparecía al entrelazar aquellos tres bloques de contenido básicos simultáneamente. Como la mayoría de los etnógrafos prefería nadar en datos, por muy incómodo

que resultase, hasta conseguir un análisis basado en unas categorías emergentes desde el seno de la práctica profesional desarrollada. Los primeros momentos de calma surgieron del saber de Van Manen (1998). Sus planteamientos sobre el significado de la sensibilidad pedagógica comenzaron a dar cuerpo, presencia concreta y tangible, a las conclusiones que el análisis de los relatos iba encarnando. Sin embargo, tampoco estaba tan alejada de una *confirmabilidad* naturalista e interpretativa, ya que ésta se evidenciaba en el sentido planteado por Spradley (1979), en aquella recogida continua de las instrospecciones de los distintos diarios que se habían contrastado con compañeros y con mi director de tesis.

Como propone L. Richardson (1994), la imagen central respecto a la «validez» de este estudio está relacionada con el espíritu postmoderno investigador manifestado y no es el triángulo, un rígido, fijo, objeto bidimensional. Más bien, la imagen central es el cristal, que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, naturalezas, transmutaciones, multidimensionalidades, y ángulos de aproximación. Los cristales crecen, cambian, se alteran, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan lo externo y refractan en su interior, creando diferentes colores, modelos, formaciones, que se expanden hacia el exterior nuevamente en distintas direcciones. Lo que vemos depende de su ángulo de reposo, de la posición de descanso. La cristalización sin perder la estructura, deconstruye la tradicional idea de «validez» cualitativa, vemos como no hay una única verdad y como los textos se validan a sí mismos; por lo que la cristalización nos facilita una comprensión profunda, compleja y perfectamente parcial del tema. Aunque paradójicamente, sabemos más sobre algo y dudamos acerca de lo que sabemos. No triangulación, cristalización (Richardson, 1994:522). Y es que hemos de aceptar la evidencia de que existen múltiples maneras de aproximarse al mundo desde la investigación. Indagar cualitativamente va más allá de aceptar la incertidumbre en la vida analizada, es algo más que iniciar un estudio aceptando categorías desdibujadas y susceptibles a construirse durante el proceso investigador, es decir, de llenarse de contenido con posterioridad al mismo. Investigar cualitativamente conllevaba dejarse sorprender incluso por los mismos instrumentos de investigación empleados ya que éstos no son sólo el instrumento de la misma, sino el producto de las necesidades que el mismo proceso investigador crea.

---

### 3.3. Escribir y leer, dos actuaciones investigadoras complementarias

---

*El único sentido de mi vida es escribir.  
Yo escribo lo que he estado pensando antes,  
pero el momento esencial es el de la escritura.*

*(Jean Paul Sartre, 1977:5)*

Realizar una investigación en un sentido fenomenológico significa «convertir algo en discurso», y este acto meditado de convertir algo en discurso constituye la mayoría de las veces una actividad escrita. Cuando hablo, descubro qué es lo que yo quería decir, afirmaba Merleau-Ponty (1973:142). La acción de hablar antecede a la misma conciencia del mensaje a transmitir. «Cuando hablo o escribo», añadiría desde mi propia experiencia investigadora y docente, contacto con mi propio pensamiento. Como pasa a menudo en nuestra profesión, comenzamos a actuar en la práctica y, posteriormente, nos reconocemos en la teoría que se esconde tras ella. El origen de la escritura de los diarios de investigación que conforman la fuente de información de este estudio estuvo

marcado por esta dinámica. Se inician, primeramente, en la acción y en dos momentos señalados, aunque separados en el tiempo, pero que se integran con posterioridad en el despertar de la propia conciencia acerca de la acción realizada. El primer momento surge a finales del curso 1994/95, unas fechas marcadas por decisiones sobre el curso que finaliza, por perspectivas posibles de cara al que ha de comenzar y por un incidente con mi coche a nivel personal. En esos momentos comienzo a recoger por escrito lo que observo, lo que me ocurre y ocurre en mi entorno de trabajo. Una necesidad que se repite a partir de un nuevo hecho concreto: la presentación de un proyecto a desarrollar durante los dos cursos siguientes, teniendo en cuenta que en aquellos momentos nos adecuábamos progresivamente a la reforma educativa, completada en Catalunya durante el curso 1998/99.

Esta dinámica profesional me fue vinculando con las tesis de Schön (1987), acerca del «reflective practitioner» o del práctico reflexivo y de la investigación fenomenológica en la que la relevancia de la naturaleza textual del fenómeno estudiado es esencial, una naturaleza que hace que la escritura se fusione con la actividad investigadora y la reflexión iniciada en el mundo de la vida, en el mundo de la actitud natural de la vida cotidiana que Husserl describió como la actitud original, prerreflexiva y preteórica. Teniendo en cuenta, no obstante, que al trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en nuestra actitud natural, podemos transformarnos o rehacernos, en el sentido auténtico del *bildung* (formación).

### **Lo que se muestra tal como se muestra**

Gadamer (1975:366-397) advierte como el pensamiento y el habla, la lógica y el lenguaje, derivan sus significados contemporáneos de la misma raíz: *logos*, pero a su vez, *logos* ha retenido el significado de conversación, investigación, cuestionamiento, es decir, de permitir ver mediante el cuestionamiento aquello de lo que se habla. En este sentido, la fenomenología sería la aplicación del *logos*, el lenguaje y la reflexión, a un fenómeno, a un aspecto de la experiencia vivida, a lo que se muestra precisamente tal como se muestra. O bien, si tomamos prestada la frase de Heidegger (1962:58), la fenomenología es «permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo, efectivamente por sí mismo». Comunicar lo que vemos es transformarlo en lenguaje, oral o escrito, constituyendo éste el único medio por el cual podemos transformar la experiencia pedagógica en una forma simbólica que crea, mediante su naturaleza intrínsecamente discursiva. Unas deliberaciones que consideran la investigación y la escritura como actividades pedagógicas estrechamente relacionadas entre sí y prácticamente inseparables.

En este sentido, el proceso de investigación realizado durante el estudio de campo se fundamentó en dos actuaciones investigadoras concretas y múltiples acompañamientos:

- La escritura reflexiva, producto de lo percibido profesional y personalmente y que se erige como el elemento investigador principal.
- La lectura reflexiva acerca de lo escrito, realizada en diversos momentos del proceso y que permitieron una nueva interpretación de lo vivido, iluminando con nueva luz la continuidad del relato.
- El diálogo continuado con las personas que coexistimos en el centro, profesorado y alumnado, y en el exterior del mismo, con mis colegas de doctorado y mi director de tesis.

Aunque, escribir y leer son los medios en los cuales se sustenta la relación conversacional que constituye un discurso sobre nuestras vidas pedagógicas en relación con los niños (Van Manen, 2003:127); el acompañamiento verbal y reflexivo de las personas de mi entorno ha sido igualmente significativo.

### 3.3.1. La escritura reflexiva. Su significado

*Escribir es también una forma de conocimiento –  
un método de descubrimiento y análisis.*

*Richardson, L. 1994.*

La posibilidad de plasmar los hechos vividos que la palabra escrita aporta se me revelaba como un elemento de comprensión de la realidad fácilmente accesible, como una puerta abierta a posibles actuaciones en la práctica. Actuaciones desde un conocimiento más profundo de los hechos y encaminadas a la consecución de objetivos profesionales, personales y colectivos planteados en las situaciones vividas. A pesar de las limitaciones que puede representar el lenguaje para describir las experiencias, aunque nuestras palabras habladas o escritas nunca coincidirán con la sensibilidad real de nuestras experiencias vividas, sigue siendo posible y merece la pena intentar emular nuestra vida prerreflexiva mediante textos sensibles al mundo de la vida. En este sentido, las ciencias humanas pueden realizar la paradoja de teorizar sobre lo único y sólo a través de la colectividad del lenguaje podemos acceder a la experiencia, tanto a la de los demás como a la nuestra (Van Manen, 2003:12). Así, me fui reafirmando en aquella tendencia cognitiva docente e investigadora y continué escribiendo sistemáticamente sobre lo que era mi vida en el centro. Por lo tanto, el modelo referencial de esta aproximación investigadora es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como sobre las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica.

La escritura reflexiva como acompañante durante el proceso investigador significó una necesidad personal mantenida y se convirtió en un elemento mediador entre la realidad y mi comprensión interpretativa de la misma. La conciencia personal acerca de esta necesidad de constatar por escrito las experiencias vividas antecedía incluso al proceso investigador. Mi necesidad de escribir había nacido con anterioridad a los cursos de doctorado y en el terreno de mi vida personal, pero volvió a renacer con ellos. Conocía los efectos terapéuticos que puede tener el escribir buscando comprensión sobre lo vivido, ya había sentido esta tendencia natural durante los años en que me proponía dar un cambio de rumbo a mi vida. Un impulso que sentía nuevamente, aunque sin imaginar que se convertiría en la base de mi estudio como investigadora.

Una persona que investiga en ciencias humanas es un teórico: una observadora sensible de las sutilezas de la vida cotidiana y a la vez una lectora ávida de textos significativos. El amplio campo de aplicación de la teorización fenomenológica puede considerarse como un conjunto de guías y recomendaciones para una forma de investigación en la que las discusiones sobre el método y la metodología no pretenden prescribir un conjunto de procedimientos mecánicos, sino fomentar la inventiva y estimular la capacidad de percepción. Unas aseveraciones inmersas significativamente en las tesis defendidas por Van Manen (2003), en el ámbito de la investigación educativa, y especialmente respecto a aquellos aspectos relacionados con la importancia del documento escrito:

*La noción que subyace en este planteamiento radica en que la investigación y la teorización fenomenológica interpretativa no pueden separarse de la práctica textual de la escritura. Por ello, una dimensión inspirada en la semiótica forma parte de esta aproximación investigacional, si bien la naturaleza práctica del mundo de la vida pedagógico requiere que esta forma de investigación educativa no se convierta en una filosofía de sillón o en una teorización abstracta.*

*(Van Manen, 2003:9)*

Aquellos temores iniciales respecto a la contextualización del estudio y relacionados con su validez, comenzaron a desvanecerse. Finalicé el primer año convencida de *que potser serà més extrapolable l'experiència en funció de què sigui lo més propera a la realitat* (Di,24/7/97). Este es el enfoque que me seguía interesando y que llevaría a cabo con dos instrumentos primordiales, la escritura y la lectura reflexivas: *M'encanta veure com t'aclareixes escrivint sobre els teus dubtes. [...] Ara cal que em rellegeixi tranquil·lament totes aquestes reflexions i decideixi a qui vull trucar la propera setmana i per a què* (Di,24/7/97). Unas últimas frases registradas en el Diario profesional investigador del primer año en el que escribo para comprender, analizar, indagar sobre lo vivido, y actuar posteriormente en el ámbito docente en función de mis conclusiones.

Los primeros momentos de escritura surgieron a finales del curso 1994/95, unas fechas profesionalmente marcadas por decisiones dirigidas tanto hacia el curso escolar que finaliza, como al que ha de comenzar. En aquellos momentos finalizaba mi primer curso de doctorado y comencé a escribir acerca de lo que provocaba en mí misma, en el ámbito personal, aquello que sucedía fuera de mí, en el ámbito profesional. Con aquellos nuevos balbuceos escritores deseaba aclarar mis intenciones, los porqués de mis pasos como docente hacia un estudio que acabaría cobrando su verdadero sentido al verse coronado con una posible investigación educativa. Fueron nuevos textos escritos con intención de comprender y comprenderme, de explicar y explicarme profesionalmente y que surgían a partir de dos hechos concretos: la presentación al profesorado del centro de un proyecto de trabajo de cara al curso siguiente, y un incidente conflictivo relacionado con dos alumnos y mi coche. Necesité el referente textual dialéctico para profundizar en las sensaciones que implicó lo sucedido y redacté sendas cartas dirigidas a tres destinatarios diferentes: a la persona de mi agresor, a mi alumnado y al profesorado en general después de diversas conversaciones con mis amistades y colegas. Sentí necesidad de contactar reflexivamente y por escrito con aquellas personas con las que convivía en el ámbito profesional, una actitud que persistió en cursos posteriores y que acabó dando origen a los instrumentos básicos de este estudio: los diarios de investigación.

### **La escritura reflexiva y experimental como método de conocimiento**

Aunque concebimos la escritura como un modelo «explicativo» del mundo social, la escritura va más allá de la actividad de pasar a limpio un proyecto de investigación. A partir de las críticas feministas y postmodernas respecto a las prácticas de escritura cualitativa tradicional, los géneros de escritura han perdido sus rígidas fronteras. La escritura es también una estrategia de «conocimiento», un método de descubrimiento y análisis. Las prácticas escritas dentro de un marco cualitativo son difícilmente reducibles a convencionalismos, implican *representaciones experimentales* (L. Richardson,1994), porque los experimentos son experimentales, es decir, resulta difícil especificar sus convenciones o reglas. Una de las connotaciones que estos experimentos tienen en común, según esta autora, es la *violación de las convenciones prescritas*; así transgreden las fronteras de los géneros de escritura de las ciencias sociales. «*I highly recommend experimental writing as a method of knowing*» asevera Richardson (1994:520). Y es que la descripción experimental es un fenómeno emergente y transgresor. Aunque algunas personas están descontentas con ella como idea y como práctica, yo recomiendo encarecidamente la escritura experimental como método de conocimiento. Porque la experimentación está llevándose a cabo en (¿a causa de?) el contexto postmoderno, la experimentación puede concebirse en ese marco. Trabajando con la «ideología de la duda», los escritores experimentales despiertan y muestran asuntos postmodernos.<sup>32</sup>

.....  
32 Traducción personal.

Como investigadora cualitativa, las interpretaciones, vivencias, percepciones o descripciones, narradas en el seno del quehacer diario, constituyeron relatos de comprensión mediadores entre mi vida profesional y mi vida personal, ayudándome a mantener un equilibrio cognitivo en ambas y transgrediendo las fronteras de los tipos de escritura de las ciencias sociales, aproximándome cada vez más a las tesis defendidas por L. Richardson (1994:516), al considerar la escritura experimental como un método de conocimiento, una manera de descubrir acerca de una misma y del tema investigado. Y es que la escritura experimental tiene lugar en un contexto postmoderno, la experimentación se está llevando a cabo o a causa del mismo y como declaraba en mis apuntes de doctorado: «En mi caso me ha de servir para comprender mi entorno y mi trabajo como educadora. De cualquier forma, debemos pensar en el concepto de UTILIDAD, ha de ser útil para ti misma y para tu entorno en primer lugar».

En este sentido, el material de investigación producto del continuado proceso de escritura era el que había estado entre mis manos con mayor fuerza, constancia y vigor. Éste se había ido convirtiendo paulatinamente en el instrumento esencial de aquella búsqueda docente y, paralelamente, en un instrumento de comunicación intrapersonal e interpersonal, es decir, conmigo misma y con mi entorno profesional, especialmente con mi alumnado y con el profesorado. A través del diálogo escrito sistemático y cotidiano, volvía a captar la realidad, interpretaba lo percibido, reflexionaba acerca de sensaciones emergidas en el seno de la propia práctica, y de esta manera, reconstruía un discurso conversacional interior, me iniciaba en una actitudes dialogantes renovadas y gestadas durante el proceso de comprensión y reflexión que la escritura representaba. Así, coexistían dos objetivos omnipresentes, uno ligado al presente, al contexto profesional, y otro al futuro, al contexto académico. El primero me atrapaba, me invitaba continuamente a una inmersión más reflexiva, cada vez más descriptiva e interpretativa de lo experimentado en el día a día por medio del acto de escribir; una actuación que calmaba ansiedades al final del mismo proceso; el segundo objetivo, más lejano aunque presente igualmente, me planteaba interrogantes acerca de la validez de lo narrado, su fiabilidad académica. Sin embargo, a pesar de aquellas inquietudes respecto al futuro, sólo podía actuar de aquella manera, aquel método de investigación me continuaba eligiendo y tentando día tras día para permanecer con él; a no abandonarlo a pesar de aquellas dudas puesto que el saber que me proporcionaba era esencial para mí como docente y como investigadora.

El problema sería cómo conseguir que aquel saber construido fuera igualmente válido para otras y otros más lejanos y ajenos al proceso realizado. Moldear de nuevo toda aquella arcilla y que en su proceso de transformación permitiera visualizar la esencia de lo vivido, plasmar aquello que la definía como el material más válido para un nuevo producto final, porque el objetivo fundamental de todo proceso investigador es escribir nuevamente, ser capaz de un nuevo texto que permita acceder a la comunidad científica.

Primero debía escribir con intención de comprender y profundizar en mi propia práctica profesional, con posterioridad ya escribiría con otro propósito: comunicar lo aprendido. Como afirma Richardson, *no podemos escribir cada día con todos los objetivos presentes a la vez*. Cada persona responde de una manera personal a la tensión que provoca la búsqueda de una «verdad» interpretativa más profunda y escondida en lo investigado. Un hecho que constata la singularidad de cada uno de los estudios científicos desarrollados, a pesar de manifestar todos ellos características generalizables. Mi respuesta ante ese reto, ante la tensión provocada por el mismo, siempre estuvo acompañada por el acto de escribir. Así, incluso la parálisis de análisis que nos aflige en algunos

momentos a los lectores o personas postmodernas, que nos atrevemos a escribir sin ser expertas en este arte, se atenúa cuando contemplamos nuestro trabajo como proceso más que como producto definitivo (Richardson, 1994:523-524). El reto futuro sería reconstruir aquella escritura, estructurarla de tal manera que hiciera posible una edificación diferente, sólida y capaz de reflejar el saber teórico profesional en el que se apoya toda práctica docente.

Sin embargo, ¿qué conlleva el concebir el acto de escribir como una estrategia de conocimiento? Si escribir es un proceso de descubrimiento acerca de una misma y del tema investigado, es igualmente un proceso de encuentro con la propia voz y con la voz ajena, y simultáneamente un camino de relación con la propia identidad y la de los demás. Implica por tanto dos caminos de conocimiento simultáneos: intraconocimiento e interconocimiento, ambos basados en el tipo de relación establecida con el propio yo y otros yoes. Una evidencia que retorna al diálogo intra e interpersonal que los diarios facilitaban. Intraconocimiento se refiere al proceso de inmersión en un saber propio, interior, personal; mientras que interconocimiento hace referencia al saber que se va generando en contacto con las personas con las que nos relacionamos en el entorno; sobre el mismo entorno y acerca de la materia investigada. Y es que el acto de escribir mejora los textos producidos y con ello el conocimiento que se desprende de esta actividad, ya que la persona que escribe se relaciona con mayor profundidad y complejidad con sus materiales y con las personas a las que éstos hacen referencia. Un camino de descubrimiento de la esencia de vida cotidiana y que establece una relación de dependencia con el lugar en que éstas son vividas.

Van Manen (2003) aporta unas implicaciones que vale la pena listar como resumen clarificador de lo argumentado hasta este momento respecto a lo que representa la escritura como método de investigación, porque como afirma este autor, escribir es:

- ▶ Mediar en la reflexión y en la acción.
- ▶ Medir nuestra capacidad reflexiva.
- ▶ Ejercitar la capacidad de ver.
- ▶ Mostrar algo.
- ▶ Rescribir.

Escribir significa crear relaciones significativas, y el patrón de relaciones significativas se condensa en un todo discursivo al que podríamos llamar «teoría». Luego entonces, podríamos afirmar que escribir/teorizar es convertir las relaciones significativas en lenguaje, es decir, en texto, porque la escritura sensible-reflexiva constituye la actividad misma de hacer fenomenología. Escribir y rescribir nos permite reinterpretar el pasado vivido en el que:

*La experiencia de recordar ha sido descrita como una forma de rememorar (Heidegger, 1968), una reunión de los tipos de conocimiento que pertenecen al ser. Este pensamiento rememorativo que necesita ser llevado al discurso, como lo que sucede en el texto poético del vate que da forma a un discurso auténtico. Rilke denominó a este pensamiento una especie de «recuerdo de sangre» (Mood, 1975: 94), un término apropiado puesto que, para nosotros, padres y profesores, el recuerdo de sangre implica un reconocimiento del recuerdo de que los niños son, de hecho, de nuestra sangre; un reconocimiento de que, como una promesa, se llena de carácter incondicional, un reconocimiento que es atención al signo de una presencia. Y experimentamos la encarnación de esta presencia en el «nosotros» del cual nuestra esperanza en este niño deriva su significado, es decir, una unión cuya indestructibilidad proclamamos.*

(Van Manen, 2003:149)



Escritura entrecortada y llena de contenido en la que me he permitido resaltar unas palabras claves para mi posterior discurso. Unas reflexiones ajenas que contactan con mi ser y exigen volver sobre lo escrito, rescribir acerca de lo que puede significar la escritura reflexiva, o al menos así lo siento, un «siento» cargado de connotaciones salvadoreñas de pensar.<sup>33</sup>

*Y es que escribir crea una distancia, entre nosotros y el mundo, mediante la cual las subjetividades de la experiencia diaria se convierten en objeto de nuestra conciencia reflexiva. (Van Manen, 2003:144)*

Desde el principio de la investigación he necesitado escribir sobre mis vivencias tanto en el aula como en el centro. Una necesidad que emergía de la comprensión que la escritura comportaba y del deseo firme y mantenido de captar el propio lugar de trabajo desde mi percepción, de evidenciar tantos momentos, situaciones y reflexiones como fueran posibles. El plasmar por escrito lo vivido facilitaba mi reflexión, mi proceso de concienciación de factores presentes, y que habían escapado a mi percepción en el momento vivido, y a la vez, me concedía un espacio de calma, de serenidad, de renovación, respecto a las múltiples y variadas emociones que siempre acompañan a las experiencias que vivimos. Aquel «Partir de sí» implicaba una realidad experiencial del mundo vivido e igualmente una escritura de género inevitable. Luchaba para que mi investigación fuera cercana a la vida de la profesional que cumple su horario con normalidad en el centro de trabajo, pero que posee a su vez una vida personal, femenina en mi caso,<sup>34</sup> igualmente necesitada de una dedicación continua. Deseaba alejarme de la imagen de la docente «vocacional», en términos de la persona que da todo por su profesión, aproximándome a la figura de la docente profesional que analiza su oficio para mejorarlo y aprender en él profesional y personalmente. Una profesional que no permite que su trabajo sea el único centro en su vida, sino una parte importante de la misma, compartiendo protagonismo con otras parcelas en el seno de una colectividad en la que vive.

Bolívar Botía (2002) reconoce en la escritura un *modo propio de conocer* de las mujeres, distinto del razonamiento lógico-formal androcéntrico (propio de un «yo epistémico»), lo que conduce a considerar la narrativa como una forma específica del discurso femenino. Incluir la «voz» y asumir la condición de autora en el discurso de investigación (expresada en primera persona en singular), se corresponde con un yo «dialógico» que siente y ama, frente al modo dominante del discurso sobre la enseñanza (informe racionalista o pretendidamente neutro, propio de un extraterrestre asexuado, es decir, angélico). Las historias de vida de las maestras y profesoras están aportando un nuevo modo de comprender el oficio docente, en el cual se conjuntan la dimensión personal y la profesional (Weiler y Middleton, 1999). No obstante, desde el campo psicológico, Polkinghorne (1988) ha hecho una buena historia de las narrativas psicológicas, reivindicando que la narrativa es *la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana*, una interpretación que percibe la escritura como método de conocimiento experiencial, de comprensión de la realidad interna y externa tanto masculina como femenina.

El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situa-

.....  
33 Como formadora en el proyecto europeo... realizado en mes de diciembre de 2001 en El Salvador, observé como las personas de este país utilizaban conversacionalmente el verbo «sentir» con las connotaciones implícitas que nosotros damos al término «pensar». Uniendo de alguna manera mente y sentimiento.

34 Ampliaré este aspecto en el Capítulo 8, apartado 8.4.4. *Diálogo intrapersonal: Vida profesional y vida personal.*

ciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases– que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza.<sup>35</sup> Una forma válida para cualquier persona que desee utilizarla.

### 3.3.2. La lectura reflexiva: Ejemplificación de un diálogo entre docencia e investigación

*A la mateixa manera que llegeixo, em venen idees del que crec que és convenient fer. Em costa moltíssim avançar en la lectura perquè em resulta massa suggerent a nivell d'actuacions que crec podrien lligar amb les mateixes propostes teòriques que em semblen altament pedagògiques.* (Dc97:95)

Investigaba en un contexto postmoderno, es decir, inmersa en unos referentes dialogantes con la incertidumbre mencionada y unas actuaciones iluminadas por el análisis investigador, aunque sin pretender absolutismos o verdades generales. Los momentos de *lectura reflexiva* me permitieron analizar las experiencias vividas a partir de texto escrito, unas lecturas dialécticas que fueron fusionando la escritura con la actividad investigadora y construyendo nuevas percepciones de la realidad profesional en la que me encontraba inmersa: actuaciones y omisiones que me acercaban a los deseos y objetivos de partida, alejamientos de los mismos y qué elementos surgían como necesarios para continuar ampliando la percepción de lo vivido. A través de aquellas reflexiones escritas y lectoras centraba mi conciencia reflexiva dejando de lado las eventualidades que constituyen el contexto social, físico y biográfico de la situación particular y generaba nuevas pautas de actuación, nuevas conductas docentes e investigadoras con un conocimiento más profundo del significado inherente a aquellas realidades del mundo de la práctica y que se integraban paralelamente a los materiales emergentes del Diario profesional de investigación. En aquellas fases de lectura reflexiva buscaba sobre todo encontrar respuestas y comprensión de mi entorno profesional docente y, como sucede a los críticos postmodernos, mi escritura experimental me permitió reflejar la «ideología de la duda» (Richardson, L. 1994) y a través de ella participar de cuatro aspectos de aquel contexto investigador postmoderno:

1. El doble rol como conocedora y narradora por medio de la escritura experimental.
2. La interrelación problemática entre la subjetividad, la autoridad, la autoría y la reflexión.
3. El hecho de que mi escritura era parcial, local y situacional, es decir, contextualizada, buscando comprender el mundo experimentado.
4. Mi propia persona estaba siempre presente con mayor o menor intensidad, aunque a veces me esforzaba por reprimirla buscando una mitificada objetividad. Era inevitable actuar desde la docente que era, a partir de las observaciones que la investigación propiciaba.

De esta manera, escribir y leer me fue involucrando en una *praxis* más reflexiva. Por *praxis* me refiero a la *acción reflexiva* que Van Manen define como: acción llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción. Y es que la lectura de los pensamientos fijados en el papel permite:

*[...] una reflexión textual en el sentido de separar y enfrentarnos con lo que sabemos, distanciándonos al mismo tiempo, del mundo de la vida, descontextualizando nuestras preocupaciones reflexivas de la acción*

35 BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002) «¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación» Revista electrónica de Investigación Educativa, p. 46.

*inmediata, abstrayendo y objetivando nuestros conocimientos vividos de nuestras implicaciones concretas (véase Ong, 1982) y todo para volvernos a unir con lo que ya sabemos, acercándonos más a las relaciones y situaciones vividas del mundo de la vida, convirtiendo la reflexión en una praxis con tacto, y concretando y subjetivando nuestro conocimiento profundo en acción práctica.* (Van Manen, 2003:146)

Porque dónde comienza la escritura y dónde la interpretación sobre lo escrito a través de la reflexión lectora. La escritura pedagógica requiere una lectura, pero una lectura determinada, sensible. No se lee poesía como si fuera un tratado matemático o un argumento lógico o, ni siquiera, un guión cinematográfico. A este respecto, la fenomenología, así como la poesía, pretende ser silenciosa mientras habla. Quiere ser implícita mientras explica. Es decir, leer o escribir fenomenológicamente requiere que seamos sensiblemente atentos al silencio que hay en torno a las palabras mediante las cuales intentamos desvelar el significado profundo de nuestro mundo. Y es que a pesar de las fases de lectura y/o escritura señaladas, la metodología de la fenomenología es más un carácter reflexivo cultivado con atención que una técnica. Requiere de un ir y venir dialéctico entre varios niveles de cuestionamiento, como propugnaba Gusthof respecto a la Reformulación de preguntas.

Tanto escribir como leer se pueden convertir en unos procesos complejos como lo pueden ser, por ejemplo, repensar, reflexionar, reconocer... Este enfoque metodológico de la *acción reflexiva cotidiana* está presente en las dos fases de lectura reflexiva que señalaré dentro del proceso investigador, cada una coincidente con períodos de descanso estipulados a lo largo del curso escolar, e igualmente a lo largo del proceso global de escribir y específicamente en los momentos señalados. Estos momentos lectores acompañaron el registro de lo narrado y representan las primeras paradas reflexivas conscientes con objeto de ir más allá de lo percibido sobre la marcha, de transgredir cognitivamente lo cotidiano, incrementando paralelamente la comprensión. Unas lecturas evidenciadas por las anotaciones al margen del texto leído y en las que dejaba constancia de la fecha y que generaron las primeras *comprensiones emergentes* de las interpretaciones y resignificaciones que los datos adquirirían en aquellos momentos de análisis y abstracción, determinando unas *acciones reflexivas orientadas*, es decir, encaminadas a conectar lo que deseaba hacer con lo que realmente hacía, o a justificar y consolidar acciones diferentes a las pretendidas.

La concienciación, el darme cuenta de la dirección y sentido que iban dirigiendo mi propia práctica generaba no pocos interrogantes acerca de las posibilidades reales de lo perseguido en un principio. Una orientación indagativa que percibí cercana a la investigación/acción (Wallace, 1998) a nivel epistemológico respecto a sus ciclos de acción y recogida de datos, reflexión sobre la acción, y nueva propuesta de acción. Mi sentido estaba relacionado con la idea de que:

*Cualquier propuesta de acción a la que se llegue tras el análisis y reflexión debe siempre entenderse en un sentido hipotético; es decir, se emprende la nueva actuación como un supuesto de mejora de la práctica que debe analizarse de nuevo.* (Contreras, J. 1994: 7-12)

Una práctica en la que trataba de desvelar la complejidad de los problemas mediante el diálogo y la colaboración, reinventando sus posibilidades en el entorno de mi propia práctica reflexiva.

La inmersión en los relatos construidos presentó dos fases de análisis fundamentales. La primera abarca los cursos 96/98, únicos años de estudio estipulados en el proyecto de tesis y se centra exclusivamente en los primeros Diarios profesionales de la investigación. La segunda etapa de este

análisis lector engloba los cursos 98/00 y está relacionada con la parada reflexiva que significó el curso 98/99 y el reinicio consciente de la investigación durante el curso 99/00. Estas dos etapas reflexivas iluminaron el recorrido docente a lo largo de aquella búsqueda profesional que desea florecer, llegar a ser, transitando por un camino incierto y delimitado por la necesidad de implicación del otro que tanto la participación perseguida como la interdisciplinariedad deseada representaron durante los cuatro cursos escolares que abarca el estudio.

### 3.3.2.1. Cursos 96/98. Cuatro paradas reflexivas

Este ciclo inicial investigador estuvo marcado por cuatro momentos conscientes de lectura investigadora sobre los datos recopilados en los dos primeros Diarios profesionales. Durante los cursos 96/98 llevé a cabo cuatro paradas reflexivas aprovechando los espacios temporales de calma que la dinámica del curso escolar permite al profesorado. La primera lectura se enmarca en los primeros días del último trimestre del primer año y coincidiendo con el descanso del 1 de mayo del 97, la segunda durante las vacaciones del verano del 97, y las otras dos durante la Semana Santa y el verano del 98 respectivamente.

1ª FASE REFLEXIVA	MOMENTOS LECTORES	OBSERVACIONES
<b>Curso 96/97</b>	1 mayo, 97	Reunión de padres
	Verano, 97	1er intento categorización
<b>Curso 97/98</b>	Semana santa, 98	Revisión de lo relatado
	Verano, 98	2ª Categorización

#### A) Curso 96/97. Dos momentos lectores

Más que una actuación investigadora consciente, mi primera lectura reflexiva de lo relatado es una necesidad docente ante la realidad que enfrento diariamente y que me provoca sensaciones diversas:

*M'adono que continuament estic pensant en fer coses a partir del que llegeixo. Espera't Encarna, això no és escoltar. No escriuré més. A veure si puc anar llegint el diari com a investigadora i després d'una primera lectura general fer unes recomanacions a la professora en una segona lectura. (Di, 1/5/97)*

Coincidiendo con el descanso del 1 de mayo, inicio esta primera reflexión lectora la semana anterior a una reunión con las familias del grupo A12.<sup>36</sup> La sensación de desasosiego e incertidumbre que me produce aquel encuentro dirige mi mirada hacia el pasado vivido en busca de argumentos de ayuda para el presente, y con el propósito de *escoltar i escoltar-me per poder explicar-me* (Di, 1/5/97). Como me digo a mí misma, deseo leer reflexivamente como investigadora y, posteriormente, hacer unas recomendaciones a mi *ser profesora*. En las anotaciones al margen de esta primera lectura reflexiva constato:

- ▶ Nuevos proyectos que emergen de la misma y actuaciones a abordar.
- ▶ Implicaciones interpretativas respecto a actuaciones ajenas.
- ▶ Interrogantes emergentes de lo leído.

Tres bloques que engloban las líneas reflexivas de ese primer momento de análisis de mi práctica. El diálogo comprensivo con las experiencias vividas que aquellos relatos implicaban, renovó mi orientación docente dotándola de una mayor coherencia en la continuación del último trimestre

36 Grupo de Administrativos de primer curso con continuados problemas de aprendizaje.

del curso. Un primer intercambio reflexivo con un Yo que era historia y ante el cual: *yo me descubro. Lo que me satisface* (Di97:107). Una existencia que continuó narrándose en los diarios y de la que volví a ser consciente durante el verano, un segundo momento lector que constituyó el primer intento de categorizar el texto escrito. Aquel segundo momento reflexivo representó una fuente de comprensión analítica del estudio desarrollado hasta el momento.

Existían por tanto unas expectativas en la lectura, un deseo de continuar a partir de la imagen que los datos me devolvían sobre la profesional que estaba intentado ser en aquellos momentos: docente e investigadora. Así, este momento representa el primer esfuerzo consciente por captar la teoría que respalda mi práctica profesional, al releer el Diario profesional realizado hasta ese momento...

*Dijous, 1/5/97*

*Començo la lectura del meu diari. Està bàsicament organitzada en tres blocs diferents:*

*– abans del 97*

*– des del 97*

*– Diari personal*

*No està precisament ordenat i no sé exactament el que trobaré. No obstant això, em proposo analitzar-lo i veure quines categories emergeixen, si és que han d'emergir. Últimament sóc molt més sistemàtica i confio en què la lectura em doni llum sobre la meva pràctica. Voldria doncs ESCOLTAR I ESCOLTA-ME PER PODER EXPLICAR-ME.*

*La idea de la «cunya» que em va donar ahir la Laura m'agrada. Trobo que és una imatge molt bona. Estic obrint una cunya amb aquests alumnes de primer i és necessari que els meus missatges quedin clars perquè sentenguin més bé. És clar, que la primera que ha de tenir-los clar sóc jo i això és molt important, que escolti i m'escolti. Comencem doncs.*

*(Di,1/5/97)*

Con aquella lectura calmada y reflexiva me proponía un doble intento de comprensión a pesar de «no saber exactamente qué encontraría». Primero, «*veure quines categories emergeixen, si és que han d'emergir*» y, simultáneamente, aclarar mis mensajes, mis ideas, mis creencias. Representaba un esfuerzo por comprender desde el análisis la realidad investigada y en la cual realizo dos movimientos complementarios: *Escoltar i escolta-me per poder explicar-me*. Un posicionamiento que conlleva la observación del entorno profesional y a la vez la conciencia de las propias creencias, a través de las huellas que la escritura dejaba de mi presencia en el aula y en el centro. No obstante, constato un tercer elemento presente en el que converge aquel doble propósito de comprensión, «*confio en què la lectura em doni llum sobre la meva pràctica*». Un componente que nutre y guía mis motivaciones más profundas como investigadora. Y es que mi ser y estar docentes van emergiendo durante este inicio investigador relacionado con lo que representaría mi esfuerzo por trabajar de una manera participativa e interdisciplinaria. Así, volví a releer mis hipótesis de partida:

*– La interdisciplinarietat ajuda a l'aprenentatge constructiu.*

*– Justificar un procés que potencia unes determinades qualitats en els alumnes i presenta una sèrie de problemes. Quins són?*

*(Di97:6)*

Sigo avanzando en aquella primera lectura y me reencontro con los que nombro en las anotaciones que realizo al margen como mis instrumentos educativos, *mitjançant el diàleg i la col·laboració* (Di97:8), y añado: «Por lo tanto, he de cuidar la relación para que sirva de puente siempre abierto al diálogo y la colaboración». Surge de esta manera una premisa para la existencia de estos instrumentos que valoro como educativos, una hipótesis de actuación que emerge de aquellos instrumentos que deseo transformar en una realidad educativa. Vuelvo a anotar al margen: [...] *he de cuidar la*

*relación, para que sirva de puente siempre abierto al diálogo y a la colaboración, para que mis objetivos sean posibles, ya que és per aquesta i altres inquietuds per les quals em vaig plantejar un doctorat en Pedagogia i no en Llengua, encara que cada vegada em sorgeixen més interrogants lingüístics que necessitaré contestar. Necessito saber com es construeix l'aprenentatge en el meu camp lingüístic (Di97:8), es decir, estoy más interesada en mejorar como enseñante que como profesora de Lengua inglesa. Mi enfoque metodológico priorizaba el «cómo enseñar» al «qué enseñar», el método podía ser tan relevante como los contenidos.*

*M'adono que contínuament estic pensant en fer coses a partir del que llegeixo.*

*(Di,1/5/97)*

Vuelvo a la cita original y es que deseo hacer notar que aquellos espacios buscados para una lectura reflexiva del material elaborado caminaron paralelos a otros encontrados para las lecturas recomendadas, básicamente por mi director de tesis. *A partir del que llegeixo* hacía referencia en aquel momento a las lecturas de autores recomendados o intuitos como significativos durante el proceso investigador, la Teoría con mayúsculas. Sus planteamientos teóricos despertaban deseos de actuar en mi práctica y necesitaba realizar un paro lector reflexivo al respecto y contrastar lo que había percibido en mi práctica. El diálogo lector con aquellos especialistas en los distintos campos educativos aportó nuevos aprendizajes durante el proceso de escritura de los diarios y orientaron actuaciones profesionales consecuentes al ampliar la conciencia acerca del camino investigador que iba desarrollando.

*Encara estic amb el de la Marion Dadds. [...] la veritat és que estic encantada de llegir-lo. Quan l'agafo disfruto, el tema de tenir més temps per llegir està difícil de moment, encara que no perdo l'esperança de solucionar-lo millor, doncs tinc veritables ganes de llegir. Em sembla que em plantejaré un cap de setmana lector en un balneari a disfrutar del plaer dels llibres, doncs hi ha moments «orgàsmics» i perdó per la paraula. És una sensació de comunió amb el que estàs llegint que t'arriba experiencialment a dins i es projecta cap en fora. Aquest llibre segur que li agradarà a la Blanca i potser li deixaré de cara al fi de setmana. No, més aviat procuraré llegir molt el pont per poder-li deixar la setmana propera que serà millor.*

*(Di,2/12/96)*

La reflexión respecto a aquellas aportaciones sobre la percepción de las propias actuaciones en la práctica, es evidente desde las primeras lecturas paralelas a la realizada en el Diario profesional de investigación. Unas lecturas que acompañaron las actividades docentes, ampliando la conciencia profesional e implicando inevitablemente cambios en la práctica al reorientarla hacia un saber más profundo; hacia una nueva *praxis*:

*Llegeixo el llibre d'en Goleman poc a poc i penso en les meves filles i en la meva intel·ligència emocional que em bloqueja la ment a la classe en determinades ocasions. Veig que renyo massa els alumnes i no vull. Interrompeixo al meu entendre masses vegades les meves explicacions pels alumnes díscols a la classe i crec que això no és bo. Es crea un ambient de reprimenda i es trenca contínuament l'aspecte educatiu.*

*(Di,6/12/96)*

Reconducían, por tanto, pautas de actuación en el aula al concienciarme de desviaciones propias dadas las presiones que el alumnado podía ejercer y que podían apartarme de mis propósitos educativos:

*[...] la lectura que estic fent del Paul Willis, de sortir de la classe amb el full de valoració fet i de caure el menys possible en les trampes de la classe.*

*(Di,8/1/97)*

Durante el verano del 97 realicé una segunda reflexión lectora, ahora sobre la totalidad del primer Diario de investigación profesional. En aquel segundo momento reflexivo continué profundizando en la propia conciencia de la vida profesional como docente y constatando aprendizajes en relación a mis colegas: *Tinc la sensació que estem aprenent a comunicar-nos entre nosaltres per escrit i crec que és un fet molt positiu, doncs es pot fer amb més calma i queden les coses més clares. El passat dilluns que no vaig mirar la gaveta també hi havia una nota aclaratòria de la Gestora*<sup>37</sup> (Di97:245).

Por otra parte, esta segunda lectura del Diario profesional de investigación llevada a cabo durante el verano del 97 representó el primer peldaño de un análisis académico, más orientado hacia la investigación propiamente dicha. Realicé un primer intento de categorizar la información recogida hasta ese momento relacionada con mi práctica docente en el diario. Esperaba que fueran unos posibles referentes para un análisis posterior, y sobre todo, una fuente de ayuda hacia una comprensión analítica del trabajo investigador desarrollado hasta el momento. En este sentido, estaba enfocada hacia una *triangulación* posterior de los datos recopilados en los diarios de investigación. Un proceso que poco a poco fue «cristalizando» de otra manera como mencioné en el apartado relacionado con los supuestos teóricos de este estudio.<sup>38</sup>

### **B) Curso 97/98. Dos nuevos momentos lectores**

*He començat a llegir el meu diari del curs i veig que ho tinc tot marcat fins al Novembre del 97. Tinc l'última anotació al full 68. Recordo que a la Setmana Santa vaig llegir la primera part i categoritzar els membres. ... Vaig a fer la segona lectura de la primera part en bolígraf i si vull afegir alguna cosa que es vegi diferent.*  
(Di, 12/8/98)

Durante el verano del 98 constato esta dinámica de leer y releer lo contado. Un volver reflexivamente sobre lo narrado cambiando el color de mis anotaciones, estrategia que señala un nuevo intento de profundizar en lo escrito. Deseaba *ser consciente* de la misma temporalidad del proceso por lo que plasmaba el momento en que interpretaba la información dentro del proceso general de análisis, y es que yo misma me encontraba inmersa en aquella dinámica investigadora. Dos nuevos momentos de diálogo surgen en este segundo año: Semana santa y verano. Búsquedas lectoras encaminadas a ampliar la comprensión de lo vivido:

*[...] penso que hagués pogut anar llegint-lo a la mateixa vegada que ho anava fent, però no he volgut que m'influeixi el diari en la dinàmica del curs gaire. De fet, m'interessava anar deixant constància de les meves experiències, idees i classes, de la manera més semblant a la dinàmica general del professorat que va resolent les seves situacions sobre la marxa i com pot, per veure quines conclusions traiem en analitzar-les posteriorment. Això implica deixar coses inacabades i anar fent en relació amb la mateixa demanda de l'entorn que de vegades no és el que com investigadora seria desitjable. La meua actitud ha estat primer com a professora i després com a investigadora. Això ha sigut des del principi i he procurat mantenir aquesta coherència.* (Di, 16/8/98)

Si es que realmente era posible aquella separación en la práctica profesional sobre la cual investigaba, el orden de prioridades sería el explicitado de esta manera. Esta segunda etapa de lectura reflexiva investigadora, ahora en el curso 97/98 y, especialmente, en la calma reflexiva del

37 La «Gestora» era el término de referencia al equipo directivo el centro. Una terminología relacionada con la actividad gestión que desarrollaba y con marcadas connotaciones profesionales.

38 Apartado 3.1.1. *Actitud dialogante inmersa en la experiencia.*

verano conllevó, como en el caso anterior, actuaciones concretas y centradas básicamente en tres aspectos:

- ▀ En la planificación del tercer y último trimestre del curso respecto al aprendizaje del alumnado durante la lectura de Semana Santa.
- ▀ La continuación del proceso de construcción de las categorías emergentes de aquellos datos a través de las cuales indagaba acerca de las posibilidades de un análisis que potenciase una mayor conciencia de los aprendizajes profesionales.
- ▀ El contraste con la lectura investigadora recomendada por mi director de tesis.

Mi nueva posición docente iba más allá de aquellas actuaciones con el alumnado, puesto que a finales de curso y leyendo el libro de Stenhouse (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*, soy consciente de que: *Yo he comenzado el cambio en el currículum evolucionando mi metodología a partir de mis creencias sobre el aprendizaje. Este hecho me llevó a crear materiales adecuados para ellos. Lo cual implica que los tres elementos del currículum (p.v. epistemológico, psicológico y educativo; metodología y materiales) se relacionan inevitablemente, son interdependientes* (Dc97). Mis esfuerzos metodológicos comienzan a tener sentido curricular y, por tanto, de contenido en el aprendizaje del alumnado. No sólo deben aprender conceptos, hace falta dar un espacio a actuaciones metodológicas meditadas y conscientes del valor que con ellas transmitimos.

La lectura investigadora creaba un «espai de reflexió» que repercutía en la propia actuación docente, *«La recerca et condueix a un procés de coneixement personal»*, R. Arnaus (1996), e igualmente respondía a interrogantes planteados durante el proceso de la misma investigación, ... *del llibre de la Remei queda molt clara la IMPORTÀNCIA D'UNA RELACIÓ BASADA EN LA CONFIANÇA MÚTUA I EL RESPECTE entre investigadora i investigats* (Di,8/4/98). Anotando al margen la palabra *alumnes*, es decir, ésta debería ser la actitud investigadora a desarrollar con ellos, aunque en mi caso la actuación investigadora iba unida igualmente a la docente. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las presiones de la práctica me apartaron de mis deseos lectores investigadores como en aquellos momentos de entrada en la recta final del curso, y a pesar de que el libro de Remei Arnaus *Complicitat i interpretació: El relat d'una etnografia educativa, 1996*, me invitaba a la reflexión personal durante aquella Semana Santa del 98, la realidad docente absorbe y concentra todas mis posibilidades de actuación:

*Comencem el tercer trimestre. M'hauria agradat començar aquest trimestre havent acabat de llegir el llibre Complicitat i Interpretació de la Remei Arnaus i Morral i el diari de la meva tesi. No ha estat possible. Ho tinc a mig fer. El llibre gairebé acabat i el diari molt al principi. Ara és un moment difícil per acabar-ho però no vull angoixar-me, en aquests moments s'imposa la realitat del començament i els alumnes tornen a ser lo més important.*

*(Di98:151)*

Aquellas lecturas paralelas recomendadas por mi director de tesis acompañaron sistemáticamente las dos fases de lectura reflexiva de los Diarios profesionales elaborados con anterioridad a aquellos momentos, influyendo simultáneamente en la práctica posterior con sus aportaciones teóricas. Lecturas que educaban mi mirada e iluminaban las dudas que iba generando el trayecto hacia el cual se iba desplazando el despliegue investigador en el propio contexto profesional, ya que los momentos de reflexión sobre el aula o el centro surgían sistemática y paralelamente a aquellos espacios de lectura buscados, planteándome nuevos interrogantes sobre el aprendizaje de mi alumnado.



### 3.3.2.2. Cursos 98/00. Dos paradas reflexivas

2ª FASE REFLEXIVA	MOMENTOS LECTORES	OBSERVACIONES
Curso 98/99	Momentos encontrados	Esporádicos
	Verano, 99	Primeros textos tesis
Curso 99/00	Momentos encontrados	Esporádicos
	Verano, 2000	Replantear la investigación

Si bien a lo largo de estos dos años realicé diversas lecturas esporádicas, los momentos esenciales coincidieron nuevamente con el descanso del verano, dos paradas reflexivas que crearon un espacio de saber personal y profesional. Y es que la investigación conduce a un proceso de conocimiento personal (R. Arnaus, 1996) del que las presiones de la práctica me apartaban durante el curso escolar. Las lecturas iluminaron las dudas que iba generando el trayecto hacia el cual se iba desplazando el despliegue investigador en mi contexto profesional. Inducían momentos de reflexión sistemáticos calmando los interrogantes que surgían de mi práctica e invitando la presencia de otros nuevos. Interrogantes que más que buscar respuestas representaban instrumentos de aviso, de alerta, respecto a mi actuación en el aula o en el centro mejorando la comunicación con ambos entornos profesionales.

La lectura reflexiva sobre el material escrito y la teoría iluminaron mi práctica profesional. Los momentos de reflexión sobre el aula o el centro surgieron muchas veces paralelos a los momentos de lectura encontrados. En estos vaivenes y a partir de ese doble posicionamiento de docente e investigadora en el aula y en el centro, pretendía ir más allá de la observación docente a través de la investigación, escarbando en la realidad cotidiana en busca de su sentido más oculto.

### 3.3.3. Acompañamiento investigador: Conversaciones con expertos

*En diversas ocasiones, la mirada compartida ayudó a profundizar en la propia, y es que la experiencia de los otros puede proporcionar ciertas seguridades y orientación, así como dar una idea de las posibilidades y los peligros.*

*(Woods, P. 1995)*

La escritura y lectura reflexivas analizadas formaron parte de aquel diálogo intrapersonal como investigadora y docente, un proceso conversacional dialéctico que estuvo siempre acompañado por aquel otro diálogo interpersonal y cambiante respecto a mis percepciones sobre la práctica. Vuelvo a recordar la fuerza de los argumentos de Dewey o de Vygotsky acerca de la importancia de la interacción en el aprendizaje y las reflexiones de Clandinin y Connelly respecto a la relación entre lo personal y lo social ya realizadas. Y es que como he mencionado anteriormente, los contactos con personas internas y externas al centro conformaron el tercer instrumento investigador significativo tanto durante la elaboración de las fuentes de información, como durante el prolongado análisis de las mismas. Atenta a las trampas del inconsciente, a la posibilidad de no captar lo evidente, o de distorsionar lo que percibía, procuré mantener el contacto interpretativo con:

- ▶ Mi alumnado.
- ▶ La *comunidad de didactas*<sup>39</sup> que formaba con mis colegas y nuestros encuentros institucionales o no.
- ▶ *Expertos en el centro*, profesores concretos en los que buscaba contrastes interpretativos respecto a la investigación: Blanca, Marc, Júlia, Fernando, Pascual.
- ▶ Mis colegas de doctorado, *expertas fuera del centro*, embarcadas en diversos proyectos de investigación, Imma Casas Hernández, Mariona Grané Oró y Núria Pedrós en el grupo *Cap al 2000, tesis a mil* y en el Seminario interdisciplinario coordinado por la Dra. Virginia Ferrer *Construcció i creixement del subjecte docent* durante el ciclo investigador 95/97.
- ▶ Tres compañeras con las que compartí el período investigador y con las que he contrastado mis dos informes-relatos de los cursos escolares 96/98 y 98/00 posteriores al estudio de campo, *expertas fuera del centro en estos momentos* igualmente, Isabel Martín Bellido, Ana Panadero y Eugenia Vila.
- ▶ Mi director de tesis.

Con este acompañamiento investigador pretendía una objetividad próxima a la que Scriven nombra como una *objetividad cualitativa* o una *subjetividad disciplinada* según Wilson (1977) y Erickson (1986). Una objetividad que reconoce su origen en:

- ▶ La experiencia subjetiva de la persona que investiga.
- ▶ En los sujetos investigados.
- ▶ En sus construcciones significativas, percepciones y juicios.

Unos orígenes que compartieron espacio con otras personas fuera del centro, ya que una objetividad cualitativa necesita y no prescinde en ningún momento del sujeto (o sujetos) que conoce (o conocen) (Angulo, 1992:108), es decir, de las personas que configuran el entorno del investigador: mis coetáneas y coetáneos, especialmente, el alumnado y el profesorado. Mi reto era cómo integrar los dos marcos de pertenencia que he mencionado con anterioridad. Cómo conseguir un marco comprensivo que diera espacio a ambos, es decir, una mutua colaboración entre la persona que investigaba y la realidad objeto de estudio, el propio entorno investigado. Un reto que afronté por medio del proceso conversacional con las personas presente en el contexto objeto de estudio.

Y es que la conversación tiene un impulso hermenéutico, es decir, se encuentra orientada a dar sentido e interpretar la noción que mueve o estimula la conversación. Por esta razón, la cualidad colaboradora de la conversación se presta especialmente bien a la tarea de reflexionar sobre los temas de la noción o el fenómeno objeto de estudio (Van Manen, 2003:116). La estructura de la relación conversacional se asemeja a la relación dialéctica que Sócrates denominaba la situación de «hablar juntos como amigos» y los amigos aportan fuerza a los argumentos con sus interpretaciones más o menos coincidentes, lo cual nos permite ampliar las propias percepciones. De esta manera, aquellas conversaciones que aportaron luz sobre la propia investigación, que permitieron compartir mi mirada y ampliarla por medio del diálogo con perspectivas ajenas, constituyeron un acompañamiento investigador en relación con los tres ciclos investigadores que analizo en el Capítulo 4:

39 El término *Comunidad de didactas* hace referencia a cualquier grupo del profesorado que se reúne en el centro escolar con intencionalidad de encuentro manifiesta. Comunidad o equipo docente.

TEMPORALIDAD	ALUMNADO	COMUNIDAD DE DIDACTAS <sup>39</sup>	EXPERTOS EN EL CENTRO	EXPERTOS FUERA DEL CENTRO	DIRECTOR DE TESIS
96/97	Sistemático <sup>40</sup>	Sistemático	Esporádico <sup>41</sup>	Sistemático	Esporádico
97/98	Sistemático	Sistemático	Esporádico	Sistemático	Esporádico
98/99	Sistemático	Sistemático	Esporádico	Esporádico	Esporádico
99/00	Sistemático	Sistemático	Esporádico	Esporádico	Esporádico
00/02				Esporádico	Esporádico
04/06				Esporádico	Esporádico

De esta tabla podemos deducir dos acompañamientos sistemáticos y, por lo tanto, fundamentales a lo largo de la globalidad del proceso de construcción de los datos objeto de estudio:

- ▶ El *alumnado* en los dos primeros años del estudio y en el último.
- ▶ La *comunidad de didactas* internos y externos al centro.

El resto de acompañamientos han sido esporádicos y sistemáticos según el curso escolar. Hubo muchas maneras formales e informales de buscar ayuda y colaboración en el proceso de investigación. El grupo creado por una parte de los compañeros de doctorado *Cap al 2000, tesis a mil*, el seminario de investigación dirigido por las Dras. Ferrer Cerveró y Pérez de Lara y las reuniones programadas en el calendario escolar constituyen un modo formal de contrastar las interpretaciones con los demás. Pero también hubo estrategias menos formales de contrastar las propias interpretaciones, como compartir los mismos textos escritos con colegas, amigos o revisores, especialmente el director del propio trabajo.

Respecto a los encuentros esporádicos con mi director de tesis, durante el primer año y hasta febrero del 98, segundo año de la investigación, las entrevistas posibilitaron una mayor conciencia acerca de las propias actuaciones docentes. Ese «rendir cuenta» en su presencia, implicaba contacto con significados ocultos a mi percepción, necesarios para ir más allá en las vivencias experimentadas. Aquel encuentro pactado con el Dr. Contreras en el mes de febrero iba a centrarme especialmente como investigadora. Reflexiono en el Diario personal:

*Aquest dimarts he quedat amb el meu director de tesi i a veure com anem reconduint la situació perquè em sembla que amb la informació que tinc ja n'hi ha prou. Hi ha el que hi ha i a veure quines conclusions són les que podem treure del material recollit. S'imposa una aturada de fet i una anàlisi a fons del que tinc. Encara no acabo de decidir internament la llengua de la tesi, dubto si en català o en castellà. (Dp,2/5/98)*

Hasta ese momento las paradas reflexivas habían sido sobre la marcha, es decir, en los momentos facilitados por el calendario escolar, pero comienzo a sentir que son insuficientes, que «*s'imposa una aturada de fet i una anàlisi a fons del que tinc.*» Unos pensamientos que me llevan igualmente a interrogarme sobre la opción lingüística en el trabajo final, ¿catalán o castellano?, un diálogo interior ya comentado en el Capítulo 1.

40 Quizás resulte extraño el referente elegido. En algún momento he pensado sustituir este vocablo por el de «equipo docente», pero en nuestro centro se comenzó a hablar de equipo docente a partir del curso 98/99.

41 «Sistemático» implica un diálogo docente e investigador semanal, continuado e intencionado con las distintas personas por necesidades propias de la investigación.

42 «Esporádico» se refiere a aquellos momentos de contacto en los cuales era necesario aclarar dudas o revisar procesos iniciados con aquellas personas y cuya frecuencia fue mensual, bimensual o superior a tres semanas.

Durante los cuatro años de diálogo con la realidad investigada, el acompañamiento investigador fue el más intenso. Posteriormente ha continuado en las personas concretas mencionadas, básicamente mi director de tesis y las colegas profesionales consultadas esporádicamente, es decir, a partir de las necesidades de contrastar mis *interim texts*, textos de transición entre los diarios elaborados en el campo de estudio y los definitivos.

---

### 3.4. Los diarios de investigación, la experiencia de un diálogo que cambiaría mi práctica

---

*Perquè escric tot això? Perquè aquesta necessitat de deixar constància de les meves vivències i de les meves sensacions? M'oblido de viure de tant analitzar? Més aviat sembla que visc més intensament. (Dp98:25)*

El camino investigador que perseguía debía amplificar el sentido de mi práctica, porque yo deseaba realizar una mirada sincera y profunda hacia lo que me rodeaba profesionalmente. La «autenticidad» en los datos a registrar era lo que me movía, puesto que serían éstos los que dirigirían el análisis posterior de las fuentes de información. Por autenticidad entendía aquel origen «natural» de un estudio gestado en el entorno de la profesora que investiga, es decir, los datos registrados emergerían del diálogo investigador mantenido con la realidad cotidiana. He de hacer notar que esta noción de «datos» resulta ambigua dentro de la perspectiva de las ciencias humanas, especialmente si consideramos que el concepto de datos tiene unas connotaciones cuantitativas y hablar de reunir o recoger «datos» de ciencias humanas sugiere un lenguaje cercano a la información objetiva, como si intentáramos apropiarnos del respeto del que disfrutaban las denominadas «ciencias duras». En un sentido original, el término *datum* significa algo «dado» o «concedido» y en este sentido la noción de dato tiene su relevancia en la perspectiva fenomenológica en la cual me sitúo, ya que nuestra experiencia nos es «dada» en la vida cotidiana y además, el mundo de la experiencia vivida constituye el origen y, a la vez, el objeto de estudio de la fenomenología (Van Manen, 2003:71-72).

#### ***La experiencia personal como punto de partida en el contexto profesional***

Las razones en que se fundamentaba mi proceder respecto a la recopilación de información me parecían tan sencillas y naturales, que a veces he dudado de su validez. Sin embargo, lecturas sobre investigación me fueron mostrando como ese enfoque desde lo particular, desde la propia percepción, podía constituir un fundamento teórico de mi análisis investigador desde una concepción postmoderna en la cual me había reconocido sin ser consciente de ello. El reto sería posterior, se me plantearía en la etapa de análisis y explicitación del trabajo desarrollado y estaría en relación con la defensa de la metodología empleada, pero como investigadora cualitativa debía mantenerme abierta a las posibilidades del método durante el mismo proceso investigador. En mi caso, el diario de investigación me permitía partir de un nivel experiencial que daba espacio a mi necesidad de relatar las vivencias en mi aula, en mi centro, lugares diferentes con personas diversas y en momentos concretos y múltiples. Podía dar fe de aquello que sucedía, que me sucedía, y de cómo observaba, sentía y percibía. El diario surgió, por lo tanto, a partir de esta necesidad de volver a contemplar la experiencia docente desde una perspectiva más lejana, más serena, y orientada a escuchar conscientemente y comprender mejor mi realidad laboral. La distancia investigadora que su escritura me facilitaba y su examen en profundidad, su estudio, focalizaron una reflexión relacionada con la obiedad de su contenido: *una percepción personal de la vida en mi contexto profesional*.

*Lo que el observador ve, oye, y experimenta en persona no tiene sustituto real. Además, todo lo que se presenta a nuestra mirada o nuestro oído es potencialmente pertinente. En esto incluimos gran parte de lo que, en caso contrario, podría juzgarse trivial, lo que es trivial para una persona puede estar lleno de significado para otra.*  
(Woods, P. 1995)

El etnógrafo Peter Woods ratifica estas argumentaciones respecto al instrumento investigador elegido: los diarios de investigación. Deseaba profundamente que el instrumento esencial de mi trabajo durante la recopilación de información estuviera al alcance de cualquier profesional que se planteara investigar desde su práctica profesional y para ella, y ¿qué hay más cercano al profesional de la docencia que la recogida sistemática de sus propias experiencias y la reflexión rigurosa sobre las mismas? Deseaba plasmar aquello que percibía y observaba en mi contexto profesional, y el diario de investigación se me manifestaba como el sistema más válido para trasladar mis propias miradas, y dejar constancia de ellas con intención de poder reconstruirlas a través del análisis. Un proceso que me permitiría reflexionar sobre cómo me reconocía en ellas. Dicho de otra manera, el poder epistemológico de la escritura reflejada en aquellos diarios de investigación acabó nombrándolos como el instrumento fundamental de mi inmersión en el estudio de mi práctica docente, dando protagonismo a aquella recopilación narrativa sobre mis clases, reuniones y encuentros en el centro, un relato personal y colectivo emergente del día a día profesional. Datos presentes en aquellos diarios en los cuales recopilaba intenciones, deseos, frustraciones, alegrías, razones y propósitos, aquellos que creía descubrir en mí misma y en las personas de mi entorno.

Como ya he comentado en la primera parte de este estudio, comienzo a ser consciente de la fuerza y el significado investigador que esta necesidad personal de escribir podía tener durante el segundo año de doctorado. Unas anotaciones durante la asignatura impartida por la doctora Cristina Alonso, *Etnografía aplicada a la investigación educativa*, evidencian el hecho de que una investigación puede ser llevada a cabo *por cada uno desde donde esté e intentar recoger ahí todo. La tesis doctoral ha empezado ya, así que COMPROMISO: Mi diario a partir de hoy (Apuntes, 6/3/96)*. Es en ese momento en el que decido, desde la conciencia, escribir y adquirir el compromiso de comenzar «oficialmente» un diario profesional de investigación. Aquella conciencia profesional docente y que podía aplicar en mi investigación fue el inicio de unos instrumentos investigadores que se acabaron configurando como los ejes de la presente tesis doctoral. El descubrir que los enfoques vivenciales singulares podían ser relevantes a nivel de investigación, abrió las puertas a esa necesidad de dialogar con lo que me rodeaba a través del texto escrito. Las propias experiencias vitales resultaban accesibles para mí de un modo que no lo eran para nadie más. No obstante, como fenomenóloga descubrí que al describir experiencias personales, podía estar narrando al mismo tiempo experiencias de otros profesionales de la docencia. Un poder de *transferencia* basado en la descripción de una experiencia vivida en términos experienciales, centrándome en una situación o un acontecimiento particular. Intentaba, tal como apunta Merleau-Ponty (1962:vii),<sup>43</sup> dar una descripción directa de mi experiencia tal como la vivía, sin ofrecer explicaciones causales o generalizaciones interpretativas de la misma.

Los diarios de investigación emergieron gradualmente como el referente fundamental de esta investigación. Una metodología investigadora que ha permitido una inmersión reflexiva tanto en el ámbito profesional docente como en aspectos más personales y recogiendo de partida cavilacio-

.....  
43 Citado por Van Manen, 2003.

nes cercanas, ideas, pensamientos, anhelos, proyectos personales, frustraciones y sensaciones íntimas de un único yo sometido al flujo de un continuo diálogo. Una única persona que se esforzaba por captar mediante la observación, interpretar y analizar mediante la escritura reflexiva, poner en claro mediante la lectura y existir desde la participación, primero personal y después colectiva, con objeto de comprender y dejar constancia de percepciones e interpretaciones, tanto propias como ajenas, y fundamentadas en la multiplicidad de colores que mi vida profesional y personal a lo largo de cuatro cursos escolares.

Durante aquellos años fueron surgiendo distintos diarios de investigación: profesionales, de campo y personal e íntimo. Un discurso escrito que registraba mi vida del centro. La interacción cotidiana percibida, tanto visual como auditivamente, se iba transfigurando en registro comunicativo y reflexivo en la distancia o sobre la marcha, y edificando un proceso de dejar constancia de las vivencias personales y profesionales que me acompañaron como enseñante durante aquellos años de Reforma educativa. El diario se convirtió de esta manera en una experiencia dialogante de transformación profesional y, a su vez, en un acompañante fiel a lo largo de esta misma transformación. Una escritura en catalán en todos ellos, mi lengua de inmersión desde que formo parte de la comunidad catalana.<sup>44</sup>

De hecho, el escribir construía el dato al formar el acto de escribir parte de la realidad experiencial del mundo escolar que investigaba, de aquel «principio de intencionalidad» expresado en el proyecto de tesis al verbalizar aquel *Com afecta...* de mi pregunta de investigación y que implicaba un investigar-cuestionar-teorizar conectado inseparablemente al mundo escolar y el relato en aquellos diarios de investigación acompañantes durante mi viaje investigador. Éstos me permitieron reflejar sensaciones, percepciones, reflexiones, etc., y dejar constancia de los elementos colaterales. Una recogida de datos que precisaba en el proyecto de tesis con un calendario referencial concreto. De hecho era lo más concreto y específico en opinión de la Dra. Margarida Cambra (1996), una de las profesoras que consulté antes de reconocer y reconocernos mi director de tesis y yo.

Con este enfoque investigador me aproximé a la sistemática metodológica defendida por la etnografía. Escribía desde la inmersión en el campo de trabajo, procurando captar desde su interior todo lo que percibía, interpretaba, sentía y esperaba, y dejando constancia paralelamente de lo experimentado en primera persona. Sin embargo, mi relación con la etnografía como metodología de investigación se fue desvaneciendo paulatinamente durante el proceso de concienciación investigadora al ir profundizando más y más en el análisis de los datos construidos en el campo de trabajo. Una constatación referida a las cuatro diferencias que marca John Van Manen (1988), respecto a los informes etnográficos y que influyeron en el momento de comunicar lo investigado, mis aprendizajes investigadores:

1. *Autor(idad) experiencial*. El autor como «Yo» está básicamente ausente en el texto etnográfico, e informa acerca de las personas investigadas; el autor existe sólo en la introducción, estableciendo «yo estuve allí», y «yo soy el investigador» como credenciales.
2. *Estilo documentativo*, con una plétora de detalles concretos y particulares que presumen o caracterizan las actividades, pautas o cultura de sus miembros.
3. *El punto de vista de los miembros de la cultura estudiada* está presente por medio de sus informaciones, acotaciones, explicaciones, lengua, clichés culturales, etc.
4. *Una omnipotencia interpretativa* es reclamada por el autor.

44 Vivo en Barcelona desde el año 1975 porque durante aquel curso escolar me trasladé desde Sevilla al C.E.I.P. Joan Perich Valls, una escuela de Primaria en Sant Joan Despí.

Y es que existía una matización de proceso importante: aunque en un estudio etnográfico la persona que investiga está presente durante el estudio de campo, aquel era «mi» centro y no «el» centro, una divergencia presencial que fue distanciándome cada vez más de aquellos planteamientos. Los etnógrafos adoptan en general una impersonal tercera persona para informar acerca del fenómeno observado, una estrategia relacionada con la credibilidad del estudio desarrollado y que resultaba esquizofrénica en mi caso. Podía distanciarme de mi yo como medio para aprehender, comprender con mayor profundidad o, al menos, conseguir percepciones desde otra perspectiva, pero mi yo cognitivo y experiencial se movían en el seno de aquella búsqueda investigadora, siempre estaría presente con mayor o menor conciencia. De alguna manera era una escritora etnográfica, la escritura de aquellos diarios me ayudaba a desentrañar los matices captados en la realidad vivida, pero mi yo formaba parte de aquel desfile que se movía, es decir, estaba situada con la misma intensidad dentro y fuera de la experiencia que estudiaba y esta percepción me alejaba significativamente de esta metodología.

Percibía parcialmente buscando una comprensión futura e inmersa en el devenir de los hechos constatados como una antropóloga etnógrafa, pero a diferencia de esta posibilidad investigadora, se esperaba de mí una actuación, una respuesta a partir de lo observado, puesto que yo era una «nativa», una integrante más en la comunidad estudiada e inmersa irremisiblemente en actuaciones propias y ajenas. Una diferencia fundamental con el hecho de ser una «observadora participante» y que imprimía unas connotaciones particulares a mis notas de campo: observaba, reflexionaba y daba respuesta a lo intuido en el entorno estudiado, irradiando el máximo de lo experimentado en el Diario de campo. No podía esperarme y especular con posterioridad como observadora participante, «aquí y ahora» había alguna actuación a realizar, y sobre ésta volvía y profundizaba en el Diario profesional de investigación o en los Diarios personales e íntimos. Si bien, no siempre se producía esta necesidad de inminencia respecto a la actuación, puesto que también fue posible verbalizar un «*demà ho tornarem a considerar, si cal*» en diversas ocasiones.

Esta evidencia epistemológica de un yo subjetivo y objetivo simultáneos me llevó a reconocer algunas características implícitas en el tipo de investigación que planteo y que en algunos momentos de enfoques positivistas he vivido con ansiedad al percibirlas como restricciones. Unas limitaciones que ocasionaban *dudas* de las que siempre he sido consciente, pero con las que poco a poco he ido congratulándome hasta considerarlas una parte intrínseca del singular trabajo desarrollado por cada una de las personas que investigamos, unas características que definen significativamente el tipo de estudio llevado a cabo. Sigo percibiendo limitaciones en mi estudio, al igual que otras y otros investigadores son conocedores de las restricciones del suyo, pero acabamos reconociéndonos, finalmente, en una manera de hacer científico. En mi caso, estas son mis singularidades:

1. Las tres fuentes de información creadas al escribir tienen como referente a la misma persona. El contraste entre los Diarios profesionales, Diarios de campo y Diario personal e íntimo está mediatizado por la convergencia hacia un único yo. Una mirada íntimamente relacionada con el «narrative of the Self».
2. El deseo de implementar una experiencia educativa en el propio contexto profesional, de trabajar a partir de unas creencias metodológicas participativas e interdisciplinarias: fragmentación disciplinaria *versus* interdependencia disciplinar docente.
3. Mi necesidad de dar presencia a mis deseos y a los del otro, de crear espacios de participación para el alumnado en el aula y de participar simultáneamente en el centro.
4. El contexto experiencial comparte los últimos años de implantación de la Reforma educativa, un período básicamente cambiante y sobre todo particular. Cada centro afrontó

aquel cambio educativo a partir de sus propios recursos y cultura profesional, un hecho que permitió implementaciones y organizaciones singulares, es decir, profundamente contextualizadas.

5. Fundamentar mi actuación metodológica en la escritura narrativa, lo cual fue aproximándome a una actitud crítica y reflexiva que entrañaba repensar creencias, deconstruir y reconstruir desde la práctica profesional mi aprendizaje teórico sobre ciencia, investigación, saber y objetividad, y sobre todo sobre el significado de aprender y enseñar, de *ser docente*.

### 3.4.1. Un estudio narrativo articulador de tres diálogos simultáneos

Estaba, sin saberlo en aquellos momentos, muy próxima a las tesis defendidas por Van Manen (2003) y que conocí posteriormente. La investigación y la escritura son para este autor actividades pedagógicas estrechamente relacionadas entre sí y prácticamente inseparables. Yo necesitaba escribir y lo estaba haciendo desde un punto de vista fenomenológico y hermenéutico ya que mi propósito docente pretendía descubrir el sentido y el significado de los fenómenos originados en la vida escolar diaria, cotidiana, que acompañaban a aquel interrogante investigador inicial tanto en el aula como en el centro. De esta manera fui construyendo una historia del centro, del contexto, durante el período investigador a través de una presencia mantenida por el rastro de aquellos datos acerca de mi aula, de las personas que me rodeaban y de mi propia vida. Al escribir, fui dejando paralelamente constancia de un existir, de un vivir compartido, durante cuatro cursos escolares plasmados en la huella textual de los instrumentos de investigación, básicamente los diferentes diarios.

Puedo afirmar que los diarios de investigación constituyeron la herramienta primordial del diálogo con aquella realidad, de relación con ella, una relación dialógica reflexiva, hermenéutica, cambiante y compleja:

- ▶ *Reflexivo*, tanto en el ámbito profesional como personal.
- ▶ *Hermenéutico* e interpretativo, ya que interrogaba y buscaba respuestas en las experiencias vividas a través de la construcción escrita de datos.
- ▶ *Cambiante*, puesto que el conocimiento que generaba aquel continuo cuestionamiento del entorno profesional comportaba nuevas actitudes mentales y como consecuencia actuaciones diferentes.
- ▶ *Complejo*, ya que nuestra percepción de la realidad es compleja, al pretender dar significado a la contradicción y a la incertidumbre en la que me veía envuelta en no pocos momentos.
- ▶ *Contextualizado*, en el sentido de profundizar en lo particular para ahondar en la esencia de los fenómenos estudiados, una esencia que es en sí misma transferible.

Este diálogo investigador conllevó la interacción de tres diálogos diferenciados, pero a su vez entrelazados, tres voces que se articulan en una única expresión y cuyo estudio en profundidad constituye el eje de mi tesis doctoral. Porque, ¿qué significó realmente investigar sobre la propia práctica? Significa estar orientada al hecho de que comprender una clase nos ayuda a comprender mejor todas las clases, Cochran-Smith y Lytle (1993:15), lo cual representó una relación conversacional en tres ámbitos dialécticos que se influyen mutuamente:

- ▶ Un diálogo entre docencia e investigación.
- ▶ Una conversación continuada entre la teoría y la práctica.
- ▶ Un profundizar en la naturaleza del mismo diálogo.



### 3.4.1.1. Un diálogo entre docencia e investigación

*De fet, m'interessava deixar constància de les meves experiències, idees i classes, de la manera més semblant a la dinàmica general del professorat que va resolent les seves situacions sobre la marxa i com pot, per veure quines conclusions traiem en analitzar-les posteriorment. Això implica deixar coses inacabades i anar fent en relació amb la mateixa demanda de l'entorn que de vegades no és el que com investigadora seria desitjable. La meva actitud ha estat primer com a professora i després com a investigadora. Això ha sigut des del principi i he procurat mantenir esta coherència.* (Di, 16/8/98)

Docencia e investigación conforman un binomio inseparable. El deseo de entender la complejidad de la práctica educativa conlleva un continuo cuestionamiento, unos interrogantes progresivos a los cuales buscaba respuesta inmersa en dudas e incertidumbres progresivos como docente e investigadora. Mi creciente interés docente por realizar un trabajo interdisciplinario desde mi aula de Lengua inglesa, me llevó a plantear un análisis investigador acerca de las posibles implicaciones que esta dinámica representaría tanto dentro como fuera de mi aula, una dinámica profesional que me fue sumergiendo en los roles docentes e investigadores paulatinamente.

*Es pretén estudiar la interdisciplinarietat i la participació i el procés d'introduir-la i desenvolupar-la. Les finalitats de la investigació estan relacionades amb la innovació de la dinàmica del Centre. Es pretenen d'alguna manera dues innovacions, una innovació metodològica dins del context de la classe i una altra que és de col·laboració entre el professorat.* (Pte96:15)

Realizaba un estudio que se proponía ahondar en la comprensión de lo que representaba la vida escolar, llevando a cabo una experiencia metodológica como docente simultáneamente. Decidida a realizar una investigación cualitativa que contribuyera a mi mejora profesional, utilizaba los medios a mi alcance, pretendiendo respetar esta cualidad durante el mismo proceso investigador. Partía de mí y de mi realidad experiencial profesional, y reflexionaba sobre ésta desde un punto de vista fenomenológico y hermenéutico, a la vez que narrativo a través de la escritura, unas miradas que no se basan en procedimientos estipulados como he comentado anteriormente. Muy al contrario, se aleja de técnicas, estrategias sistematizadas de recogida de datos para analizar posteriormente, y se acerca a las vivencias y reflexiones de la persona o personas que investigan, en este caso una individualidad que viajaba hacia el propio interior por medio del lenguaje escrito, y hacia el exterior a través de las comunicaciones que establecía en el contexto investigado y que volvían inexorablemente a transformarse en nuevos datos de estudio. Aquel profundizar en el propio contexto propulsaba un cambio epistemológico al ir transformando mis preconcepciones y creencias. Y es que la realidad está siempre esperando que la abordemos o enfoquemos de otra manera, desde otras miradas.

Como Berthoff (1987) sugiere, el enfoque de la enseñanza como investigación no necesita de nueva información, sino de nuevas maneras de pensar acerca de la información que ya poseemos, afirma que investigar es repensar la propia experiencia,<sup>45</sup> estar atentos a nuestro quehacer cotidiano, porque *las contradicciones en nuestra práctica orientaban nuestra investigación, mientras a la vez las distinciones que hacíamos en nuestra escritura nos proporcionaban nuevos lentes sobre nuestra práctica* (Cochran-Smith y Lytle, 1993:xiii). Una actitud afín a las teorías relacionadas con el pensamiento

.....  
45 Teachers already have all the information they need and should reexamine – or in her words, «Research» – their own experiences. Citado en COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S.L. (1993:9).

complejo, una perspectiva de investigación que dialoga con la incertidumbre, con el conocimiento, y a su vez, con las emociones que éstas conllevan.

### **El dato narra el problema**

Las contradicciones de la práctica docente orientaron mis actuaciones investigadoras, a la vez que la escritura reflexiva potenció la amplitud y profundidad de la perspectiva sobre la misma. Investigaba para aprender, para mejorar como docente, un aprendizaje emergente del que nacían nuevas razones para indagar y que iban definiendo un proceso de investigación en el que los instrumentos empleados eran producto del diálogo establecido con el entorno con objeto de captar la realidad investigada y dar cuenta de ella. Una actuación investigadora, por tanto, que analiza para comprender y comprende para continuar analizando, ya que de aquella comprensión generada surgían nuevos objetivos de análisis que ampliaban la comprensión intuitiva con nuevos matices, brillos, caras o posibilidades. Un ciclo inevitable cuando la investigadora que era necesitaba a la docente que pretendía ser, y la escritura constituía el instrumento básico en aquel diálogo docente e investigador.

Como profesora investigadora me siento tremendamente cercana a las tesis de Cochran-Smith y Lytle (1993:7). Éstos definen la investigación llevada a cabo por los profesionales de la educación, *teacher research*, como una búsqueda *sistemática e intencionada*, a la cual Van Manen (2003) nombra *orientada*. Unas definiciones fundamentadas, en parte, en el trabajo de L. Stenhouse (1985) el cual define la investigación docente como *sistemática y autocrítica* y, a su vez, en los trabajos que se han publicado durante los últimos quince años respecto a la investigación del profesorado desde su propia perspectiva.<sup>46</sup> Aquel diálogo reflexivo inmerso en el entorno profesional fue potenciado por los diarios, una relación dialéctica que me acercó paulatinamente a la imagen de una «reflective practitioner», una práctica reflexiva, siguiendo la terminología de Schön (1987).

Cuando consideramos la propia práctica como la fuente primordial de información, cuando creemos que la teoría investigadora nace, crece, se desarrolla y aboca al contacto diario con el propio entorno, somos a la vez generadores y usuarios de teoría, y además, percibimos las discretas o disparatadas experiencias del aula o del centro como datos a observar, y por tanto, como partes de un esquema general más amplio. Cada aula o centro, cada alumnado o profesorado es diferente, y las relaciones que se establecen en cada uno de estos contextos son igualmente diversas, al estar arraigadas tanto en la singular práctica del aula como en la particular cultura de cada centro. En este sentido, el diario de investigación permite al investigador-docente releer los textos relatados y evidenciar sus pautas características e interpretativas en relación con el comportamiento personal y ajeno, desbloqueando mecanismos presentes en ellas con objeto de revisarlas y resituirlas.

Autorizar aquel saber proveniente de la escritura de mis diarios de investigación ha sido un proceso de aprendizaje reflexivo. Yo misma he sido prisionera de la ceguera investigadora que me situó en una posición ambivalente: descalificar el conocimiento narrado en ellos y evidenciar la validez de estas informaciones como datos dignos de estudio. Sin embargo, siempre he estado lúcida respecto al poder que proyectaba la escritura de aquellos diarios, del equilibrio que proyectaban aquellas reflexiones investigadoras en mis actuaciones en el aula y en el centro. La docente estaba satisfecha por aquella riqueza y ampliación de propia perspectiva sobre la tarea cotidiana, pero la

46 By teacher research, we refer to the growing body of literature that has accumulated over the last decade and that has attempted to represent teachers' work from teachers' own perspective (Cochran-Smith y Lytle, 1993: 10).

investigadora seguía nadando en dudas o incertidumbres y reflexionando, pero ¿cómo conseguía restablecer un cierto equilibrio?

Me aproximaba a la realidad como docente que desea investigarla, por tanto, mi contacto analítico con ella perseguía una profundidad que mejorase la relación con aquella misma realidad profesional de la que partía por medio del diálogo investigador que establecía con ella. La docente buscaba ayuda en la persona de la investigadora para dar un significado más completo a su práctica y en este sentido indagaba en los supuestos teóricos que me aportaban la etnografía, la investigación en la acción propugnada por Elliot y Stenhouse y la teoría crítica de W. Carr y S. Kemmis con los que había entrado en contacto durante los dos cursos de doctorado. Por lo tanto, debía mantener aquella búsqueda *sistemática e intencionada* a través de una actitud de escucha atenta y consciente que fue convirtiéndose en reflexiva e intencionada paulatinamente, es decir, *orientada* hacia dentro y hacia fuera, hacia mí misma y hacia mi entorno profesional, descubriendo que lo que vivimos con cada grupo-clase puede transformarse en un proceso de autorreflexión encaminado a profundizar en la comprensión de nuestra profesión y en la mejora de nuestra práctica docente. Una actitud docente que afronté desde mi disciplina, la lengua inglesa, pero que puede extrapolarse a cualquier materia o especialidad disciplinar.

Investigar desde la inmersión en la realidad docente, en las experiencias vividas constituye un devenir formativo al que me sometí voluntariamente. Un modelo que parte de la misma persona y no del saber teórico, ligado a la realidad que lo sustenta y que se acerca al *aprendizaje reflexivo* como principio general de formación (Korthagen, 2001; Libermann, 1998; Wallace, 1991). La investigación que realizaba me había sometido a un proceso de formación docente del que fui siendo consciente paulatinamente, a una práctica reflexiva que fue transformando mis percepciones y creencias acerca de la educación desde el interior del aula y del centro, una actuación formativa que puede llegar a establecer puentes de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación llevada a cabo por el profesorado; siempre desde una vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada profesional en activo.

Desde mi punto de vista, los modelos de enseñanza basados en el *aprendizaje reflexivo* ofrecen un campo de formación docente aún por explorar y relacionados con una visión constructivista del saber (Freudenthal, 1991), según la cual el conocimiento es creado por la misma persona en formación, aquel «supuesto» agente pasivo y receptor de los conocimientos del otro en un modelo tecnocrático que ignora sus habilidades. La investigación sobre mi propia práctica me convirtió en un agente activo que construía y reconstruía sus ideas acerca de lo que sucedía en el aula, en mis relaciones en el centro, en mis preparaciones de clase. El estudio de mi entorno profesional, especialmente el de clase se transformó en una actividad natural, aunque a veces resultaba una dura carga que fui aprendiendo a relativizar poco a poco y sobre la marcha, ya que, *resulta realment difícil ser professora i investigadora a la vegada* (Dp96/98:35). Unas complicaciones a las que se añadían las incertidumbres de la práctica en el tipo de investigación que estaba realizando y me hacían contactar con fantasmas de frustraciones que por otra parte servirían de guía, ya que en la conversación con el director de tesis unos días después anoto:

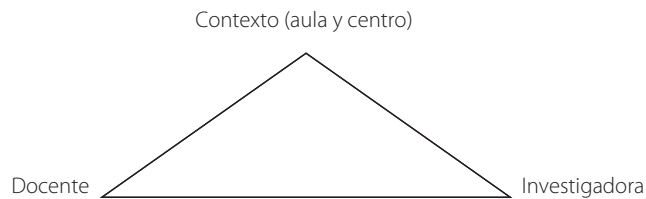
*Inseguridades: tener más seguridad. Las dudas que tienes que nos sirvan para enriquecer el proceso sin tirar para atrás. ACTITUD ANTE LAS DUDAS QUE SURGEN.*

*(Dc,6/2/98)*

Y es que la educación en relación con su aplicación se convierte en un arte (Dewey, 1988). Un arte que se perfecciona en la práctica con la ayuda de la teoría renovada con la experiencia de la misma y que requiere un lenguaje específico, un discurso que lo permita y del que era consciente:

[...] he intervingut intentant no fer un discurs desqualificador i categòric. He comentat que a la classe hi havia molta gent diferent i que durant aquest trimestre intentarem treballar el més individualment possible. Cal que cadascú es responsabilitzi de si mateix i abans d'ajudar a ningú s'ajudi a si mateix. (Di,8/1/96)

Un arte de dialogar que posibilita el desarrollo de una investigación en el ámbito docente representa una nueva oportunidad de *millora de la meva preparació professional* (Di,2/5/97) a través del mismo proceso dialógico y sistemático iniciado a tres bandas.



Y es que la investigación que lleva a cabo el profesorado es una actividad constructivista y un buen modelo para un verdadero aprendizaje en el contexto de clase. El conocimiento teórico del profesor se concibe en el aula y vive en el aula (Cochran-Smith y Lytle, 2000:39). No es algo que se aprende en cualquier lugar y que necesita ser aplicado en el aula. La conciencia de saber, de poseer conocimiento, es generada por la persona que se forma y no con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. La persona en formación lo hace dando significado a unos contenidos estipulados, más o menos participativamente, un enfoque que implica tres consecuencias principales:

- ▶ La *experiencia* es el elemento clave, el punto de partida.
- ▶ Es necesario examinarla *sistemáticamente* y conseguir.
- ▶ Un proceso de *concienciación* personal sobre el propio aprendizaje.

Porque aprender es básicamente producto de una escucha dialogante activa y consciente. Se trata primordialmente de llegar a la conciencia sobre el propio proceso. Un proceso de *llegar a ser* durante el cual debemos crear espacios y tiempos que favorezcan oportunidades de reestructuración de la propia experiencia por medio de la reflexión sistemática, un devenir al que me sometí voluntariamente por medio de la escritura reflexiva y del cual emergió un conocimiento teórico diferente.

En este sentido, otros investigadores educativos en el campo de la pedagogía de lenguas, como Legutke (1997) y Van Lier (1995:20-29), consideran que podremos avanzar en nuestras actuaciones pedagógicas sólo bajo dos condiciones:

- ▶ Si *llegamos a ser* conscientes de lo que hacemos, ese devenir implícito en el término inglés *becoming*.
- ▶ Si somos capaces de llevar a cabo una reflexión crítica sobre las propias prácticas y creencias.

En estos procesos reflexivos surge la clave para promover una mejora en el aprendizaje y en ellos se encontraba la fuente de mis continuos interrogatorios al alumnado en forma de *worksheets*.<sup>47</sup> Éstos eran instrumento de respuesta a preguntas propias y ajenas, un *feedback* de búsqueda de

47 Hojas de trabajo que creaba a partir de mis interrogantes y con objeto de contrastar mis percepciones.

alternativas con objeto de resolverlas. Cumplían la función de dar un paso atrás en la cotidianidad y volver a vivirla mentalmente, visualizando matices e interpretaciones ignoradas. Una dinámica que reaparece en estos momentos de búsqueda de resignificación en lo vivido y que parece no acabar nunca. Al igual que le sucedía a L. Strieb (1981), otra profesora que después de trece años de experiencia, investigaba buscando sentido a su día a día profesional por medio de la reflexión escrita sobre nuestras actuaciones en el aula.<sup>48</sup>

Se trata de reflexionar profundamente sobre la tarea docente y ello conlleva una focalización no tanto en el qué hacemos, sino en el porqué de estas actuaciones, y no solamente de participar en seminarios de formación o de intercambiar ideas con otros profesores. El porqué sistemático es la pregunta clave para alcanzar el grado de reflexión necesario para reformular nuestras prácticas, la palanca docente capaz de elevar nuestras actuaciones y desplazarnos hacia experiencias educativas más pedagógicas en beneficio del alumnado.

*Educational research is nothing to our purpose, unless we formulate the questions; if the procedures by which answers are sought are not dialectic and dialogic, that is to say, if the questions and the answers are not continually REformulated by those working in the classroom, educational research is pointless.*

*(Berthoff, A. 1987:29-30)*

La reformulación, el cuestionamiento continuo ligado a la idea del cambio actitudinal que precisamos las personas dedicadas a la docencia para poder afrontar las contradicciones que toda práctica comporta. El porqué sistemático tendría que integrarse en nuestras prácticas diarias como profesionales de la enseñanza. El problema principal es que un buen conocimiento, tanto de nuestras aulas como de aquellas disciplinas teóricas que pueden tener implicaciones directas en estos espacios, necesita de continuidad en el tiempo. Un problema que implicó cuatro años investigando como docente e investigadora. Los dos primeros centrados en aquel aprendizaje reflexivo focalizado en el aula y en el centro, el tercero en la comunidad de aprendizaje que conformamos el equipo coordinador de la ESO y el cuarto en ambos aspectos hasta que la teoría emergente de la propia práctica se convirtió en realidad.

### 3.4.1.2. Una relación conversacional entre la teoría y la práctica

El tipo de investigación emprendida ha sido una ayuda y un medio eficaz para actuar más conscientemente y profesionalmente, un hecho que Elliott (1981) defiende como muestra de la validez de este tipo de investigación.<sup>49</sup> Es la actuación lo que llena de sentido la actividad investigadora, se indaga con el objetivo de conseguir una mejor práctica educativa y en múltiples momentos la premura de la acción cotidiana no permite reflexiones todo lo profundas que nos agradarían a nivel investigador. Una realidad de la que el mismo Elliott (1981) era consciente cuando abogada por argumentos inacabados que funcionan ante argumentaciones bien construidas, pero cubiertas de polvo.<sup>50</sup> En

48 [...] Strieb's journal is as a teacher's attempt to make sense of her daily work as a teacher. In it, she addresses how she connects with her students, how students learn to make sense of the world around them, and how she uses writing to perceive and understand her evolution as a teacher (COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S.L. (1993:26).

49 Citado por Marion Dadds (1995:1): ...not so much on the scientific tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully.

50 Citado en M. Dadds (1995:135): The quality of argument, theorizing, understanding from the research is important in as much as it helps to shape action. Thus, the research links between data and action are as pertinent as the links between data and theory. This is not to deny the important relationship between data and theory. Rather, it is to suggest that the latter, in itself, holds little validation in action oriented research. *Good arguments that gather dust may be less attractive than incomplete arguments that oil the wheels of purposeful action.* (La cursiva es personal y no del autor).

este sentido el proceso de recogida de datos ha orientado la producción de resultados desde el principio de la investigación, unos resultados relacionados especialmente con el desarrollo de nuevas actitudes a nivel profesional que expondré en el Capítulo 9. Como analizaba la primera etapa de análisis posterior al registro de información:

Estoy leyendo la negatividad de los exámenes,<sup>51</sup> pero yo soy producto de esa misma negatividad, de esa manera de enseñar, por lo tanto, mentalmente estoy de acuerdo, lo critico y veo el error, pero interiormente comienza a invadirme una sensación de pérdida, de desorientación. Comienzan a surgir preguntas y afirmaciones. ¿Qué hago pues? Estoy haciendo lo mismo que critico a través de la luz del análisis personal y la lectura del análisis que ya han hecho otros prácticos reflexivos. Es difícil aceptar esa sensación de pérdida temporal de sentido en relación a lo que haces en el aula, a tu propia actividad de enseñar.

*El hecho de que las valoraciones cognitivas ocupen el primer lugar, también forma parte de mi forma de enfocar la vida. Parece que el saber es lo más importante, que el estudio y el aprender académico pueda llegar a justificar incluso el aislamiento de la vida real, pero no es así y debemos ser conscientes de ello o de otra manera no podemos encerrar en la torre de marfil del conocimiento académico y vivir un mundo desconectado de la realidad.*

*(Castelldefels, 27/10/01)*

La relación conversacional entre teoría y práctica se estableció como consecuencia de aquel diálogo docente e investigador con la realidad investigada y que, de hecho, no emanaba ni de la teoría ni de la práctica exclusivamente, sino de aquella reflexión crítica mantenida en la intersección de las dos y que los diarios facilitaron. Mi intención investigadora era alterar la tradicional divergencia entre teoría y práctica, alejarme de la perspectiva en que la persona erudita se encuentra en la universidad y, por tanto, alejada de la práctica cotidiana docente. De alguna manera, pretendía acercar la Escuela, con mayúsculas, a la universidad y viceversa, la universidad a mi Escuela, ya que ansiaba establecer una relación triangular entre mi yo docente, mi yo investigador y el conocimiento generado, inmersa en una experiencia de investigación local, contextualizada, que confiaba pudiera llegar a ser doctoral, es decir, transferible.

Persiguiendo estos objetivos emergió el primer proyecto presentado en el seno del propio contexto, eco de reflexiones teóricas e intenciones que los cursos de doctorado ayudaron a concienciar y de los momentos profesionales que vivíamos: la adecuación progresiva a la Reforma educativa propugnada por la LOGSE y completada en Catalunya durante el curso 1999/00. En éste mi primer proyecto de trabajo<sup>52</sup> dirigido a mis iguales, abogaba por una forma concreta de enseñar a partir de creencias propias sobre el aprendizaje. La letra escrita me permitía dejar constancia de todo ello y abocar en el papel mis observaciones, necesidades y creencias sobre la práctica docente. Desde que John Dewey comenzó a escribir acerca de la relación entre el saber y la enseñanza a principios de siglo XX, aparecieron una serie de interrogantes recurrentes en diversas disciplinas y paradigmas respecto a:

- ▶ Qué puede ser objeto de conocimiento.
- ▶ Cómo se puede llegar a conocerlo.

51 Me refiero a una mirada desviada centrada en aquello que el alumnado ignora, obviando lo que ya es parte de su saber.

52 Avui he presentat el meu projecte de treball als companys del centre. He fet una introducció oral explicativa del que vull fer, però no m'han deixat exposar-ho coherentment. Han interromput les meves explicacions i he tingut en determinats moments la impressió de què estava sola davant de la resta dels companys, que eren cinc (Di95:1).

- ▶ Quien tiene la autoridad para saber.
- ▶ Cómo se podría o debería utilizar el saber con intenciones teóricas o prácticas.

Durante el siglo pasado, la respuesta a estos interrogantes se situó fuera de la escuela en general, lo cual ha contribuido a una paradoja que desautoriza el saber docente: el conocimiento que hace de nuestro trabajo diario una profesión, nace fuera del contexto profesional en el que la ejercemos. Se origina, especialmente, en los foros universitarios, lejanos al entorno escolar. El Saber con mayúsculas es el saber teórico oficial y un buen profesional se formaba fuera del centro para aplicar, posteriormente, ese conocimiento adquirido en la lejanía del aula. Un enfoque que acentúa la percepción de la enseñanza como una semiprofesión. Es evidente que el saber oficial generado durante tantos años está suficientemente autorizado, pero a lo largo del siglo XX ha tenido que compartir su área de influencia con ese otro saber práctico/teórico que ha ido reclamando su espacio, cada vez con mayor fuerza, desde el interior de nuestras aulas y centros escolares. Un saber que tampoco debe convertirse en exclusivo y elevador de barreras, como lo había hecho su anterior, sino edificador de puentes de conexión, porque son precisamente estas pasarelas relacionales entre el dentro y el fuera escolar las que pueden evidenciar la riqueza de nuestra profesión docente y el valor de la actividad investigadora. Cada uno de los contextos es válido por sí mismo, pero es en contacto continuo, en la exposición sistemática a un diálogo contaminante, donde ambos saberes pueden llegar a las profundidades y riquezas más sublimes.

Cada vez surgen más estudios basados en los interrogantes que nos plantean nuestras prácticas, y es que profesoras y profesores conformamos el colectivo que mejor conoce esos interrogantes que nos plantea nuestra realidad y la investigación nos facilita ocasiones para comprenderla, apartando posibles percepciones distorsionadas o distorsionadoras. El distanciamiento entre la teoría educativa y su práctica pone de manifiesto que no se tiene en cuenta el proceso de autorreflexión que el profesorado inicia el primer día que traspasamos la puerta de un aula y que puede continuar a lo largo de nuestras carreras docentes. Sólo interesa el producto de la investigación en demasiadas ocasiones, un problema inexistente cuando afrontamos la práctica escolar desde la reflexión, un enfoque que nos lleva a unir las dos caras de una única moneda y a evitar fragmentaciones en el aprendizaje. Y es que la teoría relevante para la práctica es dinámica, es decir, intrínsecamente ligada a un tiempo y un espacio, una continuidad inherente que difiere del saber teórico tradicional. No se trata de un conocimiento *conceptual*, sino de uno *perceptual* (Esteve, O. 2005), es decir, construido a partir de la percepción reflexiva sobre las propias experiencias, y que vamos contrastando con el saber teórico más elaborado, con la supuesta Teoría en mayúsculas, posteriormente. Un proceso sometido a ciclos y que sólo es posible cuando somos conscientes de nuestros actos. A este proceso de concienciación personal en el contexto profesional está dedicado el Capítulo 5.

Este estudio se sitúa en una teoría diferente respecto a la enseñanza, en una epistemología que defiende la investigación realizada en el seno de la profesión docente como el instrumento formador con mayor poder que he conocido hasta el momento, como la herramienta de mejora profesional más poderosa entre las formaciones docentes vividas. Así, las conclusiones alcanzadas emergen desde el interior de mi práctica diaria y pretenden ser conocimiento validado por la comunidad científica, como lo ha sido por parte de la comunidad escolar en la que se fue gestando. Un nuevo *Saber* con mayúsculas, construido en el día a día profesional y que pretende iluminar desde el interior del aula lo que representó y representa enseñar, aprender y ser una profesional de la docencia en un contexto de cambio educativo. Carr y Kemmis (1986) enfatizaron acerca de esta función liberadora implícita en la autonomía que implica la investigación del profesorado, y de

cómo forma parte de un esfuerzo más amplio hacia una democracia más participativa. L. Stenhouse y sus colegas Elliot y MacDonals (1975) animaron continuamente al profesorado a implicarse en procesos de investigación.

Del mismo modo que Cochran-Smith y Lytle (1993)<sup>53</sup> abogó por este perfil de un profesorado investigador en su propio entorno profesional, por una investigación desde el interior de las aulas y centros escolares que puede conducir un cambio radical en los referentes epistemológicos, tanto acerca del aprendizaje de nuestro alumnado como sobre la actividad profesional de enseñar. Una orientación investigadora que legitima el conocimiento que generamos en nuestras prácticas y nos resitúa como creadoras de un saber docente, cuyo sentido es de dentro hacia fuera, es decir, un conocimiento adquirido desde el interior del aula al reflexionar sobre el mismo y profundizar en los matices e implicaciones que puede ofrecernos.

Irónicamente, ni durante nuestros estudios ni a lo largo de nuestras carreras profesionales posteriormente, se presume que profundizaremos en el conocimiento de nuestra profesión a través del análisis de experiencias propias en la docencia, sino por medio de vivencias o investigaciones realizadas por otros, considerados expertos, y que demasiadas veces son profesores en activo ajenos a nuestras realidades. Una transmisión del saber alejada del día a día del aula, de sus fuentes teóricas implícitas. No obstante, me llevó tiempo convencerme de estos supuestos, a pesar de ser la primera persona que debía creer en mi proyecto. Por tanto, volviendo a los interrogantes anteriormente planteados por John Dewey respecto a la relación entre el saber y la enseñanza, mis respuesta investigadoras serían: ¿qué puede ser objeto de conocimiento? *Nuestras prácticas docentes. ¿Cómo se puede llegar a conocerlo? Mediante la reflexión sistemática y continuada. ¿Quién tiene la autoridad para saber? El profesorado, universitario o no. ¿Cómo se podría o debería utilizar el saber con intenciones teóricas o prácticas? Manteniendo una relación dialéctica entre ambos ámbitos del saber.*

Ha resultado complejo y complicado articular el deseo investigador y la práctica realizada, y es que no es lo mismo complejo que complicado. Las situaciones complejas requieren soluciones sencillas, en cambio, las situaciones complicadas requieren soluciones complicadas,<sup>54</sup> especialmente cuando las dudas generadas por la formación académica interponen continuas trabas y obstáculos en el camino. Cada vez acumulamos más y más saber, un conocimiento anterior a la entrada en guarderías, centros escolares, trabajos o Facultades, etc., y que se va ampliando en cada uno de estos espacios físicos marcados por la temporalidad y las relaciones humanas. Aunque académicamente, nos enseñaron a mirar hacia fuera para poder reconocer lo que llevábamos dentro, deseo que este proceso se esfuerce en simultanear estas dos fuentes de saber: Dentro y fuera, fuera y dentro del contexto profesional docente en busca de un diálogo productivo y equilibrante que nos ayude a ser más felices.

53 Because teacher research interrupts traditional assumptions about knowers, knowing and what can be known about teaching, it has the potential to redefine the notion of a knowledge base for teaching and to challenge the university's hegemony in the generation of expert knowledge for the field. Because teacher research challenges the dominant views of staff development and preservice training as transmission and implementation of knowledge from outside to inside schools, it has the potential to reconstruct teacher development across the professional life span so that inquiry and reform are intrinsic to teaching. And finally, because teacher research makes visible the ways that teachers and students co-construct knowledge and curriculum, it has the potential to alter profoundly the ways that teachers use language and literacy to relate to their colleagues and their students, and it can support a more critical and democratic pedagogy (Cochran-Smith y Lytle, 1993:XIV).

54 Apuntes, 16/11/04, Dr. Roger Ciurana, E. Seminario *Investigar i innovar en Educació sota l'enfocament de la Complexitat*, realizado en la UB Barcelona.



### 3.4.1.3. Un profundizar en la naturaleza del mismo diálogo narrativo

*We are concerned with the development of a sensitive and self-critical subjective perspective and not with the aspiration to unattainable objectivity.* (Dadds, M. 1995).

Es por medio de la escritura consciente y reflexiva que nos damos cuenta de la presencia de distorsiones en nuestras creencias, fue inmersa en las reflexiones personales y serenas que permite el diario que me reconocí como ser individual, único e integrante de un grupo. Es por medio de la verbalización narrada que nos facilita el diario que descargamos nuestra angustia y construimos salidas hacia delante, puertas abiertas hacia la concienciación o posibilidades de actuación.

¿Quién no ha utilizado un diario personal o un texto escrito como medio de expresar lo inexpressable y poder comprender y comprenderse? ¿Quién no ha escrito algún poema adolescente en los que conversa con sentimientos o sensaciones que no puede compartir a nivel oral? El diario nos permite y nos facilita el diálogo personal, la confesión del propio yo en un espacio íntimo y creado por una misma, a la vez que nos ayuda a elaborar una comprensión de los otros sujetos. Se convierte, de esta manera, en un instrumento único para la reflexión personal, el conocimiento personal e interpersonal.

El hecho de que éste haya sido el instrumento principal de las fuentes de información, dota la investigación de unas características igualmente únicas y autorizadas al sentirme cronista de una época, de un período de historia. Un tiempo narrado en el que mis creencias y objetivos convivían con el complicado entretejido de relaciones y credos que dieron vida a los centros escolares en aquellos días marcados por el cambio educativo. Tengo la sensación de haberme convertido en la cronista de una época compartida, una crónica no buscada sino encontrada, acompañante de las incertidumbres que cualquier cambio conlleva y que provocaba efectos colaterales o secundarios partir de nuestras acciones, unas consecuencias que también necesitan de nuestra atención. De hecho, el análisis expuesto hasta este momento constata como los diarios de investigación articularon tres diálogos paralelos con la realidad investigada en dos ámbitos simultáneos:

1. Un ámbito INTRAPERSONAL reflejado en la relación entre docencia e investigación y conversación mantenida entre práctica y teoría en:
  - La escritura reflexiva, descriptiva e interpretativa de los materiales objeto de análisis.
  - La lectura reflexiva de los diarios de investigación y bibliografía.
2. Un ámbito INTERPERSONAL de relación con las personas dentro y fuera del contexto a través de los diarios, actividades y textos creados:
  - Con el alumnado en sus aulas.
  - Con el profesorado en nuestro centro.
  - Con distintos profesionales en el exterior del contexto investigado.

Escribir durante aquellos cuatro cursos significó encontrar respuestas desde mi misma, inmersa en un entorno cambiante que parecía dispuesto a devorarnos en determinados momentos dadas sus continuas y urgentes demandas. La escritura protegió mi ser docente ayudándolo a dialogar con mayor serenidad ante las presiones a las que el cambio profesional propugnado por la Reforma educativa sometió a gran parte de las profesoras y profesores en nuestros centros. Y es que escribir durante el proceso de concreción de aquella experiencia metodológica participativa e interdisciplinaria que buscaba, significaba una actuación con sentido y en tres frentes diferentes:

- ▶ *Crear una mayor conciencia del yo.* Un prerrequisito *intrapersonal* para el desarrollo del mismo, tanto a escala docente como de investigación. Un viaje hacia el interior cuyas huellas producían o hacían posibles nuevas percepciones al regreso del mismo. Yo también «confieso que he vivido», como Pablo Neruda.
- ▶ *Ser un instrumento equilibrante y de reafirmación personal y profesional* al profundizar cognitivamente en el propio pensamiento, y por lo tanto, permitir la incorporación de elementos desconocidos en nuestra concepción de la experiencia vivida, facilitando una percepción cognitiva más profunda, un trascender las «virtuales verdades».
- ▶ *Conocer más profundamente al otro, alumnado o profesorado,* a partir de la interpretación reflexiva de lo vivido, y descubrir otros significados en las interpretaciones del contexto, del momento profesional que me tocaba vivir. Un prerrequisito *interpersonal*.

En mi búsqueda investigadora pretendía comprender, transgredir la propia percepción en clase y en el centro, ir más allá de lo aparentemente real. Indagaba acerca de las razones del otro, es decir, diseñaba mentalmente un puente que pusiera en contacto percepciones diversas ante la posibilidad de unir, desde la conciencia escrita, experiencia docente y actuación investigadora. Pero igualmente, la escritura potenciaba una escucha interior de la cual ya había sido consciente con anterioridad a esta experiencia investigadora. Escribir reflexivamente me ayudaba a mirar mis miedos cara a cara, a avanzar con ellos, emergiendo un *ser docente* fortalecido, más sabia desde dentro y con mayor energía para seguir compartiendo los retos diarios desde aquel yo más profundo, reflexivo y sereno que la escritura facilitaba.

He de reconocer que esta perspectiva, este posicionamiento profesional y personal, me ha ayudado a convivir con mayor calma y equilibrio los complicados momentos de incertidumbre educativa. Estaba investigando para aprender y aprendía para poder trabajar y vivir mejor dentro y fuera de la escuela, una actitud docente que me ayudaba a encontrar fuerzas en momentos de pérdidas y desorientaciones durante el trayecto que comporta el propósito de mejorar como profesora, y disponer, al mismo tiempo, de una vida propia como persona:

*No et preoccupis quan ho estiguis passant malament, alguna cosa deus necessitar aprendre.*

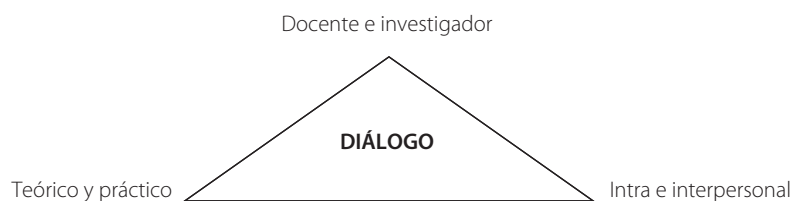
Este ha sido uno de los planteamientos orientadores y recondutores de dudas e incertidumbres durante estos años de investigación. Un propósito que acabó dando forma escrita al diálogo con los diarios mencionados y que serán objeto de análisis más profundo en el Capítulo 4. Y es que el diálogo puede considerarse una manera de explorar las raíces de las crisis con las que nos tenemos que enfrentar en la actualidad. Facilita la indagación y comprensión del tipo de procesos que suelen fragmentar la comunicación entre individuos, naciones y aún entre diferentes grupos dentro de una misma organización. Las personas (hombres y mujeres) pueden interactuar unos con otros de muchas maneras; pueden cantar, bailar o jugar juntas sin demasiada dificultad, pero casi siempre existen problemas a la hora de hablar sobre los temas que tienen un significado profundo; en general se escucha poco y se suele llegar a la disputa, la división y muchas veces también a la violencia. Esta situación, vivida casi cotidianamente, parece indicar que existe un defecto en el proceso o en la forma que utilizamos el conocimiento (Bohm, D., Factor, D., Garret, P. 1991).

El hecho de poder plasmar en el papel lo experimentado, lo vivido, respondía a mi necesidad personal de dialogar con el entorno desde la calma reflexiva que la escritura permite, pero a su vez, una posibilidad de utilizar esta estrategia como un instrumento de distanciamiento y de aporte de

datos no observados en la cercanía de los hechos y que fue educando mi pensamiento al permitir una exploración de los presupuestos (ideas, creencias, sensaciones, sentimientos...) percibidos como propios o ajenos. La palabra pensamiento contiene de esta manera connotaciones relacionadas con nuestro intelecto consciente e igualmente con nuestros deseos, emociones, esperanzas, frustraciones, pasiones o intenciones y propósitos.

Aquel diálogo intrapersonal por medio de las constataciones escritas me permitía un análisis más sereno y profundo de la realidad observada y comentada sobre la marcha, generando paralelamente un nuevo aporte de datos sobre lo vivido, al cobrar perspectiva sobre ello. Un enfoque del diálogo que lo convierte en un medio poderoso para la comprensión del pensamiento propio y de otros al ser un instrumento que permitía reducir la velocidad del propio pensamiento y observar lo que ocurría tanto personal como colectivamente. Unos beneficios que se repiten en estos momentos en los cuales deseo que el análisis de los datos recopilados para esta investigación, me facilite un mayor conocimiento, entendimiento y mejora de mi práctica educativa en el tiempo transcurrido. Al investigar sobre la propia experiencia profesional el discurso se rige por la propia mirada y los términos «el docente» o «la investigadora» se transforman en «yo, docente» y «yo, investigadora» como reflejo de la profesional que actúa como «agente» en el propio contexto y que debe ser consciente de sus intencionalidades, en un esfuerzo por excavar en el interior de una misma. No obstante, en el marco social que representa la escuela la propia mirada se contrasta con las de compañeras y compañeros del entorno, y fuera del mismo, por los acompañamientos de otras y otros expertos.

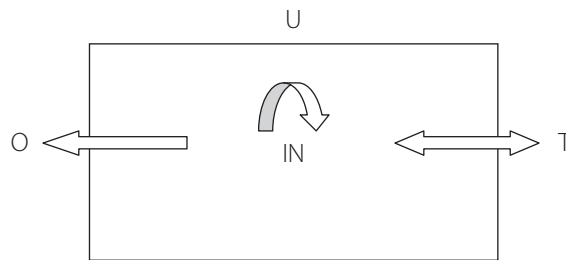
El deseo de explicar y explicarme lo vivido, me ayuda y me obliga a una comprensión personal más profunda, más dialogante con objeto de hacerme entender y simultáneamente comprenderme en el seno de la realidad profesional. Así, dentro y fuera del contexto investigado son elementos dialogantes y no opuestos que fueron creando paulatinamente un espacio de diálogo personal e interpersonal. Mi tesis surge, por tanto, del vínculo entre estos tres niveles de diálogo que articulan los diarios, una relación dialéctica entre la investigadora que era y la docente que quería ser; la práctica que realizaba y la teoría que deseaba descubrir; y mientras reflexionaba acerca de las experiencias vividas en el mundo profesional. Unos diálogos que como he mencionado, se esfuerzan por no supeditar un rol al otro, sino por mantener una relación mutuamente enriquecedora.



Mis fuentes de información emergen en el seno de la propia práctica profesional confiriendo unas características singulares tanto al proceso investigador como al estudio elaborado. Durante este proceso dialéctico con la realidad estudiada, e inmersa en la misma, analizaba como docente e investigadora sintiendo la necesidad de plasmar tanto ese dialogar entre ambas facetas intrapersonales como la comunicación interpersonal que establecía con otras personas presentes en el entorno. De esta manera, los datos objeto de este estudio se fueron construyendo guiados por las necesidades y reflexiones que la propia práctica implicaba en nuestro centro y fuera del mismo. Una práctica comprometida con el ámbito investigador, pero sobre todo con el contexto profesio-

nal docente en el que la propia actuación se enmarcaba y hacia el cual deseaba ir acercando mis propuestas metodológicas.

Volviendo a Clandinin y Connelly (2000) y sus reflexiones acerca de la interacción, inspiradas en Dewey, coexisten cuatro vertientes en cualquier investigación relacionada con la experiencia:<sup>55</sup> hacia el interior, el exterior, atrás y delante.



Investigar sobre la experiencia es experimentarla simultáneamente en cuatro direcciones. Así, el diálogo con la experiencia es el diálogo con un fenómeno o acontecimiento, una conversación que es intrapersonal e interpersonal simultáneamente, o como anotaba Dewey interactiva, y situada en el devenir temporal y situacional del entorno. Un diálogo interior que busca comprensión y entendimiento entre aquellos dos ámbitos profesionales docentes, y que hace emerger acciones y actitudes a desarrollar a partir de la reflexión lectora.

A la mateixa vegada que llegeixo, em venen idees del que crec que és convenient fer. Em costa moltíssim avançar en la lectura perquè em resulta massa suggerent a nivell d'actuacions que crec que podrien lligar amb les mateixes propostes teòriques que em semblen altament pedagògiques (Dc,26/4/97). Nuestra práctica y la comprensión e interpretación de las mismas son fenómenos significativos en los que lo concreto desempeña un papel central. Hahn (1991b) argumenta que el saber local es crítico, crítico, en el sentido que este término posee en la terminología inglesa: extremadamente importante (Cochran-Smith, M., Lytle, S.L, 1993:38). Durante el proceso de construcción de los datos y en los momentos de análisis posterior, las voces de los demás se fueron integrando con la propia (L. Vygotsky, 1962), un proceso que traspasó conflictos internos y externos en un deseo de conseguir armonizar los dos lados en contacto. Surgieron discrepancias, todas las personas vemos y observamos estratégicamente posicionados, como recuerda la metáfora del desfile, una parcialidad equilibrada por la relación dialéctica interpersonal, por la interpretación compartida con el alumnado, colegas y expertos.

Las voces externas van paulatinamente armonizándose con la interna en busca de un diálogo integrado, reflexivo, y solícito (Van Manen, 1998) marcado por aquella escucha que pretende ser atenta, consciente, no forzada, realizada con tacto y que fue dando forma a una nueva voz profesional. Los espacios de diálogo intrapersonal e interpersonal que la escritura de aquellos diarios encarnó fueron instrumento y objetivo simultáneamente al permitirme: examinar la rutina; escrutar la cotidianidad; profundizar en la experiencia diaria desde un análisis reflexivo, sistemático y prolon-

55 ...inward and outward, backward and forward. By inward, we mean toward the internal conditions, such as feelings, hopes, aesthetic reactions, and moral dispositions. By outward, we mean toward the existential conditions that is, the environment. By backward and forward, we refer to temporality – past, present and future, we wrote that *to experience an experience* – that is to do research into an experience – is to experience it simultaneously in these four ways and to ask questions pointing each way (Clandinin, D.J. y Connelly, F.M., 2000:50).

gado en el tiempo. Por lo tanto, los resultados de mi trabajo están íntimamente ligados a la misma metodología empleada durante el estudio de campo. Una metodología nacida de mi necesidad narrativa de comprender y mejorar mi práctica como profesional de la enseñanza.

*This subjective epistemology had a further dimension, for it proves impossible to separate the nature of the research knowledge from the procedures by which data were gathered and interpreted. Theories, insights, issues which emerged from the analysis and interpretation were dependent upon, and a consequence of, the methods of collection.*

*(Dadds, M.1995:122)*

## CAPÍTULO 4.

# LOS DATOS DE LA EXPERIENCIA: SENSACIONES Y PENSAMIENTOS

*Escribiendo de diferentes maneras,  
descubrimos nuevos aspectos de nuestro tema  
y de nuestra relación con él.  
Forma y contenido son inseparables.*

*(Richardson, L. 1994)*

Esta acotación de Laurel Richardson inicia el análisis relacionado con las distintas fases del proceso de construcción de las fuentes de información. Un itinerario que ha resultando lento y lleno de interrogantes. Algunos fueron postergados durante el mismo devenir informativo y han encontrado respuestas satisfactorias durante este examen en profundidad, pero la utilidad de otros aún sigue latente. Y es que no sabía exactamente cómo iba a reconstruir un material que había generado durante más de cuatro años de mi práctica. Inmersa en ella, surgían anotaciones que requerían ser completadas. Algunas encontraban respuesta, pero otras debían esperar otro momento ante la presión de la práctica diaria. Era entonces cuando una sensación de desasosiego y de cuestionamiento interior me invadía: ¿realmente seré capaz de rescribir todo este material que recoge mi vida profesional y personal para construir una tesis doctoral coherente? ¿Vale la pena esta múltiple reflexión, calmada y desde la distancia o trepidante y en la práctica diaria, con la que he alimentado mi deseo doctoral durante la misma recogida de información? El testimonio escrito evoca el recuerdo de estos y otros interrogantes; dudas y angustias durante el desarrollo de un estudio en el entorno profesional en el que el diario, con su sencilla construcción día a día, se manifestó como un elemento válido y eficaz, un instrumento revelador de los elementos ocultos en la cotidianidad que vivimos en nuestros centros.

Una reunión con mi director de tesis marca el origen de estos instrumentos de investigación en sus inicios. Momentos de ilusión acompañados de dudas y ciertas incertidumbres que un acuerdo de actuación disiparon:

A l'escola no sabia com recollir dades, però em mancava la data d'avui per a decidir-me a començar. Hi ha hagut alguns acords que haig de començar a posar en marxa:

- ▶ Diari de classe.
- ▶ Diari del centre.
- ▶ Diari personal.

*D'alguna manera els tres diaris convergeixen en la mateixa persona. Veurem com observo i anoto tot el que  
sorgeix.*

*(Di, 17/10/96)*

Con fecha del 17 de octubre del 96 reviso mi registro sistemático de datos, las fuentes de información mencionadas en este capítulo. Oriento mi mirada investigadora hacia todo lo que sea capaz de percibir en el propio entorno profesional. Una mirada hacia mi exterior docente que es acompañada simultáneamente de un itinerario marcado por los tres niveles de interiorización señalados en aquellos

diarios. Me proponía recoger lo que mis ojos alcanzasen, lo que mi capacidad captase, apartando la angustia provocada por la conciencia de lo que se me iba escapando, de lo que no abarcaba. Una inmersión en la realidad cotidiana de la que esperaba emergiera una coherencia profesional, un significado más allá del que en aquellos momentos intuía, y que contrasta con el aquí y ahora actual en el que continúo buscando el emerger de un nuevo sentido. Por lo tanto, «no valen angustias», me digo a mí misma, procura trabajar con calma en la incertidumbre que te plantean los datos recogidos y sigue adelante, «no te bloques». No busques, se trata de encontrar.

Estas ideas serenán mi ánimo al enfrentar nuevos interrogantes. Quizás mi trabajo en estos momentos consiste en esperar; ver qué es lo que encuentro. No se trata pues de buscar, sino de ser capaz de darse cuenta de lo que está ahí delante y que aparecerá cuando esté capacitada para la encontrarlo: *El maestro aparece cuando el alumno está preparado*, dice una antigua sentencia oriental. Así, lo mejor es concentrarme en la actividad del momento y seguir reconstruyendo ese pasado, reestructurar los datos y avanzar en la información recogida a la vez que me interrogo sobre su interpretación, continuar estableciendo un vínculo con el poder que emana de estos materiales y dotarlos de un esqueleto a partir de su sentido hermenéutico. Puesto que éste ha sido el espíritu del proceso de recogida de información durante más de cuatro cursos escolares:

- ▶ Dejar constancia escrita de lo que acontecía en nuestro quehacer cotidiano, tanto en el aula como fuera de ella.
- ▶ Interpretarlo reflexivamente.
- ▶ Permitir aportaciones puntuales de otras personas con las que he compartido espacio y tiempo.

El análisis de los datos relatados ha implicado una mayor concreción y definición de los instrumentos utilizados durante la investigación, un devenir focalizador interpretativo que ha convertido la experiencia vivida y materializada en los diarios en el objeto fundamental del mismo. Y es que todos los esfuerzos investigadores en ciencias humanas fenomenológicas son realmente exploraciones en la estructura del mundo de la vida humana, en el mundo vivido tal como se experimenta en las situaciones y realidades cotidianas, por lo que podemos hablar de gran cantidad y diversidad de mundos vitales que pertenecen a distintas experiencias y realidades humanas. De hecho, cada persona puede estar habitando distintos mundos vitales en distintos momentos del día, como el mundo vivido del trabajo y del hogar (Schutz y Luckmann, 1973). Unas argumentaciones que se evidencian en los orígenes de los distintos diarios, producto de una única escritura reflexiva sistemática y de la lectura investigadora.

Sumergiéndome en ambas pretendía hacer brotar las estructuras de significado o temas constituyentes de la complejidad inmensa del mundo de la vida escolar, esperando determinar cuáles de aquellas experiencias vividas podían describir e interpretar los ejes de sentido subyacentes en aquel material recopilado. A pesar de que no todas las personas experimentamos el mundo de la misma manera, la fenomenología defiende cuatro temas fundamentales del mundo de la vida a los que se refiere como «existenciales». Según Van Manen (2003), cuatro existenciales pueden representar las guías para reflexionar en el proceso de investigación y plantear las preguntas fundamentales sobre cualquier experiencia:

1. El *espacio vivido* o espacialidad.
2. El *tiempo vivido* o temporalidad.
3. El *cuerpo vivido* o corporeidad.
4. La *relación humana vivida* o relacionalidad, también llamada comunalidad.

Son, por tanto, categorías productivas para el proceso de cuestionamiento, la reflexión y la escritura fenomenológicas, como fueron igualmente criterios primordiales en la teoría de Dewey, Clandinin y Connelly respecto a la experiencia como fuente de información en una investigación educativa.

Si bien, en el Capítulo 3 he definido el espacio tridimensional que la experiencia representa para Dewey en el ámbito investigador (continuidad, situación e interacción), y para Clandinin y Connelly (2000) (*temporalidad, lugar y personal y social*), es necesario añadir las connotaciones que completa Van Manen en sus escritos del 2003 y que me decidieron a abogar por sus referentes teóricos en el tipo de investigación planteada. Para Van Manen, el espacio es «el espacio vivido», un espacio sentido, que afecta el modo en que nos sentimos, un afectar que procede tanto de las experiencias que hemos vivido en él y que conforman las huellas de los recuerdos, como de las características físicas o topográficas del mismo. No es lo mismo situarnos en un espacio pequeño y claustrofóbico, o sentirlo así, que en medio de la amplitud de una llanura, o de los grandes «lofts» modernos en los cuales algunas personas nos sentimos pequeñas o desprotegidas. Así, las sensaciones en el interior de los límites espaciales del aula serán diferentes a las que podamos tener en el espacio del centro, no serán las mismas ni para el alumnado ni para el profesorado.<sup>56</sup>

Estas reflexiones llevan a considerar el espacio vivido o *espacialidad* una categoría que informa acerca de cómo experimentamos los asuntos de nuestra existencia cotidiana. Pero además, en el espacio que habitamos estamos presentes de una manera física o corporal, y en este sentido, la «corporeidad» o «el cuerpo vivido» se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Una presencia a través de la cual desvelamos algo sobre nosotras y nosotros, aunque también puede suceder lo contrario: ocultar algo.

El tercer eje existencial relacionado con la experiencia, la temporalidad o «el tiempo vivido», ya ha sido argumentado desde la visión de Dewey, Clandinin y Connelly, respecto a la dinámica de pasado, presente y futuro que implica y a las reinterpretaciones que esta evolución conlleva. Unas argumentaciones que se amplían con las aportaciones de Van Manen y A. Hargreaves. El tiempo vivido representa el tiempo subjetivo en oposición al tiempo del reloj o tiempo objetivo. Un tiempo que puede percibirse lento o acelerado en función de las vivencias del momento. Un tiempo subjetivo que está relacionado con el estado de ánimo y no exclusivamente con los minutos que van pasando objetivamente.

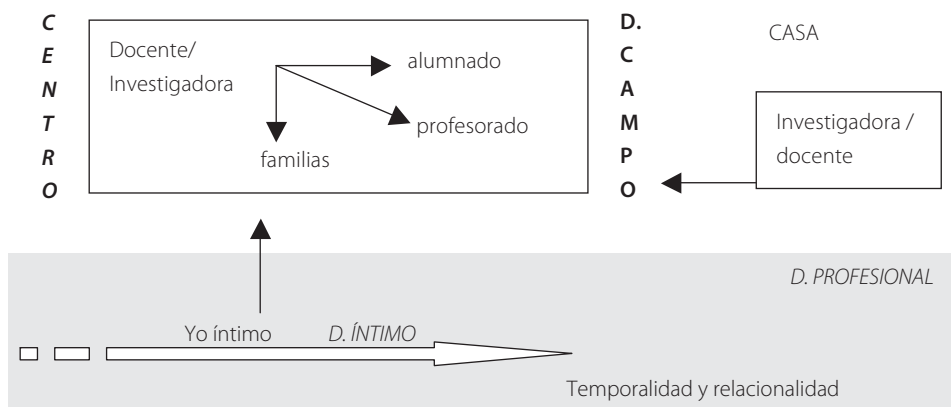
Finalmente, la relacionalidad o *el otro vivido*, la alteridad, hace referencia a las relaciones que mantenemos con los demás en el espacio interpersonal que compartimos. Una relación que se establece de forma corporal en los inicios: visuales por su aspecto, posturas o andares; táctiles en un apretón de manos o un beso; auditivas al oír el temple de la voz; comunicativas al hablar y me atrevería a sugerir que olfativas en no pocas ocasiones, con perfumes más o menos agradables o reconocidos. Toda una gama de percepciones sensitivas, corpóreas, que informan nuestros propios sentidos antes de llegar a analizar, pre-reflexivamente en muchas ocasiones.<sup>57</sup>

56 Existen convenciones culturales y sociales, asociadas con el espacio, que otorgan a la experiencia del espacio cierta dimensión cualitativa. Nos damos cuenta de ello, por ejemplo, en el espacio que las personas necesitan a su alrededor para sentirse cómodas o en la intimidad. Bollnow (1960) discute varios aspectos del «espacio vivido», como pueden ser la distancia vivida, el camino, etc. También advierte cómo la distancia objetiva tal vez no concuerde con la distancia que se percibe que hay entre dos lugares. [...] ¡Qué distinto es el sendero que se adentra en el bosque o el camino que cruza el barranco o el vecindario por donde nos gusta pasear! (Van Manen, 2003:120).

57 Van Manen (2003:123) observa como en un sentido amplio los seres humanos hemos buscado en esta experiencia del otro lo común, lo social, para un sentimiento de propósito en la vida, de significado, de base para vivir, como en la experiencia religiosa del otro absoluto, es decir, Dios.



Estos cuatro existenciales recorren un camino paralelo al espacio tridimensional de la experiencia sugerido por Dewey o Clandinin y Connelly. Pueden diferenciarse entre sí, pero no pueden separarse. A este respecto, las percepciones, discernimientos y apreciaciones de las cuales informan mis tres tipos de diarios manifiestan una relación de dependencia en el sentido explicitado por Van Manen (2003) y Merleau-Ponty (1962). Están directamente relacionadas con el espacio concreto en el cual se originaron, con sus connotaciones de cercanía al contexto investigado, en los Diarios de campo, o de alejamiento del mismo en los Diarios profesionales o Diarios personales e íntimos. Todos ellos remiten a una temporalidad cronológica vivida de diferente manera en un contexto espacial o en otro en los que dejan constancia de tres miradas investigadoras simultáneas a las cuales se ha unido una cuarta, la que realizo en estos momentos. Tres miradas que se reflejan en el siguiente esquema:



El hecho de que estos dos últimos autores mencionados, Van Manen y Merleau-Ponty, insistan en la trascendencia significativa de la reflexión sobre las experiencias escolares,<sup>58</sup> ya defendida por Dewey a inicios del siglo XX y Clandinin y Connelly (2000) al finalizar el mismo siglo, me invita a analizar comparativamente cómo las cuatro categorías mencionadas aparecen en mis diarios de investigación. Unas reflexiones que desarrollaré con posterioridad a la descripción del sentido y contenido presente en cada uno de ellos y de una primera reflexión acerca de:

***El proceso de construcción de los datos inmersa en una experiencia o situación experiencial***

El análisis de los tres tipos de diarios de investigación hace aparecer en mí la sensación de que he escrito sobre hechos tan evidentes, que era precisamente esa evidencialidad, esa realidad cotidiana, la que me impedía una verdadera concienciación de su presencia. *Hacer visible lo cotidiano*, reza el libro de M.A. Santos (1990) y es precisamente esta orientación la que emerge en este trabajo. Pensamientos y reflexiones que amplían mi conciencia respecto a las múltiples energías que abocamos sobre nuestras prácticas día tras día y, paralelamente, acerca de la poca valoración que hacemos de nuestro esfuerzo cotidiano. La escasa moderación y medida en relación con un trabajo que nos absorbe con tremenda avidez.

Los materiales docentes creados a partir del propósito de dialogar con los problemas que surgían en mi práctica me siguen pareciendo insustituibles, y me sorprende con el autorreproche de mi propio olvido al haber reutilizado sólo una parte de ellos con posterioridad, al no haber sabido amortizar aquel derroche de energía creativa y mejorarlos al actualizarlos. Soy consciente de la gran importancia que tiene

58 Ver el apartado *Partir de sí y de las situaciones experienciales. Criterios implícitos* en el Capítulo 3.

el orden y la buena organización para un profesional de nuestro ámbito, un orden y una organización semejante al de un documentalista o un administrativo de biblioteca, que clasifica materiales procedentes de diferentes fuentes para poder localizarlos fácilmente, haciendo de esa recopilación un instrumento útil. Unos esfuerzos que aún se pueden convertir en una actividad útil y válida para mis clases en el futuro y una nueva razón para seguir adelante en momentos en los que sensaciones de duda o incertidumbre sobrevengan, difuminando las razones de nuestro trabajo y erosionando las recobradas ilusiones en él.

Releyendo el material creado para el alumnado de segundo de ESO durante el curso 97/98, en un esfuerzo por motivarlos y adaptar los contenidos del área de Música a sus características singulares, confirmé la importancia de encontrar momentos de reflexión en nuestras prácticas. Las anotaciones están tomadas en diferentes maneras y momentos. Aquellas informaciones que encuentro en papel escrito sobre la marcha o aquellas registradas en el ordenador del centro, algunas impresas y otras no, y que arrastran a la memoria personal el recuerdo de situaciones, sensaciones y pensamientos, acompañantes en momentos de desorientación, de incertidumbre en la propia práctica. Sucede que como profesionales de la educación, elaboramos una ingente cantidad de materiales de trabajo, la mayoría de veces sobre la marcha y a partir de las necesidades que detectamos o de los retos que aceptamos a lo largo de nuestra práctica. En este sentido, el reto que planteó este trabajo doctoral constituyó no solamente un elemento reflexivo y testificador de la importancia de un estar atentos a aquello que producimos, sino igualmente un instrumento concienciador respecto al hecho de buscar demasiadas veces fuera lo que podría construir desde dentro. Si profesionalmente tuviéramos más oportunidades de replantearnos con calma todo aquello que hemos ido creando en el día a día escolar, seguramente conseguiríamos elaborar los recursos mejor adaptados a las diferentes realidades que afrontamos en nuestros centros. En este sentido, el Anexo I muestra el material generado durante aquellos cuatro años de estudio en el campo de trabajo.

---

## 4.1. Las fuentes de información: Descripción y sentido

---

*Journals are a powerful way for individuals to give account of their experience.*

*(Clandinin y Connelly, 2000:102)*

El material que ha constituido finalmente la fuente de información de esta tesis doctoral fue mi acompañante fiel, sosegado y hermenéutico durante todo su proceso. Un material que iba existiendo como producto de aquella necesidad de dialogar por escrito con todo lo que vivía profesional y personalmente, que nacía y crecía paralelo a la actuación investigadora en el centro y que se fue convirtiendo paulatinamente en el eje central de este estudio. Atrajo mi mirada a partir del momento en que fui consciente de cómo el enfoque participativo e interdisciplinario de mi materia había afectado a mi práctica, pero sobre todo a mí misma. Desde ese momento de lucidez, no he podido apartar la mirada de aquellos diarios de investigación materializados.

Como he comentado anteriormente, mis primeros momentos de escritura se inician de una manera natural en los cursos de doctorado, pero el peso fundamental de este estudio se centra en los datos recopilados a partir del curso escolar 96/97 y abarca los cuatro cursos escolares comprendidos entre los años 1996 y 2000, profundizando especialmente en el análisis del curso 99/00. Estos materiales agrupan los cuatro ámbitos de estudio listados a continuación:

1. Diarios de campo.
2. Diarios profesionales.

3. Diarios íntimos.
4. Estrategias investigadoras complementarias a los diarios.

Los tres primeros bloques mencionados constituyen el corpus fundamental de la investigación. Los *Diarios de campo*, escritos en el interior del centro, caminaron de la mano de los *Diarios profesionales* y los *Diarios íntimos* y se convirtieron, junto con el resto de materiales mencionados, en el testimonio escrito de mi actuar e interactuar, tanto con mi alumnado como con compañeras y compañeros en el aula, en el centro y fuera del mismo. Desde aquel punto de partida que significó el bienio de preparación de los cursos de doctorado han sucedido muchas cosas, quizás demasiadas, pero a lo largo de todo el proceso y hasta el mes de julio del 2000, siempre ha estado presente este hilo conductor en el que se han transformado mis diarios de investigación, unos instrumentos investigadores que han superado todas mis dudas.

A continuación despliego el referente cronológico que abarca la totalidad de los datos contenidos en los distintos diarios. Los cuatro años de estudio han sido distribuidos en tres ciclos de investigación que analizo en el Capítulo 5, e incluyo en este esquema general una referencia a los diarios creados en los cursos de doctorado, dado que mi pasión por escribir como método de conocimiento renació durante aquellos años.

CICLOS	FUENTES DE INFORMACIÓN		
	Diarios de campo	Diarios profesionales	Diarios íntimos
<b>DOCTORADO</b> <b>Bienio 94/96:</b>	<i>Curso 94/95:</i> (12 p.) Segundo y tercer trimestre	<i>Curso 94/95:</i> (15 p.) Del 31-5-95 al 30-6-95	<i>Curso 94/95:</i> (22 p.) Del 4-3-95 al 4-8-95
	<i>Curso 95/96:</i> (25 p.) Del 20-11-95 al 24-4-96 (No sistemáticamente)	<i>Curso 95/96:</i> (9 p.) Nueve días del curso	<i>Curso 95/96:</i> (26 p.) Del 5-9-95 al 16-8-96
<b>INICIAL</b> <b>Cursos 96/98</b>	<i>Curso 96/97:</i> (133 p.) Del 7-10-96 al 27-6-97	<i>Curso 96/97:</i> (350 p.) Del 16-9-96 al 24-7-97	<i>Cursos 96/98:</i> (55 p.) Del 23-10-96 al 9-8-98
	<i>Curso 97/98:</i> (62 p.) Del 1-9-97 al 20-6-98	<i>Curso 97/98:</i> (260 p.) Del 22-9-97 al 11-7-98	
<b>PUENTE</b> <b>Curso 98/99</b>	(85 p.) Del 14-9-98 al 21-6-99		
<b>FINAL</b> <b>Cursos 99/00</b>	(86 p.) Del 6-9-99 al 21-7-00	(97 p.) Del 2-11-99 al 6-4-00	

#### 4.1.1. Los Diarios de campo, «in and out of my class»

*De moment ho faré com pugui, ja després ho passaré.*

*No vull que es perdi el que penso en aquest moment,*

*no només el que penso, també el que visc.*

*(Anotacions)*

Éstos son los únicos diarios presentes durante la totalidad del proceso investigador. Conforman el conjunto de informaciones recogidas en y sobre la práctica diaria en el aula y en el centro en los que el texto escrito surge a partir de las actuaciones derivadas de:

- ▶ Programaciones generales o de aula relacionadas con mi materia, la Lengua inglesa.
- ▶ Pre-planificaciones de clase y observaciones de las elaboradas en los Diarios profesionales.
- ▶ Las reuniones docentes, tanto en el interior como en el exterior del centro.
- ▶ Actividades improvisadas en el seno de la interacción diaria con el alumnado y el profesorado.

Las observaciones plasmadas en estos diarios representan un primer nivel de interiorización de la experiencia vivida. Son reflexiones realizadas sobre la marcha, en el día a día del transitar escolar y a partir de las múltiples y diversas actividades que, desde mi posición docente, desarrollaba en el aula o en el centro. Constituyen, por tanto, una recogida de datos *in situ*, la mayoría a bolígrafo, rotuladores, marcadores, o incluso a veces a lápiz, e intentando reflejar siempre el mismo momento en que surgía la necesidad de captar información. Algunas veces resultan una guisa de jeroglífico para ser descifrados posteriormente, cuando la ética del momento requería escuchar y registrar más tarde, aunque en ocasiones la memoria me jugó malas pasadas; en otros momentos fueron producto de mis «retiros» en la biblioteca del centro, donde encontraba la calma que me permitía reflejar las consideraciones que emergían en la práctica diaria. De hecho, algunas de las hojas testimonio de esta recopilación, son verdaderos collages que reflejan la premura del devenir del pensamiento o de la acción en el centro. Un pensar y actuar sobre la marcha en el que constato mi corporeidad a través de las reflexiones y sensaciones en el entorno profesional.

El punto de partida de los Diarios de campo es el aula, lo que sucede en mis clases. La relación con mi alumnado constituye el relato fundamental durante el primer año. No obstante, con el paso de los meses, y sobre todo durante el segundo año investigador, las anotaciones de clase se van haciendo más esquemáticas y en algunos meses disminuyen progresivamente, a la vez que van emergiendo con mayor intensidad registros referidos a reuniones en el centro: claustros, departamentos, evaluaciones, consejo pedagógico, etc. Una dinámica que testimonia mi deambular por el centro y cómo me fui familiarizando con mi libreta de observaciones, tanto en clase como fuera de ella, a la vez que lo hacían las personas que acompañaba o me acompañaban y en las cuales percibía aceptación al respecto. Así, mi toma de notas transita entre el espacio interior y exterior al aula, plasmando aquellas observaciones nacidas en el seno de la actividad escolar en libretas de cuatro colores o en folios. Había destinado un apartado, un color, a los diversos «in and out», a las continuas entradas y salidas de los diferentes espacios escolares en los que compartía mi *corporeidad* como tutora o como profesora, entrevistas con madres y padres, encuentros de departamento y espacios de preparación de mis clases básicamente. Por lo tanto, la entrada de datos era selectiva, diversificada y controlada en el tiempo, puesto que el título de cada página reflejaba exactamente el momento concreto y circunstancias con el propósito de ser reutilizadas con posterioridad.

- *Azul*: Reuniones de gestión: Coordinación ESO, tutoras, y equipo docente.
- *Rojo*: Continuación de las anteriores y guiones de tutoría.
- *Gris*: *Colegialidad compartida* (Hargreaves, A. 1990): Reuniones de departamento, jefes de departamento, claustros y consejos escolares.
- *Verde*: Registro y seguimiento de mis clases y anotaciones personales.

Recogía información en función de las tres relaciones fundamentales que los profesionales de la enseñanza establecemos en nuestros lugares de trabajo: con nuestro alumnado, con sus familias y con el profesorado, aunque las informaciones que implicaban contactos con madres y padres se fueron centrando en el cuaderno de tutoría y seguimiento de clases facilitado por el centro. El Diario de campo acabó configurándose como un instrumento para registrar los datos de mi práctica en dos bloques principales:

1. *Las reuniones* con el profesorado en los distintos espacios encontrados en nuestro lugar de trabajo.
2. *Preparación y seguimiento* de mis distintas clases.

Aquellos Diarios de campo elaborados durante el proceso de investigación me descubren la intimidad del aula y su telaraña de vivencias en múltiples direcciones, acompañantes del quehacer cotidiano en el centro escolar y convergentes en un único núcleo: aprender. Un aprender que se va construyendo desde el interior del aula expandiéndose hacia su exterior por medio de la interacción continuada y multidireccional entre el alumnado y el profesorado. Algunas de sus líneas centrífugas son más visibles que otras, pueden ser percibidas fácilmente, pero todas están presentes e interconectadas por la misma red de aprendizaje, el cual ejemplifica, un contacto diario que permite vislumbrar creencias propias y ajenas. Los mundos vitales del entorno laboral educativo están impregnados de múltiples espacios y tiempos de interrelación, de intercambios comunicativos, en los cuales nos desarrollamos y reconocemos, en mayor o menor grado, aprendiendo significativamente acerca de las otras personas y de la nuestra. Los contenidos registrados en los distintos Diarios de campo se encuentra en el Anexo II.

### ***Instrumentos para una corporeidad profesional atenta***

El diario de campo se convirtió en un espacio y un tiempo para plasmar las tensiones de la cotidianidad, la frenética actividad en el lugar de trabajo que transcribía tal como surgía, sin reflexionar mucho sobre ella. Diríamos que es más descriptivo que interpretativo. A través de éstos fui generando una presencia atenta en el aula y en el centro. Las ideas surgían cuando surgían, pero la *corporeidad* atenta en los propios pensamientos permitía una clasificación de los mismos y su anotación en aquella libreta de cuatro colores reservada para aquellos aspectos que estimaba necesario comentar o discutir, hechos o ideas relacionados con la globalidad de actuaciones en la práctica diaria. Mi *corporeidad* estaba atenta al entorno y a aquellas interpretaciones que desfilaban por mi mente. Así, anotaba:

- ▶ Comentarios del profesorado ante actos o incidentes que estimaba como significativos y que en el momento en el cual se producían resultaba imposible tratar con mayor detenimiento o desconocía sus razones.
- ▶ Comentarios o reflexiones al presenciar determinadas situaciones.
- ▶ Propuestas de organización o actuación, personales o ajenas, originadas en la dinámica cotidiana.

Toda una serie de deliberaciones emergentes de la práctica, que pasaban a formar parte de alguno de los puntos a tratar y profundizar en próximas reuniones, ampliando el conjunto de observaciones internas y externas nacidas en la vida del centro, en su seno, y que ampliaba generalmente en las reflexiones propiciadas por los Diarios profesionales. Esta narración reflexiva que los Diarios de campo permitieron estuvo relacionada directamente con mi presencia o *corporeidad* intra e interpersonal atenta y el aprendizaje profesional alcanzado.

## **4.1.2. Los Diarios profesionales**

Los contenidos que conforman los Diarios profesionales representan el testimonio escrito de creencias, percepciones, deseos y frustraciones, conversaciones y otros actos interpretativos, previos y posteriores a la propia práctica. A través de estos textos, dotaba de significado los fenómenos de la vida experimentada, constituyendo las huellas del material docente generado a partir de aquella escritura reflexiva, iniciada unas veces a partir de anotaciones en el centro, y otras, en sensaciones, recuerdos o vivencias grabados en la memoria del día a día. Reverberan en su interior experiencias tanto en el espacio relacional más significativo, el compartido con mi alumnado en el aula, como en el creado por

la institución escolar para la relación con compañeras y compañeros. Toda una recopilación de datos registrada en la intimidad del hogar, o sea, en la distancia del lugar de trabajo, en la que podía encontrar la calidad de tiempo y espacio necesario para reflexionar sobre mis actuaciones y percepciones, dando fe de ellas y, por tanto, constituyendo un *segundo plano de reflexión de la experiencia vivida*, una nueva capa a traspasar hacia el propio yo profesional docente e investigador simultáneamente.

Afirma Van Manen (2003) que el método preferido de las ciencias humanas implica la descripción, la interpretación y el análisis crítico o reflexivo sobre nosotros mismos. Mis diarios profesionales responden a este sentir. Y en este sentido, el lugar en el que los construía afectaba el modo en el que me expresaba. Y es que nuestro hogar nos remite irremediabilmente a una determinada experiencia del espacio, una corporeidad muy especial y relacionada con sensaciones de nuestra existencia. El hogar ha sido descrito como el santuario interior seguro donde podemos sentirnos protegidos y sentirnos nosotras mismas (Bollnow, 1960 y Heidegger, 1971). El hogar es aquel lugar donde podemos «ser lo que somos». Después de haber estado determinado tiempo en cualquier lugar, nos levantamos para «irnos a casa» y, en este sentido, reinterpretaba la experiencia escolar en el espacio vivido en casa, relacionándome nuevamente con el mundo profesional a través del nuevo recorrido reflexivo intrapersonal que realizaba desde el distanciamiento del trabajo hasta la calma del hogar. Un lugar en el que escribía y leía explorando y abocando lo que sentía, pensaba o intuía en la totalidad de mi persona y creando actuaciones al respecto. Un pensar y proponer que fue reinterpretando lo vivido, porque reinterpretar significa que el pasado cambiaba bajo las presiones que ejercía aquel presente reflexivo registrado en estos Diarios profesionales. Y es que el pasado se cambia a sí mismo, porque vivimos hacia el futuro del cual ya vemos como toma forma, o la forma del cual ya sospechamos como un misterio todavía secreto de experiencias que se reservan para nosotros (Linschoten, 1953:245).

### ***Mi preocupación ontológica***

Nombrar, bautizar adecuadamente estos diarios, ha sido producto de un proceso de resignificación guiado por el análisis de los mismos. Un período de concienciación acerca de sus múltiples contenidos en un esfuerzo por captar la esencialidad de la experiencia transcrita en lo subjetivo de las vivencias que muestran. Y es que nombrar hace referencia a la verbalización de lo que una cosa es, cuál es su naturaleza esencial, qué características la definen y dan significado a ese nombre. Por lo que durante la etapa investigadora desarrollada en el centro, estos diarios fueron nombrados de manera diferente a la actual. Desde su nacimiento y durante su crecimiento los había reconocido como Diarios personales. Éste había sido el término, la referencia con la que los había identificado año tras año hasta el inicio del análisis en profundidad de los mismos. ¿Existía alguna razón explicativa de este hecho? o quizás había sido éste un bautizo natural, espontáneo, aunque erróneo, y que había perdurado en el tiempo.

De hecho, este instrumento investigador profesional recibió dos nombres diferentes a lo largo del análisis posterior: Diario de clase o de trabajo y Diario profesional. Su escritura constituyó un instrumento investigador desde sus inicios con objeto de comprender lo vivido, pero ¿por qué no había necesitado referirme a ellos como Diarios profesionales con anterioridad? Un «renombre» que considero mucho más apropiado en estos momentos dado el contenido y la finalidad de los mismos. ¿Qué motivos debían existir para nombrarlos como «personales» durante los cuatro años de recogida de datos? Un período demasiado prolongado para no albergar en su interior alguna razón más profunda, algún motivo esencial y que vale la pena reflexionar con calma, porque prestar atención a los orígenes etimológicos de las palabras puede a veces ponernos en contacto con una forma de vida original en la que los términos todavía tenían vínculos vivos con las experiencias vividas de las que emanaban en su origen (Van Manen, 2003:77).

En mi búsqueda de una terminología coherente con sus contenidos fui consciente de que la respuesta al interrogante planteado estaba intrínsecamente relacionada con mis intenciones al escribirlos. El término «Diarios personales» hacía referencia a ese vínculo con la experiencia vivida, al hecho de pretender abocar en ellos la totalidad de mi «persona» durante la etapa de su construcción, es decir, abarcar la complejidad del diálogo que establecía desde aquel doble rol como investigadora y profesora en el centro y fuera del mismo. Verter en él pensamientos, ideas, sensaciones, reflexiones, y un gran etcétera, a partir del diálogo profesional de la persona que investiga, una intencionalidad que estuvo siempre vinculada al ímpetu de las experiencias vividas en aquellos momentos de inmersión reflexiva en mi práctica. Y es que su contenido me muestra:

- ▶ Reflexiones a partir de clases realizadas.
- ▶ Fichas de trabajo para el alumnado originadas en las observaciones realizadas.
- ▶ Sensaciones a partir de experiencias vividas, tanto en clase como en el centro y conectadas directamente con actividades que desarrollaba.
- ▶ Registros de frases significativas que iban ampliando la propia mirada profesional en y sobre la práctica.
- ▶ Pequeños diálogos registrados sobre la marcha con colegas y alumnado.
- ▶ Memorias de interacciones con todo el entorno existente.

Todo un compendio de vínculos vivos relatados de forma reflexiva, referidos a una presencia pasada y que acumulan significado hermenéutico cuando al reflexionar sobre ellas las unimos al recordarlas (Van Manen, 2003:57). La investigación planteada se fundamentaba en estudiar la propia práctica, en observar la propia realidad profesional día tras día, en captar lo vivido tanto individual como colectivamente con los medios al alcance y desde una mirada personal, para poder analizarla posteriormente en profundidad. Una mirada personal dentro de un colectivo profesional en el que perseguía estar presente con todos mis sentidos, con todo mi conocimiento, con toda mi persona en definitiva. Por lo tanto, si toda mi persona se esforzaba en estar implicada en ese contexto profesional, la referencia a ese instrumento de investigación como Diario personal, diario de la persona que investiga y que a la vez se investiga a sí misma, continuaba llena de significado durante aquellos momentos de escritura. Su intencionalidad que justificó su nombre y el análisis en la distancia ha resignificar y renombrarlos.

En estos momentos, los nombres de *Diarios profesionales* se han ido erigiendo como más apropiados, y es que éstos son los diarios que presentan mayor *corporeidad*, es decir, mayor presencia de la profesional que investiga desde su existir docente, mayor evidencia del diálogo entre la práctica y la teoría, en cuya relación conversacional anida la razón fundamental de la gran variedad de contenidos que los integran. Si bien, el punto de partida había sido el acompañamiento investigativo, la confrontación con la información registrada, las distintas conversaciones con el director de tesis y las reflexiones realizadas a partir de los mismos textos han concluido en renombrar aquellos diarios, que reconocí como personales durante el estudio de campo, como Diarios profesionales o Diarios profesionales de investigación. Dos términos que se complementan con el original, al recoger el verdadero sentido de sus contenidos: la práctica de la persona que investiga sobre su propia vida profesional en los momentos de reflexión encontrados en el hogar, «lejos del mundanal ruido».

Estoy por tanto, y estamos, ante unos Diarios profesionales singulares, ya que recogen la pluralidad de la vida investigadora sobre la propia práctica. Unos diarios de investigación donde las fronteras, los límites están claros a escala espacial: realizados en el distanciamiento del lugar de trabajo; pero difusos a nivel de contenidos, puesto que la mirada en todos ellos es holística. Una mirada que

se propone abarcar la globalidad del entorno profesional y cuyo objetivo no es solamente recopilar información, sino también establecer una relación conversacional reflexiva que permita discernir, separar, analizar, las diferentes situaciones profesionales que integran una práctica profesional que acaba siendo personal y única en último término.

#### **4.1.2.1. Evolución de sus contenidos**

En los tres Diarios profesionales me propuse reflejar la temporalidad en la recogida de información desde los inicios. Registraba sistemáticamente los períodos presentes y ausentes, la continuidad y sus interrupciones. Una dinámica que evidencia la ausencia del Diario profesional en el curso 98/99 y cuyas razones comento en el Capítulo 5. Respecto a la evolución de sus contenidos, observo como el peso de las conversaciones mantenidas con el contexto se desplaza de unos temas a otros. Así, las *preparaciones y planificaciones de clase*, las reflexiones y sensaciones que emergen en el seno del aula y mis ideas o sugerencias al respecto constituyen el relato fundamental del primer Diario profesional, curso 96/97. La interacción con mi alumnado en el marco contextual del aula es prácticamente el referente único de sus trescientas cincuenta páginas. Testimonio de horas de vida compartidas y testificación de un diálogo continuo con los interrogantes que la práctica me planteaba, con las dudas e incertidumbres a las que me sometía o con incidentes y anécdotas surgidas entre aquellas cuatro paredes que delimitaban nuestra intimidad. Huellas del hacer y deshacer que permiten vislumbrar repetidos intentos por vivir una experiencia educativa metodológica con mi alumnado que iba desgranando comprensivamente a través del pensar y proponer, siendo aquella escritura reflexiva la mediadora entre los dos procesos.

El segundo Diario profesional continúa la dinámica del anterior. El continuo registro de las experiencias vividas en el centro desde la distancia del hogar me iba permitiendo reflexionar sobre lo que implicaba el día a día y retornaba parte de esa comunicación al centro en forma de fichas de trabajo, entrevistas, textos o cartas. Poco a poco iba siendo consciente de la ingente cantidad de implicaciones que conlleva la práctica docente y de la continua toma de decisiones a que nos lleva en muchos y diversos sentidos. Nuestro nivel relacional es amplísimo y multidireccional: alumnado, colegas de profesión, no sólo dentro del centro sino igualmente fuera del mismo, equipo directivo, familias de nuestro alumnado y entidades relacionadas con el centro: servicios sociales, psicólogos, profesionales de la salud, mossos d'esquadra y un largo etcétera que la misma vida en el centro atrae paulatinamente.

#### ***¿Del diario a la clase o de la clase al diario?***

Respecto al tercer y último Diario profesional, curso 99/00, aunque comparte el espíritu investigador de los anteriores, presenta una construcción significativamente diferente. Iniciado después del año de silencio, refleja un quehacer docente marcado por la dinámica específica del proyecto de trabajo que realizaba con mi alumnado. Si bien en los dos primeros diarios el centro de mis preparaciones o planificaciones de clase es el hogar, es decir, creo o planifico mis actuaciones de clase en la distancia de lo observado: del diario a la clase; en este tercer diario, el eje creativo se desplaza hacia el aula: de la clase al diario. Ésta se convierte en el motor de mis preparaciones o worksheets, la autoridad de la dinámica relacional e interactiva que generaba nuestro proyecto de trabajo, tanto a nivel cognitivo como humano, desplazó mis preparaciones o planificaciones hacia el aula significativamente. Éstas se iniciaban en su dinámica reflexiva, es decir, a partir de las necesidades verbalizadas o detectadas en su seno para consolidarse en casa posteriormente. Nuestro proyecto de trabajo dio un cambio significativo a mi dinámica de escritura reflexiva en este último diario.



Los instrumentos investigadores que integran estos tres Diarios profesionales y que conforman las estrategias de estudio creadas se analizan en el apartado siguiente. Las fichas de trabajo, estrategias de feedback, así como los proyectos desarrollados durante los distintos cursos se encuentran en los distintos Diarios Profesionales del Anexo II.

### 4.1.3. Los Diarios íntimos

Las características introspectivas de estos Diarios profesionales podrían ocultar su validez y tildarlos de instrumentos innecesarios o repetitivos. No obstante, el enfoque investigador desde el cual se han construido comunica exactamente lo contrario. Estos Diarios íntimos se gestaron en mi necesidad de encontrar un espacio intimista, más proyectado hacia un yo excluyente de otros yoes y que permitiera una mirada serena a necesidades o actitudes profesionales desde ese reconocimiento más introspectivo que facilitaban y al que no podía llegar a través de los otros diarios. En ellos dejé constancia de propósitos, interpretaciones y reflexiones sentidas como verdaderamente íntimas, es decir, relacionadas con mis deseos y miedos más profundos. Una intimidad que recoge aquellas emociones, sensaciones o reflexiones incapaz de explicar a otras personas y que conformaban un diálogo profundamente intrapersonal: yo conmigo misma; yo, mi, me, conmigo. Sus relatos en momentos discontinuos testimonian mi necesidad de conversar con las ráfagas más intensas que zarandeaban mi vida personal y profesional y que rememoro en mi recuerdo.

Escribía, por tanto, de una manera irregular; con interrupciones de días, semanas e incluso meses durante el segundo año investigador. La intimidad trasladada a estos diarios reconocidos como íntimos se evidencia en el hecho de haber sido transcritos al ordenador únicamente por mí.<sup>59</sup> Eran producto del diálogo mantenido con mi persona, del encuentro con un yo que necesitaba sentirse vivo y acompañado a través de la verbalización escrita, una compañía que buscaba cuando la inmersión en mi práctica comenzaba a difuminar, a hacer transparente mi yo más profundo, tanto profesional como personalmente. De estas características emerge el hecho de que fueran relegados, apartados de la ayuda que tuve un tiempo para transcribir al ordenador los distintos Diarios de campo. La profundidad de mi sentir expresada a través de ellos, impidió que permitiera su lectura a ninguna otra persona, siendo transcritos finalmente con posterioridad a mi silencio de dos años durante este estudio. Un silencio que poco a poco comienza a aceptar sonidos y que, incluso, va permitiendo algunos ruidos.

El primer Diario íntimo surge en el segundo trimestre del primer curso de doctorado<sup>60</sup> y me acompaña durante la totalidad del mismo hasta la presentación de mi proyecto de tesis. El segundo abarca los dos primeros años de la investigación, es decir, corre paralelo a los cursos escolares 96/97 y 97/98. Entre la primera anotación registrada en el mismo, «23/10/96, Dimecres», y la última, «9/8/98, Diumenge» aflora un esfuerzo continuado por delimitar, por marcar territorios personales frente a una vida profesional que me engullía como docente e investigadora. Así, las primeras anotaciones a finales de octubre responden a mi deseo de encontrar un espacio propio, de diálogo interior, que ponga límites a aquella vida profesional en la que *segueixo amb la idea de treballar vuit hores per l'escola, com a màxim, durant cinc dies* (Dp,23/10/96). Necesito un espacio de escritura distinto de

59 Busqué ayuda para trasladar al ordenador los Diarios de campo.

60 Debido al incidente con mi coche, curso 94/95, escribí tres cartas: una dirigida al alumnado, otra al profesorado y una tercera al autor/a de los hechos y que pude entregar en mano. Un año después, otra dirigida a mis compañeras y compañeros agradeciendo su ayuda ante la resolución definitiva del conflicto.

los anteriores en los que poder reflejar la compulsión comunicativa del momento, una compulsión que se traduce en escribir en tres momentos diferentes y que señalo «tripitiendo» la fecha. *Escribirlos representaba sentir que mi yo existía*. Aquella escritura reflexiva favorecía un límite para aquella vorá-gine docente e investigadora que parecía devorarme como persona a nivel familiar y profesional, la conciencia de una vida propia fuera del centro. Son, por lo tanto, reflexiones que al volcarlas en un espacio diferente evidencian el deseo de separarme mentalmente de la absorbente vida profesional.

Estos Diarios íntimos representan un nivel de interiorización personal, un nivel de reflexión basado en la indagación en el propio diálogo interior desde un yo más individualizado, y que permitía una nueva escucha de lo personal alejada de las prisas que la actividad profesional implicaba, las cuales se iban reflejando en los Diarios de campo y profesionales simultáneamente. Y es que durante el proceso investigador emergían pensamientos e interpretaciones de mi realidad, tanto externa como interna, que no deseaba reflejar en aquel segundo nivel de interiorización que representaba el Diario profesional de investigación. Eran diálogos hacia dentro, pensamientos que necesitaba expresar por escrito y que se originaban en mis observaciones o reflexiones, pero que la propia vulnerabilidad o el pudor personal que encarnaban me impedían reflejarlos en cualquiera de los otros dos tipos de Diario mencionados. Por lo tanto, busqué este nuevo espacio para dejar constancia de ellos, igualmente, ante aquella necesidad personal y la posibilidad de su validez como contraste de la interpretación y comprensión de la experiencia vivida a un nivel más profundo.

El diálogo recopilado en estos dos Diarios íntimos es menos analítico y más esperanzador o terapéutico. A la vez que expresaba las sensaciones más profundas, facilitaba la construcción de nuevos mensajes personales con objeto de continuar avanzando en la incertidumbre que planteaba mi presente:

- ▶ *Todos somos aprendices a lo largo de nuestra vida. Cada minuto es nuevo. Vivámoslo y ayudemos a vivirlo* (Dp96:36).
- ▶ *«Sóc un gran dubte que camina»* (Dp,7/11/95).

Por otra parte, contemplan el entramado de relaciones familiares y profesionales durante los cursos en que fueron escritos. Dudas, reflexiones y actuaciones familiares con respecto a mis hijas, mi nueva pareja y el vínculo con la anterior, una mujer que se orientaba hacia una nueva mirada en su vida profesional. En este sentido, muestra momentos críticos en los que me planteo abandonar este estudio y en los que encuentro razones para continuar:

- ▶ *En fi, pau i amor Encarna, busca la teva felicitat i deixa els altres viure* (Dp,3/11/95).
- ▶ *Dignifiquemos los momentos duros y compartámoslos. No hay respuestas para todo* (Dp96:36).
- ▶ *M'interessa relacionar-me i anar aprenent* (Dp96:37).
- ▶ *Vols dir que faré una investigació? Ningú no em fa cas a l'escola. En fi, no et desanimis i APRÉN* (Dp96:38).
- ▶ *Escolta y parla menys* (Dp96:38).
- ▶ *La vida es una caja de bombones, como dice Forest Gump. No sabes como van a ser en realidad hasta que no los pruebas* (Dp96:50).

Rastrear las huellas de una interacción entre la esfera privada, vida familiar,<sup>61</sup> y la esfera profesional, vida en la escuela, mundos fundamentales de mi experiencia vital. Son, por tanto, testimonio de cambios personales que corren paralelos a mis esfuerzos por conseguir dos objetivos profesionales:

61 Una familia que durante el primer año de la investigación era monoparental, pero que en los momentos finales de estos Diario íntimos se preparaba para integrar una nueva persona en nuestra convivencia.

Una metodología participativa con mi alumnado y trabajar de una manera interdisciplinaria con el profesorado.

A lo largo de sus relatos coexisten espacios vacíos con los repletos de emociones y sensaciones personales en un intento de rescribir lo que hervía en mi interior, mis bloqueos, y que provocan un continuo diálogo entre mi deseo y la realidad que me rodea. Muestran una comunicación plagada de inquietudes que me esfuerzo por oír, escuchar, comprender y encontrar un sentido en el texto escrito que brota, esporádicamente, de aquellas experiencias personales. Busqué clarividencia y entendimiento personal en el diálogo con mis emociones, con mis dudas e incertidumbres y procurando encontrar «calma y serenidad», dos de las palabras que se repitan con frecuencia. Una pirámide de saber que fue edificando el significado esencial de estos dos diarios: el aprendizaje personal que acompañó siempre a su paralelo, el profesional. Y es que me habían permitido conversar con mis propios fantasmas:

- ▶ [...] *després del meu perfeccionisme o voler arribar a tot arreu* (Dp97:56).
- ▶ *Sembla mentida com em surt en càtala. Intento reconciliar-me con el castellano, mi lengua materna y me cuesta* (Dp97:58).
- ▶ *Res és perfecte i tot és tal com és. Las cosas son como son* (Dp97:59).
- ▶ *El que és clar és que haig de viure amb més calma. Respectar més el que sento i no permetre que les coses em destirotin. Calma i serenor* (Dp98:61).

Mi necesidad de escritura de estos Diarios íntimos fue extinguiéndose progresivamente durante el segundo año de la investigación, una realidad que interpreto relacionada con la integración de mi voz en los otros dos. Un canal de diálogo con el entorno que encontró finalmente su espacio *in situ* y expresado en una de las últimas anotaciones al margen del texto original: *ya que hablo más en mi día a día y voy necesitando menos este Diario íntimo*.

#### 4.1.4. Diferencia y complementariedad entre los distintos diarios de investigación

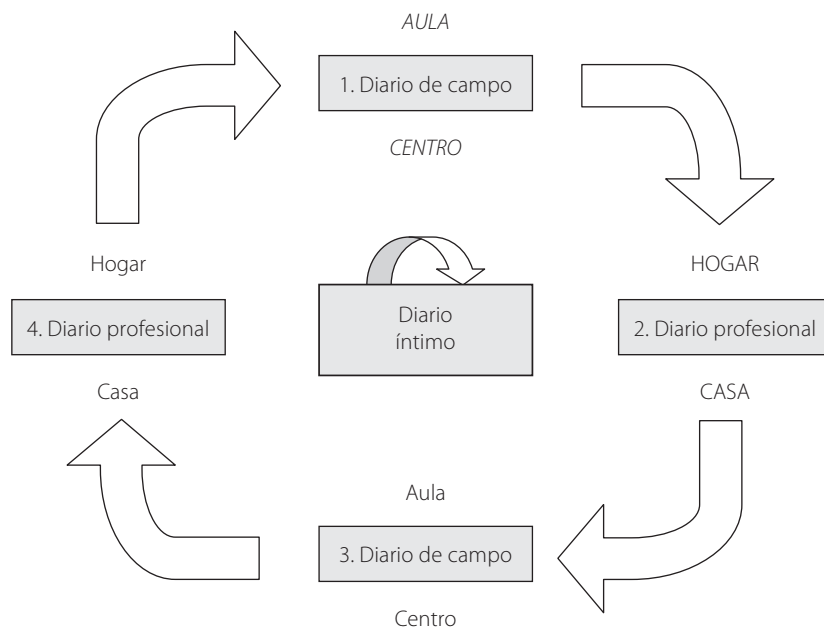
DIARIO PERSONAL DE INVESTIGACIÓN	Diario de campo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Preparar acciones a partir de la reflexión</li> <li>▶ Reflexiones compartidas con los alumnos, colegas, padres</li> <li>▶ Interpretaciones del entorno de trabajo</li> <li>▶ Corporeidad reflexiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Recogida de acciones en el lugar de trabajo</li> <li>▶ Expresión de presiones, pensamientos, ideas en el momento en el que surgían o podía recogerlas. ¿cuáles eran esos momentos?</li> <li>▶ ...Exámenes</li> <li>▶ Concienciación en espera de la teoría</li> <li>▶ Inmediatez de la práctica: respuesta en el presente</li> <li>▶ Corporeidad profesional atenta</li> </ul>

A pesar de haber analizado las características y connotaciones particulares contenidas en cada tipo de diario, éstos constituyen instrumentos investigadores interdependientes. Es decir, el valor investigador de los mismos está en su triple presencia, en el acompañamiento narrativo e interpretativo que las tres escrituras focalizan. Pensar, actuar y escribir son acciones difíciles de sincronizar en nuestras prácticas. Sus demandas en tiempo real no pueden esperar actuaciones más meditadas y que surgían en los Diarios profesionales. De hecho, muchas de las sensaciones y reflexiones recopiladas en los Diarios de campo no encontraron su texto en los profesionales (Dadds, M. 1995:131).<sup>62</sup> Sin

62 Thinking, action and text creation cannot always be synchronized and do not always embody each other. The immediacy of the practical world of teaching may not always be able to wait upon the more measured, lengthier process of complex writing. The

embargo, los fundamentos prácticos y teóricos o teóricos y prácticos del aprendizaje profesional que muestro en la segunda parte de esta tesis, se construyen gracias a las similitudes y contrastes que facilitan sus reflexiones. Podemos diferenciarlos entre sí pero no separarlos, porque un existencial siempre requerirá la presencia de los demás aspectos. Y es que todos ellos forman una unidad que llamamos «mundo de la vida» (Van Manen 2003:123), es decir, nuestro propio mundo de la vida.

El hecho de perseguir un acto público como es la presentación de una tesis, me obligaba a ser consciente de la experiencia que vivía a la vez que iba experimentándola, un objetivo que conseguía a través de mi presencia en los tres mundos vitales que la escritura de los distintos diarios me permitía. Por tanto, todos ellos son igualmente trascendentes y necesarios en relación con el análisis desplegado, aunque el diálogo conversacional establecido en cada uno de ellos sea significativamente diferente. Así, los Diarios de campo representan un primer nivel de reflexión, realizada sobre la marcha y desde la inmersión en la propia práctica. Los Diarios profesionales constituyen un segundo plano reflexivo, más profundo y en el que ampliaba la comprensión de mi vida profesional a través de las reflexiones que la escritura hacía emerger en la serenidad del hogar.



La dinámica de actuación constituía un proceso cíclico: en los Diarios de campo (1) registraba información sobre quehacer diario, la cotidianidad vivida. Datos que emergiendo en el seno del actuar en el entorno profesional aparecen impregnados de múltiples comentarios realizados sobre la marcha y en medio de las urgencias que impone la práctica en nuestros centros. Posteriormente, y ya en otro contexto, el familiar (2), describía la propia práctica, un registro recordado gracias a aquellas anotaciones y visualizaciones que la propia memoria facilitaba, preparando mis clases a partir de estas mismas recopilaciones. Generaba, así, nuevos datos, contruidos paralelamente a aquellos Diarios de campo. Un ciclo que se repetía y cerraba a partir de aquellas planificaciones reflexivas realizadas en los Diarios profesionales con nuevos textos sobre *acciones reflexivas* en el

teacher action searcher may not always be able to afford the luxury of suspending action until her theory becomes shaped and developed through the writing. Thus, there may be equally strong links between data and action that are not mediated by written texts. There may be many actions outcomes that precede the written text and that never find a voice in print.

centro (3) o más meditadas en la distancia del hogar (4) y en los que influían las interpretaciones realizadas generando otras nuevas. Un proceso acompañado por los Diarios Íntimos al necesitar un tercer espacio reflexivo más intrapersonal, más protegido y menos vulnerable para expresar mis pensamientos, especialmente durante los dos primeros años del estudio.

Veamos ahora estas diferencias y similitudes respecto a los cuatro existenciales o categorías de la experiencia vivida que señala Van Manen (2003) y en los que la «corporeidad» o cuerpo vivido hace referencia a mi presencia como docente e investigadora durante el período de elaboración de los datos objeto de este estudio. Una corporeidad dialogante con las experiencias y repleta de sensaciones plasmadas en el texto.

EXISTENCIALES	DIARIOS DE CAMPO	DIARIOS PROFESIONALES	DIARIOS PERSONALES E ÍNTIMOS
<b>Espacialidad</b>	<i>Mundo vital profesional:</i> En el aula y centro	<i>Mundo vital personal:</i> <i>Hogar</i>	<i>Mundo vital sentido</i>
	<i>Institucional:</i> Aulas, Departamentos...	<i>Elegida:</i> Casa, facultad, lugares de encuentro	<i>Necesitada:</i> Cualquier lugar
	<i>Elegida:</i> Salas, patio, bar...	<i>Personal</i>	<i>Íntima, subjetiva</i>
	<i>Compartida</i>	<i>Práctica rememorada</i>	<i>Práctica evocada</i>
<b>Temporalidad</b>	<i>Continuidad:</i> Del 1996 al 2000	<i>Interrumpida:</i> Curso 98/99	<i>Interrumpida:</i> Cursos 98/00
	<i>Obligatoria, Controlada:</i> Presiones externas = horario: timbre, clases, reuniones, exámenes.	<i>Elegida:</i> Presiones internas = vida familiar y profesional.	<i>Compulsiva:</i> A partir de la necesidad sentida
	<i>Institucional y elegida:</i> Ritos y tradiciones	<i>Disciplinada</i>	<i>Sentida</i>
	<i>Presente compartido «aquí y ahora»</i>	<i>Presente personal pasado y futuro</i>	<i>Presente íntimo «aquí y ahora»</i>
<b>Corporeidad</b>	<i>Escucha atenta y dialogante:</i> Intra e interpersonal	<i>Experiencia de escribir:</i> Ser lo que somos.	<i>Existencial:</i> Vivir es escribir
	<i>Institucional:</i> Aulas, Departamentos...	<i>Elegida:</i> Casa, facultad, lugares de encuentro	<i>Necesitada:</i> Cualquier lugar
	<i>Elegida:</i> Salas, patio, bar...	<i>Equilibrante de la vulnerabilidad</i>	<i>Vulnerabilidad confesada</i>
	<i>Vulnerable:</i> Silencios relacionales, objeto de mirada	<i>Reflexiva e interpretativa:</i> Pensar y sentir	<i>Terapéutica:</i> Equilibrio emocional
	<i>Dinámica:</i> Pensar y actuar sobre la marcha 1er nivel de reflexión	<i>2º nivel de reflexión</i>	<i>interiorización</i>
<b>Relacionalidad</b>	<i>Interpersonal e intrapersonal:</i> El yo y lo social	<i>Intrapersonal</i>	<i>Intrapersonal</i> descarga de tensiones
	<i>Sobre la marcha</i>	<i>Rememorativa</i>	<i>Emotiva</i>
	<i>Conversacional</i>	<i>Dialogante:</i> reinterpretativa	<i>Terapéutica</i>
	<i>Vivencial, presencial</i>	<i>Rememorada:</i> confianza en el cambio	<i>Evocada</i>

Durante la escritura de los distintos diarios, las fechas y anotaciones cronológicas correspondían exclusivamente al *material* registrado a partir de mi presencia, de mi corporeidad en los distintos espacios destinados para ello. Unos espacios unas veces *institucionalizados*: salas de reuniones, secretaría, departamentos, claustros o biblioteca; pero otros *elegidos*: pasillos, entrada al centro, bar, sala del profesorado, conserjería, etc., por las personas que transitábamos por aquellos lugares y

en los que surgió un intercambio humano y relacional inusitado a lo largo de los diferentes cursos escolares. Una *relacionalidad* algunas veces apresurada ante las presiones que la práctica comporta, otras más calmada en espacios no *institucionales* o dependientes tan directamente de la dinámica organizativa del centro. Tiempos de convivencia más relajados en las actividades o fechas especiales como las distintas tradiciones celebradas o visitas, excursiones o colonias; frente a tiempos con fuerte presión académica y relacional como los momentos de exámenes y evaluaciones.

La percepción del tiempo manifestada en los Diarios de campo variaba significativamente respecto a los Diarios profesionales. Inmersa en el seno de la práctica cotidiana y sometida a presiones y demandas docentes y relacionales, mi presencia está en continuo movimiento, mi *corporeidad* se desplaza de un espacio a otro intentando dar respuesta, tomar decisiones sobre la marcha. Muestran una presencia reflexiva que se esfuerza por dialogar con el entorno desde mi *ser docente*, una relación fuertemente interpersonal que contrasta con la intrapersonal de los Diarios profesionales. Nacidos en la calma del hogar, lejos del control del tiempo estipulado por clases, reuniones, llamadas o encuentros, más o menos buscados, con el alumnado y con el profesorado, dan fe de un diálogo investigador y docente que conversa con mayor profundidad acerca de las relaciones entre la práctica que desarrollo y la teoría que la sustenta. Una reflexión escrita en el espacio vital familiar y centradas en el diálogo entre la docente que soy y aquella en la que deseo convertirme a través del estudio investigador. Si bien la *temporalidad* se manifiesta sistemática en estos dos diarios, constituye una presencia esporádica, arbitraria e impulsiva en el Diario íntimo. Responde a mi necesidad de sentirme presente como persona alejada de una vida profesional que parecía engullirme en determinados momentos. Una necesidad para la que cualquier espacio resultó un acompañante ideal, puesto que su fuerza respondía a la pulsión del momento.

Por otra parte, la *temporalidad*, el tiempo vivido, también emerge significativamente diferente en función de fechas señaladas, de días o actividades específicas que forman parte del ritual escolar: festividades, evaluaciones, inicios o finales de curso, de trimestre o de clase. El momento concreto conlleva vivencias diferentes, tiempos que corren con mayor o menor lentitud y que repercuten en la relación que vivimos las personas en los diversos tiempos:

- ▶ Escolares: aulas, salas, pasillos, patios, etc.
- ▶ Familiares: hogar.
- ▶ Personales e íntimos: ligados a la pulsión del momento.

El mundo del hogar en que se original los Diarios profesionales registran un tiempo personal dedicado a la preparación del material de clase en la calma que permitía ese alejamiento de la vorágine del centro. Refleja una temporalidad orientada hacia mis intenciones, lo que deseo hacer en el aula y de lo que opino u opinan otras personas en el centro. El texto elaborado testimonia una práctica rememorada de ideas y objetivos que me proponía como profesional, junto con las sensaciones que toda aquella vida docente provocaba en mi persona. Escritos desde un principio por medio del ordenador, constituyen el principal referente teórico de mis actividades posteriores en el centro. Sin embargo, los Diarios de campo reflejan la práctica *in situ*, el mundo vital profesional, lo que realmente realizo o puedo realizar en el lugar de trabajo. Un texto vivencial que se propone plasmar todo lo que en aquel momento soy capaz de observar y percibir, apareciendo escrito básicamente a mano y sobre la marcha durante el proceso de interrelación con el contexto. Una manera de escribir que utilicé igualmente en el Diario íntimo, fruto de la compulsión emocional, es decir, de la necesidad de expresar lo más interno de mi misma en el momento en que lo sentía. Una práctica evocada ante las emociones y compulsiones que inducía lo vivido.

La principal diferencia respecto a la *temporalidad* entre estos instrumentos de investigación se manifiesta respecto a su continuidad en el tiempo. Mientras que los Diarios profesionales o los Diarios íntimos se interrumpen de manera voluntaria, los primeros durante un curso escolar 1998/99 y los segundos durante los curso 98/00, los Diarios de campo están marcados por su *continuidad*, es decir, por la imposibilidad de interrumpirlos en la práctica a lo largo de sus cuatro cursos escolares. Una dinámica directamente relacionada con su característica fundamental: emerger en el seno de la propia práctica y nacer escrito en ella recogiendo el devenir percibido en el «aquí y ahora» cotidiano. Por otra parte, esta continuidad señalada en los Diarios de campo fue producto de la misma dinámica investigadora generada durante los dos primeros años del estudio. Un hábito que creó una inercia mantenida y orientada hacia mi *ser docente* y que generó un cuarto año de estudio en profundidad y en el que volví a necesitar la compañía del Diario profesional, aunque no del Diario íntimo. Una actuación que interpreté anteriormente relacionada con el hecho de actuar de una manera más integrada, capaz de expresarse profesionalmente desde una presencia personal que buscaba existir tanto en el contexto de trabajo como en el familiar y que se trasladaba entre ellos. De esta manera, dejé de buscar un espacio diferente para mi propia voz, la voz de la persona que vivía aquella experiencia profesional y personal.

Como podemos ver en la tabla referencial, al margen de esta distinción experiencial entre mundos y tiempos vitales, en el ordenador o a mano, la reflexión intrapersonal está presente con mayor o menor intensidad en los tres tipos de diarios de investigación. La principal diferencia entre éstos radica en su sentido investigador. El espacio y el tiempo compartido de los Diarios de campo evoluciona a personal en los profesionales y a íntimo en los últimos, una transformación ligada a sus niveles de interiorización. El Diario de campo, como un espejo, refleja mi mirada y constata mi respiración en el entorno docente, en las inspiraciones y expiraciones que genera la gran cantidad de actuaciones producto del frenesí en el actuar inmersa en las prisas y la inmediatez de la práctica. Sin embargo, el Diario profesional evidencia una relación *reinterpretativa y cambiante*. Es un diario más dirigido a la creación docente que implica el reto que asumimos en nuestras clases, en las actividades que desarrollamos en ellas. Mientras que el Diario íntimo brota de las emociones y sensaciones en mis dos mundos vitales, el profesional y el personal, y que necesito digerir internamente. Reinterpreto lo vivido en el campo de trabajo a tres niveles y este diálogo reflexivo reconstruye mis percepciones acerca del pasado o del presente, evolucionando hacia otras creencias de esta manera, hacia una corporeidad más equilibrada y reflexiva. Un movimiento hacia delante y hacia atrás entre dos referentes: el de los registros de aquella experiencia objeto de estudio y los de mi misma como investigadora experimentando aquella experiencia igualmente. *We are shaping the parade of events as we study the parade* (Clandinin y Connelly, 2000:87) por lo que estaba creando un texto dual.<sup>63</sup>

#### 4.1.4.1. Diálogo intrapersonal, la esencia de mis diarios

*20/11/97. D. personal<sup>64</sup>*

*Quina dispersió! De cara els alumnes amb l'Anglès pendent de moment he estat incapaç de trobar l'espai per organitzar amb calma el que fem. Avui he decidit trobar-los cada 15 dies.* (Dc97:2)

Mi rigidez inicial respecto a la fragmentar la información en aquel diálogo docente e investigador ocasionó algunas contradicciones. Una parte de la misma sería recogida en el centro como Diario de campo a partir de los distintos apartados en color que mi libreta permitía y otra en casa, más personal y vi-

<sup>63</sup> Profundizo en el análisis de mi diálogo intrapersonal en el Capítulo 8.

<sup>64</sup> Esta era la intención, pasarlo al Diario personal, es decir, al que acabé reconociendo como Diario profesional.

vencial y que conformaría los Diarios profesionales (en aquellos momentos personales).<sup>65</sup> Un propósito que la dinámica interna de la experiencia que vivía se encargó de contradecir al necesitar escribir acerca de lo que sentía y experimentaba en la intimidad de mi yo, tanto en el centro como fuera del mismo, y no precisamente en casa. Ante estos impulsos observadores en el entorno escolar, anotaba primero en el Diario de campo con intención de rescribir lo redactado en el Diario profesional, cosa que nunca hice, y aquellos textos personales que nacían aparentemente como textos pendientes de integrar en el contenido de otro diario permanecieron en los Diarios de campo. La presión de día a día hacía que comenzase a escribir en el hogar desde la propia memoria y sensación, aquellos pensamientos anteriores cronológicamente ya estaban registrados y una vez finalizado en proceso de recopilación de información, ya transcribiendo los Diarios de campo al ordenador, aquella idea que tildaré de *positivista* había dejado de tener sentido, ¿o no estaba mi persona tanto en el centro como fuera del mismo?

Aquella intención investigadora se me mostró impregnada de connotaciones *positivistas* y *fragmentadora de los datos procedentes de la experiencia*. Creía que como investigadora tenía que separar la información registrada en función del tipo de diario que utilizaba, anteponiendo con ello el instrumento investigador a la realidad investigada. Me había decantado hacia un enfoque cualitativo y construía datos narrativos, pero fragmentar aquella información procedente de un enfoque cualitativo resultaba una actuación limitante de estudio. Reducía la investigación cualitativa al hecho de no partir de categorías preestablecidas, como si esta condición de inicio situara el estudio que había pretendido realizar directamente en ese paradigma, sin necesidad de más preámbulos o actuaciones coherentes con posterioridad. El modo de pensar paradigmático considera que analizar cualitativamente es ordenar la experiencia de un modo tal que produzca una red de conceptos que agrupen los elementos comunes, mediante categorías con algún grado de abstracción. El conocimiento se descontextualiza para que pueda unificar la singularidad y diversidad de cada experiencia. Es curioso que solemos calificar de «cualitativa» una investigación por el modo en que recoge los datos (notas de campo, observación participante, entrevistas, etcétera), cuando lo que la hace cualitativa debería ser, más bien, como resaltó la «teoría fundamentada», el modo como se analizan y «representan», es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría (Bolívar Botía, A. 2002:50).

Me estaba orientando hacia una investigación cualitativa en la que el análisis inductivo tiene como finalidad generar categorías o hacer referencia a las que se han determinado con anterioridad. Un proceso que se valida por medio de un conocimiento general (*grounded theory*) desdénando los aspectos singulares y únicos, entre los que me encontraba yo misma. El tratamiento «riguroso», es decir, paradigmático o cuantitativo, de datos cualitativos hace cierta la investigación cualitativa y la teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1967) proporciona un buen ejemplo. Mi reto será diferente, realizar un análisis narrativo productor de una trama o argumento, ser capaz de construir un relato que resigne los datos recopilados, y fundamentado tanto en los elementos singulares que configuran la historia como en los elementos comunes. Sentía que en mi caso el análisis requería desarrollar argumentos que permitieran unir temporalmente o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una *intriga narrativa*. El objetivo último es, en este caso, a diferencia del modo paradigmático, revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia (Bolívar Botía, A. 2002:52).

65 Como ya comenté al definir los Diarios profesionales.



El análisis de los diarios muestra como la realidad observada en el Diario de campo, compartió espacio con aquella necesidad de escritura reflexiva en momentos profesionales especialmente significativos y que aparecen tanto en los Diarios de campo como en los Diarios profesionales, dando además origen a los Diarios personales e íntimos. Son escritos en los que necesito abocar las emociones que algún conflicto surgido en la práctica hace emerger; o muestras de un esfuerzo personal por relajar la tensión que la situación provoca por medio de la explicitación y comprensión de lo vivido, algo que la plasmación escrita de los hechos normalmente me facilitaba; o producto de aquella necesidad imperiosa de buscar un sentido que facilitara el equilibrio personal en el contexto profesional y de las que el Diario de campo era testimonio:

*Quin mal regust m'ha quedat de la tutoria. Em ve al cap la imatge de la Judith, agressiva en contra del que anava llegint en un moment, i les paraules d'alguns altres alumnes rient i mofant-se del text en uns altres moments. M'he sentit a la tutoria agredida i poc respectada. Suposo que això ha ajudat a que reaccionés imponent i amenaçant en determinats moments. [...] No l'acabo d'entendre, però m'he quedat malament. Si arribo a posar aquest punt al final, potser hagués estat millor. En part, potser, hi ha hagut acceleració en el procés, ACCELERACIÓ? DESCONEIXEMENT? MANCA D'ATENCIÓ? Caldria veure-ho amb més calma perquè m'he quedat sobtada.*

(Dc00:9)

El escribir sobre lo ocurrido genera ese diálogo interior que permite una relación intrapersonal, conmigo misma. La escritura cumple un doble efecto simultáneo: facilitar la comprensión de lo sucedido permitiendo ir más allá de lo percibido en el aula y crear un espacio intermedio entre los hechos y las provocadas por la vivencia de los mismos. Una distancia que me concedía el suficiente tiempo para respirar hondo, aparcando sensaciones o pensamientos y dialogar posteriormente de cara a «veure-ho amb més calma», superada ya la sorpresa del momento concreto. Acabo, por lo tanto, conversando conmigo misma tanto en el Diario de campo como en el profesional, a pesar de aquella intencionalidad manifiesta de fragmentar la información, las reflexiones personales aparecen en uno y otro diario, y es que, ante todo, soy una persona que se relaciona consigo misma por medio del texto escrito, a la vez que lo hace con las otras personas de su entorno. Necesitaba, por tanto, compartir las vivencias del recorrido y los diarios de investigación se convirtieron en la guía profesional para el análisis del proceso seguido a un nivel más profundo ante la necesidad de revelarme a mi misma y de comprenderme simultáneamente, renombrando Diario profesional de investigación y Diario personal los elaborados fuera del contexto escolar, básicamente en casa, donde el distanciamiento espacial y temporal de los acontecimientos y el reflejo escrito de los mismos me permitía una reflexión más profunda.

Desde esta perspectiva titulé los textos recogidos como integrantes de un Diario íntimo, aquel que sólo se escribe con la intención de comprenderse una misma, de clarificar los propios pensamientos, percepciones, intenciones, dudas... para vivir con mayor conciencia los diversos momentos de vida. De alguna manera, este último formato de diario era al mismo tiempo un compañero de viaje y el confesor con el cual siempre he podido contar. Un instrumento de esta investigación que ha permitido, conjuntamente con los Diarios profesionales, y los Diarios de campo, el equilibrio personal y profesional necesario para facilitar un distanciamiento y una comprensión pausada de mi vida en el centro y fuera de él. La constatación de las experiencias vividas en los distintos diarios, me ha permitido reconstruirlas con la distancia y serenidad que aporta el lenguaje escrito. Como he argumentado en el Capítulo 3, la escritura personal como elemento reflexivo y comprensivo, ha sido la base de mi crecimiento personal y profesional durante estos años, erigiéndose esta estrategia como el elemento esencial en el feedback de datos recogidos.

## 4.2. Estrategias investigadoras que complementan los diarios de investigación

Si bien el relato constituye el instrumento fundamental de esta investigación, el análisis del significado y potencialidad presente en los diarios construidos muestra la presencia de tres actuaciones autorizadas e integradas en la dinámica de los cuatro cursos escolares y que emergen como fuentes de información secundarias:

1. Cuestionarios en Fichas de trabajo o «Worksheets».
2. Textos y cartas nombradas como «Anécdotas» e «Interim Texts».
3. Entrevistas con el alumnado y conversaciones con el profesorado.

Estas tres acciones que complementan los diarios de investigación informan y evidencian el devenir de las diversas observaciones realizadas en el seno de la práctica diaria y que pretendían ampliar lo captado en el mismo momento en que se producía. Un proceso paralelo a la actuación investigadora primordial, la escritura reflexiva, la cual constituyó el eje vertebrador de todas ellas y el embrión de su existencia. A continuación me propongo explicitar la intencionalidad perseguida con cada una de estas estrategias y dar fe de los orígenes de su nacimiento.

### 4.2.1. Las fichas de trabajo o Worksheets iniciales. Curso 96-97

Cada curso escolar comportaba más fichas de trabajo específicas, sin embargo, las *Worksheets* iniciales que comento a continuación ejemplifican la esencia comunicativa de las mismas en relación con las necesidades detectadas en mi alumnado a lo largo del estudio. Éstas abarcan tres ámbitos: organizativo, curricular y emocional. Unas carencias que se convirtieron, paulatinamente, en el motor de intercambios orales y escritos en la lengua objeto de estudio, el inglés, por medio de las fichas elaboradas en los Diarios profesionales. Las *Worksheets* más relacionadas con necesidades organizativas y curriculares durante el primer curso de la investigación fueron: *Classroom Regulations* y *Positive and negative aspects in the last term*. Unas fichas que pretendían potenciar la comunicación en lengua inglesa en el aula.

#### ***Classroom Regulations***

Surge a mediados de octubre, en el inicio de clase con el grupo de administrativos, A12,<sup>66</sup> con el que la dinámica de trabajo era «fácilmente mejorable», como respuesta a una búsqueda de sentido a las inreacciones en el aula ante los continuos y variados problemas de aprendizaje. Decidí:

*Hem començat unes Classroom Regulations perquè hi ha bastant dispersió en aquest grup. Em sembla un grup de nens petits i moguts, però que es poden animar a l'estudi. Copiem les normes que han estat improvisades per la meua part donada la necessitat d'organitzar-se.*

#### CLASSROOM REGULATIONS

1. *If the teacher has got my notebook, I'll do my work on a sheet of paper. Then, I have got two possibilities:*
  - a. *Copy it again.*
  - b. *Stick the paper in the notebook.*
2. *If I can't attend my classes, I'll do my work. I can phone one of my partners.* (Di, 16/10/96)

66 «A» de Administrativos, «1» de Primer nivel y «2» ya que su aula era la número 2.

La evidencia del mensaje muestra el nivel de deficiencia en los hábitos de trabajo del grupo. Hacía falta demostrar que «el cielo era azul», una obviedad a la que aquellas primeras normas compartidas nos permitirían hacer referencia con posterioridad, dada la repetición de aquellas situaciones. Una actividad que aplico posteriormente a los otros grupos como elemento reforzante de la dinámica de clase, especialmente para una parte del alumnado en cada una de ellas.

La siguiente ficha, *Positive and negative aspects in the last term*, se encuentra comentada en el apartado de contenidos significativamente emocionales puesto que al aparecer en ella aspectos cognitivos y emocionales he valorado este último más importante.

Respecto a Worksheets a nivel curricular, las más significativas durante el curso escolar son las siguientes: *Giving Your Level Exam Back*, *Algunes reflexions que ens poden ajudar*, *My opinion on the theatre play*, *Reflexions on Your Expected Marks* y *QUESTIONNAIRE*.

### **Giving Your Level Exam Back...**

Utilicé esta ficha en el aula con un triple objetivo, explicitado en el Diario de investigación del 6 de noviembre, es decir a principios de mes:

*Organització de la sessió:*

1. (15') *Reflection on exams: GIVING YOUR LEVEL EXAMS BACK...*

*Pair work.*

2. ( ) *Give them back their exams:*

2.1. *Comment on the results: Paper on the wall explaining that English is an accumulative subject, so that I have only marked the positive and OK aspects and I hope them to study more.*

*«The circle» stands for ERROR and the underlined word implies BAD SPELLING.*

2.2. *They don't have a MARK. If any one of them would like to get a mark, they must write this word on the first page of the exam...*

3. *Classroom organization COMING FROM THE RESULTS:*

• *5+ implies that they can work individually.*

• *Pair work: One good level student and one bad level student. They choose their partner. (Di, 6/11/96)*

El profesorado de Lengua inglesa, al igual que el profesorado de otras materias, suele realizar un examen de nivel las primeras semanas de clase. Este control forma parte de las actividades de evaluación inicial con objeto de conocer los conocimientos previos del alumnado. En mi caso, detecté que una parte significativa del mismo contestaba las preguntas en lápiz, cuando esperaba que lo hicieran en bolígrafo, una realidad que divergía de mis expectativas y que ocasionó una consulta por medio de la ficha elaborada, a la vez que comentábamos los resultados del examen, segundo objetivo, en el que incluía una oportunidad para expresar sus opiniones con relación al hecho de tener que examinarse y comentar la angustia que generaba en algunos de ellos. Sin embargo: *Les meves ulleres eren les de veure el nivell d'anglès en relació al que vàrem fer els alumnes de FP el curs passat. Per això no he posat nota, però si algú la vol que ho indiqui amb la paraula MARK a la primera pàgina quan torni la prova (Di97:54)*. Una actuación diferente que provoca respuestas diferentes, ya que la mayoría se mostró inquieta ante la incertidumbre generada por la inexistencia de una calificación. Yo intentaba centrarme en el proceso de aprendizaje, pero esta actitud docente chocaba con la necesidad informativa del alumnado, y en esta primera lectura reflexiva de los Diarios anoto, *els queda més clar amb la nota. És difícil canviar actituds, hàbits (Di97:54)*.

El tercer objetivo que aquellos exámenes de nivel me proporcionaron fue la reestructuración del espacio del aula a partir de los resultados observados. Me había propuesto reorganizar la clase aquel día, pero, 6/11/96. *No tinc classe. Vaga de funcionaris* (Dc97:30), y una semana después, 14/11/96, *Dijous. Avui els alumnes han fet vaga a partir de la segona classe unint-se a la convocatòria estatal* (Di97:58). Unas aportaciones de la realidad que se interpusieron en los deseos organizativos a lo largo de las semanas y que unidos al hecho de estar elaborando una nueva propuesta para el centro postergaron mis metas hasta que nuevamente y finalizando el mes, *Estic pensant que organitzar la meua classe d'anglès en funció del que vaig pensar l'altre dia. Parelles del bons amb els dolents i la resta individualment de moment. Ho faré després d'escriure el diari. Faré un croquis per a cada classe que enganxaré a la taula de la classe per veure-ho de seguida. A veure què passa. Estic cansada, tinc la sensació de què quan entro a determinades classes hi ha hagut «corrimiento de matèria» per a joc. A veure com funciona* (Di,30/11/97).

Conseguir que el alumnado se acomodara en el aula siguiendo aquel criterio de aprendizaje percibido como válido fue un proceso postergado durante casi un mes. Y es que aunque cada vez el deseo era más fuerte, sabía que para que la distribución fuera realmente efectiva necesitaba la colaboración de mis colegas. Evidentemente podría ser un lugar de trabajo exclusivo para las dos clases semanales de inglés, pero este hecho dificultaría los inicios de mis clases, ya complicados, con el desplazamiento del alumnado. Aquellas certezas fueron frenando mi acción, a pesar de que la necesidad del cambio concebido continuó creando sensaciones en mi pensamiento y perpetuando el deseo de trabajar por parejas en el aula, especialmente cada vez que volvía a tener evidencia de aquel «*corrimiento de matèria*». Un desplazamiento que tenía sentido para el alumnado, al dirigirse hacia una compañera o compañero buscado, pero que no era compartido por las y los docentes. Así que, a finales del trimestre elaboré un texto para la Junta de evaluación del equipo docente de primero en cuyo apartado cinco hacía referencia a este aspecto:

*5. Com seuen? Quan arribo a la classe estan asseguts on volen per «treballar» precisament. En aquest sentit el canvi del D11 a nivell de situació és d'agrair. Els alumnes saben on han d'estar i nosaltres també, amb la qual cosa passes llista en un minut amb la vista (si és que el Juanjo la troba) i podem començar o el que vulguis dir «ràpidament».*  
(Di97:105)

Sentía la necesidad de dar sentido al lugar donde se sentaban, aquel en el que pasaban la mayor parte de horas en el aula, y que podía ser algo más que una elección del azar. Una posibilidad que estaba abierta y a la que acabé dando respuesta en el «pair-work», el trabajo por parejas.

«*Giving Your Level Exams Back...*» sería la primera de una serie de consultas en lengua inglesa, de demandas de opinión por mi parte a aquellos grupos de alumnas y alumnos que formaban el primer nivel de FP del centro. Comenzamos a comunicarnos utilizando la lengua objeto de aprendizaje, y a partir de la interacción en el aula, aceptando las limitaciones evidentes en las posibilidades del alumnado para comunicarse conmigo en la misma lengua, por lo que subrayaba en las fichas aquellas palabras en las cuales esperaba que encontraran dificultades de significado, las cuales comentábamos oralmente, ya que como más tarde defendería en nuestras clases, *I prefer bad English to good Spanish*.

El resultado de aquella prueba fue orientativo, y en las anotaciones recopiladas durante el mes de mayo observé: *no he pres nota del que van contestar*. ¿De qué sirvió entonces aquel inicio de un contacto indagativo? Representó una excusa para comunicarnos en «inglés», «nuestro inglés», por-

que yo hablaba inglés y ellas y ellos hacían lo que podían, y un inicio de convivencia consciente en el desacuerdo. La divergencia surgida en clase respecto al lápiz o el bolígrafo continuó existiendo, pero aprendí a respetar tanto a las personas que preferían utilizar el lápiz como a las que habían optado por el bolígrafo, especialmente en controles no institucionales, y a elaborar estrategias personales de ayuda ante los exámenes, porque éstos no dejaron de existir en nuestras clases. No obstante, pudimos comentar pros y contras al respecto y ser conscientes, todas y todos, de los niveles de angustia que podían generar en una parte del alumnado: *Avui, 19/9/96 no hem pogut acabar l'examen de nivell, s'inquieten i pregunten molt* (Dc97:1). Un desasosiego ante el que yo: *Actuo en «plan duro» i no repeteixo. Deixem les dues preguntes últimes pel proper dia* (Dc97:1). No quedé satisfecha ante la realidad que descubría, y dado que haríamos más exámenes, éstos diálogos formaron parte de nuestros intercambios de pareceres en clase. Siendo incluso el origen de la última consulta al alumnado al final del segundo año investigador: *cómo vivieron la última semana de evaluaciones en junio*.

### **Algunes reflexions que ens poden ajudar...**

*En aquest curs de primer de Formació Professional que comences, hi ha una sèrie de dades que ens agradaria ens facilitessis amb..., la intenció de poder conèixer millor el que esperes del Centre i poder ajudar-te en el teu aprenentatge.*

Esta introducción daba paso a una ficha con la deseaba profundizar en las razones por las que mi alumnado estaba realizando unos estudios de FP. Unas opiniones que esperaba contrastar con las propias y con las que madres y padres aportaran. Sin embargo, aquella información que esperaba encontrar nunca llegó, *no m'han donat el full, jo no l'he seguit i els tutors no me l'han tornat* (Di,1/5/97). Me había preguntado cuál sería la mejor manera de entregarlo y asesorada por el Director decidí que sería más adecuado hacerlo a través de las tutorías, pero sólo me llegó una respuesta. Una comunicación fallida con el profesorado y una decepción de la que aprendí acerca de la *SOLEDAD PROFESIONAL: responsabilidad personal* (Di97:29). Así, a partir de aquel momento, si deseaba averiguar alguna cosa, las implicaciones serían primero personales y posteriormente colectivas. Sería mi responsabilidad hacer llegar la información, facilitándola al máximo, y aceptando ayuda al recopilarla, si ello fuera posible.

### **My Opinion on the Theatre Play**

Obedece a la necesidad personal de reforzar el significado y la importancia de las salidas programadas por el departamento de Lengua inglesa como actividades integradas en la dinámica de la materia, a la vez que se convirtió en otro medio para introducir nuevos contenidos curriculares en el aula. *Acabo de preparar un full d'avaluació de l'activitat de teatre que realitzàrem ahir. El text necessita l'ús del passat, però l'he fet igualment, serà una excusa per a començar a prendre contacte amb aquest temps verbal per part de la majoria, doncs hi ha alguns alumnes que ja coneixen el passat regular. El vocabulari que hi ha, serà contingut de la matèria i les frases que surtin com a majoria en tots les classes les afegirem a les nostres cards del curs com a vocabulari a saber* (Di97:91).

### **Questionnaire**

Realizada a finales del primer año, representó una recopilación de opiniones respecto a la dinámica de clase y sus perspectivas sobre los aprendizajes realizados. Incluía aspectos cognitivos, académicos, participativos, y emocionales, relacionados con su profesora y con las personas con las cuales habían trabajado en pareja. Pretendía realizar una mirada retrospectiva del trabajo del curso e igualmente utilizar la información conseguida como punto de partida del curso siguiente. Final y principio en busca de una continuación de los procesos iniciados como docente e investigadora.

En cuanto a los contenidos curriculares relacionados básicamente con aspectos personales, emocionales, surgen algunas hojas de trabajo improvisadas en el interior del aula y otras fuera de ella: *Petites reflexions*, *Positive and negative aspects in the last term* y *Authoritation for Reading Your Catalan Diary*.

### ***Petites reflexions***

El passat dia de classe vàrem viure una situació que m'agradaria comentar amb vosaltres després de saber la vostra PERSONAL OPINION. Una companya (PARTNER) es va negar a revisar el full de treball que havia estat realitzant a la CLASSROOM i va entregar-lo sense acabar perquè deia que no l'entenia i... M'agradaria que em diguessin YOUR PERSONAL OPINION ABOUT: (Di97:98).

En las anotaciones de casa, me propongo compartir mis sensaciones y pensamientos con las compañeras y compañeros de la clase en la que se produjo el incidente registrado. *Potser fora interessant dedicar els últims deu minuts de classe el proper dia per plantejar la situació i comentar-la.* En esta «Worksheet» y en otras ocasionalmente, mezclaba el inglés que ya entendían con el catalán que necesitaban para asegurarme la comprensión personal e individualizada del texto. Me interesaba que fueran totalmente autónomos a la hora de contestar las preguntas que elaboraba, y por lo tanto la lengua había de ser un elemento de reflexión y no una interferencia en la actividad propuesta surgida a partir de la situación vivida. Sus respuestas fueron comentadas en la clase posterior como elemento de reflexión compartida ya que necesitaba conocer como el alumnado había experimentado lo ocurrido y simultáneamente crear un espacio para contrastar los motivos de mi actuación con las interpretaciones que ellas y ellos hacían, puesto que como concluyo después de escribir mis reflexiones a partir de aquel hecho: *De vegades es produeixen a les classes aquests polsos de poder que són difícils de manejar. Hi ha dues autoritats oposades i un que és el responsable de la classe en majoria, encara que vull compartir aquesta responsabilitat, l'agafo moltes vegades* (Di97:97).

### ***Positive and Negative Aspects in the Last Term***

Esta Ficha de trabajo pretendía un doble objetivo: iniciar el segundo trimestre del curso con una valoración de las actividades desarrolladas en el anterior e identificar a las compañeras y compañeros que el alumnado percibían con mejor rendimiento académico en el aula con objeto de realizar las parejas de trabajo finalmente. Me proponía pactar con el profesorado las parejas resultantes y crear una propuesta de distribución en el aula que diera sentido al lugar donde se sentaban y que no fuera una exclusiva para las dos horas semanales de inglés como ya he comentado anteriormente. En este sentido su utilidad fue absoluta. Todos los grupos de primero de FP se reestructuraron durante el segundo trimestre a partir de las parejas que paulatinamente iba proponiendo a los tutores de los distintos grupos y que habían sido pactadas previamente con el alumnado. Pedía igualmente en esta «Worksheet» un compromiso personal respecto al curso que teníamos por delante, habían de explicitar dos compromisos al respecto, y es que buscaba una implicación en el aula desde el propio yo.

Sin embargo, este aspecto organizativo fue compartido en el grupo de administrativos A12 con otro *emocional*, razón por la cual he decidido incluirla en este apartado. *Entro amb dues idees a la classe després de parlar amb la Loli, demanar els deures i sapiguer com s'han sentit durant la nostra «bronca» com l'ha anomenada l'Eli. Estan asseguts als seus llocs i entren de seguida a l'aula els que estan a fora. Em proposo interiorment, després de la lectura que estic fent del Paul Willis, de sortir de la classe amb el full de valoració fet i de caure el menys possible en les trampes de la classe* (Di,8/1/97).

Era el primer día de clase después de las vacaciones de Navidad. Comenzaba por tanto el segundo trimestre del curso y durante el patio la tutora del grupo A12 y cuatro profesores, entre los que me incluía, habíamos participado en aquella «bronca» al grupo con el que tenía clase justo después del descanso. Me esperaba una entrada «controvertida» en el aula como mínimo. Me había sentido poco identificada con aquella regañina general preparada sobre la marcha y de la que fui consciente el día anterior por la llamada de la tutora, a pesar de haber sido acordada en la Junta de evaluación.

Estaba de acuerdo con la esencia del mensaje que ansiábamos transmitir: centraros en vuestros estudios que aún tenemos tiempo para reaccionar todos después de los resultados de la primera evaluación. Pero durante la exposición del mismo, escuchaba mi desacuerdo interior tanto con el tono como con las expresiones utilizadas, y aquellas sensaciones bloquearon gran parte de mis posibles intervenciones durante el encuentro. Ante aquellas sensaciones y diversas afirmaciones con las que disenta, decidí iniciar las actividades programadas para aquella primera sesión añadiendo a mi consulta una pregunta previa y esencial que anoté en la pizarra: *Feelings, ideas during the teachers' expositions, porque m'interessa que escriguin el que ells pensaven, sentien, quines idees passaven pels seus caps, perquè intento entendre'ls i voldria que compartissin amb mi el que pensen. M'interessa saber com vivien i rebien el nostre discurs doncs ha estat unívoc* (Di,9/1/96). Valoré necesario contrastar nuestras percepciones durante aquella media hora.

Pidieron diez minutos para aquella actividad previa a las programadas en la ficha y los tuvieron.<sup>67</sup> La mayor parte del alumnado hizo el esfuerzo de explicarse en inglés mezclando en el texto final dos lenguas, la inglesa y la castellana, y a veces tres, al incluir la catalana cuando les resultaba imposible expresarse de otra manera. Les había percibido «solos» frente al bloque integrado por aquellos profesores, alejados emocionalmente del sentido profundo que aquella «bronca» tenía para mí: «vinga, ànims, a posar-nos les piles». Era consciente de que la agresividad percibida en la actuación docente y aquel discurso podría haber distorsionado el mensaje y con ello el sentido comunicativo buscado, y todo ello requería un espacio para aclarar el verdadero objetivo. Eran mis sensaciones e interpretaciones, y la información recopilada por medio de aquella pregunta previa me pareció una estrategia de acercamiento y de contacto emocional necesaria.

Sin embargo, sus opiniones mostraron que habían sido unas interpretaciones significativamente personales. La mayor parte de alumnas y alumnos mostró una aceptación del discurso realizado por el profesorado. Estaban de acuerdo en que habían de mejorar y lo percibieron como una muestra de preocupación hacia ellos, y este aspecto se manifestó en la dinámica de clase aquel primer día del trimestre, *La classe escolta, escriu la reflexió en un full i el compromís* (Dc,8/1/97). Mi vivencia contrastaba con las percepciones del alumnado que era objeto de aquellas reflexiones. Me había sentido distanciada e incluso agredida por algunas intervenciones que dejaron huellas en mi memoria superiores a las registradas en los Diarios de investigación y de Campo de aquellos momentos. Aquella afirmación de *ajudar els drets dels bons*, conectaba mi memoria con frases oídas en la Junta de evaluación al final del trimestre anterior, «*defensar els drets dels bons*» o «*Han de ser els dolents els que estiguin putejats i no el bons*» (Dc97:41). Unas afirmaciones de las que yo me sentía cada vez más alejada, puesto que mis creencias se iban decantando hacia actuaciones participativas, hacia una actitud que podía po-

67 Els he demanat que tot el que puguin escriure en anglès així ho fessin i els mots que m'han preguntat els he escrit en la cartolina que tenim a la classe per passar-ho després a les CARDS. Demanen deu minuts per aquesta activitat (Di,9/1/96).

ner límites a la intervención del alumnado, pero de ninguna manera cercana a la exclusión que implícitamente captaba en aquellos alegatos. Un tema que trataré con mayor profundidad en el apartado 6.1.3. *Fracturas participativas: Bloqueos institucionales y adolescentes*. La percepción de agresividad en el discurso del profesorado había sido más personal que colectiva. La forma sólo me había desagradado a mí, ellos se habían centrado en el mensaje.

Con posterioridad, integré las informaciones resultantes en los contenidos curriculares de nuestras clases, *Llegiré les respostes i prepararé un dictat per parelles amb un petit resum que faré de la informació que tregui per al proper dia* (Di,9/1/96). Así, vuelve a emerger la misma dinámica recurrente que constituye la base que ha dado origen a este apartado de Fichas de trabajo: la preparación de actividades posteriores a las interacciones de aprendizaje en el aula. Una estrategia relacionada con el deseo de conocer la percepción del otro y que iría incrementando las ya nacidas en dicho contexto. Actividades que correrían paralelas a las planteadas por el libro de texto a lo largo de estos dos primeros años.

### ***Authoritation for Reading Your Catalan Diary***

Elaborada con la intención de respetar el espacio íntimo que representa un diario a finales del primer curso y con la profesora de Catalán, que impartía clase a uno de los grupos de primero de FP, D12/Q11, había negociado la lectura de las redacciones elaboradas en su materia y que intentarían reflejar las opiniones del alumnado con relación a las actividades que realizábamos en las clases de Lengua inglesa. El alumnado escribía composiciones semanalmente en sus clases, textos libres que acordamos dirigir hacia sus opiniones sobre las clases de inglés. Unas opiniones que fluirían con mayor facilidad y profundidad en catalán que en inglés.

Ruth me planteó la necesidad y la importancia de pedir permiso al alumnado para leer sus textos escritos en un diario de clase realizado en otra materia y con esta intención surgió, *Authoritation for Reading Your Catalan Diary*. Una idea que me sigue pareciendo válida, pero de la cual sólo quedan las autorizaciones de la mayor parte del alumnado ya que los cuadernos nunca llegaron a mis manos. Sin embargo, y a pesar de tener la aprobación de la mayor parte del alumnado, la profesora no «pudo» hacérmelos llegar a fin de curso. Las comillas representan la evidencia de unas explicaciones aceptadas por mi parte, pero que de ninguna manera resultaron convincentes con relación a los hechos planteados. En los inicios del curso siguiente me fue imposible recopilar aquellos textos, por múltiples y diversas razones el alumnado declinó mis continuas demandas respecto a la presentación de aquel diario y finalmente abandoné la idea de recogerlos.

## **4.2.2. Textos y cartas: Relación conversacional dentro y fuera del aula**

Al igual que las Fichas de trabajo expresan necesidades organizativas y emocionales al integrar tanto contenidos curriculares como las vivencias que las experiencias de aprendizaje implicaban, y en menor grado, carencias cognitivas. Los documentos creados tienen un destinatario concreto, el alumnado o el profesorado, aunque en alguna ocasión pueden ser compartidos. Es de hacer notar que cuando el destinatario es el alumnado, mis comunicaciones son tanto en el ámbito individual como en el grupal despertando a veces reacciones contrarias. Una de ellas, incluso fue causa de malestar y de actuaciones posteriores, ya que el alumno al cual iba dirigida se consideró tratado injustamente al recibirla; en cambio, *Sense títol* 3 despertó tanto interés que algunas alumnas pidieron



mi firma para el texto. En el ámbito del profesorado todas las comunicaciones, excepto una, están dirigidas a la colectividad.

	TEXTOS Y CARTAS	CONTENIDO	APRENDIZAJE COMUNICATIVO
DIRIGIDAS AL ALUMNADO	1. Sense títol 3, 23/1/97	Deseo de empatía: corporeidad en el aula	<i>Grupal</i> : Rol docente institucional, personal y profesional.
	2. D21. Divendres, 26/9/97	Inicio de curso: Declaración de intenciones	<i>Grupal</i> : Mejora del diálogo docente-discente. Comunicación en el desacuerdo.
	3. Iván, 21/10/97	Demanda personal de comportamiento en clase	<i>Personal</i> : Poder de la escritura: individualiza en la colectividad. Pausa en los ritmos cotidianos.
	4. Pedro Ulita, 17/11/97	Razonar una actuación punitiva	<i>Personal</i> : Adolescencia terca. Relación individual en la colectividad: intimidad.
	5. Disculpas por el retraso participativo, March, 14th.	Disculpas por problemas organizativos	<i>Personal</i> : Presiones del Currículum oficial: Utilización de material creado por el alumno.
DIRIGIDAS AL PROFESORADO	1. Resolución incidentes, 6/95	Gracias por su apoyo	<i>Gracias</i> : Agradecimiento por la colaboración y buen final.
	2. Junta de evaluación, 11/12/96	Demanda de actuaciones conjuntas	<i>Procedimientos y actitudes</i> : Elemento reflexivo de comunicación interdocente. Parejas de trabajo en Lengua inglesa.
	3. L'aplicació de la Reforma: Algunes reflexions... 10/3/97	Incertidumbres derivadas del cambio educativo	<i>Reforma educativa</i> : Desánimos y ánimos compartidos a través de la comunicación profesional.
	4. Full d'avaluació, 17/3/97	Aplicación de los contenidos curriculares de la Reforma	<i>Procedimientos y actitudes</i> : Significatividad del proceso de aprendizaje. Comunicación con equipo docente y departamento.
	5. Blanca, et vaig comentar... 3/4/97	Compartir inquietudes organizativas y metodológicas	<i>Práctica docente</i> : Compartir inquietudes organizativas y metodológicas. Planificar e improvisar. Comunicación en el acuerdo y el desacuerdo.
	6. Propuesta curricular CFGS <sup>68</sup> , 28/4/97		<i>Curriculum</i> : Una relación interdisciplinaria.
	7. Dto. Inglés. Recuperación pendientes, 17/12/97		<i>Curriculum</i>

Estas cartas, juntamente con el resto de las mismas, se encuentran recopiladas en el Anexo II y a continuación paso a comentar con mayor detenimiento algunas de ellas.

### A) Destinadas al alumnado

#### 1. Sense títol 3, 23/1/97. Reflexiones compartidas

Iniciábamos el segundo trimestre y en una de aquellas primeras clases del mes de enero a última hora del viernes, la intercepción de una nota que se pasaban dos alumnas me llevó a aquella exigencia comunicativa con el grupo A13 que aboqué en la carta,<sup>68</sup> escrita en catalán. El tono general de cansancio y enfado que desprende, no impidió que durante la primera lectura reflexiva de la misma que realizo, escribiera al margen: *M'agrada* (Di,2/5/97). La carta expresaba lo que sentía en aquellos momentos de incomunicación con mi alumnado durante nuestras interacciones en el aula. Pretendía evidenciar como el discurso de una parte del alumnado transcurría paralelo al mío, sin tocarse, sin ponerse en contacto en ningún momento. Unas sensaciones vividas que originaron la imperiosa necesidad de plasmarlo en la escritura. Para mi sorpresa, la clase escuchó atentamente

68 El título hace referencia al programa de televisión que Andreu Buenafuente realizaba en aquellos momentos, *Sense Títol 2*.

mis reflexiones, sintiendo extrañeza y hasta una desconocida sensación de admiración al ver reflejados por escrito las intimidades vividas en nuestro espacio, un hecho que llevó a algunas personas a pedir que les firmara la carta como recuerdo y a mí a descubrir la fuerza implícita en aquel tipo de actuación en la que ellos eran protagonistas del relato, de su historia, ellos y yo misma sin quererlo. ¿Sin quererlo? En realidad sí que lo deseaba, porque mi objetivo había sido dejar constancia de mi corporeidad en el aula. Yo también estaba allí, intentando que aquellos tiempos fueran experiencias compartidas y no paralelas.

Esta carta me permitió vivir una experiencia educativa singular tanto dentro y fuera del aula como del centro, debido a la confluencia de tres circunstancias que se fueron engarzando paulatinamente como las perlas de un collar:

- ▶ Compartir el texto de la alumna con mi compañera Blanca espontáneamente, lo cual me abocó a tomar una decisión punitiva que no me había planteado.
- ▶ Potenciar el diálogo con las singularidades personales, académicas y familiares de la alumna afectada.
- ▶ Profundizar cognitivamente en lo sucedido al presentarlo en el seminario «El crecimiento y la construcción del sujeto docente» coordinado por la Dra. V. Ferrer Cerveró y Jose Luis Medina.

La conjunción de estas variables trasladó aquellas reflexiones surgidas de una experiencia de aula a ser objeto del análisis con profundidad en tres sesiones de nuestro seminario. En la primera de ellas presenté el caso, es decir, mi carta y mis razones conscientes, averiguando a través del diálogo con personas expertas otras muchas razones inconscientes y paralelas. En las otras dos me fue imposible estar presente, pero he contado con la aportación personal de mis colegas del seminario y especialmente con las transcripciones de las mismas realizadas a través de la demanda de la Dra. V. Ferrer.

Aquel deseo docente de exponer las razones que sustentaban mis actuaciones en el aula ocasionó tres frentes dialógicos: en el aula, en el centro y fuera del mismo. En el aula, la comunicación nació de la lectura del texto; en el centro, a través de aquel contacto espontáneo con mi compañera Blanca y obligado con el tutor de la alumna y su familia; fuera del centro, el frente dialéctico se centró con mis colegas de seminario. De esta escucha atenta del discurso ajeno surgió un aprendizaje profesional permeable a otras razones presentes dentro y fuera del aula: las de Regina, la alumna implicada en primera persona en los hechos, las de mis colegas en el centro, y las de mis compañeras y profesores de doctorado. La escucha amplió mi conciencia profesional con tres perspectivas complementarias acerca de aquel diálogo paralelo en el aula demasiadas veces ignorado, pero sobre todo, puso de manifiesto los contactos y divergencias posibles entre el rol institucional, normativo, el profesional y el personal. Siendo estos últimos invadidos y anulados por la necesidad de espacio de los dos primeros en diversas ocasiones.

## **2. D21. Divendres, 26/9/97. Declaración de intenciones**

El curso 97/98 se inició el 22 de septiembre y cuatro días después escribo la primera carta dirigida al alumnado y que materializa mis sensaciones con el mismo grupo de delineantes del curso anterior. La compartí con mi compañera de lengua catalana que siempre encontró momentos para corregir mi ortografía en medio de las presiones diarias. Unas correcciones que nos facilitaron diálogos y anotaciones escritas en relación con los textos.

*Vols dir que val la pena tot això??? Em sembla que els nens busquen uns criteris, una autoritat, uns coneixements... , però en fi, ja sé que jo sóc molt carca: tradicional.*

*Sort!*

*(Di98:10)*

Mi percepción acerca de Ruth distaba de aquellas connotaciones que se atribuía. Siempre fue una persona abierta hacia contactos externos a partir de su materia, Canadá e Italia básicamente, su credibilidad y coherencia eran evidentes y respetadas por bastantes personas. Aunque nuestras líneas de actuación divergían, eso lo sabíamos las dos, siempre supimos respetarnos.

Las quejas surgidas en los primeros contactos con el grupo de delineación y el éxito de la comunicación por escrito del curso anterior, *Sense Títol 3*, me llevó a una segunda carta. Reflejaba las sensaciones en aquellos primeros días de clase en los que el ruido de sus quejas no dejaba espacio a mis razones, reivindicando esa necesidad de tiempo para la comunicación por medio del texto escrito. Ese desvelar pensamientos fue compartido con la clase oralmente, como espejo en el que podía devolverles una imagen más o menos distorsionada, pero en la que se reconocían y rememoraban lo vivido. Constituyó mi declaración de intenciones, de disculpas por promesas incumplidas en el curso anterior y de inicio del diálogo que estableceríamos durante ese segundo curso tan importante para todos ya que coincidía con el final de su plan de estudios de Formación profesional. Un plan que se extinguía y que abocaba a la no deseada ESO a sus repetidores.

A partir de esta ficha decidieron participar en la planificación del trimestre. *Jo demanava si volien que planifiquéssim el curs conjuntament i ells ja han passat a les propostes* (Di,26/9/97). Aquel acuerdo fue el inicio del proyecto curricular mencionado, *Knowing the Unknown* en el segundo trimestre, y que potenció significativamente el diálogo y la comunicación en el aula.

### **3. Iván, 21/10/97. De tú a tú**

Q21. 20/10/97. Dilluns.

*Acabo d'escriure una carta per a l'Ivan que serà la seva activitat durant la classe d'avui. Cada vegada està pitjor i ahir parlava mentre jo escrivia i s'enfadava. Deia coses en un to desagradable i poc respectuós i jo vaig fer com que no el sentia. A veure què passa perquè aquest xicot no pot continuar així. Està realment negatiu i enfadat.*

*(Di98:40)*

Estas percepciones de clase me llevaron a escribir aquella carta que fue el contenido curricular del trabajo del alumno en la clase siguiente. Redactada en inglés, planteaba múltiples preguntas acerca de su actitud en clase, y que despertaron inesperadas reacciones en el alumno y en un compañero que le ayudó en la traducción de la misma en clase, ya que: *De fet el divendres ja em va comentar el Fracis del D21 que si em pensava que l'Ivan estava boig per la carta que li vaig escriure. Li vaig contestar que ni molt menys, però es veu que li va ajudar a traduir la carta* (Di98:57). A pesar de que *«la intenció de la carta era fer que ell s'aturés a reflexionar sobre la seva conducta i actitud a classe. Deia que cap professor li feia cap comentari sobre la seva manera de seure excepte jo i jo insistia en què ell sap com ha de seure i comportar-se a la classe, que no calia que jo insistís tant,...*» El alumno había sido tocado por el texto escrito, por su poder comunicativo y en su ira reivindicaba la misma actuación por mi parte con otros compañeros cuyo comportamiento y actitud eran problemáticos igualmente. Además, manifestaba que una parte de la responsabilidad era mía al realizar «clases inadecuadas».

*...l'Ivan estava enfadat per la carta. Em demanava que a les altres persones també els escriguis una carta i que no fos només a ell. Que hi ha altres persones que estan a la classe molestant tant o més que ell i que no li dic res. Hem parlat de les meves classes i diu que li semblen avorrides i infantils, que el millor és que segueixi el llibre de text i avançar perquè amb ell li sembla que són classes per a nens petits. Jo li he dit que acceptava la seva opinió, però que això no impedia que li demanés un comportament respectuosos a la classe.* (Di98:58)

Insistía una y otra vez que el medio que había empleado para tratar el problema era inadecuado e innecesario:

*– Si vostè vol que em porti bé, jo em portaré, però no calia que m'escrigués una carta.*

Un discurso del alumno que se alejaba de la realidad que la carta estaba posibilitando, porque aquel enfado nos proporcionó oportunidades significativas para nuestra comunicación: llegar a un pacto y aclarar mis intenciones respecto a la misma. *Li vaig tornar a dir que la intenció de la carta era simplement un intent d'ajudar-lo perquè penso, com ja li deia en ella, que era una bona persona i no volia que es perdés. Que lamentava que s'hagués sentit tan malament amb ella i que m'adonava que era una persona molt sensible però que a què ens comprometíem. Finalment vam quedar que ell es comportaria a classe i que tot s'aniria solventant* (Di98:40). Logramos tres objetivos importantes en aquel diálogo provocado por la carta:

- ▶ Escucharnos, intercambiar nuestras razones, comunicarnos más íntimamente.
- ▶ Clarificar el mensaje que daba sentido a aquella carta, a pesar de haber herido la sensibilidad del alumno tal y como me había manifestado él mismo y su compañero traductor.
- ▶ Gestionar unas disculpas mutuas y negociar un compromiso.

Y es que las percepciones de intencionalidades propias y ajenas resultan complejas en los intercambios del día a día profesional. Obviamos muchos matices presentes por lo que aquella carta, creando una pausa en nuestros tiempos, facilitó una comunicación ajustada y sincera en el espacio creado.

#### **4. Pedro Ulita, 17/11/97**

El mismo día que conversaba con Iván se inició un conflicto con otro alumno cuya fuerte personalidad le impedía aceptar postergaciones en su deseo u opinión.

*Quan entrava al passadís cap al aula estaven a fora de classe, al costat de la porta, el Marc i el Sebastià. En el moment en que anava a entrar surt el Tomàs i li dic que entri a la classe que comencem. Em diu que va al lavabo. Li contesto que ara entri que comencem. Ell insisteix que ve després i jo insisteixo que entri que ja anirà després.*

*– Tinc ganes ara i ja vindré després Encarna, ara vaig al lavabo.*

*Li dic que faci el favor de venir doncs ell havia continuat avançant cap a la porta del lavabo que ja ho anirà després, però ell segueix amb la seva idea.*

*Entro a l'aula i comencem. Mentre passo llista entra i li dic que surti un moment de la classe que en parlarem.*

*– Me voy expulsado?—pregunta— porque si me voy expulsado yo me marchó para casa.*

*– A casa no pots anar, surt un moment de la classe i espera fora que ja en parlarem de moment estàs expulsat.*

*– Yo si salgo es para marchar a casa, aquí no me quedo.*

(Di98:58)

Abandonó el centro sin permiso a partir de aquel enfrentamiento verbal que se negó a solucionar de otra manera que no fuera la que su percepción le manifestaba. La carta mostraba mi percepción de lo sucedido y una demanda de recuperación de la clase perdida a la que asistió y no tuvimos más problemas. Las razones estuvieron claras para los dos, cada uno actuó como estimó oportuno y pasamos la hoja de esta experiencia para continuar viviendo las que faltaban por llegar. Pasar hoja a una experiencia, dejar fluir lo que pasó es uno de los aprendizajes que debo a la convivencia relacional con mi alumnado.

### **5. Disculpas por el retraso participativo. March, 14th**

Casi un mes tardó el alumno en ver la actividad que había preparado para formar parte de las actividades de clase, a pesar de ser una docente que buscaba la participación de su alumnado. Decidí que le debía una disculpa y por ello redacté aquella carta en inglés: *I'm sorry for not being able to do it before. Thank you very much for your collaboration and for being so patient* (Di98:130). Su esfuerzo bien merecía aquella disculpa por mi parte.

### **B) Dirigidas al profesorado: Currículum, Reforma y mi práctica docente**

La primera carta dirigida al profesorado está relacionada con la resolución del Departamento de educación respecto a los incidentes con mi coche en junio del 95. Aprovecho para dar las gracias por la ayuda prestada y sobre todo para animar a la actuación en estas situaciones conflictivas. No siempre encontramos respuesta a nuestras llamadas, pero existe la posibilidad de recibirla sobre todo cuando nuestras actuaciones se ven acompañadas por una parte del colectivo profesional del centro. Del conjunto de textos listados, paso a comentar algunos relevantes en función de las aportaciones que representaron para mi labor docente e investigadora.

#### **1. Resolución incidentes, Octubre 96: Gracias**

En octubre de 1996 se resuelve un expediente que comenzó en junio de 1995. Inicié la exposición de mi mirada personal a la del otro en aquellos incidentes de fin de curso en los que mi coche sufrió las consecuencias de la política de nuestro departamento de Lengua inglesa y de alguna otra ira contenida probablemente. En aquellos momentos, recuperar una prueba suspendida exigía seis puntos. Mis reflexiones en forma de texto escrito fueron compartidas tanto por el alumnado como por el profesorado, ya que las hice llegar a cada uno de ellos. Al alumnado, leyéndolas minutos antes de los exámenes de recuperación, y al profesorado, depositando una copia en unas bandejas nominalizadas a través de las cuales recibíamos los comunicados en el centro. Incluso decidí elaborar un texto para la persona que había dirigido la agresión y tuve la oportunidad de entregárselo, ya que conseguimos no sólo identificar las personas, sino aclarar sus razones. Un hecho sólo posible gracias a la especial implicación de una parte del profesorado y del alumnado. Existían por lo tanto precedentes en ese deseo de compartir las vivencias y sensaciones que los conflictos vividos en la práctica comporta. Durante aquel primer trimestre investigador la Administración me comunicó la resolución positiva del expediente y dar las gracias a los colegas me pareció una deuda contraída.

#### **2. Junta de evaluación, 11/12/96. Actitudes y procedimientos**

Esta carta, producto de las necesidades detectadas durante los tres primeros meses de diálogo docente e investigador, fue redactada una semana antes de la primera evaluación trimestral del curso 96/97. Comparto seis aspectos que considero relevantes en la dinámica establecida con el alumnado y que imagino mejorables a escala general. Deseaba que aquel texto constituyera la base reflexiva para una actuación coordinada en el equipo de docentes relacionada con aspectos acti-

tudinales y procedimentales que surgían en las relaciones que establecíamos en el aula. Me resultó complicado decidir el mejor momento para entregarla a mis colegas:

*[...] he començat a posar-ho en les gavetes dels 28 professors de 1FP avui. Quan he posat els primers 15 decideixo tirar enrera i ho recullo. Tots anem una mica bojós amb les notes i dossiers i és millor que ho faci demà. «Una cosa més», poden pensar. Ho faré demà.* (Dc,16/12/96)

Finalmente lo hice y ese documento sirvió de referente para nuestro debate en el seno de la evaluación y para la creación de parejas de trabajo durante el siguiente trimestre del curso.

### **3. L'aplicació de la reforma: Algunes reflexions... 10/3/97**

Las angustias e incertidumbres desestabilizadoras que las actuaciones administrativas relacionadas con la Reforma educativa implicaban en nuestro centro provocaron un relato reflexivo en mi Diario profesional que necesité compartir con los colegas. Decidí fotocopiar el texto y entregar una copia a cada compañera y compañero del centro. Recibí una única respuesta escrita y algunos intercambios orales que confirmaban el texto de Alba: *Estic d'acord amb la majoria de coses que dius. És veritat que la Reforma s'ha fet d'esquena a l'opinió del professorat* (Di97:148). Aunque, a pesar de los desencuentros profesionales, siempre existe una parte del profesorado que mantiene sus ilusiones en el trabajo cotidiano, porque como la misma Alba me aconsejaba: *L'ensenyança és una de les professions més maques que hi ha, i mentre tinguem il·lusió, hi ha esperances de que funcioni. Anima't* (Di,17/3/97). Mi desánimo era compartido, pero el hecho de explicitarlo creó un espacio para que otras personas me alentaran a continuar.

### **4. Full d'avaluació, 17/3/97. Procedimientos y actitudes**

*17/3/97*

*Decideixo fer una còpia per a cada company del meu escrit i si algú m'ha de dir alguna cosa serà ben rebuda.*

*He decidit actuar com a membre del Consell Escolar i a veure què passa.*

*(Dc97:75)*

Siguiendo las pautas marcadas en este primer *Full d'avaluació* creado que me proponía llevar a cabo mi segunda evaluación del primer curso y fue la única actuación relacionada con el proyecto de adaptación curricular que había presentado en Junio del 96 al equipo directivo. Mi intención era evaluar al alumnado de primero de Formación profesional teniendo en cuenta *els tres tipus de continguts curriculars que la Reforma planteja (Conceptes, Procediments i Actituds) amb la intenció de fer-ho servir com a avaluació d'aquest SEGON TRIMESTRE i del TERCER per als nostres alumnes de 1FP* (Di97:149). Como miembro del consejo escolar y desde esa participación en el centro preparé un registro evaluativo que contemplara los tres tipos de contenido que la Reforma propugnaba.

El relato investigador desarrollado hasta el momento incrementaba una percepción más y más significativa del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, buscaba estrategias para reflejar *aspectes relacionats amb el que fem a les classes amb els nostres alumnes normalment*. Una hoja de evaluación que posteriormente comenté con colegas del departamento y que se integró a mi práctica durante el segundo año.

### **5. Blanca, et vaig comentar... Abril, 97. Práctica docente**

El deseo de compartir las inquietudes organizativas y metodológicas que la práctica conlleva a lo largo del curso constituye el origen de este texto relacionado con mis observaciones acerca de

una ponderación adecuada entre planificar e improvisar. Buscando salida a la situación registraba mis sensaciones, argumentos y reflexiones en el Diario profesional de investigación, a la vez que formulaba un deseo que posteriormente se convirtió en realidad. Conseguí de esta manera un doble objetivo en mi práctica, uno personal y otro profesional:

*En fi, no estic massa segura del que dic, però penso que li donaré el full a la Blanca com a disculpa per oblidar-me de la nostra cita i a veure què opina. M'agrada sentir la seva opinió encara que no coincideixi amb la meva.*

*(Di,3/4/07)*

Este aspecto organizativo de la práctica profesional me preocupa especialmente y fue el impulsor de aquel compartir el texto que había elaborado en mi Diario profesional con mi colega del departamento de humanística. Las reflexiones narradas en él constituyeron el centro de intercambios de opiniones por escrito y oralmente, unos reciprocidades en el acuerdo o desacuerdo, pero que facilitaron la comunicación profesional con mis colegas.

### **6. Propuesta de inglés en los Ciclos Formativos Superiores, 28/4/97. Reforma**

La propuse al departamento de Lengua inglesa primero y al equipo directivo posteriormente. Nuestra intención era argumentar la incorporación de la materia de Lengua inglesa a los ciclos superiores y medios que comenzarían en el centro en los cursos posteriores, abarcando las tres ramas presentes en nuestro centro: Administrativa, Delineación y Química. Gozamos de un equipo gestor sensibilizado respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras y nuestra demanda fructificó en el curso siguiente. De hecho, fue el único centro público de L'Hospitalet de Llobregat que incorporó la lengua extranjera en los Ciclos formativos el curso 98/99, una innovación que se mantiene en la actualidad.<sup>69</sup>

### **7. Departamento de inglés. Recuperación de pendientes, 17/12/97**

Al ser responsable de una hora semanal para la recuperación de la materia, creí oportuno explicar cómo me había organizado. Recogía las razones del momento de inicio y la dinámica que estimaba conveniente. A partir del texto escrito surgieron comentarios y apreciaciones en nuestro departamento para llevar a cabo la actividad.

Hago notar que cuando el destinatario es el profesorado las comunicaciones son en el ámbito general, es decir, dirigidas a todas las personas y con una única excepción: *Blanca, et vaig comentar*. . . Abril, 97. En cambio, las dirigidas al alumnado podían ser tanto individuales como grupales, despertando reacciones a veces encontradas. Una de ellas, *Pedro Ulita* (Di,17/11/97), incluso fue causa de malestar y de actuaciones posteriores, ya que el alumno al cual iba dirigida se consideró tratado injustamente al recibirla. En cambio, *Sense Títol 3* representó una sorpresa inusitada en el aula, el silencio fue ensordecedor y más de una alumna me asombró pidiéndome que le firmara su escrito. ¡Sorpresas de la práctica!

69 Este curso escolar, la LOE recoge la necesidad de actuaciones de este tipo.

### 4.2.3. Entrevistas con el alumnado y conversaciones con el profesorado

Los participantes de una experiencia se ven involucrados en una relación conversacional con la noción o el fenómeno que mantiene a su vez intacta la relación personal de la conversación. Gadamer (1975) ha descrito que este proceso tiene una estructura dialéctica formada por una pregunta y una respuesta, el esquema básico de las entrevistas. Las realizadas para este estudio surgieron a raíz de pensamientos o reflexiones que el mismo proceso investigador provocaba o propiciadas por la dinámica de ese ahondar docente en una mirada más cercana a la mirada de las personas con las que interaccionaba diariamente. Sólo fueron grabadas las realizadas al alumnado y sus contenidos me permitieron ir contrastando la realidad o realidades percibidas en el centro. De hecho el único registro grabado al margen del realizado con el alumnado sería con mi director de tesis, buscando respuesta acerca de las dudas que la metodología de investigación me planteaba. Emergían, por tanto, de la demanda cognitiva de vivencias y sensaciones ajenas en un esfuerzo por ir más allá de las percepciones personales, al contrastarlas con las que el entorno profesional me devolvía.

En relación con el profesorado, había elaborado ítems en repetidas ocasiones con objeto de entrevistarlos. Esquemas que preparaba en los Diarios profesionales como de temas a comentar, pero que sirvieron exclusivamente para tenerlos presentes mentalmente como guión conversacional cuando «surgía» o encontraba el momento oportuno para aquellos intercambios que la misma dinámica del centro propiciaba. Y es que una vez centrados los objetivos que perseguía en ese intercambio con el profesorado por medio de la escritura, dejaba de tener sentido el ritual de grabar una entrevista formal a favor de un contacto conversacional más espontáneo.

Las entrevistas realizadas al alumnado fueron de dos tipos: *grupales* y *personales*. Los datos aportados a través de estos contactos en el «tú a tú» individual son simultáneos a diversos momentos de encuentro compartido con todo el grupo en el aula. Todas se realizaron en el centro escolar, donde encontramos espacios y tiempos en momentos de descanso o en las tutorías y se despliegan de la siguiente manera:

#### A) Entrevistas personales:

CURSOS	ALUMNADO / GRUPOS	CONTENIDOS
96/97	Regina, 21/1/97. A13 <sup>70</sup> M. Florencio, 22/4/97. A51 Marcelo, 9/5/97. D12 Alba, 9/5/97. Q11	Demandas disciplinarias mutuas  El final de la escolaridad profesional
97/98	Sandra, D21 6/98. Alumnas A21	Presiones organizativas que los <i>exámenes</i> finales implican.
99/00	Alumnado ESO B	Tutoría: Entrega de notas Seguimientos de compromisos

El primer «tú a tú» con una alumna surgió a inicios de enero, 21/1/97, durante el segundo trimestre del estudio. Esta primera entrevista autorizada registra nuestra conversación respecto a un incidente vivido en clase y que generó una serie de castigos y demandas por parte de la alumna y de su tutor con los que me inicié en el registro de datos sonoros. Respecto a las entrevistas

70 A13 hace referencia a la tercera clase (3) de un grupo de alumnas y alumnos de primer curso (1) en la especialidad de Administrativos (A).



grupales, éstas implicaron la totalidad del grupo-clase. Cuatro de ellas fueron realizadas con la colaboración del profesorado que tutorizaba los grupos respectivos, perseguí con ello una mayor espontaneidad en la comunicación de mi alumnado e independencia respecto a mí presencia durante las mismas.

### B) Entrevistas grupales:

CURSOS	FECHAS	CORPOREIDAD	GRUPOS	CONTENIDOS
96/97	23 enero 97	Tutora grupo y doctoranda	Voluntarios A12	Formación de parejas de trabajo (1)
	24 enero 97	Doctoranda	Voluntarios A12	Formación de parejas de trabajo (2)
	24 enero 97	Doctoranda		¿Qué fem a Anglès?
	4 abril 97	Tutor grupo	Deline.12/Quím.11	
	24 abril 97	Doctoranda	Administrativo 11	Incidente coche
	7 mayo 97	Doctoranda	A11 tutoría	Què fem a anglès?
	9 mayo 97	Tutora grupo	Alum. D12 y Q11	Què fem a anglès?
	14 mayo 97	Tutora grupo	Delineantes D11	Què fem a anglès?
	28 mayo 97	Tutora grupo	Delineantes D11	Què fem a anglès?
99/00	Dossier tutoría	Tutora Especialista	ESO B	Trabajo cooperativo Dinámica tutorial Clases

Mi intención en el primer contacto con un grupo fue implicarlos en la formación de parejas de trabajo en el aula como estrategia de aprendizaje cooperativo en el grupo más problemático, A12.<sup>71</sup> El segundo recoge las opiniones de mis tutorados, A11, respecto al actuar más conveniente ante un nuevo incidente con mi coche y el tercer bloque lo conforman las entrevistas pactadas con los tutores del primer curso de Formación profesional con intención de valorar el trabajo que habíamos ido desarrollando en la materia con el alumnado al que tutorizaban. Un contraste de opiniones a partir de un encuentro con el director de tesis en el que vislumbramos la importancia de contactar con la interpretación del alumnado respecto a mis actuaciones hasta esos momentos. De un total de cinco grupos, recopilé la información de tres de ellos a través de dos tutores y una tutora.

En relación con esta estrategia investigadora, el curso 98/99 marca un punto de inflexión en las mismas. Los dos primeros años del estudio son los más prolíficos, tanto respecto al alumnado como al profesorado del centro, volviendo a utilizar esta estrategia investigadora durante el último año investigador a nivel individual exclusivamente.

## 4.3. Estrategias investigadoras externas a los diarios de investigación: Acompañamiento investigador

Los tres estrategias que menciono a continuación personifican instrumentos acompañantes del eje investigador representado por los diarios y las estrategias diseñadas que los complementan. Representan mecanismos informativos coadyuvantes, basados en la búsqueda de otras interpretaciones, con objeto de profundizar en el análisis hermenéutico y especialmente en sus vivencias más significativas. Los dos primeros, el diario profesional de mi compañero Marc durante una semana de clases y la totalidad de correspondencia vía *mails* con una experta, mi compañera de doctorado

71 La letra «A» hace referencia a la rama profesional de Administración, el primer número «1» corresponde al nivel, primer curso, y el segundo «2» al grupo dentro del mismo nivel, segundo.

Dra. Cases Hernández, coexistieron con el estudio de campo y el tercero es posterior al mismo. Corresponde a dos informes narrativos acerca del trabajo investigador y contrastado con tres profesionales del centro.

La significatividad de estos tres elementos radica en la posibilidad de compartir la memoria y elucidación de los hechos vividos desde una continuidad más lejana. Una estrategia basada en el alejamiento temporal de las experiencias vividas que la memoria escrita acerca nuevamente a cada una de aquellas personas. Una memoria que es evidentemente selectiva, singular, por lo que cada persona aportó en nuestros intercambios sus datos de la experiencia con mayor contenido vivencial o académico a nivel profesional o personal.

### **4.3.1. Diálogo conversacional con una persona experta durante el proceso de investigación**

Los encuentros dialécticos contenidos en este apartado constituyen el acompañamiento más importante durante el período estudiado y con posterioridad al mismo. Al margen de los dos mencionados en el Capítulo 3, es decir, el Seminario guiado por la Dra. V. Ferrer Cerveró y el Dr. José Luis Medina durante los cursos 95/97 *El creixement i la construcció del subjecte docent* y el grupo *Cap al 2000. Tesis a mil*, creado con tres compañeras de doctorado ya mencionadas en el deseo de reforzar mutuamente nuestros procesos investigadores, los *mails* y reuniones con la Dra. Immaculada Cases Hernández constituyen un elemento de intercambio docente e investigador primordial en este trabajo.

Los contactos en el Seminario permitieron contrastes de incidentes y anécdotas, especialmente a partir de la presentación en el mismo del texto *Sense títol 3* a partir de los incidentes con Regina, 21/1/97. Sin embargo, los *mails* intercambiados con la Dra. Casas Hernández representaron el elemento comunicativo más significativo. De extensión más o menos marcada, según el momento, pretendía aclarar y aclararme con ellos, recordar o contrastar con mi compañera de doctorado algunas cuestiones que me preocupaban. Las demandas de opinión fueron mutuas durante el proceso de construcción de los datos emergentes de nuestras experiencias como investigadoras, continuaron durante el período de construcción de sus textos de tesis y, posteriormente, se han mantenido durante la elaboración de los míos. Es por tanto un referente externo que me ha permitido contrastar los ejes de significado y sentido construidos a partir de las experiencias vividas. A continuación realizo una relación respecto a la continuidad temporal de nuestros diálogos conversacionales a través de la escritura.

### **4.3.2. Diálogos conversacionales con personas expertas: Nuevos Interim texts**

El hecho de investigar sobre la propia práctica permite unos contactos limitados con las personas que nos acompañan. La premura de la acción impide contrastes interpretativos y reflexivos sobre la marcha. Estamos demasiado abocadas a la acción en el quehacer cotidiano. Sin embargo, podemos construir ese diálogo hermenéutico con posterioridad, un diálogo basado en *interim texts* o *textos de transición* (Clandinin y Connelly, 2000) en el análisis investigador y que ocupan ese lugar intermedio entre los textos recopilados en el campo de trabajo y los definitivos. A esta intención responden los dos relatos emergentes elaborados en relación a los cursos 96/98 y 98/00 respectivamente y que se

encuentran en el Anexo III. Unos informes procedentes de la nueva lectura reflexiva y analítica de los distintos diarios y encaminados hacia el proceso de escritura de la presente tesis. *Interim Texts* que han sido reinterpretados por tres compañeras durante el estudio realizado: Berta, María y Rosa.<sup>72</sup>

Con estos escritos de transición entre el texto definitivo y los elaborados en el estudio de campo pretendía un doble objetivo: volver a acercarme a una investigación que había apartado de mi vida durante dos años y contrastar el relato de las experiencias compartidas con aquellas tres compañeras del centro durante los cuatro cursos escolares. Resultaba exponer mis incipientes interpretaciones a sus miradas como expertas implicadas en la realidad que vivimos. Y es que, las conclusiones resultantes de una actitud investigadora que dialoga continuamente con el entorno estaban sujetas, inevitablemente, a un tiempo y un espacio concretos, pero, igualmente, a unas personas determinadas durante el período que marcaron aquellos cuatro cursos en que nuestro centro implementaba el cambio propugnado por la Reforma educativa. Una interdependencia entre investigación y contexto que conlleva implícitamente una historia propia, singular, y con vida humana en movimiento año tras año. Un devenir que confiere características irrepetibles a cada uno de aquellos cursos escolares.

En determinados momentos, aquel cambio vivencial suscitó dudas importantes acerca de la validez del trabajo que desarrollaba, especialmente en aquellos momentos en que constataba mis exploraciones investigadoras y escribía: *L'adaptació de continguts curriculars és un tema que si és objecte d'estudi serà un estudi sobre una experiència que no es tornarà a repetir, per tant és relatiu el seu interès de cara a una investigació* (Di,6/9/96). Aquel tema, como muchos otros, sería irrepetible, pero siempre queda lo vivido, no por ello menos válido en un estudio centrado en la comprensión de las experiencias educativas que vivimos en nuestras aulas y/o centros. Un estudio que siguió los flujos de unos ciclos investigadores que expongo en el capítulo siguiente.

CURSOS	TEMPORALIDAD	CORPOREIDAD EXPERTA	RELACIONALIDAD
96/97	30 horas estipuladas	Dra. Virginia Ferrer Dr. Manuel Medina Director de tesis	Seminario Seguimiento de tesis
97/98	30 horas estipuladas	Dra. Virginia Ferrer Dr. Manuel Medina Director de tesis	Seminario Seguimiento de tesis
98/99	Mensual Acordados	Tres compañeras doctorado Director de tesis	Grup Cap al 2000 Seguimiento de tesis
99/00	Mensual Acordados	Tres compañeras doctorado Director de tesis	Grup Cap al 2000 Seguimiento de tesis

#### 4.3.2.1. Diario profesional de Marc

*En el día de hoy empiezo mi diario con el firme propósito de ir escribiendo las incidencias que me ocurren en la Escuela, después de conversar telefónicamente con Encarna.* (Marc,2/12/96)

El continuado transitar de mi ir y venir escritor por nuestro centro despertó en mi compañero Marc observaciones acerca de mi actuación y en medio de una conversación telefónica pacté la escritura de sus pensamientos, interpretaciones y vivencias. Comenzó su diario experiencial un lunes dos de

<sup>72</sup> Berta fue desplazada forzosa del centro el curso 00/01; María lo fue al finalizar el curso 1998/99 en que fuimos cotutoras de tercero de ESO y Rosa se jubiló a finales del 2009/10 al cumplir 60 años.

diciembre y decidió ponerle fin cuatro días después. Centrará sus reflexiones sobre sus vivencias en tres aspectos profesionales recurrentes:

- ▶ Corporeidad: hacer y hacer.
- ▶ Relacionalidad: reflexión y emocionalidad.
- ▶ Temporalidad: reforma educativa y exámenes.

El primero, su *corporeidad* en continuo movimiento, *hacer y hacer* hasta ocho veces en un total de seis páginas escritas a ordenador en el primer trimestre de mi estudio, reforzó mis percepciones acerca de nuestras prácticas docentes. Reforzaron la imagen del continuo actuar que conlleva nuestra práctica diaria como docentes, especialmente en el periodo que Marc eligió, *la semana de los controles*. Título que resulta emocionalmente significativo para esa semana. Aunque no expresa preocupación al respecto, la escritura revela un efecto *terapéutico*, dada su necesidad de escribir y reflexionar en un *tiempo tensional* marcado por la secuencia de exámenes. Desde el primer día sus textos parecen una recopilación de lo hecho, de las actividades desarrolladas a lo largo de la jornada laboral, pero sólo menciona que *se ha llevado una pequeña decepción ya que esperaba mejores resultados de los alcanzados por los alumnos* (Marc, 2/12/97) y plantea una recuperación como reparación del problema. El segundo ámbito en su diario está marcado por un conflicto con una compañera con la que comparte alumnado, la *relacionalidad*. Las divergencias le abocan a reflexionar sobre sí mismo, a reconocerse como enseñante, un ser docente que se percibe con necesidades de comunicación, moralmente ejemplar y permitiendo espacios de participación al alumnado. Inmerso, igualmente, en el mundo laboral en el que plantea la fuerza de la colectividad. La negatividad docente percibida en la otra persona le lleva a resituarse como enseñante, a valorarse, un efecto reflexivo que la relación conflictiva estableció de inmediato.

A través de su texto constato un tercer eje significativo en su relato: la *temporalidad* relacionada con el cambio educativo que representaba la Reforma en nuestro contexto, una preocupación fundamental que se expandía hacia actuaciones de demandas de Ciclos formativos y adaptaciones curriculares hacia la ESO.

*[...] he entrado en el departamento de Administrativo y se encontraba M. JESÚS ESTORCH me ha comentado la visita del inspector que tuvo ayer, y que le había parecido correcta nuestra solicitud para el CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS...* (Marc, 3/12/96)

*Cuando he llegado a la escuela en el departamento se encontraban [...] y se estaba hablando de la adaptación de F.P. a la E.S.O., y sobre la propuesta de nuestro departamento sobre las 14 horas de créditos variables...* (Marc, 4/12/96)

Las demandas de la Reforma educativa añadieron presiones organizativas a todos los centros, pero Marc sólo muestra malestar por el problema relacional, valorando a su vez la asistencia como una cualidad muy importante en el alumnado.



## **TERCERA PARTE:**

# **ACTUACIONES INVESTIGADORAS: CICLOS Y ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN**

*El Capítulo 5 describe los tres ciclos de acción y reflexión desarrollados y que abarcan los cuatro cursos escolares comprendidos entre los años 1996 y 2000; unos ciclos de investigación a los que se añadieron dos momentos de análisis posteriormente y que nombro como nuevas etapas del análisis investigador.*

*Esta tercera parte representa el testimonio de las experiencias vividas y derivadas de las actuaciones investigadoras en el aula o en el centro. El proceso de llegar a ser una investigadora, becoming a researcher, implicó la experiencia de un saber docente nacido de la práctica reflexiva en el aula, en el centro y en el puente relacional entre ambos.*



## CAPÍTULO 5.

# BECOMING A RESEARCHER: CICLOS DE INVESTIGACIÓN Y ETAPAS DE ANÁLISIS

La escritura y lectura reflexivas, así como el acompañamiento investigador, facilitaron un devenir marcado por nuevas percepciones que conllevaron actuaciones ligadas a la metodología de investigación desarrollada. Me propongo dejar constancia de las consecuencias profesionales que implicó el situarme metodológicamente de una manera determinada y elaborar un esquema de los ciclos de investigación durante aquellos cuatro cursos y de las dos etapas de análisis posteriores. Averiguar en qué medida fueron suficientes respecto al proceso de investigación iniciado representa un nuevo reto investigador que comenzó a surgir a mediados del segundo año con una pregunta de mi director de tesis: *¿Qué hay ahí y a partir de aquí qué puedo hacer con lo que hay?* (EdT, 6/2/98).

La pregunta inicial planteada en el proyecto de tesis fue desencadenando un proceso investigador dinámico, es decir, que evolucionaba hacia inquietudes y perspectivas por descubrir. Aquel diálogo bidireccional y simultáneo: *interpersonal* y sobre la marcha en los Diarios de campo, e *intrapersonal* y de mayor profundidad o abstracción en los Diarios profesionales y personales, fue cimentando un nuevo conocimiento que se convertiría a su vez en nuevo objeto de reflexión. De esta manera inicié una serie de *procesos cíclicos* en los cuales los nuevos saberes entraron en contacto con saberes ya interiorizados profesionalmente durante el proceso de aprendizaje reflexivo que la metodología investigadora fue generando. Gracias a aquella construcción y reconstrucción de los datos recopilados ha sido posible la recomposición de la experiencia docente e investigadora vivida. He bebido en las fuentes de mis diarios, junto con los materiales elaborados para el centro y proyectos presentados.

Los textos publicados en el entorno educativo se proponen habitualmente asesorar o formarnos en el cómo debemos actuar y, sin embargo, pocas veces aportan información acerca de cómo las personas que son el objetivo esta acción, el alumnado en particular y el profesorado en general, viven las experiencias educativas. Somos percibidos como técnicos que ponen en práctica el saber que se genera en otros lugares y que transmiten otras personas consideradas como expertas. Una comunicación que nos aleja del verdadero destinatario de nuestro quehacer docente: el alumnado. Un agente activo, poseedor de vida propia, y que se transforma y te transforma, te modifica paulatinamente, por medio de la continua exposición a su contacto, a su roce diario, en un esfuerzo por llegar a él, por establecer vínculos de comunicación válidos.

---

### 5.1. Calendario previsto y actitud investigadora. El control de mi tiempo y de otros tiempos

---

La metodología docente que deseaba experimentar en el aula tenía sus orígenes en mis dieciocho años como profesora en la Escuela primaria. A partir de aquellas experiencias avanzaba en mi nuevo contexto de secundaria hacia una actitud docente de relación con el otro. Realmente inocente se me presenta en estos momentos mi propuesta inicial de calendario respecto a las etapas previstas en el estudio. Siguiendo la cadencia natural del curso escolar, y respetando el ritmo temporal mar-



cado por sus recurrentes trimestres, diluyo en el tiempo el diseño de una experiencia que distribuyo durante tres años.<sup>74</sup> Son, por tanto, nueve fases, nueve trimestres a desgranar con el propósito de desarrollar un proyecto de investigación que abarque dos cursos escolares y del cual emerge la fantasía de un poder controlador del tiempo y la voluntad, propia y ajena, a partir del deseo profesional de implicarme e implicar a otros en el diseño de un proyecto que se define como participativo e interdisciplinario. La realidad evidenció la imposibilidad de controlar el tiempo en las fases sugeridas ante un enfoque investigador cuyo verdadero sentido emergía del compartir en el seno de la colectividad en la cual me desarrollaba profesionalmente.

¿Qué significaban realmente aquellas fases planteadas?<sup>75</sup> Evidenciaban el espíritu de la propuesta de investigación, la esencia de la propia actitud investigadora en aquella etapa. Durante los dos primeros cursos, del 96 al 98, y siguiendo el acontecer de sus seis trimestres, me proponía focalizar mi mirada en el aula para encontrar el grupo de alumnas y alumnos e igualmente el equipo de profesoras y profesores con los que negociar el diseño de un proyecto de trabajo compartido y materializar una experiencia metodológica. Durante el tercer y último año, iniciaría el análisis exhaustivo de los datos. Mi mirada se dirige hacia la *Observació i coneixement-estudio de l'alumnat de primer de Formació Professional* (Pte96:34). Parto de ahí, ésta es la práctica que deseo aprehender, el sentido que observo en los primeros pasos de aquella actividad investigadora en la que abogo por potenciar una participación activa, que abra espacio y tiempo a la relación entre los dos colectivos más significativos en el contexto educativo, alumnado y profesorado.

El querer contemporizar profesionalmente estos dos colectivos orienta el segundo trimestre del primer año hacia las posibilidades que presentan los «Créditos de Síntesis» como una posibilidad que marco con interrogantes. En este tipo de créditos la filosofía de enseñanza/aprendizaje aboga por derribar las barreras que representan las diferentes materias de aprendizaje e implica actividades prácticas y significativas para el alumnado, tanto en su proceso como en su evaluación. Unas connotaciones que respondían a los objetivos participativos e interdisciplinares de mi propuesta. En este sentido, mis primeras actuaciones investigadoras se orientaron hacia la identificación del grupo-clase y el colectivo del profesorado con los que deseaba articular la posibilidad de organizar

74 Los nuevos referentes para los estudios de doctorado marcan un periodo de tres años para una investigación con dedicación completa (El País, 13/7/2010).

75 Calendario previsto en el proyecto de tesis:

CURSOS	Trimestres	Veranos
96/97	1º	Análisis...
	2º	
	3º	Reflexión...
97/98	1º	Informes...
	2º	
	3º	
98/99	Análisis del material. Presentación de la tesis doctoral	

\*PTI significa Proyecto de trabajo interdisciplinario.

un crédito compartido durante el segundo trimestre del primer curso 96/97, y su vez, investigar sobre el mismo proceso de creación.

En esta planificación inicial, el primer año finalizaba con la puesta en práctica del primer proyecto elaborado conjuntamente y confiaba que ese primer verano facilitase una reflexión sobre lo realizado, volviendo al mismo contexto con mayor riqueza informativa, a partir del *anàlisi de la informació recollida i elaboració d'informes parcials* (Pte96:34). Estas primeras etapas estaban enmarcadas metodológicamente en la investigación/acción al reconocer esta estrategia investigadora como un instrumento potenciador de la reflexión sobre la práctica y de la actuación emergente del diseño o pautas surgidas del análisis realizado. El descanso estival desempeñaría un papel protagonista al convertirse en un espacio para las reflexiones sistemáticas y generadoras de nuevos conocimientos aplicables al proceso. Así, después del primer verano planteo un segundo curso que incorpore la valoración reflexiva de lo realizado y nuevas posibilidades de actuación compartida con los dos colectivos implicados, *alumnado y profesorado*. Se iniciaría, por lo tanto, una segunda etapa de actuaciones gestada en los conocimientos generados marcando nuevos espacios y tiempos para la elaboración de un segundo proyecto de trabajo durante el primer trimestre del segundo año. Así, los trimestres cinco y seis, últimos en este ciclo de dos cursos investigando, se dedicarían respectivamente a la implementación de una nueva propuesta, más meditada, y al análisis y valoración de la misma desde una mirada que se propone abarcar el dentro y el fuera tanto del aula como del centro: el alumnado, el profesorado y los padres. Unas perspectivas que denotan la firme voluntad por integrar la mirada del otro, de otras y otros, en el sentido profesional más amplio.

Este empeño por abarcar el espacio interno y externo, el aula y el centro, integrar al alumnado y al profesorado, especialmente, revelaban unas perspectivas verdaderamente ambiciosas que la situación experiencial se encargaría de acotar. Ya que al finalizar el segundo año de la investigación mis objetivos metodológicos participativos se habían cumplido, pero los interdisciplinarios distaban de ser así. No obstante, realicé igualmente aquella parada reflexiva estipulada durante el tercer año, sin saber que la misma dinámica investigadora en la cual había estado inmersa permitiría una nueva coyuntura para la investigación interdisciplinaria.

---

## 5.2. Ciclos de investigación: La educación de mi mirada

---

Tres momentos diferentes enmarcan la recogida de los materiales de investigación mencionados. Tres ciclos definidos por unas características temporales y singulares nacidas del contraste entre realidad docente y deseo investigador en el seno de un centro inmerso en los cambios organizativos y curriculares ante la implementación de la Reforma educativa. Aunque los ciclos<sup>76</sup> planteados son cronológicamente lineales, sus consecuencias cognitivas y de aprendizaje se solapan a lo largo del proceso al tener todas ellas sus orígenes en las experiencias anteriores. Representan unas delimitaciones necesarias en el proceso global de recopilación de información llevado a cabo durante la presente investigación.

1. Ciclo inicial. Cursos 96/98. Comunicación y corporeidad atenta, conciencia de un doble rol.
2. Ciclo Medio. Curso 98/99. Un dilema virtual. «Para, Encarna, para».
3. Ciclo Superior. Curso 99/00. «...y la teoría encuentra su práctica».

---

<sup>76</sup> Respetando mis orígenes en la Escuela Primaria sus tres Ciclos formativos, inicial, medio y superior, dan nombre a cada uno de los ciclos de investigación constatados. Una metáfora alusiva a la progresión de conocimientos y aprendizajes progresivos a lo largo de los seis años que representa.

Pretenden dar fe de un itinerario profesional y personal inmerso en el diálogo docente e investigador con los conflictos académicos y vivenciales que comportó el enfoque de una práctica educativa basada en la participación y la interdisciplinariedad. Dos deseos que, aunque pueden parecer ambiciosos, se basan sencillamente en el compromiso profesional y personal con el mundo educativo.

### 5.2.1. Ciclo inicial. Cursos 96/98. Comunicación y corporeidad atenta, conciencia de un doble rol

*El maestro no nace, sino que es aquel que acepta voluntariamente el reto, en nombre del mundo, de hacerse cargo de la promesa que encierra una nueva generación.* (García Molina, J. 2003:16)<sup>77</sup>

El aula es el contexto de interacción fundamental durante estos dos primeros cursos escolares que reconozco como Ciclo inicial y que representaron un proceso de aprendizaje reflexivo y de concienciación de mis propias contradicciones y creencias. Un darme cuenta que provocaba sensaciones de frustración e incertidumbre respecto al proceso investigador. Sabía que todo no podía depender de mí, pero finalizar dos años de investigación en el campo profesional constatando como los objetivos pretendidos en aquella pregunta desencadenante del estudio no acababan de convertirse en realidad, resultaba una sensación complicada de sobrellevar por muy errada que estuviera. Y es que me faltaba la conciencia actual acerca de cómo esta primera etapa del proceso global educó mi pensar y repensar las experiencias vividas, una formación reflexiva que evidenciaba conocimientos tácitos u ocultos respecto a mis creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Los ciclos investigadores señalados están en relación con la misma naturaleza de la dificultad que representa el proceso de una innovación metodológica en el aula y sus repercusiones en el centro. Como explica J. Contreras Domingo (1994:7-23), una de las formas de análisis investigador está en relación con lo que expresa la naturaleza de los problemas, esto es, la discrepancia entre pretensiones y práctica. Desde esta perspectiva, podemos diferenciar entre contradicciones, dilemas y dificultades o limitaciones.<sup>78</sup> La explicitación de contradicciones personales y ajenas detectadas en el campo profesional, así como los dilemas y dificultades contrastadas en la experiencia investigadora vivida pretenden ser el objetivo tanto del presente apartado como del posterior. Éste centrado en las etapas o ciclos investigadores y el posterior en las conclusiones del estudio.

#### 5.2.1.1. Primeras dificultades docentes y consecuencias investigadoras

Comencé el proceso investigador afrontando una realidad contraria a la programada en el proyecto de tesis: No pude ser profesora del único grupo que iniciaba la ESO en nuestro centro. La compa-

77 El autor parafrasea unas reflexiones de la filósofa María Zambrano acerca de la vocación en su libro: ZAMBRANO, M. (2000) *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.

78 Entenderemos por *contradicciones* aquellas oposiciones que descubrimos entre la formulación de nuestras pretensiones, por un lado, y nuestras actuaciones por otro. Cuando las diferencias son fruto de la falta de conciencia de su existencia, no de su incompatibilidad. Los *dilemas* constituyen un tipo especial de contradicción. Reflejan una diferencia en principio incompatible entre dos posiciones que se presentan como deseables, o bien expresan dos órdenes incompatibles de actuación, pero al mismo tiempo irrenunciables (Winter, 1982:161). Pueden presentarse como dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar las situaciones prácticas, pero que revelan valores necesarios, o bien diferencia de intereses o motivaciones entre distintas partes. Hablaremos de *dificultades* o *limitaciones* cuando nos encontramos ante la oposición para desarrollar las actuaciones deseables de instancias que no están en nuestra mano modificar, o en las que no podemos influir desde nuestra actuación directa o inmediata, y que requeriría una estrategia de actuación a más largo plazo (como es el caso de tradiciones e inercias institucionales, restricciones legislativas, o formas de organización, etc.).

ñera con más antigüedad explicitó sus deseos usando su número de registro y los míos quedaron postergados, comenzando una búsqueda de espacio en aquella etapa educativa desde ese momento. Inicié mi investigación en el Primer nivel de la Formación Profesional, el otro colectivo de alumnado que comenzaba su escolaridad en nuestro centro, eligiendo la totalidad de los grupos que finalizarían los dos últimos cursos de una escolaridad optativa a partir de los catorce años en los centros de secundaria. El destino me colocó con aquellos que aún podían elegir continuar sus estudios en un centro de Formación Profesional o de Bachillerato a los catorce, aunque con una particularidad muy especial: el alumnado rezagado sería engullido por la obligatoriedad de formarse hasta los dieciséis. Una realidad contextual que aparentemente contradecía la validez de *un estudi sobre una experiència que no es tornarà a repetir* (Di97:6). No era consciente de que prácticamente todo lo vivido durante cualquier curso escolar es difícilmente repetible, sobre todo en el contexto del aula. Las experiencias vienen y van al igual que las personas inmersas en ellas, mientras que las huellas de lo vivido perduran en nuestra memoria en una relación directamente proporcional a la preeminencia de los hechos. Una relevancia relacionada con la ilusión del compromiso planteado.

El enfoque metodológico participativo se convirtió en el eje docente e investigador que guió mis actuaciones durante aquellos dos cursos, si bien durante el primer año de la investigación perseguía un objetivo fundamental: determinar qué grupo de entre aquel alumnado de primero de FP estaría implicado en un estudio más profundo, es decir, sería protagonista del análisis con mayor detenimiento requerido en el planteamiento investigador. Los conocimientos adquiridos en los cursos de doctorado orientaban mis actuaciones hacia la selección de uno de los cinco grupos de primer grado durante ese curso 1996/97. Pensaba centrarme en él y contrastar la información resultante con los demás grupos. De esta manera inicié unas actuaciones investigadoras acompañadas por el proceso de escribir y leer que produjeron aprendizajes similares a los mencionados por Rorschach y Whitney (1986) en sus trabajos doctorales para la Lengua extranjera inglesa en New York:

*Comenzamos a aprender algunas cosas que podían ser de utilidad en nuestra enseñanza, y sentimos que teníamos éxito. Para ello, una metodología exploratoria y sin planificación fue lo más apropiado, quizás incluso necesario. De hecho, gran cantidad de lo que aprendimos no aparece en este trabajo, ni incluso todavía a escala conceptual consciente en nuestras mentes – existe en el reino de lo que Michael Polanyi llama «conocimiento tácito» y que informa nuestras actuaciones en el aula sin ser incluso conscientes de que está<sup>79</sup>*

*(Cochram-Smith y Lytle, 1993:34).*

*Informa* tiene el sentido de guiar nuestras actuaciones. Un proceso de concienciación que la actividad investigadora fue evidenciando a través de la información que generaba al reflexionar sobre mis actuaciones en la práctica. Cuando en el proyecto de tesis original manifestaba mis deseos de realizar un estudio sobre la participación y la interdisciplinariedad en un centro de ESO, tenía una conciencia relativa de las implicaciones del término «participación». Las connotaciones que me llevaron a elegirlo estaban relacionadas con el significado de implicación de la persona, en este caso la del estudiante, en su propia actividad, en su propio aprendizaje.

Mis expectativas se dirigían hacia una indagación de estrategias que centrara la formación en lo que podría dar de sí el protagonismo de los educandos, el hecho de desplazarlos al centro de su instrucción escolar, es decir, me preguntaba qué implicaciones reales se escondían detrás de aquel

.....  
79 Traducción personal.

término que cada vez me resultaba más familiar á nivel teórico «Learner centered», uno de los descriptores seleccionados en la burocracia investigadora. Pero en aquella declaración de objetivos a estudiar ya está presente el germen, y por lo tanto, la guía de mi trabajo investigador durante estos dos años de actuación en la práctica: introducir una forma personal de trabajar en mi propia aula y a la vez colaborar con las personas que me rodeaban desde esa perspectiva. Había una clara intencionalidad de conectar el interior del aula con el exterior de la misma, y los instrumentos elegidos para que este puente de conexión fuera posible serían dos: la interdisciplinariedad y la participación.

Me proponía, por tanto, recopilar información como investigadora para *estudiar el procés de desenvolupament d'un treball interdisciplinari tant a nivell d'alumnat com de professorat* (Pte96:15), y paralelamente, indagar acerca de *l'experiència de integració de l'alumne en el seu propi procés d'aprenentatge. Constatar si produeix un canvi d'actitud en els diferents col·lectius implicats* (Pte96:16). Este último aspecto de la investigación era al que nombraba como *participación*, una participación con connotaciones concretas y que descubriría a través del mismo proceso de investigación. Cuando afirmaba que *es pretén, doncs, introduir una innovació i al mateix temps investigar-la* (idem), manifestaba el deseo de vivir una experiencia en mi propia aula, con mis alumnas y alumnos, unas pretensiones que me obligaron a posicionarme en aquel doble rol profesional: el de profesora e investigadora. Un enfoque investigador que me hizo sentir una persona escindida en determinados momentos y que me llevó a buscar posibilidades de diálogo entre mis dos yoes a lo largo del proceso con objeto de afrontar la cotidianidad tanto en el aula como fuera de ella como una profesional integrada.

Estos dos primeros años de la investigación acumulan el mayor número de actuaciones investigadoras tanto dentro como fuera del aula, y como consecuencia de material acumulado.<sup>80</sup> Un compendio que nunca pudo conseguir el doble objetivo planteado en el proyecto de tesis: vivir una experiencia metodología participativa e interdisciplinar en el centro. Una experiencia que durante estos dos años busqué iniciar con la comunidad de didactas<sup>81</sup> en el exterior del aula para traspasar sus fronteras posteriormente. Y es que durante estos cursos 96/98, coexistían tres objetivos paralelos:

1. Determinar el grupo-clase en el que se llevaría a cabo.
2. Implicar simultáneamente al alumnado en mis clases: su participación.
3. Planificar con mis colegas, implementar en el aula y analizar sobre la marcha aquella experiencia interdisciplinaria que implicaba la materialización de un proyecto de trabajo.

Pero ninguna recopilación de material investigador puede forzar a una comunidad a ir en contra de su propia cultura, y la nuestra estaba fuertemente balcanizada (Hargreaves, A. 1992). Los docentes se atrincheraban en sus departamentos y las reuniones programadas en el esquema organizativo formal del centro servían de contacto físico, pero no mental. Mis dobles expectativas no llegaron a convertirse en realidad durante los dos años previstos. Estaba convencida de que las fuentes de información de la presente investigación se originarían en el seno de aquella actuación docente e investigadora que deseaba implementar en el aula con posterioridad a un acuerdo interdisciplinario entre profesionales. En aquellos momentos, la investigación se orientaba hacia un estudio en profundidad de los datos surgidos a partir del diseño de un material específico para el grupo

<sup>80</sup> Seis diarios de investigación de un total de nueve. Dos diarios de campo, dos profesionales y dos íntimos.

<sup>81</sup> Término empleado por Olga Esteve (2005).

objeto de análisis. Con una parte de mi alumnado, el grupo seleccionado, esperaba desarrollar una metodología participativa e interdisciplinaria y contrastar los resultados con el resto de grupos, más centrados en el libro de texto. En este marco investigador, los diarios de investigación que iba construyendo representaban un instrumento paralelo a los verdaderos materiales objeto de análisis posterior. Con ellos sólo pretendía dar luz a las interpretaciones surgidas en el análisis de la experiencia realizada, iluminar dudas y facilitar aclaraciones en el estudio. Los datos de la experiencia surgirían a partir de una serie de instrumentos de observación que crearía una vez determinado el grupo objeto de estudio y diseñada la experiencia interdisciplinaria. Un análisis interpretativo basado en categorías emergentes iluminaría qué había sucedido en realidad. Sin embargo, necesitaba abocar lo vivido durante aquel proceso en mis diarios de investigadora, me sentía como una etnógrafa que recopila las propias percepciones de la realidad y las sensaciones con la que acompaña su investigación en el campo de estudio.

Estas expectativas resultaron inadecuadas finalmente y aquellos instrumentos acompañantes se fueron transformando en el eje principal de mi investigación, en las verdaderas fuentes de información, al resignificarse como testimonio indispensable de las actuaciones e interpretaciones realizadas durante la búsqueda de una práctica metodológica docente concreta. No obstante, el hecho de tener mi mirada desfocalizada respecto al valor intrínseco de aquellos diarios de investigación me permitió abocar con honestidad y sinceridad todo lo que percibía, sentía, interpretaba durante el recorrido investigador. Escribiendo continuamente pretendía extraer hasta la última gota reflexiva en cualquier momento que surgiera la percepción con lo que aquella escritura investigadora en el marco educativo constituyó el eje de una relación dialogante y simultánea a tres niveles interdependientes:

- ▶ Conmigo misma.
- ▶ Con mi alumnado y con el profesorado, e implícitamente.
- ▶ Con el mismo contexto estudiado.

Como expresaron Clandinin y Connelly (2000), la actividad narrativa nacida en los márgenes de estudio, se fue desplazando desde aquellos márgenes hacia el centro del discurso académico.

### **5.2.1.2. Una experiencia metodológica que desea ser, existir**

Demasiadas veces, el alumnado se nos presenta como receptor de una materia, llegando a obviar el hecho de que es una persona que aprende. A principios del curso 96/97 necesitaba saber algo más que el nombre de las personas con las que más horas compartiría mi tiempo profesional y preparé una libreta para recoger información personal, más individualizada, de cada grupo de alumnos. Buscaba un espacio donde abocar mis observaciones sobre cada uno de ellos y diferenciarlos de la globalidad de la clase. Además, aproveché esta necesidad personal para repasar estructuras básicas en el ámbito comunicativo oral de la Lengua inglesa. Todas y todos nos presentamos a nivel académico, iniciando de esta manera nuestra relación en el aula. Si bien eran un alumnado desconocido para mí, algunas personas de la clase habían sido compañeras y compañeros durante la etapa escolar anterior, la Educación General Básica, la EGB. De esta manera, el Diario de campo testimonia el pasado académico de aquellos discentes que deseaban realizar unos estudios de Formación profesional, y por tanto más alejados del mundo académico a largo plazo.

El presente de nuestro centro estaba impregnado por aquellas connotaciones negativas que marcaron a los Institutos de Formación profesional respecto a los de Bachillerato en el periodo anterior a la Reforma educativa. El alumnado que mostraba menor preparación académica se desviaba

hacia centros de secundaria similares al nuestro, mientras que aquel colectivo que seguía su escolarización con normalidad se orientaba hacia los de bachillerato. Representaba un primer intento de diversificación educativa en el que una parte de los adolescentes en período de formación se orientaba hacia la universidad a través de los Institutos de Bachillerato, otra hacia el mundo laboral más próximo en los centros de Formación profesional, y una tercera parte del colectivo global seguía itinerarios más personales o buscaba incorporarse directamente al trabajo. Ambos tipos de centro marcaban una educación post-obligatoria y conformaban la mayor parte de las posibilidades formativas posteriores a la Educación General Básica, EGB. De hecho, al ser destinada a este centro fui consciente de que las relaciones y conflictos vividos en él me prepararía para la diversidad del alumnado de la Reforma educativa, puesto que las tipologías discentes más problemáticas compartirían espacio con todo tipo de alumnado.

Respecto a mis intenciones educativas, había realizado un primer movimiento interdisciplinario optando por un libro de texto en el que la lengua inglesa era el instrumento de aprendizaje de otras materias, una aproximación hacia mis objetivos interdisciplinarios. Dado que sería la única profesora de inglés en todos los grupos de primero de FP, había podido decidir acerca de este *aspecto curricular* del que estaba cada vez más convencida: El uso de la lengua inglesa como instrumento de aprendizaje de contenidos curriculares podía favorecer dos objetivos simultáneos.

1. Facilitar la comprensión en el aprendizaje del inglés.
2. Ayudar al alumnado a la asimilación de esos otros contenidos.

Perseguía un sentido curricular más abierto en nuestras limitadas dos horas semanales, un enfoque metodológico que convertía la lengua en instrumento y objeto de aprendizaje simultáneamente y que sigo defendiendo hoy en día.<sup>82</sup> A partir de estas premisas fui desarrollando mi labor docente creando un espacio participativo e interdisciplinario desde la propia materia, a la vez que recopilaba información en los distintos diarios. Durante los dos primeros trimestres del estudio me resultó imposible seguir la planificación elaborada en el proyecto de tesis. Todos mis esfuerzos se centraban en instaurar estrategias participativas en el aula con objeto de tener en cuenta la totalidad de las personas que interaccionábamos en ella al conocer sus opiniones y creencias. Una metodología inclusiva paralela a la observación del propio hacer y rehacer reflejado en los diarios pactados con mi director de tesis.

Durante aquel primer año los objetivos planteados convivieron con interrogantes continuados, por lo que la primera lectura reflexiva realizada a inicios de mayo del 97, consigue una vuelta a los orígenes y me resitúa en el terreno de mis deseos originales y originarios. A través de ella soy consciente de la mirada con la que intento contemplar a mi alumnado: *Estic interessada en l'alumne com a aprenent, en ajudar-lo a integrar els seus aprenentatges des de la meva vessant com a professora de Llengua anglesa. Personalment em situo en una concepció holística de l'aprenentatge. Crec que tot influeix en tot i per tant no podem ignorar les diferents parts del tot, ans al contrari, el nostre repte és esbrinar i desenvolupar estratègies integradores de les diferències* (Di97:7). Una mirada que a su vez constata las distancias que la práctica ha hecho surgir respecto a aquellos planteamientos teóricos: *Veig que hi ha unes idees molt maques, però que hi ha moltes coses que he ideat i no he portat a la pràctica* (Di97:302).

82 En el curso 06/07 respaldé, desde nuestro departamento de Lenguas extranjeras, la participación en el programa CLIL (Content and Language Integrated Learning) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. El objetivo primordial del mismo es potenciar experiencias de enseñanza de la lengua inglesa a través del contenido curricular de otras materias.

Aquellos inicios del análisis reflexivo a partir de las propias interpretaciones dan cuenta de la presencia de unas actuaciones basadas en mis creencias y objetivos investigadores, de unos sesgos recurrentes interpretativos y de un proceso de formación en dos ámbitos. Uno relacionado con el nacimiento de una nueva *actitud docente*, y otro con el poder de *reflexión* que la escritura representaba como instrumento investigador y del que dan fe los capítulos 8 y 9.

### 5.2.1.3. Comunicación dentro y fuera del aula

La continuación de aquella lectura dialogante y reflexiva me lleva a subrayar las primeras actuaciones realizadas en aquellos incipientes intentos de búsqueda de participación de mi alumnado, y mientras decidía el grupo concreto con el que realizaría un estudio más profundo. Una búsqueda que se había ido plasmando en actuaciones favorecedoras de aquella participación durante los dos primeros trimestres del primer curso escolar. Así, constato una actitud docente recurrente: transformo las necesidades cotidianas que emergen en el aula en contenido curricular. Son unas necesidades detectadas a partir tanto del tipo de alumnado presente como de los interrogantes que la presencia de las mismas plantea en mi práctica. Unas carencias que decido integrar poco a poco en las preparaciones de clase compartiendo espacio con las propuestas del libro de texto.

Este proceso de integración curricular de la interacción cotidiana en el aula partiendo de necesidades cognitivas o relacionales observadas seguía básicamente dos itinerarios: uno que emergía en el interior de la misma y del que da fe el Diario de campo, y otro que surgía en la distancia reflexiva que el Diario profesional propiciaba, un espacio de reflexión personal que facilitaba la creación de un material que estimaba adecuado para aquellos propósitos nacidos en el día a día profesional. De esta manera, surgieron mis primeras fichas de trabajo, *Worksheets*, las cuales se proponían dar respuesta y solventar las deficiencias detectadas en el aprendizaje de mi alumnado. Unas fichas de trabajo específicas para tales objetivos y que evidencian las primeras actuaciones relacionadas con la participación que perseguía al permitir un acercamiento a las diversas opiniones presentes en el aula y a las dudas que planteaba una práctica que se esforzaba en ser personal ante los interrogantes que nacían en el seno de ella. Repetiría estas actuaciones en diversas ocasiones durante estos dos cursos escolares. De hecho, esta búsqueda comunicativa sería igualmente el origen de otras fichas de trabajo en cursos posteriores, y del inicio de textos, algunos en forma de cartas, y que continuarían a lo largo de los dos primeros años de la investigación planteada.

Por lo tanto, aquellas Fichas de trabajo elaboradas junto con los textos escritos son los dos primeros instrumentos creados en el ámbito investigador del presente ciclo y perdurarían a lo largo de la totalidad del proceso de estudio. Habían permitido una dinámica personal y profesional de comunicación en el propio entorno laboral que me permitió conseguir dos objetivos primordiales en el aula:

1. *Crear un espacio de participación* ante las necesidades detectadas en ella.
2. *Incorporar la realidad detectada como contenido curricular*, posibilitando el diálogo con la misma y por tanto la comunicación con mi alumnado.

Unos objetivos que traspasarían con el tiempo las paredes de la clase para instaurarse en el centro, en el que igualmente fui encontrando un espacio de participación personal y profesional que se esforzaba por incorporar las reflexiones y observaciones procedentes de la investigación realizada paralelamente.



### **A) Primeros cuestionarios contextualizados, curso 96/97**

*Els qüestionaris que he fet m'han servit per explorar les seves creences, què opinen, senten i esperen en relació al seu aprenentatge en la meva matèria.* (Di, 7/4/98)

Las preguntas plasmadas en Worksheets o fichas de trabajo representaron un instrumento informativo fundamental que fortalece mi comunicación en lengua inglesa en el aula. Se enmarcan en dos ámbitos profesionales: como *profesora de Lengua inglesa* y como *tutora, de Formación profesional* los dos primeros años, 96/98, y de *ESO* en los dos últimos, cursos 98/00. Al ser consciente de las propias suposiciones y creencias o de la dinámica e implicaciones de la propia práctica a raíz de la reflexión narrada en los diarios de investigación, diseñaba el diálogo con otras conciencias. Estructuraba mi deseo de búsqueda bajo la forma de unos ítems que iban construyendo aquellas Fichas de trabajo y a partir de aspectos que valoraba como significativos con posterioridad a aquellas reflexiones escritas y con el claro propósito de averiguar el sentir de otras individualidades o de los mismos grupos. Este proceso me permitía *desbloquear nuestras presuposiciones no cuestionadas y hacerles frente* (Van Manen, 2003), una actitud que me llevó a interrogar sistemáticamente a mi alumnado a través de aquella estrategia, ya en los primeros años del estudio:

*Qüestionaris. Producte del meu interès per comprendre els meus alumnes. Les seves creences, el que senten, pensen i volen. Però a la mateixa vegada pot servir a un altre propòsit: Reflexió sobre el que vull, sento i penso, és a dir, un mitjà d'autoreflexió, de coneixes a si mateix i a la mateixa vegada allò. Per tant, són un instrument de construcció del coneixement tant individual com col·lectiu, amb la intenció de fer-los servir per continuar treballant. D'alguna manera formen part d'una avaluació formativa a nivell d'actitud i de procediments i no solament de conceptes com les que fem normalment. Els resultats d'aquesta avaluació «on attitudes i procedures» són fets servir per a una reconducció dels nous conceptes a transmetre, mitjançant els procediments que semblaven servir més al grup.* (Di, 6/4/98)

Y es que estos cuestionarios, que aparecen exclusivamente en los diarios elaborados en la distancia del centro, desempeñaban una doble funcionalidad en la práctica: captar la mirada del alumnado y la propia. Eran instrumento y producto de una orientación dialogante para captar, contrastar y penetrar en el sentido pedagógico de las experiencias vividas o que me proponía transmitir a través de ellos. Sin embargo, aunque deseaba contrastar mis percepciones a partir de las dudas e interrogantes que la investigación iba planteando, una parte de aquellos interrogatorios o entrevistas planificados no llegaría al alumnado. Resultó innecesario, ya que durante el mismo proceso de creación habían alcanzado su primer objetivo investigador: ser útiles para centrar mis deseos y pensamientos, aquellas incipientes conclusiones interpretativas acerca de lo que estimaba trascendente en las observaciones registradas. Incluso podría resultar verdaderamente revelador el investigar sobre qué hay detrás de estos materiales creados, qué enfoques pedagógicos e ideológicos propugnan, ya que probablemente ni yo misma sea consciente de los matices existentes en algunos de ellos, o si manifiestan coherencia con el sentido educativo que se proponían transmitir.

No obstante, estos análisis formarían parte de un estudio diferente, ya que fueron creados para desempeñar una función en la práctica de aquel momento, y en este sentido, canalicé su uso. Aún hoy, representan la huella escrita de opiniones y reflexiones de diferentes grupos de alumnos durante el final de su Formación profesional de primer y segundo grado o el inicio de aquellos estudiantes de tercero y cuarto de ESO. Unas opiniones referentes a sus creencias, frustraciones y deseos concernientes tanto a sus clases como a nuestras tutorías, de las que cada vez iba registrando más

observaciones en un esfuerzo por comprender sus vidas en la escuela, cómo la interpretaban.<sup>83</sup> Aquellos fueron mis instrumentos socráticos, mis huellas mayéuticas: partir de mi misma y de la relación conversacional que establecemos con el otro, el eje central del diálogo socrático. Un proceso de concienciación en el seno del acontecer docente y dirigido tanto hacia mi misma como hacia mi alumnado.

Al margen de aciertos y errores, de resultados positivos acompañados de frustraciones al no poder alcanzar los objetivos planteados, los efectos directos de aquella forma de participación curricular de mi alumnado a través de las Worksheets y los textos que escribía, fueron la fuente de una mejora significativa en nuestra comunicación, por una parte, y del nacimiento de una práctica personal en la que el aprendizaje se esforzaba por ser inclusivo y contextualizado, es decir intrínsecamente relacionado con el entorno en el cual se propone implementarse. Paralelamente, las reflexiones que la escritura de los diarios propiciaba me devolvían una imagen de creencias y actuaciones propias con relación a la participación que buscaba y que me conduciría incluso a compartir la planificación del mismo currículum con el alumnado, a no dar las cosas por sentadas de entrada. Durante el primer año de investigación y en los grupos de administrativos que finalizaban sus estudios, quinto de FP, realicé el primer intento. *L'objectiu de la classe és fer la programació del trimestre i la cançó de les matèries. Com que tinc una classe més amb ells penso que ho farem amb calma* (Di97:44), pero no están acostumbrados y este hecho genera no pocas tensiones, *Continuo amb l'activitat que hem començat que és la programació del calendari trimestral. Es posen nerviosos perquè no ho han fet mai*. Por tanto, *Decideixo ajudar-los a fer el Calendari. Em costa portar a terme els meus principis de «Learning by doing». Potser estic massa centrada en el producte final, que és el calendari, en lloc de concentrar-me en el procés d'aconseguir fer el calendari a la classe tot fent servir la llengua anglesa i que ens entenguem. Quan haig d'aprendre encara! No és tant important el fer-ho si no el fer-ho bé a nivell didàctic* (Di97:44).

Esta primera experiencia de planificación conjunta del currículum, las Fichas de trabajo realizadas y los aprendizajes plasmados en las observaciones que emergían en el seno del aula, fueron reforzando mis deseos iniciales y potenciando actuaciones docentes orientadas hacia los objetivos metodológicos perseguidos. De esta manera, aquellas Worksheets iniciales, integradas tímidamente en la dinámica del aula y que compartieron los contenidos curriculares de la materia de Lengua inglesa durante el curso escolar 96/97, se fueron transformando en pequeños proyectos de trabajo durante el siguiente año.

### **B) Proyectos de aula: Del treball amb l'alumnat... Curso 97/98**

Las actividades de aula que la Worksheets propiciaban, estuvieron acompañadas de otras experiencias participativas. Así, a mediados de octubre del 96 y con un curso superior, quinto de Administración, había realizado una primera experiencia de cambio de rol a raíz de la cual *s'ha creat un ambient molt maco des de què van fer l'experiència de què ells expliquessin les lliçons del llibre doncs ens estàvem avorrint tots de fer sempre el mateix* (Di97:14). La actividad nos había llevado fuera del centro y a contactar con el profesorado de inglés de otro instituto de la localidad del cual formo parte en estos momentos. *Van convertir-se en professors durant un trimestre i vam muntar uns intercanvis amb els alumnes de segon del Mercè Rodoreda. Veure la il·lusió amb la que feien les entrevistes a l'aeroport va estar una experiència molt agradable*. A pesar de los miedos e incertidumbres que estos terrenos

83 En ese contexto de *feedback* surgió una de las muchas frases que integran mi práctica actual: *I prefer bad English to good Catalan o Spanish*. Una respuesta a sus preguntas respecto a la lengua que debían utilizar en nuestras Worksheets.

desconocidos ocasionaban, existía igualmente un motor que permitía ese impulso hacia delante, *jo sempre confio en què els alumnes són bons i ens ensortirem. De vegades em costa mantenir aquestes creences de què ens ensortirem, però procuro mantenir-les* (Di,18/10/96).

Observo como la realidad en el interior del aula de los cursos superiores era completamente diferente de la que vivía en los inferiores. *Avui començo les classes a les 8.10 del matí i són estil sandwich. El pa són els cinquès i la teca dos grups de primer. En fi, el digereixo com puc, però disfruto especialment amb els cinquès* (Di,18/10/96). El pan me permite camuflar un poco el contenido del bocadillo matinal, un contenido que si bien es lo más importante, de hecho da nombre al mismo, resultaba complicado de digerir. No obstante, la confianza en mi alumnado que nace y me esfuerzo por mantener, sigue orientada a determinar aquel grupo de primero que sería objeto de un estudio participativo e interdisciplinario más cercano. Durante esta segunda fase de integración de las necesidades del alumnado al currículum, seguí elaborando Fichas de trabajo en las que dialogaba con el alumnado sobre lo realizado el día o los días anteriores en clase, estaba convencida de que esta actuación facilitaba la comunicación oral en inglés durante ella ya que brotaba de las necesidades observadas en aquellas interacciones cotidianas. En aquellas actividades me proponía reafirmar lo que hacíamos, acompañarlos en el proceso que iniciábamos a partir de ahí, y guiarlos para evitar que se perdieran.

Respecto al alumnado de primero, durante aquel primer curso 96/97 había elaborado distintos «miniproyectos». Uno relacionado con la festividad de Sant Jordi y otros con el currículum a desarrollar, con objeto de reflexionar sobre la interacción de aprendizaje en el aula y acerca de sus calificaciones y expectativas de aprobar, «*Reflexions on our expected marks...*». Ante la sorpresa que surgía al integrar la dinámica relacional del aula como contenido de aprendizaje, postergo mis objetivos y consulto con compañeros del doctorado, puesto que resultaba *problemàtica i no entenien per a què servia. Ho vaig deixar. Pot ser m'aniria bé parlar amb el Javier Pemoff (grup del Doctorat)* (Di97:136). Mi corporeidad atenta integraba el diálogo participativo durante el aprendizaje, pero me resulta problemático.

En cambio, durante el segundo año de investigación, curso 97/98, fluyen «miniproyectos» de duración diversa y con intenciones básicamente curriculares y participativas:

- ▶ *Planning Our School Year*, con la organización del currículum en el primer trimestre.
- ▶ *Let's Evaluate Our Beautiful Projects*, práctica de coevaluación en las actividades desarrolladas para Sant Jordi.
- ▶ *What can we do?*, dinámica de clase y redistribución del currículum a partir de las calificaciones de la primera y segunda evaluación.
- ▶ *Knowing the unknown*, creado por un grupo de estudiantes del grupo de delineación que desearon implicarse en el mismo y en el que aprendí a situarme como facilitadora del mismo.

Paralelamente a estos cuatro «miniproyectos», realizo algunas Worksheets puntuales, *Some Reflexions before Your Mark, Checking Our Learning*, pero son aquellos pequeños proyectos que duraron entre dos semanas y dos meses el centro de las actividades curriculares participativas, siempre acompañados del libro de texto. Una actuación que me hace pensar que *estic massa centrada en el llibre de text en la planificació. Penso que pot ser un element d'ajut pels alumnes si aprenen a treballar en un diàleg amb el llibre. No ho tinc clar, però això és més aviat un self-learning group* (Dc,8/4/98).

### **Planning Our School Year**

Las hojas de trabajo que constituyen este miniproyecto se originaron en aquella primera experiencia de planificación curricular con quinto de FP en el curso anterior. Había iniciado el segundo curso en el centro con la misma dinámica que el anterior, evidenciando el calendario escolar y organizando nuestras agendas respectivas. Sin embargo, este curso estructuré los contenidos explicitados en el libro de texto conjuntamente con mi alumnado, una propuesta que cuajó exclusivamente con el grupo de delimitación de segundo grado, D21. Al resto de los grupos les pareció bien que fuera yo la que estructurara los contenidos curriculares personalmente, y sólo realizamos la experiencia planificadora en una clase.

### **Let's Evaluate Our Beautiful Projects**

Compartir la evaluación de los trabajos presentados para la festividad de Sant Jordi del curso 97/98 fue el objetivo de este pequeño proyecto. Aunque mi deseo participativo respecto al alumnado iba más allá, como recoge el acta de nuestra reunión de departamento:

#### **1. Sant Jordi'98. Jurat**

*Estarà format pels membres del departament d'Anglès. Votarà individualment al llarg de la primera setmana del curs. No s'accepta la proposta d'Encarna d'incorporar els alumnes del Consell Escolar al jurat...*

*(Acta 3/4/98)*

Durante la visita a la exposición de los proyectos en la Biblioteca del centro, las fichas elaboradas les sirvieron para ejercer de jurado paralelo. Las calificaciones siguieron la pauta anglosajona e integré sus valoraciones en la calificación final de los trabajos, realizando mi primera *coevaluación*. La implicación del alumnado en la evaluación de la actividad realizada fue el inicio de un nuevo espacio participativo curricular que aún sigo manteniendo especialmente relacionado con los proyectos que realizamos.

### **What can we do?**

En este último proyecto los implico en mis reflexiones posteriores a la Semana Santa, ya que *la meva opinió és que tres grups treballin a diferents ritmes en una de les dues classes setmanals, i l'altra sigui conjunta. Un grup continuarà amb el temari, perquè ha aprovat, un altre repassarà els continguts bàsics donats i alguns bàsics que els hi manquen. El tercer grup començaria de nou amb els coneixements bàsics que no ha assolit a veure si pot*, donde este «a veure si pot» implicaba, a ver si pueden aprobar. Mis deseos eran adaptar el Currículum a la realidad del aula de tal manera que pudiera implicar el mayor número de aprobados posibles, teniendo como referencia los contenidos curriculares básicos de la materia para aquel primer nivel de Formación profesional.

*Una sessió seria per nivells, tres racons, i una altra general fent un Project amb Fitxes de treball*, todo el alumnado presente en el aula debía tener expectativas, podía intentar superar la barrera que representaría los exámenes de la materia, porque ésta intentaba adaptarse a sus posibilidades. Un objetivo que perseguía crear esperanzas sobre todo en aquel final del segundo nivel de Formación profesional, ya que la parte del alumnado que no superara el curso se integraría obligatoriamente a tercero de ESO el año siguiente. Una formación que en ningún caso había deseado el alumnado de este tipo de centros, mucho menos preparado para las materias instrumentales.

### **Knowing the unknown**

Este fue el proyecto más significativo respecto a la participación durante el segundo año. Acabó tomando forma como resultado del deseo de una parte del alumnado, significativamente femenina y

que realizan con mi ayuda, informando y presentándolo finalmente a sus compañeros de clase. Fue consecuencia directa de los proyectos presentados para la festividad de San Jordi en aquel segundo año de la investigación. Éstos originaron en la lectura obligatoria del libro *Loch Ness Monster* y en el acuerdo con otro profesor de primero de mi departamento:

*Presentarem els millors Projectes per classe per la presentació de Sant Jordi. Només participa Primer Grau.*

*(Dc,3/12/97)*

A estas premisas se añadió la aportación personal de un alumno: Un film relacionado con el mismo tema y grabado en casa. Su proyección en el aula necesitó del diseño de unas actividades que acabaron desembocando en un Proyecto presentado al Departament d'Ensejament de entonces.<sup>84</sup> El proyecto final fue producto del esfuerzo del alumnado, básicamente, y con ellos seguí aprendiendo que mi lugar docente estaba más cerca del papel de facilitadora, de mediadora de los conocimientos a adquirir, que de ser meramente transmisora de los mismos.

### **C) Textos y cartas elaboradas**

Necesitamos ser reconocidos individualmente en el seno de la colectividad de la que formamos parte y las cartas nos permitían establecer ese diálogo cercano. Facilitaban una relación individualizadora en el grupo, una comunicación personal y significativa. Las cartas tienen un remitente y un destinatario claro, por lo que su fuerza comunicativa era superior a la de las Fichas de trabajo. Escritas exclusivamente en los Diarios profesionales, es decir, en la reflexión serena del hogar, estas cartas me permitieron establecer diálogos dentro y fuera del aula y con ellos ampliar mis actuaciones comunicativas en el contexto estudiado. Mi corporeidad se expandía fuera del aula o del centro a través de aquellos textos. Implicaban una escucha prerreflexiva a pesar de ruidos incomunicativos y, a su vez, una escritura reflexiva que se transformaba en el primer paso para una actuación dialogante y consciente posterior. Aquellos textos permitieron encontrar pausas en la continua actividad que la vida escolar conlleva, evidenciando mis sensaciones. Testimonian una necesidad de presencia empática a través de una verbalización narrada de la experiencia docente que desea el contraste interpretativo.

A pesar de mi desdoblamiento profesional y personal en los tres diarios mencionados como fuentes fundamentales de información, es evidente que resultaba física y mentalmente imposible llevar a cabo el pacto con mi director de tesis en septiembre del 96, a inicios del proceso investigador, de *observar y registrarlo todo*. Sin embargo, aquella demanda implicó una actitud determinada en el contexto investigador, la de estar abierta a lo que ocurría en el entorno en el sentido más amplio, o sea, sin discriminar posibilidades. Mis textos y cartas elaboradas contribuyeron a esa ampliación del conocimiento, accediendo a un intento comunicativo que esperaba provocar una respuesta en el otro y cimentando un significado compartido de nuestras experiencias paralelamente. Aquellos textos escritos posibilitaron una relación en tres direcciones: Conmigo misma, con la experiencia y con la experiencia de los demás. Estuvieron dirigidas a aquellos participantes involuntarios de la experiencia tanto dentro como fuera del aula, es decir, a aquellas personas con las cuales compartía tiempo y espacio mientras la realizaba: mi alumnado y el profesorado de los distintos equipos

84 Debo dar las gracias a la colaboración espontánea de José Salinas, mi compañero de departamento de Lengua inglesa. Me sentí verdaderamente acompañada a nivel curricular por primera vez y animada para ir más allá cuando las alumnas y alumnos del D21 se involucraron en una continuidad del trabajo realizado para Sant Jordi. 3/12/97. *Salinas y yo para Sant Jordi*. Una continuidad que conllevó unas visitas a la profesora Rosa Pérez en el Centro de recursos de Lenguas Extranjeras de aquel momento.

docentes de los que formé parte. Mi presencia atenta a lo que percibía como importante, también contemplaba aquello que podía resultar anecdótico en la vida escolar, es decir, aquellos momentos específicos, singulares, irrepetibles o significativamente relevantes respecto a las incidencias escolares durante la investigación. Esto posibilitó un nivel de reflexión más profundo y el contacto con las cualidades investigadoras que comparten las anécdotas o las cartas cuyas cualidades más notables parten de su tono conversacional y personal (Clandinin y Connelly, 2000:107) a la vez que permiten contactar con los propios sentimientos e ideas, crear un tiempo y espacio propio.<sup>85</sup>

Así, aquellos pequeños retazos de la experiencia individualizada, destinados al alumnado o al profesorado y contruidos de forma descriptiva, nos permitieron reconocer y reflexionar acerca de nuestras vidas en el entorno del aula o del centro. Una comunicación reflexiva iniciada con el incidente de mi coche a finales del primer curso de doctorado y del que nacieron tres cartas<sup>86</sup> ese año y una el siguiente a mis compañeros, agradeciéndoles su ayuda en aquellos incidentes. Y es que los textos contruidos por medio de una estructura dialogante dan cabida a una voz que enseña mediante su textualidad lo que el contenido puro del texto sólo consigue hacer problemático (Van Manen, 2003:159). Cuando sentía la necesidad de expresar un contraste dialéctico más complejo recurría a la escritura narrativa de textos o cartas dirigidas a las personas de mi entorno y en las que reflexionaba sobre la práctica educativa desde ella misma, contruyendo aquel instrumento conversacional comunicativo y relacional. Era una comunicación en catalán o inglés, en función de la lengua que estimaba más oportuna para la comunicación de mi mensaje, de que llegara con claridad al receptor. Y es que aquellos textos y cartas elaborados, al igual que las Fichas de trabajo, responden a *necesidades* de comprensión organizativas y emocionales, necesidades de integrar tanto en los contenidos curriculares como las vivencias que las experiencias de aprendizaje implicaban, y en menor grado, a carencias cognitivas directamente relacionadas con la lengua extranjera objeto de estudio, la que no obstante fue el instrumento base de mi comunicación con el alumnado. La corporeidad conversacional de aquellos textos y cartas se reveló en dos sentidos primordialmente:

1. La posibilidad de profundizar en los conflictos y situaciones que percibía lejanas a mi comprensión, distantes a mis capacidades reflexivas. ¿Qué elementos presentes explicaban aquella ceguera o sordera observada en determinadas conductas? El silencio cognitivo docente o discente despertaba en mí inquietudes investigadoras respecto a situaciones insólitas, experiencias conflictivas, desencuentros personales, desórdenes organizativos, etc. Me interesaba cuestionar y cuestionarme acerca de las creencias, valoraciones, perspectivas que se escondían detrás de aquellas actuaciones, de aquellas transgresiones percibidas y cuya focalización investigadora podría ampliar mi mirada. Un sentido que me interesó como tutora especialmente.
2. La potenciación de la comunicación con mi alumnado y el profesorado como consecuencia de la ampliación de mi capacidad de escucha de la opinión del otro desde el máximo respeto, es decir, por encima de la misma comprensión. Ésta fue siempre mi intención. Estaba

85 Citados por Van Manen (2003:133): Samuel Johnson describió la anécdota como «un incidente biográfico; un pasaje minúsculo de la vida privada». Los biógrafos e historiadores valoran las anécdotas por su potencial para descubrir el verdadero carácter de las personas o épocas que podrían ser difíciles de aprehender de cualquier otro modo (Fadiman, 1985, p. xxi).

Pero a menudo, la anécdota estaba conformada por información privilegiada, material que por cuestiones de discreción no se registraba por escrito. A veces, la anécdota se usaba para caracterizar el modo de pensar o un estilo o figura a la que realmente era muy difícil aproximarse o acceder de una forma más directa. Éste es un rasgo epistemológico interesante de la anécdota: si no podemos percibir la esencia de un asunto en su totalidad, pero seguimos observándolo desde fuera, por así decirlo, nos bastará con una historia o un fragmento anecdótico (Verhoeven, 1987).

86 Nombradas en los Diarios íntimos.

convencida de que aquello que era verdaderamente importante para el otro, había de ser tenido en cuenta por mi ojo investigador. Un supuesto teórico que priorizaba ante los límites de la comprensión, es decir, más allá de la capacidad o incapacidad cognitiva del mismo hecho, por lo que me esforzaba en seguir construyendo conocimiento a partir de ahí, de aquel nuevo aquí y ahora. Lo que desconocía era que este deseo de respetar la persona del otro conllevaría una actuación orientada hacia el respeto de mis propias creencias.

Las consecuencias docentes de esta estrategia investigadora corroboran los argumentos expuestos en el Capítulo 3 acerca del poder investigador de la escritura, un método de investigación que ayudó a los diversos aprendizajes listados en cuadro anterior. En este sentido, este primer ciclo investigador de dos años influye significativamente en la transformación de tres aspectos de mi práctica:

1. Las habilidades comunicativas y emocionales dentro y fuera del aula.
2. El diálogo entre mis creencias y las actuaciones derivadas de ellas, una revisión de la teoría que respaldaba mi práctica y que este diálogo reflexivo potencia a tres bandas: alumnado, profesorado y expertos.
3. Mi corporeidad atenta, una escucha profesional con tacto que pretende respetar las relaciones en el contexto de aula y de centro.

#### **D) Deseo interdisciplinario. Contradicción entre teoría y práctica**

A finales del curso 95/96, último curso de doctorado, había presentado al equipo directivo una propuesta de adaptación curricular a la Reforma educativa para nuestra FP en los cursos 96/98. Aquel proyecto de adaptación curricular progresiva hacia la realidad que la Reforma educativa implicaría representó mi primer acto institucional, el inicio de mi participación en el centro y una oportunidad para el trabajo con mis colegas de otras materias. Mientras esperaba noticias al respecto, ya iniciada la investigación, detecté una primera ocasión para un trabajo interdisciplinario con el alumnado de primero de ESO. Hice una propuesta a su tutora que ésta aceptó.

*Primer li he plantejat a la Maria, la tutora de l'ESO que comença aquest curs, què li semblaria la possibilitat de fer DANSA amb els alumnes de l'ESO. En principi no li ha semblat malament, però quan hem comentat les possibilitats de què aquesta activitat servís per ajudar-los a escoltar i fer coses agradables i trencar la dinàmica de càstigs amb la qual han començat a actuar el professorat últimament s'ha anat engrescant en la idea.*

*(Di,15/10/97)*

La primera cosa positiva que había oído de este grupo fue posterior a la salida escolar a mediados de octubre y claramente enfocada como medio para que se relacionasen fuera del aula:

*És la primera vegada que surten amb ells i estaven contents dels resultats encara que la Maria comentava que hi havia moltes coses a polir. Han anat a remar i la Maria ho enfocava com un treball en equip si volien sortir-se'n i és que realment és així. Havien de treballar tots junts o organitzar-se si volien avançar, d'altre manera no es movien. Els nen havien disfrutat i elles també. És la primera cosa positiva que sento del grup d'ESO. Comento que són nens i elles comenten que s'han comportat d'una manera més relaxada i tranquil·la que a l'escola.*

*(Dp,24/10/96)*

Unas anotaciones que dan idea de las características conflictivas de nuestro único grupo de ESO. Había trabajado danza en Primaria con una compañera y la experiencia había sido gratificante. La interdisciplinariedad significaba una posibilidad de enseñanza que trascendía las fronteras marcadas por cualquier materia de estudio y después de comentar la idea con el profesor de Educación

física, reinicié mis contactos: *He quedat amb la Margarida Durà<sup>87</sup> i la Celina Rivera, les dues professores amb les quals vaig treballar la dansa a Primària perquè em passin el material i les idees que estimin oportunes. A veure com queda tot això, però pot ser una activitat integradora que ajudaria els alumnes, un petit somni que m'agradaria es convertís en realitat per a tots* (Di97:8). Y es que mi deseo interdisciplinario nació de las indagaciones docentes acerca de posibles estrategias que pudieran mejorar los resultados académicos en el alumnado. Unas posibilidades ya intuídas a finales de mi docencia en Primaria, pero no pudo ser. No encontramos el momento y el propósito se fue diluyendo en el día a día del centro, a pesar de tener el material preparado y haber esbozado los objetivos que pretendíamos conseguir con aquel contacto entre materias.

*Objectius:*

- *Prendre contacte amb el cos mitjançant en ball i la relaxació.*
- *Escoltar i seguir ritmes musicals tradicionals.*
- *«Learning to learn», utilització de la llengua anglesa en activitats de classe.*
- *Utilitzar l'aprenentatge de la Llengua anglesa en altres aprenentatges escolars.* (Di97,57a)

Aquella frustración de los deseos profesionales no era nueva, ya la había vivido durante el curso anterior y compartido conversacionalmente con un alumno:

*S'està plantejant en serio el marxar del Centre i deu tenir ganes i por a la mateixa vegada. Crec que puc entendre els seus dubtes perquè d'alguna manera jo em sentia de la mateixa forma el curs passat quan volia plantejar algun tipus d'activitat al Centre en relació a les necessitats que sorgien en la mateixa dinàmica d'escola i treballar l'aspecte interdisciplinari. No trobava la manera de contactar amb els companys.* (Di97:40)

Seguía sin encontrar esa «manera», pero seguiría estando atenta al respecto e intentándolo. Aquel era el lugar en que deseaba llevar a cabo esta experiencia, una realidad que se clarificó cuando mi demanda de traslado a otro centro de secundaria, con el que había contactado en mi busca de esta experiencia interdisciplinar, fue denegada. De hecho al hablar con mi alumno, *d'alguna manera li transmetia els meus raonaments del curs anterior quan vaig decidir demanar només el Joanot Martorell per fer un treball interdisciplinari* (Di97:41). Ante aquella negativa de la Administración educativa mi decisión se reafirmó: *Penso que el millor és començar a fer el que creus que has de fer allà on ets, començar amb les petites coses i experiències que ens permeten els nostres límits quotidians sense esperar grans coses, però sense desanimar-nos i renunciar* (Di97:41).

De hecho, mis actuaciones interdisciplinarias habían comenzado con la elección del libro de texto y éste constituyó el eje vertebrador de mis primeras actuaciones durante este ciclo investigador:

*7/11/96. Dijous.*

*Preparació de la primera classe centrada en el Currículum, una lliçó de geografia que apareix en el tema dos, de fet per això vaig agafar aquest llibre de text, perquè donava oportunitat de desenvolupar continguts curriculars.* (Di97:60)

Fueron los primeros contactos con un enfoque metodológico del que conocí su nombre, «Content Based learning», posteriormente. Es decir, aprendizaje de la lengua inglesa basado en los conteni-

87 Bailaba en un esbart dansaire de Gràcia a nivel profesional.



dos curriculares de otras materias. Aquellos contenidos curriculares que llegaban al alumnado en otras asignaturas habían sido la razón de existir de aquel libro de texto. Aprovechaba este planteamiento para mi deseo interdisciplinario y ampliaba o reforzaba aprendizajes vividos en otras materias:

*Veig que els alumnes tenen mapes d'Espanya sobre la taula i el meu primer pensament és que tenen algun treball d'Humanística. Després m'adono que és l'activitat que vaig posar sobre les comunitats. Han fet els mapes de les comunitats a partir de l'explicació sobre les tres comunitats del Regne Unit. (Di97:60)*

Sin embargo, aquí surgieron las primeras contradicciones, *em sento més profesora de Llengua anglesa que de continguts* (Di97:56). Una formación disciplinar teórica que en la práctica me manifiesta sus limitaciones. Sentía que comenzaba un camino de incertidumbres. Somos tan especialistas en lo nuestro que ignoramos contenidos de otras disciplinas y reconocer nuestra ignorancia nos hace vulnerables, si bien estamos convencidas de que no podemos saberlo todo. Aquella búsqueda interdisciplinar que se resistía a iniciarse con el profesorado, se evidenciaba especialmente complicada incluso para mí misma durante el proceso:

*¿Qué implica PENSAR INTERDISCIPLINARIAMENTE como profesora? Quizás es una incoherencia el cortar las preguntas de los alumnos cuando pertenecen a otras materias. Yo que defiendo las interdiscipliniedad, no sigo la «veta» cuando surgen situaciones relacionadas con otras materias, tinc la sensació de què estic perdent el temps i em sembla que el mateix passa als meus alumnes perquè s'estranyen de què parli d'altres matèries, com el dijous 29 quan va sorgir el tema del CATALITZADOR al Q11.<sup>88</sup> Vaig comparar l'auxiliar de la pregunta amb un catalitzador de les reaccions químiques. A veure què passa. Insistiré en aquesta idea al grup i a veure si enganxen més bé la presència de l'auxiliar DO en les preguntes. Buscaré la definició de CATALITZADOR en anglès, català i castellà i a veure què passa. (Dc,3/1/97)*

Relaciono mi asignatura con otras, pero freno el diálogo que surge. Una contradicción entre mi deseo y la realidad, entre la formulación de mis pretensiones y las actuaciones que realizo (Contreras, J. 1994:4-23). Mis temores y sensaciones durante el diálogo de aprendizaje crea *cortocircuitos* participativos e interdisciplinarios. De hecho, mi verdadero deseo es iniciar esta experiencia con el profesorado, necesito su presencia para el diseño de actividades interdisciplinares. Así, en el mes de noviembre inicio un cursillo en mi localidad sobre los Trabajos de investigación en el Bachillerato y los Créditos de síntesis en la ESO. *Cada vegada estic més interessada en la realització del Crèdit al nostre Centre, però em fa por el que no pugui tirar endavant. De qualsevol manera estic convençuda de què és una manera òptima de començar la feina d'adaptació curricular* (Di97:61).

Aquellas informaciones acerca de las potencialidades de relación entre materias que ofrecía en Crédito de síntesis me llevaron a realizar una segunda propuesta y a informarme acerca de actuaciones en algún otro centro. ¿Cómo gestionaban la adaptación curricular hacia la Reforma en otros contextos?

*Em truca la Raquel i parlem del seu centre. No estan fent res en relació a l'adaptació curricular de cara a la Reforma, ni se'n parla. Realment és penós que com a professionals no ens plantegem com millorar la competència dels alumnes a partir dels nostres coneixements. Em comenta que el que sí tenen a primer curs són molts llibres ja de la Reforma. (Di97:50)*

88 Químicos de primero de formación profesional.

Ante aquella situación de cambio habían comenzado como yo, con el libro de texto, pero *la Reforma no és un canvi d'editorial en els nostres textos* (Di97:50), ¿o sí?, especulo en una de las lecturas reflexivas que realizo. Quizás es un punto de partida, pero mi sensación era más intensa y por ello continuaba escribiendo: *...és molt penós que estiguem permetent aquesta invasió, la qual tindrà conseqüències importants especialment a l'ensenyament públic* (Di97:50).

La Reforma escolar se completaría en nuestro centro el curso 1998/99 de una manera obligatoria y aunque en junio del 96 había presentado aquel Proyecto de Adaptación curricular para el primer ciclo de FP durante los dos años siguientes, el equipo gestor eludió comentarios al respecto, hizo oídos sordos. Se ignoró y decidí iniciar otro recorrido, presentarlo al coordinador del departamento de humanística.<sup>89</sup>

*Comenta David que la Gestora demanava si hi havia algun plantejament o estratègia en relació a l'adaptació. No s'ha comentat res del projecte que vaig presentar al juny i no pregunto res. No sabia què fer, si era millor dir-ho o no, però m'ha semblat que si ho manifestava em tildarien de repel·lent, així he decidit ser més modesta encara i no dir res... Faré una còpia per al David que s'ho miri aquest cap de setmana i veurem què passa. Voldria que fos una iniciativa del Departament de lletres, a veure com queda tot això.* (Di,16/10/96)

La interdisciplinariedad que deseaba no se plasmaba solamente en utilizar un libro de texto, necesitaba contacto conversacional con el profesorado. Una relación dialogante que existía exclusivamente en los momentos evaluativos en los que las asignaturas se agrupaban en áreas comunes: *Valorar les àrees i no les assignatures en relació a les matèries superades* (Di97: 73). De mi contacto con el departamento de humanística no surgió nada nuevo. Sin embargo, a pesar de no haber recibido ningún tipo de respuesta seguí con aquella nueva invitación al aprendizaje interdisciplinario y presenté una *proposta de crèdit de síntesi* a finales de noviembre, recogida en el Anexo II, en la que explicito los objetivos que podríamos conseguir y la manera de organizarlo:

*Per què un crèdit de síntesi?*

- 1. Perquè un Crèdit de síntesi està format per una conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge concebudes per comprovar si s'han aconseguit i fins a quin punt els objectius generals establerts en les diferents matèries o àrees curriculars. En aquest sentit se'ns manifesta com a un mitjà d'avaluació dels aprenentatges realitzats.*
- 2. L'alumne ha de fer un Crèdit de síntesi cada any de l'etapa i forma part del currículum comú.*
- 3. La seva naturalesa és eminentment pràctica, és a dir, d'aplicació dels aprenentatges desenvolupats.*

*(Di,25/11/97)*

Interpretaba este segundo proyecto no sólo como una tentativa interdisciplinaria, además estaba *convençuda de què és una manera òptima de començar la feina d'adaptació curricular* (Di,18/11/96). El cursillo sobre los Créditos de síntesis que propugnaba la Reforma que estaba realizando en la localidad evidenciaba sus connotaciones interdisciplinarias y mi deseo cuajó finalmente en una nueva propuesta metodológica. Un actuación con la que pretendía acercarme al profesorado con el que compartía tiempo y espacio, puesto que como especificaba en la misma propuesta:

.....  
89 En nuestro centro, el departamento de humanística estaba formado por el profesorado de Ciencias sociales y el de Lenguas extranjeras.

*Qui l'elabora?*

- 1. L'equip de professors d'un nivell el qual programa un seguit d'activitats que integren continguts de diferents àrees del currículum comú dels alumnes.*
- 2. Es dona oïda a la realitat de l'alumnat curso escolar, 98-99.*

Mi deseo de desarrollar actividades en este sentido generaba consultas concernientes a la problemática relacional que esta innovación provocaba, consultas *sobre els aspectes humans i de dinàmica de professorat que implicaven el principi d'un treball de Crèdit de Síntesi. Quines problemàtiques es plantegen a nivell de professorat en un Centre que el comença per primera vegades? Quines serien les seves recomanacions a nivell de dinàmica? Quan de temps es necessita per a la seva preparació? Quan és el millor moment per a programar-lo i quan per a dur-lo a terme?* (Di97:62). Valoraba aquellas vivencias sobre los roces y conflictos surgidos en la gestión de los mismos como primordial, dada mi pretensión de realizarlo con mis colegas, pero no fue posible. Aquella realidad que necesitaba de los deseos de mis colegas se volvió a resistir y me condujo a la planificación del mismo con un grupo de profesores del cursillo quienes llevaron a cabo nuestro trabajo en su centro, una escuela privada. Con esta experiencia amplí mi conciencia acerca del poder profesional en la consecución de nuestros deseos. La asistencia a aquella formación interdisciplinar estaba fundamentada en razones muy diversas. En mi caso, el deseo de trabajar colectivamente en el seno de un equipo profesional interdisciplinar. En el caso del grupo con el que acabé elaborando el Crédito de síntesis y de otras y otros compañeros de formación, la necesidad del equipo docente de formarse al respecto, ya que el centro llevaría a cabo su primer Crédito de síntesis aquel curso, un centro privado de nuestra localidad que también había iniciado la ESO. Deseo y necesidad son impulsores esquivos de la acción y en aquellos momentos movimientos antagónicos, por lo que no se encontraron. Y es que realmente resulta complicado que el deseo y la necesidad caminen de la mano. En demasiadas ocasiones uno anula la presencia del otro, o transitan en territorios paralelos sin tocarse..

Si bien a nivel de profesorado no acababa de desarrollar ninguno de los proyectos que concebía, la situación era significativamente diferente respecto al alumnado. Continuaba programando las actividades de aula con espacios participativos e interdisciplinarios. Así, organizo los contenidos curriculares para el último trimestre del primer año investigador:

*He aturat l'ordinador i m'he organitzat el trimestre amb els primers. Ha estat un procés dur i neguitós al principi. No sabia cap on tirar, què fer, però intentava que fos coherent amb el que havíem dit i amb les possibilitats reals de temps tot respectant una única sessió per al llibre. El criteri facilitador al final ha estat aturar-me a la lliçó 8 doncs la gramàtica del tema 9 es revisió i comença conceptes gramatical de l'ús del present continu que estimo més adequats a segon nivell. Veig que el llibre que vaig triar em servirà per a segon com a nivells bàsic de maduració i que els seus continguts em poden servir per a elaborar la prova de maduresa perquè realment estimo, que si és dominen els seus continguts està bastant bé com a base tot el seu contingut. Les unitats interdisciplinàries contextualitzen la gramàtica i li donen sentit a la llengua i per una altra banda la segona sessió setmanal més dirigida per ells i creativa pot ser un bon complement del treball. Veurem com va tot això però sento que m'he tret un pes de sobre. A veure després quina és la realitat. El planning ha intentat aprofitar el fet que han triat la parella per treballar i ajudar-se per tant queda d'aquesta manera:*

- 1. 5'. Classroom organization. He vençut les meves pors i indecisions i he decidit una proposta per a la classe perfectament negociable, però amb arguments vàlids.*
- 2. 10'. WORK IN PAIRS: Revision of their homework: Title/Basic Contents/page 37.*

*Tindran deu minuts per revisar el que han fet a la llibreta, completar-lo i acabar-lo i m'imagino que en determinats casos, fer-ho. D'aquesta manera començaran a contactar amb l'ajut que ens pot aportar el company triat.*  
(Di, 6/4/97)

Toda una declaración de intenciones a partir de las experiencias vividas y que se preparan a relanzar nuevas búsquedas en la práctica cotidiana desde el sentido metodológico en: *Les unitats interdisciplinàries contextualitzen la gramàtica i li donen sentit a la llengua.*

Cada vez estoy más convencida de las mejoras académicas implícitas en estas dinámicas en el aula. Un convencimiento que me lleva a cuestionar mi entorno respecto a las estrategias metodológicas de otros colegas.

*Sembla mentida que aquestes persones que fa tants anys que treballen al mateix lloc i que segur que moltes vegades han comentat els problemes i les coses que passen al Centre compartint bàsicament, encara que no totalment, bastant els seus punts de vista, no s'hagin plantejar mai el treball en equip. La Marlen és de Llengua Castellana, la Pilar de Matemàtiques i la Tània de Ciències, fa ara la Tecnologia de l'ESO. Doncs persones que s'entenen i comparteixen punts de vista treballen independentment i es queixen juntes. Ai! Què ens falta?*  
(Di97:300)

Me parecía evidente que aquella mejora exigía el trabajo en equipo desde diferentes materias y persiguiendo un objetivo común: que el alumnado aprendiera significativamente, es decir, encontrando sentido a su trabajo en el aula y en el centro. La interdisciplinariedad y la participación ofrecían a mi mirada dos oportunidades profesionales:

1. Con el alumnado, mayor facilidad y sentido en su aprendizaje.
2. Con el profesorado, trabajo cooperativo, incidiendo como grupo de profesionales con mayor coherencia en nuestro objetivo compartido.

Seguía focalizando mis deseos metodológicos en el trabajo con el profesorado, a pesar de que la realidad de los mismos emergía con el alumnado. Una contradicción de la que no era consciente y que me impedía ir más allá en mis clases. Eran situaciones perfectamente compatibles, podía avanzar con mi alumnado mientras surgía la oportunidad con el equipo docente, pero no era consciente de ello, e inmersa en esa cegera profesional nació una tercera ocasión a finales del curso 96-97. Una actuación programada a nivel personal y no de equipo interdisciplinar como deseaba, aunque institucional y compartida a lo largo de su realización y especialmente en las actividades finales con el profesorado del grupo de alumnas y alumnos de segundo de ESO: un Crédito de Música e Inglés durante el segundo trimestre del curso 97-98.

La carencia de profesorado de música para el primer ciclo de la ESO y la negativa del entonces Departament d'ensenyament a facilitarlo, dado el excedente horario en materias afines, abre una grieta en el departamento de Humanística, reponsable de la materia, que se me ofrece. Durante el mes de julio del 97 registro las negociaciones que llevo a cabo, mis diálogos con el contexto con objeto de organizar aquel espacio curricular que se me abre a nivel docente e investigador.

*Divendres, 19/7/97*

*Passo per l'escola per veure com van les coses. El Jose Rubio em comunica que vol parlar amb mi de la música, de fet li he preguntat com va el tema. Personalment penso que mantindrè la meva oferta de realitzar el crèdit interdisciplinari d'anglès-música si és necessari, però prefereixo que quedi clara la seva interdisciplinarietat*

*tant per als professors com per als pares. No puc realitzar jo sola un crèdit de música bàsicament, però sí que puc desenvolupar un treball interdisciplinari des de la meua àrea, coherent per una altra banda amb la meua defensa d'aquest enfoc.* (Di97:346)

Pero resulta complicada la reestructuración organizativa que supone. *M'explica que la música l'ha d'assumir el Departament d'Humanística a nivell organitzatiu quan no hi ha professorat adient i que volen fer la proposta de què un crèdit sigui d'Història de la Música, que el podria fer la Blanca i un altre el faria jo* (Di97:346). Momentos de dudas y de toma de decisiones que incluso me hacen pensar en otras posibilidades que podrían surgir en el contexto:

*Penso que potser si ha d'haver un grup d'administratiu amb dues hores d'anglès, perquè jo haig de fer aquest crèdit interdisciplinari al segon trimestre, el millor és que sigui la tutora d'aquest grup i començar l'experiència de participació i interdisciplinarietat amb ells. Això implicaria continuar amb el Q22 amb els qual ja hem fet coses només com a professora i igualment que amb els altres segons a nivell de matèria encara que tinc un diari per llegir d'ells.* (Di,19/7/97)

Sigo buscando aquel grupo ideal para mi investigación metodológica, aquel grupo de contraste que facilitaría mi estudio. Mi deseo investigador oculta la riqueza de mi práctica docente por lo que se mantiene aquella contradicción inconsciente entre mis pretensiones y mis actuaciones.

Cuatro días después recibo una llamada de nuestra directora que me comunica el final de las negociaciones y *donant-me tot tipus d'explicacions per les quals en principi el Martí farà el crèdit d'història de la Música i jo el del segon trimestre. Li comento que el contingut serà interdisciplinari i el crèdit és un crèdit comú. Em contesta que no creu que hi hagi cap problema amb el contingut del crèdit* (Di,23/7/97). Una grieta interdisciplinaria que se abre y busca espacio en el entorno, presionando sobre varias aspiraciones de los profesionales del departamento de Ciencias sociales y modificando negativamente mis expectativas y horario para el siguiente curso:

*La Blanca passaria a donar Administratiu, que és una especialitat que no li agrada i el Martí passaria a donar Delineants, que és una especialitat que tampoc li agrada, i podria desdoblar amb mi. Veurem què passa!* (Di97:346)

*Quan li recordo que jo tinc horari de matí i que el realitzar aquest crèdit em suposarà venir tres tardes, em diu que intentaràn passar una de les hores al matí, de fet també m'ho va dir el Carlos i el Jose, però dubto de la seva possibilitat.* (Di97:347)

Fue una posibilidad inexistente para la compañera que realizaba los horarios: *En parlar de les preferències en relació al crèdit, em diu que ja ha informat a la Gestora de la impossibilitat de què hi hagi una sessió al matí. [...] doncs em proposa que donat que és impossible passar cap de les tres sessions al matí concentrar-les de manera que siguin a primera hora de la tarda, de 15 a 16. Això pot representar un matí llarg o una tarda que comenci d'hora i continuï amb els primers* (Di,24/7/97). Es decir, Blanca pasa de impartir clase en los grupos de Delineación, en los que se sentía cómoda, a hacerlo en los de Administrativos y Martín al revés, de Administrativos a Delineantes, y además, he de venir por las tardes cuando tenía mi horario de mañanas. Todo un conjunto de efectos dominó al que se añadió más tarde el que: *No consigo tutoría de primer curso, sino de segundo* (Di97:348).

Un vaiven de incertidumbres en la experiencias a vivir el próximo año en el seno de las cuales me esfuerzo por entreveer algo positivo: *...penso que potser serà més extrapolable l'experiència en funció de què sigui lo més propera a la realitat, però també penso que totes les realitats són vàlides i que potser el que interessa és fer la meva experiència en funció del que jo cregui, doncs el context és particular i potser el que estigui ben definit és una ventatja* (Di,24/7/97). Como afirma Van Manen (2003) respecto a los significados que en cierto sentido están implícitos en nuestras acciones, *no sólo entendemos las cosas de forma intelectual o conceptualmente, sino que también las experimentamos de un modo corpóreo, relacional, enactivo y situacional*.

Posteriormente, durante el tiempo dedicado al análisis de las fuentes de información, confronto con mayor claridad las significaciones que el término interdisciplinariedad representaba para mi práctica. Cuando me interrogo: *¿qué implica para mí la interdisciplinariedad? ¿Por qué ese interés personal?* Contesto:

- ▶ Trabajo en equipo → aprender en grupo, en colectividad → los cambios compartidos tienen más posibilidades de perdurar.
- ▶ Todos ganamos – CONSENSO.
- ▶ Globalizar el aprendizaje saltando las barreras disciplinarias por medio de puentes que las interrelacionan, el alumno por sí mismo no siempre relaciona los aprendizajes → AYUDAR A LA COMPRENSIÓN.
- ▶ Enseñanza COMPRENSIVA Y COHERENTE en su situación ideal y pura (utopía referencial).

Mis deseos se iban transformando en acciones al contacto con las experiencias profesionales que éstos implicaban. Las grietas, los espacios que iban apareciendo y en los cuales las estrategias metodológicas en las que deseaba profundizar encajaban, eran las únicas posibilidades reales emergentes del propio contexto docente. Actúo aprovechando aquellas situaciones problemáticas en el ámbito institucional para ofrecer soluciones acordes con mi planteamiento didáctico en el que sólo fue posible llevar a cabo un proyecto. Los proyectos más viables habían sido aquellos pactados con el alumnado y con ellos continué desplegando aquella serie de «miniproyectos», que iban emergiendo de nuestra interacción en el aula. Pequeños proyectos que centraron el contenido participativo especialmente durante el segundo año de la investigación.

#### **5.2.1.4. Comunicación familia y escuela**

*Reunión segundo trimestre.*

*Objetivo esencial: Unir escuela y familia.*

*(Dc,10/2/97)*

Durante estos dos primeros años de investigación el equipo coordinador planteó un espacio de comunicación con los padres ante la realidad de aprendizaje en nuestro alumnado. Así, elaboramos un compendio de documentos «institucionales», ya que incorporaban el membrete del centro, en los que justificamos las demandas en el caso de aquel alumnado que debía recuperar clases o realizar trabajos extras en el centro. Necesitábamos contactar con las familias y que nuestras comunicaciones fueran recibidas con la mayor claridad posible y de esta necesidad surgió el conjunto de documentos recopilados en los distintos Diarios de investigación.

#### **Sentar precedentes a pesar de la impuntualidad. Dificultades institucionales**

A la vez que avanza el curso escolar, retos y situaciones no resueltas se desplazan inmersos en la cotidianidad e incrementando las dificultades vinculadas a su presencia. Así, entrado el tercer

trimestre del curso 96/97, a finales de abril, la situación académica del grupo de administrativos A12 era desesperante. Tres factores confluían en aquel alumnado que hacían la clase realmente «interesante»:

1. *La situación personal de una parte del alumnado. Classe interessant. Hi ha alumnes que ja han decidit no fer res perquè veuen que no aprovaran i estan a la classe de relleu. No porten res i no treballen (Rodero així ho ha expressat al veure que no portava el material) (Dc,28/4/97).*
2. *La ausencia de la tutora del grupo, de baja desde hacía semanas, hecho del que fui consciente justo en el momento de su reincorporación. No sabia que l'Eli estava ja al Centre. De fet vaig enterar-me el dijous passat de què tenia una substituta feia quinze dies i ja aquesta no hi és i està ella una altra vegada (Di,29/4/97).*
3. *Mi propia actuación respecto a las expulsiones. Me negaba a que formaran parte de mi actuación en el aula, las percibía contrarias a la participación e implicación que perseguía con el alumnado. Una determinación que había llegado al extremo de hacer venir a recuperar una clase al alumnado de delineación, D11, dada la conflictividad general mantenida. Un grupo que el inestimable hacer de la tutora se había ido centrando y que había sido protagonista de diferentes intercambios con mis colegas durante el primer trimestre.*

21/11/96

*Conversa amb la Blanca. S'està plantejant que el grup vingui una tarda a fer un càstig de còpia, alguna cosa carrinlona. Estem molt cansats amb aquest grup (D11). NO escolten i treballen molt poc. La Blanca els ha fet un examen sorpresa i només han aprovat 2 mentre que al grup D12/Q11 ha aprovat el 50%. Parlant del problema hem arribat a la conclusió de què hi ha un problema de límits en aquest grup. No tenen referències. No reconeixen a l'altre ni com a professor, ni com a company de classe. S'ho permeten tot. Jo li comentava que potser era important implicar els pares, però no vol. Diu que és el seu problema. El de Blanca. Li comento que no estic d'acord des del moment que només té problema amb aquest grup i no amb els altres. És un problema del grup, d'aquelles persones que no saben relacionar-se. Està molt cansada i parlarà amb el Jan a veure què fa. (Dc97:33)*

Sin embargo, en mi clase de administrativos no acabábamos de entendernos y al justificar mi decisión de alargar treinta minutos la clase un día, habiendo avisado a las familias al respecto, fui consciente de las otras versiones del hecho, una fuente de más problemas.:

- *Em va dir que vostè arribava tard i que per això els havia castigat amb sortir més tard un altre dia.*
- *El fet és que no treballen, perden el temps a la classe i no es pot treballar. Ells prefereixen que jo expulsi a alguns però és que ara estan molt dispersos i no es pot començar a treballar. Si quan jo arribo ens posem a treballar no hi ha cap problema, però fins que comencem i amb les interrupcions que tenim no es pot donar classe i per això vaig pensar que el millor era recuperar la matèria i que vinguessin un altre dia. D'aquesta manera veurien que el que no es fa en el moment que toca s'ha de buscar un altre moment per fer-ho i per tant s'ha d'aprofitar l'horari de classe.*
- *Bueno ella a mi no m'ha explicat això. M'ha explicat que vostè arriba tard i que per això els vol fer quedarmés temps. (Di,21/4/97)*

El día que los había citado y al que hacía referencia aquella madre fue tan problemático que decidí buscar la mediación de los padres para hacer llegar mi voz al alumnado. En aquellos momentos cercanos al final de curso era importante centrarse, por lo tanto:

*Estimo oportú convocar als pares del grup a una reunió de cara a justificar la recuperació de períodes curts de classe en cas que els alumnes impideixin l'ensenyament normal d'una manera sistemàtica i a nivell general.*

*(Dc,26/4/97)*

Mi propósito había surgido en ausencia de la tutora del grupo, algunas colegas y compañeros más cercanos me animaban a olvidar esta idea, y el equipo directivo me recordaba que las reuniones con padres se realizan únicamente durante el primer trimestre del curso, que no había precedentes en este sentido. Ante estas incertidumbres comenté telefónicamente el tema con mi director de tesis el cual me aconsejó igualmente: *Ets tu qui ho ha de decidir, perquè és difícil saber com ho entendran* (Dc,26/4/97). En nuestra conversación reflexionaba sobre el sentido de mis comunicaciones con las familias:

*Les meves notes no són per afegir més foc al tema, no és perquè els castiguin més, sinó perquè sàpiguen que no estan al carrer. Ja és part del mateix procés d'aprenentatge i ja és una edat prou conflictiva.*

*(Dc,26/4/97)*

Captar las verdaderas intenciones en la actuación del otro puede ser un proceso complejo. Era difícil saber si sería posible y por tanto me avisaba:

*Ho has de valorar tu i com es pot entendre el que estic fent. No tothom està en la mateixa visió que jo. El repté és aconseguir que aquest sentit s'arribi a entendre, i veure com des de la seva mentalitat.*

*(Dc97:95)*

Existía un elemento que podía distorsionar aquella comunicación: *Contacte amb les famílies però no per resoldre el conflicte del cotxe. Surt d'una situació conflictiva i això implica que puguin sortir retret* (Dc,26/4/97), y por eso me alertaba respecto al incidente con mi coche. Una eventualidad que había sucedido semanas antes y en la que *havia decidit perdonar els meus agressor i no enganxar-me en venjances o guerres* (Di,23/4/97). No obstante, aquella conversación me remitió en mi memoria a otra anterior, apareciendo nuevamente las interpretaciones asumidas por aquella madre, además de aquella otra posible distorsión del mensaje.

Todos aquellos temores que me rodeaban me llevaron a reflexionar sobre la convocatoria que deseaba hacer, y especialmente a estar atenta a *com s'entendrà el que estic fent*. Una idea que acabó guiando una preparación con mayor profundidad del encuentro. El tema central de la reunión sería la actitud de la mayoría del grupo. Observé que *13 alumnes segueixen amb normalitat la meua materia, 9 tenen problemes reconduïbles amb treball i atenció (escola). Col·laboració a casa. Seguiment i 7 estan despenjats per diferents raons i han de replantejar-se la materia per setembre* (Dc97:110), puesto que en aquellos momentos existían dos evaluaciones finales espaciadas y marcadas: junio y septiembre.

Mi intención era reforzar los argumentos que situaban al profesorado como corresponsable del aprendizaje de sus hijos. Viajábamos en un vehículo que debíamos conducir en equipo y desde esta perspectiva seguí adelante con mi idea escuchando las voces de compañeras y compañeros:

*Loli em demana si li he dit a la tutora doncs si fos ella no li semblaria correcta que no se li consultés. Estic d'acord i quedo amb ella que li deixaré una nota a la substituta i trucaré a l'Eli. Em comenta que una profesora es va molestar quan ella en la seva classe va cridar l'atenció al seu grup.*

*(Di,28/4/97)*



Aunque algunas de aquellas voces a las que convocaba a participar apenas se escucharían, porque: *De fet fins al moment només el Martí, l'Eli i la Montse de càtala han excusat la seva presència. La resta de professors no m'han comunicat res* (Di,1/5/97), unas respuestas en las que podía leer la soledad de mi demanda ante una realidad compartida con el profesorado del grupo.

*En arribar al Centre, la Montse de Català es queixa de l'A12. Van faltar molts alumnes a classe ahir i els que han vingut a fer la prova d'un llibre que ella valora de nivell de setè d'EGB alguns ho han entregat en blanc. De fet, el problema acabem acordant no és de nivell sinó de manca d'hàbits de treball en aquestes edats tan difícils per a tots plegats. Diu que té problemes per assistir a la reunió que vull convocar amb el grup, ve de Manresa i té una nena petita.* (Di,29/4/98)

Por mi parte, y a pesar de los interrogantes, seguía valorando aquella reunión como una alternativa válida, como un camino de salida a la situación vivida día tras día en aquella clase, aunque la tutora del grupo, Eli, tenía igualmente problemas para asistir:

*Ella em va contestar dient que acabava d'arribar i que a més a més ho tenia molt malament de cangurs. Té dos nens i una nena i diu que té problemes ara amb els cangurs perquè amb la seva malaltia ha abusat una mica.* (Di,29/4/98)

Deseaba comunicarme con las familias y transmitirles la idea de que: *En aquestes edats són tant importants els continguts acadèmics com el desenvolupament d'actituds i hàbits de treball bons. Tenim tota la vida per aprendre coses, però el respecte i les actituds facilitadores de la convivència s'han d'aprendre ja, no poden esperar. AQUÍ Y AHORA. Creencia personal → aprovechar la clase al máximo* (Dc97:98). Ni aquellas expectativas ni yo misma podíamos continuar esperando por lo que seguí avanzando hacia aquellos propósitos iniciales.

Preparé una convocatoria de reunión a supervisar por el equipo directivo.

Elts agrairia assistissin a la reunió convocada per la professora de Llengua Anglesa amb els pares dels alumnes del grup A12, grup en el qual el seu/seva fill/a es troba matriculat/da. La intenció d'aquesta és tractar sobre el rendiment escolar dels seus/seves fills/es en aquest curs escolar i de prendre algun acord en relació a les estratègies més adequades.

La reunió tindrà lloc a l'aula d'estudi del Centre el proper dijous, dia 8 de maig a les 19.30 hores.  
Una cordial salutació

La tutora.                      La professora.

Ésta fue una de las dos opciones que presenté al director del centro, el cual evidenció nuevamente la singularidad de la reunión, declinando su presencia.

*Durant el temps del pati li demano al Jose quina de les dues redaccions li sembla més correcta, sembla que la segona. Em diu que si la signa l'Equip Directiu ha d'estar algun membre i que és millor que la signi jo mateixa. No m'agrada però ho accepto. Llavors li comento que si la passo als companys per si em volen comentar alguna cosa.  
– Com vulguis.  
Decideixo deixar una nota als professors de la classe abans de marxar.* (Di,28/4/97)

Finalmente la tutora aceptó asistir y ambas firmamos la convocatoria. A la reunión fue el 8 de mayo sólo nos acompañó un profesor más del centro, Marc, que actuó de secretario, ya que en la conversación con mi director de tesis me había preparado al respecto: *M'he d'explicar. Gravacions i prendre notes. Com es pot interpretar? Què és el més fàcil que s'arribi a entendre?* (Dc,26/4/97). Era consciente del hecho y aquellas argumentaciones procedentes de diversas fuentes me enviaban avisos que interpretaba como elementos a tener en cuenta en la transmisión clara de mi mensaje, «atención a lo que las madres y padres interpretan». Todo aquel listado de dificultades me preparaba reflexivamente para nuestro encuentro con los padres. Ésta era la lectura que realizaba al ir transformando los miedos ajenos en reflexiones propias e importantes a tener en cuenta, a no ser ignoradas.

Aquellas dificultades propias y ajenas contribuyeron a la preparación de un encuentro dialogante en el que el tema central fue acordar con las familias estrategias de ayuda. Había reflexionado al respecto incluso durante la *Semana Santa, 98: reflexiono sobre la actitud personal adecuada con relación a la reunión de padres del A12. Consecuencia de ese no querer expulsar, de actuar de forma alternativa para favorecer la presencia del alumnado en el aula* (Anotaciones, 98). Entendía perfectamente que *lo difícil es controlar els fills a partir d'una certa edat! Haurem de confiar que la seva educació estigui ben feta. Poca cosa més podem fer. Que hagin après a estimar i poc més* (Dc97:113). Igualmente registro como un aprendizaje importante: *Que hagi après a estimar i poc més* (Dc,7/5/97), generando con todo ello una corporeidad más atenta que se convirtió en un instrumento fundamental para aquel encuentro. Pude observar, ya desde los inicios, como se repetían a escala colectiva los argumentos explicitados por aquella primera madre, y así, aparecieron mis ausencias en los momentos iniciales de clase, mis retrasos, como elemento importante en los hechos. El mensaje parecía ser: «El problema no existiría si usted fuera puntual, ya que nuestros hijos dispondrían del tiempo suficiente para realizar las actividades de aula programadas». Y es que como aclaró Marc, las interpretaciones no coincidían, unas dificultades que tergiversaban el mensaje:

*Los alumnos no han entendido tu postura Encarna, ya que ellos piensan que quedarse 30m. es un CASTIGO, y no un intento de aprovechamiento de las clases de INGLÉS en las horas lectivas normales. Al pensar que es un castigo piensan que ellos no son culpables de la situación, sino tú al llegar tarde a clase y por eso no pueden realizar los trabajos programados en cada sesión.*  
(Di97:311)

El castigo, porque lo era, surgía de la irresponsabilidad de sus actos y ellos interpretaban que se debía a la mía. El mensaje era complicado de captar por el alumnado, una complejidad que no les interesaba, adoptando la posición más cómoda y basada en un hecho real: mi impuntualidad en el comienzo de sus clases, aunque no era una inquietud generalizada y que me estaba llevando hacia otros compromisos en el aula.

*No sé si és gaire adequat perquè de fet m'ha passat en una classe la queixa de què arribava tard i de moment ho estic extrapolant a les següents, però sí que anirà bé per organitzar-nos els dies i saber quins compromisos mínims podem tenir. A veure com funciona.*  
(Di,22/4/97)

De cualquier manera, aquella impuntualidad me desagradaba y había sido uno de mis compromisos a inicio del segundo trimestre: acabar las clases en cuanto suene el timbre. Y es que los hábitos, las actuaciones verdaderamente arraigadas cuestan mucho de reconducir. Mi insistencia en aprovechar las sesiones al máximo, tenía como consecuencia aquellos retrasos de inicio, que no acababa de reconducir interrumpiendo las clases en el momento oportuno.

Sin embargo, este elemento distorsionador de la reunión fue neutralizado por todos, sobre todo porque estaba mentalmente preparada para dialogar con él e ir más allá del mismo. En nuestro tiempo de encuentro conseguimos acuerdos compartidos que comuniqué al equipo directivo y al profesorado del grupo posteriormente.

Després de la reunió de pares convocada d'acord amb la tutora del grup A12 el passat 8 de maig, amb la intenció de comentar alguns aspectes sobre la dinàmica dels seus fills a classe, us passo informació de les demandes realitzades pels mateixos a partir de les informacions rebudes.

D'un total de vint-i-nou alumnes que actualment es troben matriculats al grup assistiren tretze pares. La trobada va estar positiva i van manifestar les seves preocupacions en relació a l'estudi dels seus fills. En aquest sentit varen demanar que recollís dues propostes de la seva part per transmetre-les al Centre:

1. Agrairien la convocatòria d'una reunió trimestral amb els professors de primer curs i no solament el primer trimestre. Es troben una mica perduts donat que és el primer any que els seus fills assisteixen al Centre.
2. Control dels deures per part de la professora que els havia convocat amb notificació a casa en cas que no es facin. Tot va anar força bé. Una cordial salutació.

Encarna Romero i Buiza.  
L'Hospitalet, 14 de maig de 1997.

(Di,1/5/97)

Algunas de estas demandas no traspasaron las paredes del aula en la cual nos habíamos reunido. Las trompetas de Jericó no suenan a veces con la fuerza necesaria para hacer caer sus muros. Sorderas concurrentes en los diferentes colectivos que integran el mundo educativo y que vamos reconduciendo poco a poco. Desde mi perspectiva había un problema principal: *MAIN PROBLEM: they don't want to know. They're not interested in knowing. They're old adolescent* (Dc97:115). No obstante, padres y profesores presentes nos percibimos más cercanos y con un objetivo similar. El alumado fue consciente de que nuestra comunicación no sólo era posible, sino que había mejorado, por lo que aquella demanda de ayuda a los padres fue dando sus frutos. Uno de ellos mi propio aprendizaje: desarrollar una actitud de escucha externa e interna simultáneamente, puede situarnos en un espacio mediador que posibilita la resolución de conflictos nacidos en la cotidianidad de la práctica diaria. Un aprendizaje alcanzado como docente y del que creo carecería si no hubiera existido el impulso investigador como sostén.

Honestamente, creo que aquel deseo investigador «suicida» de saber qué pasaría, de descubrir la posible eficacia de aquella actuación ante la incertidumbre generada, me llevó a seguir adelante. Dudo que como docente exclusivamente hubiera encontrado la fuerza necesaria durante aquellas tres semanas. La soledad fue difícil de sobrellevar en momentos de incertidumbre, pero acompañada de mi director de tesis y los diarios de investigación encontré energías suficientes para discriminar y evitar que los ruidos del entorno distorsionasen el verdadero mensaje en aquel encuentro, si bien resultó fundamental el haberles prestado atención para evitar conflictos innecesarios. De esta manera, el conjunto de hechos expuestos refleja la imagen de un entorno profesional en el que la doble actuación, docente e investigadora, amplifica las posibilidades de formación ocultas en el propio contexto, no superponiéndose o anulando las oportunidades emergentes del mismo.

### 5.2.2. Ciclo Medio. Curso 98/99. Un dilema virtual. «Para, Encarna, para»

2/7/98.

*Amb aquesta sessió dono per acabat el meu diari. Stop.*

*Aquestes últimes setmanes han estat productives i interessants.»*

(Dc99:65)

Tal y como se desprende en estos momentos del examen definitivo de los materiales recopilados, surgió un importante punto de inflexión en el ámbito investigador durante el curso 98/99. Se habían cumplido los dos años estipulados en mi proyecto de tesis para la recopilación de información y, como planteaba en el esquema general elaborado, esperaba comenzar el análisis de los datos seleccionados durante este nuevo curso escolar.<sup>90</sup> Después de dos años de escritura y lectura reflexiva tanto dentro como fuera del centro, era evidente que la información acumulada permitía plantearme la recta final del trabajo de campo y el inicio de un análisis más profundo. Incluso había verbalizado por escrito aquel firme propósito a finales del segundo año como manifiesta la cita que inicia este apartado. Unos propósitos que explicito con claridad en las últimas reflexiones del Diario profesional de investigación del segundo año:

*He recollit durant aquests quasi dos anys tot el que he pogut des de la situació d'una professional en actiu que està realitzant la seva tasca i que vol investigar a la mateixa vegada sobre ella. Aquest fet concret implica unes connotacions concretes en relació a la tasca investigadora, unes limitacions i unes interaccions dels dos papers que han estat palesos en determinats moments de la recollida de dades. Durant aquest període de temps he donat prioritat al mestre, al professional que intenta reflexionar sobre el que desenvolupa al seu treball cada dia i que fa el que pot en moltes ocasions. Fa el que pot alternant la investigació i les tasques escolars. No crec que el material que s'ha extret necessiti cap perfeccionament doncs seria distorsionar el fet mateix de la seva recollida. Una perfecta aplicació no seria traspolable a la realitat quotidiana que els professionals de l'educació hem de tirar endavant a pesar de les incerteses i dificultats que l'envolten. Segurament el material és millorable, però seria real llavors? He llegit i m'he format durant aquests quatre anys<sup>91</sup> dins de les meves possibilitats de dona que treballa i tira endavant la seva família dins de la col·lectivitat de la qual tots formem part. La tasca de professional de mestre ha estat la més important durant aquests anys, però ara cal un tomb i esdevenir una investigadora dels mateixos fets. Una professional que prioritza la reflexió sobre el procés professional i personal que ha desenvolupat i del qual vol extraure conclusions per a seguir treballant.*

(Di98:145-146)

Estas líneas dan fe de las intenciones investigadoras una vez finalizado el curso 97/98. Por un lado, los cambios habidos en el centro comienzan a estabilizarse una vez finalizado el primer ciclo escolar de nuestra ESO, por otro, la cantidad y calidad de los materiales registrados hasta el momento siguiendo las líneas de observación participante pactadas con mi director de tesis, unidas a la certeza de que había llegado el momento de analizar con mayor calma lo recopilado, acabaron convenciéndome de que era el momento adecuado para decir basta. Sin embargo, aquella actuación investigadora que había acompañado mi contexto de la ESO había generado un hábito de escritura, una dinámica reflexiva que me impidió cerrar el diálogo que había iniciado con mi contexto profesional a través de la recogida de datos en el mismo. Así, continué dando fe de lo per-

<sup>90</sup> Ver apartado 5.1. *Calendario previsto y actitud investigadora. El control de mi tiempo y de otros tiempos* en este capítulo.

<sup>91</sup> Estos cuatro años se refieren a los dos cursos de doctorado junto con los dos primeros años de investigación en mi centro.

cibido inmersa en vivencias compartidas con el grupo de alumnos de 3º de ESO, con mis co-tutoras y con el entorno. Necesitaba de aquella escritura reflexiva como acompañante durante el nuevo curso, si bien fue una compañía desarrollada en el contexto de trabajo exclusivamente. El centro de mi diálogo interpretativo pivota alrededor del espacio profesional exclusivamente, en el recorrido entre el aula y el centro. Unos lugares por los cuales me desplazo, al igual que durante los dos años anteriores, con mi libreta de cuatro colores, indagando y anotando en función de la significatividad de la observación en sus diferentes apartados.

### ***En mi centro: La LOGSE y los cambios organizativos***

Siguiendo el calendario obligatorio marcado por la LOGSE, el curso 98/99 inauguró el segundo ciclo de la ESO en los centros de L'Hospitalet de Llobregat y tuve opción de implicarme en nuestro equipo docente al acabar tanto mi compañera de departamento como yo nuestros ciclos de dos años con los grupos respectivos. Los continuos conflictos disciplinarios unidos a las dificultades académicas evidenciadas en el único grupo de ESO, la habían llevado a ofrecerme su grupo a finales del primer curso, 97/98, pero valoré más importante continuar el trabajo participativo iniciado con mis grupos de FP y acabar el ciclo. Por lo tanto, decidió finalizar el suyo con la ESO. Como era de esperar, a inicios del segundo ciclo volvió a plantearse el tema y acepté la continuación de su trabajo de Lengua inglesa con aquel alumnado, del que una parte importante del profesorado explicaba «demasiadas aventuras». Surgió, por tanto, la primera oportunidad de integrarme al equipo docente en la ESO, una posibilidad que se reafirmó con la demanda del equipo directivo para tutorizar uno de los dos grupos de tercero. Hasta ese momento, mis relaciones con estudiantes de ESO habían sido de coexistencia en nuestro centro, si bien había habido un tímido inicio de relación el curso anterior, 97/98, al responsabilizarme del Crédito común de Música comenzado por un compañero del Área de Ciencias Sociales y que transformé en un Crédito interdisciplinario de Inglés-Música, «Our Favourite songs».

Como comenté en el Capítulo 2,<sup>92</sup> las arraigadas características profesionales de nuestro centro habían llevado al profesorado a cuestionarse la posibilidad de integrar esta etapa educativa desde el principio y aunque nuestro centro tenía programadas dos líneas en el mapa escolar de la zona, la mayor parte de este alumnado se matriculó en centros más cercanos a sus localidades de primaria. De hecho, el IES Vilomara absorbió una de nuestras líneas y el alumnado que acabó conformando nuestra ESO procedía de centros diversos y algunos manifestaron problemas importantes. Un nuevo elemento conflictivo se añadiría a aquella realidad problemática en nuestro alumnado. Un hecho anunciado y directamente relacionado con la implantación obligatoria de la Reforma LOGSE en todos los centros de nuestra localidad desde el curso 96/97: las alumnas y alumnos que no superaron el segundo curso de FP se incorporaron, forzosamente, al tercer curso de ESO, por lo que los dos cursos que conformarían la ESO en nuestro centro estarían integrados por un alumnado que el profesorado valoraba como conflictivo y por el contingente de repetidores de Formación profesional que ese año podría continuar su plan de estudios.

Mi coherencia profesional me llevó a aceptar la tutoría ofrecida al haber manifestado repetidas veces mi deseo de formar parte del equipo de la ESO y, además, siendo la única persona de mi departamento con experiencia en la enseñanza primaria. Irónicamente, cuando estaba planteándome una parada investigadora surgía la oportunidad de contactar con la etapa educativa en la que había planificado experimentar.

92 Ver apartado 2.3.2. *Del perfil del centro al perfil del alumnado. «ESO sí, ESO no».*

Si bien anhelaba hacer un receso investigador, deseaba igualmente mantener mi coherencia docente por lo que acepté aquella demanda condicionándola a la posibilidad de compartir la tutoría del grupo que se me adjudicara. La investigación me había ayudado a ser consciente de:

- ▶ Las múltiples necesidades que plantearían aquellos grupos con dificultades al parecer de todo tipo, es decir, de aprendizaje en el ámbito académico y de hábitos de comportamiento en el relacional.
- ▶ Mi incapacidad para llevar a cabo un trabajo profesional satisfactorio como tutora en solitario.

Unas argumentaciones que convencieron al equipo directivo y, finalmente, aceptaron la posibilidad de compartir una de las tutorías. De esta manera, el curso 98/99 fue la primera vez que contacté a todos los niveles con el alumnado que cursaba la Educación Secundaria Obligatoria. El conjunto de nuevas experiencias a vivir en un nivel educativo en que jamás había dado clase y en el que sería responsable directa, al formar parte del grupo de coordinación, concentró mis energías en la práctica del centro. Continué recopilando información en el Diario de campo y elaborando todo tipo de material educativo que necesitara para mis clases, pero el Diario profesional de investigación inició un período de calma durante el curso 98/99. No necesitaba abarcar más información del aula que la construida durante los dos cursos anteriores. Ahora, mi actividad se centraría en los diferentes momentos de encuentro con el profesorado y en la preparación de mis clases paralelamente.

### ***Aprender es recordar: Actuación guiada por experiencias profesionales pasadas***

Las tres personas que tutorizamos los dos grupos de tercero de ESO durante este Curso puente se acabaron de gestar en el claustro de profesores convocado en junio del 98. Una parte del profesorado, muy preocupada por proteger el nivel académico del alumnado y orientar una parte hacia nuestros futuros bachilleratos, se proponía escindir los grupos en dos niveles. Deseaban asegurar los éxitos de ese alumnado con mejor rendimiento escolar procedente de la FP o de la ESO, preservándolos de los incidentes y complicaciones que la otra parte, menos motivada, más conflictiva, y por lo tanto, con unos rendimientos sensiblemente inferiores presentaba. Las opiniones que el profesorado manifestó en aquel claustro iban decantándose cada vez más hacia las ventajas de una agrupación por nivel, una realidad que llevó a replantearme la aceptación de una tutoría producto de esa agrupación, contraria a lo que sentía, pensaba, y sobre todo, que ya había vivido en otro contexto profesional.

No tengo ninguna duda acerca de las buenas intenciones académicas de aquellos enseñantes con los que compartía espacio, tiempo y problemáticas aquel curso escolar. No obstante, mi percepción docente divergía profundamente de aquellos deseos manifestados en la distribución del alumnado. Una actitud nacida de una historia anterior en la Educación Primaria, y del trabajo investigador realizado hasta aquellos momentos. Durante uno de mis años como profesora en Sant Joan Despí, CEIP Joan Perich Valls, distribuimos al alumnado de sexto de EGB (Educación General Básica) en función de sus resultados académicos.

Creamos tres niveles de aprendizaje aprovechando nuestros tres grupos de sexto, pero a pesar de nuestras intenciones y actuaciones de ayuda, la experiencia había sido frustrante para el alumnado en las dos clases menos favorecidas intelectualmente, y por tanto, frustrante y dura para el profesorado. Resultaba realmente complicado y complejo tanto el motivarlos como potenciar cualquier tipo de ayuda en ese contacto relacional entre iguales, especialmente en el grupo en que se concentraba el mayor índice de dificultades de aprendizaje. Obviamos el poder de la percepción de alumnado como buen o mal estudiante, el *efecto maquillaje*, y los buenos continuaron esforzándose

a la vez que aquellos con más carencias académicas fueron abandonando poco a poco a pesar de nuestros esfuerzos. Una práctica significativamente desmotivadora para todos, alumnado y profesorado. Por lo tanto, mi apreciación de la situación era doble: conseguir recursos para mis futuros tutorados y saber administrarlos de la manera más favorecedora. Unas expectativas que implicaban necesariamente cambios organizativos, aunque debía estar atenta a la dirección y el sentido interpretativo de los mismos para el profesorado y, sobre todo, para el alumnado.

### ***El poder del pasado investigador desarrollado en el centro***

El aprendizaje docente alcanzado durante el ciclo inicial investigador conllevó una percepción diferente de la conflictividad en relación con mi alumnado. Mi interpretación de la problemática en el aula iba transformando los conflictos en una posibilidad de aprendizaje al interpretarlos como retos profesionales más que como enfrentamientos o situaciones conducentes a actuaciones segregadoras. Unas creencias que aquellas experiencias de aula vividas durante dos cursos acentuaron. Después de dos años persiguiendo una metodología participativa, es decir, que permitiera espacio al diálogo y opinión del alumnado, *todo el alumnado*, era precisamente el más problemático el que más oportunidades de aprendizaje me había permitido. Había indagado en sus razones, ahondado en sus creencias y confrontado sus opiniones buscando argumentos para ampliar nuestras mutuas percepciones. Perseguía convivir constructivamente con el desacuerdo, porque inmersa entre adolescentes de 14 a 18 años el acuerdo resulta complicado. Aquel contacto comunicativo había evidenciado la riqueza personal de una parte de alumnas y alumnos descalificada académicamente. Yo confiaba, creía en sus esfuerzos por cambiar después de nuestras conversaciones y la investigación había ampliado nuestras ocasiones de contacto relacional tanto dentro como fuera del aula, por lo que, paulatinamente, mis concepciones respecto a aquellos estudiantes con los que dialogaba continuamente se iban transformando.

Este proceso de resignificación de mis creencias que la investigación había propiciado junto con mis anteriores experiencias profesionales, me devolvía la percepción de unos criterios de distribución del alumnado no sólo contraproducentes, sino injustos, indignos y elitistas, tanto académica como socialmente, en el seno de una escuela pública: los que iban bien con los buenos, para que lleguen a ser mejores; y los que iban mal con los malos, para que interfieran lo menos posible en el camino de los anteriores. Una actuación que me planteaba dudas a un nivel personal y profesional. Formábamos parte de un proyecto de educación autocalificada de obligatoria y básica bajo cuyas consignas, personalmente aún válidas, percibía un forzar excluyente y significativo en la agrupación de las alumnas y alumnos. Un forzar que afloraba al aplicar unos motivos basados en sus diferencias fundamentales, de alguna manera en sus fracasos o éxitos, los cuales probablemente se acrecentarían.

Las razones esenciales por las que un alumno formaría parte de una clase determinada estaban conectadas con el hecho de estar más o menos capacitado, con lo «bueno» o lo «malo» que había sido hasta esos momentos de su escolarización, percibiéndose los buenos como mejores y los malos como peores. Un criterio de clasificación que sigo valorando significativamente erróneo, a pesar de las buenas intenciones y de las ventajas que pueda aportar a aquellos que se merecen, ciertamente, tener ocasiones de calidad para aprender y profundizar dadas sus capacidades, una calidad que me planteaba, y continuo planteándome, pueda emerger de la marginalización de un colectivo de iguales a esta edad y que debe basarse en la mejora metodológica y relacional docente, como pretendo demostrar con este estudio.

Podía estar equivocada respecto a mis percepciones, pero me resultaría verdaderamente embarazoso trabajar con ilusión y motivada, tutorizando discentes a los que tendría que convencer de

que aquella agrupación durante dos cursos ayudaría a mejorar sus aprendizajes o que de alguna manera se lo «habían ganado» con su actuar anterior y era consecuencia del mismo, unos planteamientos que valoraba desacertados y en los que la víctima se convierte en culpable. Aceptaba ser profesora de Lengua inglesa de este alumnado, les animaría a seguir adelante desde aquella posición docente, pero la tutoría implicaba aspectos profesionales profundamente relacionales, y yo no podía formar parte del grupo de adultos que los clasificaba en función de sus rendimientos escolares, cuando valoraba y valoro cada vez más el aprendizaje como un elemento cambiante, dinámico, en continua evolución, basado significativamente en las ganas de aprender, de avanzar, en ilusionarse con y gracias al mismo.

Decliné la invitación para ser tutora a pesar de mi buena relación con las colegas que desempeñarían este cargo aquel curso, Berta y María. Ésta última, formada como yo en la enseñanza Primaria, había tutorizado nuestro grupo de ESO los dos cursos anteriores. Me sentía cómplice en la potenciación de una imagen negativa de un posible alumnado y optaba por acompañarlos desde mi rol de profesora de una de las materias exclusivamente. Sin embargo, mi negativa ocasionaba un nuevo problema: la búsqueda de otra persona para desempeñar la función de tutora. María podía haber continuado y no conseguí averiguar si algún otro docente se manifestó dispuesto a asumir el cargo, pero se aceptó mi negativa a tutorizar cualquier grupo-clase formado a partir de sus deficiencias de aprendizaje y a hacerlo compartiendo el proyecto con María. De esta manera, Berta fue tutora del alumnado que había comenzado la ESO en el centro y María y yo del grupo de repetidores procedente de la Formación profesional de nuestro centro.

Se acordó respetar la historia académica de cada alumnado, sus orígenes, de ESO o de FP, cada clase con su pasado compartido, con sus connotaciones personales y académicas singulares referidas a sus respectivos planes de estudio en el pasado. La ESO aportando un mayor peso en las asignaturas instrumentales y abriéndose a una opcionalidad en el itinerario marcado por los Créditos Variables; la FP viniendo de un mayor énfasis en la opcionalidad del currículum, en nuestro caso de Administración, Delineación y Química, y por lo tanto, menos peso en las materias instrumentales en las que habrían de profundizar durante los próximos dos cursos. Una preocupación curricular que hizo perdurar el criterio de fragmentar cada grupo en dos niveles académicos, uno superior y otro inferior, aunque ahora en relación con las materias instrumentales, Lengua catalana, Lengua Castellana y Matemáticas, a las que añadimos la Lengua inglesa extraoficialmente. Un esfuerzo que implicaba una demanda significativa de horas y una complejidad organizativa profesional con la esperanza de que nuestro alumnado mejorase su formación.

La aceptación de este reto educativo profesional marca el punto de inflexión más significativo del proceso general de educación de mi mirada, es decir, de mi formación profesional como docente. Este curso, unido a los dos anteriores, abarca un período de tres años en los que la escucha atenta y la mirada investigadora a la que la recogida de información me había sometido en búsqueda de comprensión, fortalecerían y educarían mi sensibilidad docente mejorando mi habilidad para captar lo que sucedía en mi entorno profesional. Cada curso aportaba nuevos conflictos, nuevas situaciones a resolver en el camino hacia una práctica metodológica que solicitaba espacio participativo para todo mi alumnado en sus aulas y la posibilidad de compartir los conocimientos curriculares con mis iguales, colegas que intentaban instruir y educar a las mismas personas. Un alumnado compartido a nivel teórico y que debería constituir el verdadero punto de encuentro o de discrepancia entre las y los profesionales del mundo educativo. Un alumnado sobre el que incidimos de una manera desconectada demasiadas veces, ignorándonos mutuamente, obviando estrategias de



trabajo colaborativas en una actuación profesional que va vaciando de sentido aquella práctica que definimos como compartida, o una interdisciplinariedad deseada.

### ***Acompañamiento de expertas: «Para, Encarna, para»***

*A veces un investigador no está seguro de qué dirección debe tomar. Y puesto que no hay ningún modelo o plantilla que se pueda seguir, este sentimiento de frustración puede suponer una parada en el trabajo.*

*(Van Manen, 2003:183)*

De los periódicos encuentros con mis tres compañeras de doctorado surgía un tercer elemento que ayudaba en aquel planteamiento finalizador. Éstas me habían aconsejado que finalizara la recogida de datos varias veces verbalizando un «Para, Encarna, para». Más avanzada en sus estudios y con más experiencia investigadora, actualmente tres de ellas han presentado sus tesis doctorales, valoraban la riqueza científica del material acumulado más que yo misma, y aunque estaba de acuerdo, continuaba sin decidirme a hacerlo. Aquellos dos cursos escolares me habían proporcionado la cantidad de datos necesarios en torno a mi vida profesional y a mis actuaciones participativas e interdisciplinarias para que mi estudio partiera de categorías emergentes, unas categorías formuladas e iniciadas a partir del material que la propia vida en el centro me proporcionaba. No obstante, pretender vivir una experiencia interdisciplinaria que se había transformado en real parcialmente, me impedía tomar la decisión de iniciar el definitivo análisis de los datos recopilados. No había conseguido a definir el grupo de referencia para aquella experiencia, ni elaborar un proyecto interdisciplinario con el profesorado que me acompañaba. Una realidad que unida a la necesidad de un mayor espacio personal en el momento que vivía y que demandaba más tiempo para mi vida familiar, frenaron el análisis investigador definitivo y ralentizaron la recopilación de datos.

Estaba preparada para asumir una «derrota», es decir, era consciente de que existía la posibilidad de no poder llevar a cabo un proyecto de investigación que implicaba necesariamente la participación del profesorado de mi centro a través de aquel deseo interdisciplinario y así lo había expresado en mi proyecto de tesis:

*El que he explicat és el que m'agradaria que fos, però el que realment sigui depèn de tots els implicats en el mateix. Espero que tots arribem satisfets a port, estiguem contents amb els nostres resultats, a pesar de les renúncies que imagino tots també haurem de fer al llarg del camí, per a facilitar la integració de l'altre.*

*(Pte96:40)*

Sentía, por tanto, que era una derrota muy digna, ya que había intentado con todas mis fuerzas físicas y mentales crear un espacio interdisciplinario y participativo que tuviera en cuenta la persona del alumno en su totalidad, como ser que aprende a lo largo de su escolaridad. Deseaba la presencia de las personas de mi entorno, pero era consciente de que un trabajo basado en la intervención de los demás se puede engendrar en el ámbito personal, pero la realidad definitiva de su nacimiento, de su alumbramiento, depende del deseo compartido con otras y otros. Dos años intentando transformar aquel deseo en realidad habían sido suficientes, por lo que finalmente «tomé la decisión» de suspender el proceso de recogida de datos en el Diario profesional a pesar de no haber conseguido mi propósito profesional. «Tomé la decisión», ¿por qué comillas? Con ellas pretendo llamar la atención sobre la incertidumbre y descontento que escondía aquella determinación al finalizar el curso 98/99, aquella pretendida interrupción investigadora virtual dentro de la globalidad del proceso de la presente tesis.

Dos argumentaciones me invitaban a dar por finalizada la recopilación de información: el llevar dos años narrando mi devenir por el aula o el centro y el ser consciente de mi propósito de basar el análisis en categorías emergentes de los datos de la experiencia. Unos motivos a los que se unió un tercero y personal durante aquel año, el inicio de nuestra convivencia familiar con mi nueva pareja. Las primeras anotaciones registradas durante este nuevo curso escolar hacen referencia a aspectos pendientes del anterior, concretamente a una entrevista con una alumna de mi finalizada tutoría de segundo curso de Formación profesional acerca del impacto de la ingente cantidad de exámenes en junio. Inicié de esta manera el único diario elaborado durante este curso escolar 98/99, el Diario de campo. Aquel instrumento investigador que me permitía reflejar sensaciones, interrogantes, preparaciones de clase, de reuniones docentes, tutoriales o con padres, huellas profesionales de la práctica que afrontaba cada día, en el seno del cual surgían cuestionamientos profesionales y personales paralelos a los mismos aprendizajes surgidos de aquel diálogo establecido con la realidad escolar, tanto en el contexto de aula como de centro.

El deseo de finalizar la recopilación de material investigador con objeto de iniciar un análisis reflexivo de los diarios elaborados, caminó paralelo a una observación sistemática de lo que acontecía en el centro este curso. Era una necesidad docente ante la experiencia de cambio que el nuevo Plan de estudios propiciaba y del cual procuraba ser lo más consciente posible en mi deambular por la escuela, por lo que aquel deseo de parar se convirtió en virtual más que en real. Fui incapaz de llevar aquel propósito de finalizar el registro de datos a la práctica, ante la multiplicidad y significatividad de los cambios que vivía. Si bien dejé de escribir tanto el Diario profesional de investigación como el personal e íntimo, continué escribiendo mi Diario de campo. Continué, por lo tanto, con un ritmo diferente ligado a aquella serie de razones académicas profesionales, y personales. Aquellas realidades presionaron mi freno y me convencieron de la imposibilidad de seguir recogiendo información en casa, sólo fue imposible hacerlo en el centro, donde escribir me ayudaba a estar más atenta a los hechos, a la experiencia vivida. Un hábito del que me costaría años desprenderme.

En estos momentos, reconstruyendo el proceso global de formación profesional docente que ha representado este estudio, observo como la sujeción del curso 98/99 marca un punto de reflexión significativo en la totalidad del proceso de educación de mi mirada. Constituye el tercer curso en el que la *reflexión sobre la propia práctica*, la *escucha atenta* y la *mirada investigadora* a la que la recogida de información me había obligado en mi búsqueda de comprensión, fueron fortaleciendo y educando mi sensibilidad para captar lo que sucedía en mi entorno profesional. Cada curso escolar me fue aportando conocimientos nuevos, unos conocimientos que sentía muchas veces en mi piel a través de mis relaciones en el centro. Poco a poco, había ido aprendiendo a contactar con mi alumnado y con el profesorado por medio de una mirada y una escucha educada por aquel proceso de observación investigadora. Mi deseo de comprender sus razones, las razones de las personas con las que convivía en el trabajo, a veces demasiadas horas, me fue transformando, me fue educando durante el proceso de mi tesis e irónicamente se convertiría en el centro de mi verdadera formación para poder finalmente cambiar mi práctica.

La observación *sistemática* y *orientada* hacia los objetivos planteados por medio de la escritura reflexiva, había sido el cimiento de un aprendizaje docente e investigador durante aquellos tres años. Una aprendizaje que analizo con profundidad en el Eje de sentido que he nombrado «*Becoming a Secondary Teacher*»,<sup>93</sup> y que reafirma la idea de que este curso representa ese punto de

93 Ver cuarta parte del estudio, capítulo 8.

inflexión necesario para dar paso a la etapa definitiva de investigación en el curso 99/00, final del proceso de educación de mi mirada en el proceso global investigador. Son tres cursos en los que la observación como nativa, la escucha atenta y la mirada investigadora a la que la recogida de información me había obligado en mi búsqueda de comprensión, fue fortaleciendo y educando mi sensibilidad para captar lo que sucedía en mi entorno profesional. Y es que *el nativo mantiene una conversación distinta con las cosas* (Van Manen, 2003:132). Una conversación que atrae su mirada hacia determinados aspectos de su entorno y no hacia otros. Si cada curso había ido aportándome nuevos conflictos, nuevas situaciones a resolver en el camino hacia un trabajo que permitiera la participación del alumnado y que compartiera los conocimientos en mi especialidad con los de mis compañeros, esta parada reflexiva coincidió con mi primer año al frente a una escolaridad obligatoria y de mis compromisos con ella. Aquella realidad docente resultó fundamental ya que inicié un periodo de dos años de intensa interacción en el entorno profesional al integrarme como tutora y profesora de Lengua inglesa, y a la vez como Coordinadora oficial<sup>94</sup> de la ESO durante este curso y extra-oficialmente el siguiente. Así, mis actuaciones docentes e investigadoras estuvieron impregnadas de las implicaciones de aquellos triples cargos docentes.

### ***Enseñar una lengua extranjera en esta coyuntura profesional. Mi diálogo desde el poder comunicativo***

El desempeño de tres responsabilidades profesionales simultáneas potenció el poder comunicarme a tres niveles diferentes y complementarios en el entorno profesional e, igualmente, oportunidades de reflexionar profundamente sobre las implicaciones de la tarea docente, es decir, desfocalizar el qué hacemos y focalizar el porqué de esas actuaciones. El porqué es la pregunta clave para alcanzar el grado de reflexión necesario, para que seamos capaces no sólo de detectar problemas o aspectos de su pedagogía a mejorar, sino también de iniciar acciones educativas concretas en beneficio de la propia metodología didáctica. El planteamiento de esta pregunta tendría que formar parte integral de la práctica diaria del profesional de la enseñanza, pero el problema principal es que comporta necesariamente un buen conocimiento tanto de las aulas como de aquellas disciplinas teóricas que pueden tener unas implicaciones muy directas para este espacio. En este sentido, Nussbaum (1996:110) afirma que la coherencia de la didáctica de la lengua se construye en tres espacios en estrecha relación, es decir, en tres espacios comunicativos:

1. *El de las aulas*, un nivel relacional que abarca tanto los factores intrínsecos de la misma como los externos, y al que había dedicado los dos primeros años del estudio exhaustivamente. Factores intrínsecos serían: docentes, alumnado, estrategias de enseñanza y aprendizaje... y externos: el tipo de institución, los contenidos establecidos, el espacio del tiempo, horarios...
2. *El de la comunidad de didactas*, constituido por los equipos docentes y especialmente por el equipo coordinador de la ESO, un nivel relacional con el profesorado. Mis intercambios con el saber experiencial de aquellas personas expertas, con sus conocimientos adquiridos después de veinte años de experiencia docente y dos de aprendizaje profesional investigador nos llevaron a perfilar actuaciones pedagógicas.

.....  
<sup>94</sup> Los cargos docentes reconocidos administrativamente implican un nombramiento oficial que se renueva cada curso escolar. Durante este curso escolar recibí la titularidad de Coordinadora de ESO del Departament d'ensenyament de entonces. Una titularidad que siempre representó una responsabilidad compartida. Como coordinadora-tutora participaba, con mis otras dos compañeras de tutoría, en los encuentros semanales del equipo coordinador. Un equipo integrado por las tres tutoras y el Jefe de estudios del centro en el que la planificación y organización de la ESO fue compartida desde sus inicios.

3. *El de las diferentes disciplinas* que incluye tanto el ámbito de los estudios en adquisición, los contenidos disciplinarios, como el de las ciencias del lenguaje. En este espacio, el docente hallará los principios que concuerden con sus experiencias sobre la práctica y que pueden fundamentar sus decisiones.<sup>95</sup> Un espacio directamente relacionado con el campo metodológico y que acaban definiendo el perfil profesional de cada docente. El mío, participativo e interdisciplinario.

### ***Silencio ontológico investigador (Van Manen, 131)***

Una mayor comprensión de una situación no lleva nunca implícita una forma de mejorar la acción. La relación entre la comprensión de la práctica y nuevas posibilidades para la misma nace no de lo que hay implícito en la comprensión, sino de las ideas alternativas que puede haber sugerido la reflexión, al analizar y criticar las formas que hasta ahora presentaba la situación y los presupuestos en que se sustentaba.<sup>96</sup>

Durante dos años estuve reflexionado y analizando el contexto de mi práctica, tanto a nivel de aula como de centro, pero aquella mejora en la comprensión no había implicado una mejora en la acción metodológica que pretendía alcanzar: trabajar por proyectos en el aula. Como afirma J. Contreras (1991), una mayor comprensión teórica de la situación no me había llevado hacia aquellas actuaciones prácticas que pretendía, una frustración que potenció mi silencio ontológico, el silencio de mi ser profesional investigador y dejé de escribir el Diario de investigación, lo cual conllevó a potenciar mi tiempo personal. Sin embargo, como ya he comentado anteriormente, mi presencia profesional continuó enmarcada en el Diario del campo del curso siguiente.

Durante el curso 98/99 profundicé en el sentido de aquellos presupuestos que me habían conducido a iniciar un trabajo de investigación intrínsecamente ligado al aula. La lectura reflexiva me devolvió a aquella realidad de la que deseaba partir y este año de silencio investigador externo, de no estar presionada conscientemente por la recopilación de datos, favoreció una mirada serena y reflexiva del pasado vivido. Descubrí que el mayor agente de cambio era yo misma, por tanto, sería mi propia determinación la que realmente podría acercarme a mis presupuestos metodológicos en el aula y a una relación constructiva y educativa dentro y fuera de ella. Es en este espacio de reflexión sobre la marcha que van apareciendo las primeras reflexiones acerca de alternativas que presentaba mi contexto de trabajo. La lectura en mayor profundidad del material investigador elaborado potencia mi conciencia profesional acerca de la importancia de las variables relacionales en el contexto de estudio, unas variables que implicaban el fortalecer unas actitudes docentes encaminadas a convertirlas en elementos del contexto y no en obstáculos insalvables. Contradicciones, dilemas o dificultades de un camino metodológico al que me sentía interiormente ligada con el profesorado, pero que no conseguía implementar en el contexto profesional de mi aula de lengua inglesa.

95 ESTEVE, O. (2005, noviembre, 23) *Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el Aprendizaje Reflexivo o 'Aprender a través de la práctica'*. U. Pompeu Fabra. [Conferencia relacionada con la formación del profesorado de lenguas en la Práctica reflexiva]

96 CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) *Educación para la comprensión*. ICE Universidad de Málaga, p.18.

### 5.2.3. Ciclo Superior. Curso 99/00. «...y la teoría encuentra su práctica»

Inicié este nuevo curso con intención de continuar analizando la información acumulada. Por fin, llegaba el momento de una reflexión más profunda sobre aquellos datos de la experiencia, de determinar las categorías que emergían a partir de las lecturas, es decir, de realizar un trabajo básicamente científico. Unos propósitos que la realidad profesional volvió a postergar al alejarme de aquellos deseos de profundizar en el análisis investigador y acercarme nuevamente a la recopilación de datos.

Si con fecha de dos de julio de 1998 había manifestado mi intención de dar por acabada la recogida de datos, la realidad académica y emocional en nuestra ESO: su desmotivación general respecto al aprendizaje y en mi materia en particular, me abocó a plantearme nuevamente un cambio metodológico e indagar, paralelamente, en el mismo buscando comprensión profesional. La situación experiencial con los grupos que iniciaban su 4º de ESO comenzó a dar sentido al inicio de una nueva etapa de escritura reflexiva en noviembre:

*Dimarts, 2/11/1999*

*Avui he començat a enregistrar dades dels meus alumnes de la tutoria. A partir de la problemàtica del dia de la castanyada en la qual varen faltar tres alumnes que comencen a tenir problemes d'absentisme. (Di00:1)*

La vida escolar me continuaba invitando a narrar para ampliar mi comprensión a través de ese diálogo interior que la escritura permite. Me preocupaba la asistencia de mi alumnado, las causas de aquellas ausencias que bloqueaban su participación y el relato interpretativo centraba una práctica metodológica orientada que concebía como un instrumento de ayuda al aprendizaje. Y es que al aceptar tutorizar un grupo en tercero había adquirido el compromiso profesional y moral de acompañarlos hasta el final de su ESO. Las primeras anotaciones de ese curso corresponden al día tres de septiembre, primer día de clase para el profesorado y con un listado de puntos a tener en cuenta en el primer encuentro con mis compañeras de coordinación.

Por otra parte, surgieron dos cambios organizativos que influyeron directamente en la organización del equipo coordinador de la ESO y, por lo tanto, en mi aprendizaje relacional:

- ▶ El fallecimiento de nuestra directora y como consecuencia la reestructuración del equipo directivo a finales del curso 98/99.
- ▶ Nuestra cultura profesional abogaba por un Bachillerato sin tener ESO.

El destino de nuestra directora<sup>97</sup> nos afectó emocional y organizativamente. Se produjeron cambios en el equipo directivo que tendrían un efecto dominó en el equipo coordinador de la ESO. El nuevo director nombró otro jefe de estudios y el anterior, la persona con más experiencia en el equipo puesto que había estado desde sus inicios, depuso su triple compromiso como:

- ▶ Profesor de Lengua Castellana.
- ▶ Enlace con el equipo directivo al ser jefe de estudios.
- ▶ Coordinador en el equipo docente que la inició.

.....  
<sup>97</sup> Nuestra directora falleció el 6 de abril de 1999 después de una corta enfermedad y de dejarnos muestras de su gran talla humana y profesional.

De las tres personas que habían afrontado esta etapa educativa en sus orígenes, sólo quedó la profesora de Ciencias Naturales. Así, las tutoras nos convertimos en la únicas depositarias de una historia realmente significativa: la biografía académica de nuestro alumnado. Es decir, de un pasado repleto de razones, negociaciones, y argumentaciones profundas respecto a múltiples y diversos temas: agrupaciones en niveles de aprendizaje, problemáticas de aula y de centro, Crédito de síntesis, salidas, y un largo etcétera de actuaciones y convivencia relacional durante tres años. En estas circunstancias y ayudadas por la nueva Coordinadora, otra docente del departamento de Lengua castellana, aunque ajena a aquella historia acumulada comenzamos el cuarto de ESO. A los cambios organizativos originados por motivos internos, es decir, por la reestructuración en la coordinación de la ESO, se unieron aquellos motivados por los desplazamientos de profesorado definitivo del centro. Nuestra compañera en el equipo coordinador y la persona que durante el curso 98/99 se había convertido en mi otro yo al tutorizar conjuntamente nuestro tercero de ESO, mi co-tutora María, no iba a acompañarnos por más tiempo. Incrementaba el grupo de profesorado definitivo desplazado de los centros públicos aquel curso escolar. Un nuevo colectivo que se había comenzado a crear en la educación secundaria y al que podía integrarme en cualquier momento ante una nueva posibilidad de reducción de aulas.

### ***En el aula, con la comunidad de didactas y con mi metodología***

*Estar orientado hacia un objetivo significa que ese objetivo nos anima en un sentido pleno y humano.*

*Ser firmes en nuestra orientación significa que nuestra postura será la de no defender superficialidades ni falsedades.*

*(Van Manen, 2003:51)*

Mis responsabilidades durante aquel curso serían similares a las del anterior, continuaría al frente del grupo del cual había sido co-tutora y profesora y sería igualmente coordinadora del equipo gestor de la ESO. Mantendría el poder comunicativo del curso anterior. Un hecho que se manifiesta en esas primeras listas de obligaciones ante un nuevo año escolar y muy probablemente en el orden en que me preocupaban: primero, en relación con la coordinación y tutorización de la ESO, y después, como profesora de una materia específica, la Lengua inglesa. En el interior del aula me sentía tutora y profesora, pero fuera de ella mis preocupaciones se centraban en facilitar un puente de continuación y comunicación con la comunidad de didactas, es decir, con el equipo docente, respecto a lo pactado con nuestro alumnado. Una conexión que la yuxtaposición de mis cargos permitía, al facilitar una mayor coherencia entre las decisiones dentro y fuera del aula. Al poder gestionar fuera lo que percibía como necesario dentro, y viceversa, al poder gestionar dentro lo que percibía como necesario fuera, el alumnado podía beneficiarse de una mayor concordancia entre sus deseos y las acciones posibles, de una mayor coherencia en nuestras respectivas actuaciones.

Como tutora y profesora de los mismos grupos y ante el desencanto de mi alumnado volví a plantearme una nueva relación dialéctica y orientada con el contexto profesional, un renacer de los impulsos narrativos ante la posibilidad de un cambio metodológico significativo: realizar un proyecto de trabajo (PT) con todo mi alumnado. La conciencia de aquella desmotivación cuestionó mis decisiones respecto a la programación de Lengua inglesa para aquel curso y continué profundizando en estrategias participativas convencida de que esa perspectiva plantearía soluciones válidas a la realidad de aprendizaje que vivíamos. La necesidad de volver a investigar acerca de los problemas surgidos en la práctica corrió paralela a aquella decisión de desarrollar un Proyecto de trabajo, nacido, alimentado y diseñado con todo mi alumnado a finales del primer trimestre. Sus actividades se convirtieron en el eje curricular sobre el que pivotaron mis worksheets, textos y el libro de texto

durante el resto del curso escolar y hacia ellas atrajimos una parte de nuestro equipo docente y la colaboración de las familias.

Continuaba orientada, animada, motivada hacia la participación e interdisciplinariedad que posibilitaban los PT, un deseo firme que atrajo cual potente imán aquel volver a sumergirme en la profundidad de la experiencia metodológica que comenzaría a vivir. Soy consciente de que el material investigador acumulado en los primeros dos o tres años hubiera sido suficiente para finalizar mi investigación, pero el reto profesional que planteaba aquella ESO terminal me orientó a concentrarme a nivel docente e investigador en mi trabajo en el centro. Necesitaba dejar constancia de aquel nuevo intento metodológico por culminar un proceso buscado y deseado: *Com afecta l'enfoc interdisciplinar i participatiu de l'ensenyament-aprenentatge tant a l'alumnat com al professorat?* (Pte96:7) ¿Cómo iba a mantener cerrado el capítulo de recogida de información ante esta realidad docente? La práctica diaria me volvía a absorber e inmersa en su complejidad de desconocidas situaciones, problemas, dificultades, encontré poco espacio para el análisis exhaustivo de momentos anteriores. La cotidianidad escolar me atraía otra vez y seducida por ella abrí nuevamente las puertas a las posibilidades de un aprendizaje profesional significativo que pudiera emerger de la recopilación de aquellos contenidos. De esta manera se originó el Ciclo final en esta investigación. Un curso en el que conseguí vivir plenamente mi relación metodológica orientada, es decir, participativa e interdisciplinaria, comprometida y mantenida con el entorno profesional. Mis intenciones y deseos de finalizar la recogida de información se transformaron en una posibilidad virtual, a pesar de la incertidumbre profesional que había comenzado a existir el curso anterior en nuestro centro.<sup>98</sup>

### 5.2.3.1. Cursos 94/98. Experiencias de inicio

Con anterioridad al que considero mi auténtico bautizo profesional en el trabajo por proyectos, la conjunción de diversas experiencias fueron acompañando mis aprendizajes prácticos y teóricos, educando mis habilidades docentes<sup>99</sup> y contribuyendo a la cimentación de mis deseos metodológicos. Si siempre había estado interesada en implicar al estudiante en su aprendizaje, en su participación, ésta actitud docente se acentuó en mi nuevo contexto de secundaria y ante un alumnado adolescente. Por otra parte, había conocido a Núria Vidal, profesora experta en el trabajo por proyectos, durante nuestras Licencias de estudios del curso 90/91, ella en Secundaria y yo en Primaria. Aquel encuentro incrementó mi deseo de profundizar en las posibilidades didácticas en esta estrategia de trabajo con el alumnado. Consideraba que una metodología que potenciaba su participación activa en las actividades de clase, favorecía aquel *aprender a aprender*<sup>100</sup> o *learning by doing* tan reclamado metodológicamente en los 90. Este propósito se pretendía alcanzar teniendo

98 El curso anterior, 98/99, habían marchado seis profesores como *desplazados forzosos*, al tener su plaza definitiva en el centro público ganada por Oposición, y era bastante probable que pasara a integrarme a esos grupos de enseñantes que eran desplazados forzosamente de sus centros durante la Reforma educativa. Cosa que sucedió al acabar el curso 99/00.

99 El término *habilidades docentes* hace referencia a mis capacidades profesionales respecto a las estrategias metodológicas y relacionales desplegadas básicamente en la escuela primaria y secundaria. Un término que se define como «competencia» en el Decreto 143/2007 de 26 de junio por el que se establece la ordenación de la enseñanza secundaria obligatoria y que resulta igualmente válido para el profesorado: *S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació* (Competències bàsiques, Article 7, 7.1).

100 Gran número de docentes contactamos con esta metodología durante la década de los ochenta y noventa, los primeros textos que conocí se publicaron en 1989. Proponía una enseñanza basada en tareas concretas y que evidenciaban el producto del esfuerzo por aprender del estudiante resultando más y más motivadoras. Pretendían conseguir aprendices eficaces y responsables por medio de la reflexión sobre los factores que afectan el proceso aprendizaje y el descubrimiento de las estrategias personales utilizadas durante el mismo.

en cuenta tradiciones educativas que habían tenido éxito anteriormente y los debates, entonces incipientes, que sugerían la necesidad de repensar el currículum y la función de la escuela, para que todos los alumnos encontraran en ella un «lugar» en el que aprender (Cuban, 1984; Galton, Simon y Croll, 1980; Popkewitz, 1987; Stenhouse, 1984; Tann, 1988).

Había comenzado a replantearme el currículum escolar, a definirlo en función de lo que es importante aprender en la escuela con el propósito de dar sentido a las diferentes «realidades» que vivimos dentro y fuera de ella. Una perspectiva docente que buscaba una alternativa a la organización basada en las disciplinas académicas más centrada en las finalidades que en el proceso, porque:

*La qualitat, la donen els mitjans emprats per a aconseguir-los. Una dinàmica engrescadora, que motivi els alumnes i els conscienciï en relació al fet que som persones disposades a ajudar-los a aprendre i no merament jutges del que van assimilant, és una dinàmica molt més en consonància amb les recerques educatives i la nostra societat actual. Molt més integradora de les habilitats que poden tenir els nostres alumnes. Per tant, no només és important el que estudien per als ensenyants, també és important com ho fan i aquest terreny és el directament relacionat amb la nostra professió de docents.* (Di,31/5/95)

Este propósito se pretendía alcanzar teniendo en cuenta tradiciones educativas que habían tenido éxito anteriormente y los debates, entonces incipientes, sugerían la necesidad de repensar el currículum y la función de la escuela, para que todos los alumnos encontraran en ella un «lugar» en el que aprender (Cuban, 1984; Galton, Simon y Croll, 1980; Popkewitz, 1987; Stenhouse, 1984; Tann, 1988). Significaba un camino que iba de la información al conocimiento, el proyecto de trabajo representaba un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual centrada en problemas o temas de estudio que conectaran con los intereses de los alumnos en el sentido que fueran interesantes, puesto que les ayudaban a dar sentido al mundo en el que viven y a ellos mismos (Hernández, 2002).<sup>101</sup>

### **5.2.3.1.1. Cursos 94/96. Dos referentes inaugurales**

Si bien aquellas motivaciones teóricas existían con anterioridad, mi primera experiencia con los proyectos de trabajo surgió de las conversaciones con una colega de mi departamento de Lengua inglesa en el curso 94/95.

*El fet de parlar-ho amb ella m'ha fet decidir per la prudència a l'hora de desenvolupar la proposta de treball i a comprometre'm en ella. No des de la perspectiva de la persona que sap exactament on és i cap on va. Abans al contrari, des de la persona que detecta una realitat problemàtica i que intenta trobar solucions tot fent partícip en el seu camí a les persones que caminen amb ella en la mateixa direcció final: ajudar els nostres alumnes a millorar tant a nivell acadèmic com humà.* (Di,31/5/95)

A partir de nuestros diálogos y para mi sorpresa, mi compañera<sup>102</sup> inició el diseño de las actividades más emblemáticas de aquel proyecto al que titulamos «Organizing a Trip». Aquel primer proyecto instauró una nueva metodología de aprendizaje y una relación diferente con la parte del alumnado que lo desarrolló. La distribución individual del aula dio paso a un agrupamiento por

101 Conocía igualmente las experiencias en primaria de Fernando Hernández y Montserrat Ventura que habían dado origen en 1992 al libro: *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*.

102 Esta compañera se jubiló en el centro durante el curso 07/08.



equipos a través del cual los estudiantes eligieron, planificaron y construyeron un viaje imaginario hacia un país real.

La experiencia funcionó especialmente bien en nuestros grupos de Administración de Formación profesional, tercer curso en su caso y de segundo en el mío.<sup>103</sup> Durante aquel bautizo metodológico, pude observar cambios cualitativos en el aula. Unos cambios significativamente actitudinales y procedimentales vinculados a la dinámica que aquella metodología propiciaba. Constaté la motivación que sentían y sentíamos al aprender por medio de una estrategia envolvente, inclusiva, que iba haciendo mella en los tres tipos de contenidos curriculares, conceptuales, procedimentales y actitudinales, que propugnaba la Reforma educativa en la que nuestro centro se encontraría de lleno a partir del curso 96/97. La gestión del aula durante aquel proceso de aprendizaje implicó una comunicación continua entre iguales y desiguales a través de negociaciones sobre fechas, exposiciones del trabajo realizado, plazos de deberes... un flujo continuo de ideas o propuestas de trabajo tanto en clase como fuera de ella. Nació, de esta manera, una escucha más atenta a las necesidades de nuestro alumnado y a su participación durante el proceso de aprendizaje. Aquella relación de enseñanza/aprendizaje instaurada creaba espacio para sus deseos como aprendices, por lo que se fueron afianzando mis primeras intuiciones respecto al poder educativo del trabajo por proyectos o los proyectos de trabajo (PT) en mi todavía nuevo entorno profesional.

Un segundo momento significativo surge en el curso siguiente, 95/96, a partir de la realización de una experiencia de cambio de rol con alumnas y alumnos de cuarto de Delineación,<sup>104</sup> segundo grado de Formación profesional. Éstos se convirtieron en los «expertos» en los contenidos que constituían el objetivo de mi transmisión académica, de mi «explicarles», y tomaron el protagonismo de las actividades de clase. Realizamos un compartir organizado a través de fichas de trabajo diseñadas y que era valorado por mi mirada y la de sus compañeras y compañeros. Aquella co-evaluación generó no pocas discusiones, pero imprimió, inevitablemente, huellas personales y académicas indelebles en mis actuaciones profesiones actuales.<sup>105</sup>

### **5.2.3.1.2. Cursos 96/98. Knowing the unknown, primer proyecto participativo**

La siguiente experiencia profesional relacionada con los proyectos de trabajo tuvo lugar con un grupo de segundo curso de Delineación durante el ciclo inicial investigador que representaron los cursos 96/98. A partir de la lectura del libro *Loch Ness Monster*, comentamos una película relacionada con la historia y creamos diversos juegos de preguntas y respuestas para ampliar la información y profundizar en el trabajo desarrollado, unos juegos que expusimos en el centro para la festividad de Sant Jordi. El desarrollo de estas actividades participativas motivó a una parte del alumnado a dar un paso hacia delante e iniciamos un proyecto de trabajo que acabaron titulado *Knowing the Unknown* (Conociendo lo desconocido). Tanto su planificación como las actividades fundamentales y que dieron forma al proyecto final, fueron realizadas por un grupo de voluntarias y voluntarios suficientemente motivados como para creer en ellas y ellos y plantearse un trabajo en profundidad incluso ante compañeras/os de clase que rehusaron seguir colaborando cuando hacerlo implicó horas extras, no contempladas en el horario escolar.

.....  
<sup>103</sup> Equivalentes a los actuales primero de bachillerato o de ciclos formativos y cuarto de ESO.

<sup>104</sup> Equivalente al actual segundo de bachillerato LOE.

<sup>105</sup> El curso 2007/08, una parte de mi alumnado de tercero de ESO preparó y presentó los contenidos gramaticales del curso a sus compañeros, una actuación metodológica que pretendía aprovechar la diversidad de niveles de aprendizaje en Lengua inglesa y que realicé nuevamente el curso 2009/10.

No sólo conseguimos nuestro propósito, sino que presentamos nuestro proyecto al concurso del Departament d'Ensenyament<sup>106</sup> con objeto de conseguir ayudas económicas y transformar aquellos deseos en realidad. Aunque no fue seleccionado, el proceso de aprendizaje vivido reavivó mi deseo de continuar profundizando en las posibilidades educativas, teóricas y experienciales de esta metodología. No habíamos alcanzado el objetivo más deseado por todos, nuestro viaje a Escocia, pero lo vivido durante la realización de aquel proyecto incrementó mi deseo de profundizar en esta estrategia docente ante su poder potenciador de la motivación en el alumnado y facilitador de un cambio significativo en la relación de enseñanza y aprendizaje. El alumnado implicado encontró espacios en sus vidas fuera del centro para trabajar más y mejor dentro del horario escolar, por lo que mi dedicación principal consistió en estar atenta a la coherencia interna de nuestro proyecto y facilitar espacios y momentos organizativos que permitieran llevar a cabo las actividades planificadas, es decir: buscar apoyo de profesores de guardia para facilitar un cierto control; pactar autorizaciones para que aquel alumnado tuviera acceso a los ordenadores en nuestro departamento, cuando no era posible trabajar en otro lugar, y sobre todo, reafirmar la fuerza del compromiso adquirido con aquella parte de mi alumnado ante su propio deseo, ante el de mis colegas y el mío.

La ilusión por participar en aquel concurso que abría la posibilidad de viajar al extranjero a las personas implicadas directamente en el proyecto, resultó un potente propulsor del trabajo en el centro y fuera del mismo. Sin embargo, fue el poder transformador de nuestra relación de aprendizaje lo que atrajo mi atención especialmente. A partir de aquella experiencia de aprendizaje, las personas que se habían ofrecido voluntariamente para finalizar aquel proyecto nacido en el aula comenzaron a brillar ante mí con luz propia, una luz mucho más integral e intensa. Los pactos realizados en el transcurrir de ese tiempo transmitían informaciones acerca de sus vidas fuera del centro, de las aceptaciones y renunciaciones que decidían hacer, o no hacer, para participar en las actividades que planificábamos, y sobre todo, de la poderosa fuerza del trabajo compartido en la distancia del tú a tú, en la individualidad de la relación entre una persona que aprende y otra que desea enseñar.

En aquel entorno escolar fuertemente jerarquizado, el trabajo por proyectos fortaleció nuestros vínculos y las razones por las que estábamos compartiendo espacio y tiempo: el aprender sobre una asignatura, la Lengua inglesa, en el marco de una escolaridad que al curso siguiente se transformaría en obligatoria para aquel alumnado de FP que suspendiera.<sup>107</sup>

A estos tres aprendizajes experienciales se unió un cuarto elemento relacionado con un hecho externo a mi puesto de trabajo: mis clases de Didáctica de la Lengua inglesa a profesorado de la escuela primaria que preparaba sus oposiciones.<sup>108</sup> Ya inmersa en el estudio investigador y durante dos cursos, compartí las preparaciones de clase y la redacción de seis temas del libro de oposiciones que se estaba organizando<sup>109</sup> con Neus Lorenzo Galés y Valery Jamison, profesora de Lengua ingle-

106 Departament d'Educació actualmente, pero Departament d'Ensenyament en aquellos momentos.

107 La Reforma educativa se acabó de implementar en Hospitalet de Llobregat el curso 98/99. Aquel año la totalidad del alumnado de centros públicos y privados iniciaron los bachilleratos y ciclos formativos que propugnaba la LOGSE.

108 Durante la preparación de mis oposiciones a secundaria (1991) había conocido a Neus Lorenzo Gales, profesora de Lengua inglesa en aquellos momentos y actual directora del Servei de Llengües Estrangeres. Ésta me ofreció sustituirla en sus clases para profesores de primaria durante dos años.

109 Concretamente *Foreign Languages in the School Curriculum* (Tema 20) y *Planning foreign Languages Curriculum: Didactic Units* (Tema 21) para la Editorial Estel.

sa. En nuestros encuentros, ellas guiaban los contenidos teóricos de mis clases mientras yo exponía las experiencias educativas llevadas a cabo en mi aula a sus miradas de expertas, un diálogo entre la teoría que buscaba y la práctica que conocía que se transformaba en el eje de mis intercambios educativos con aquellos profesionales en la materia. En el seno de aquel compartir experiencial ejemplificaba una práctica personal que pretendía ser motivadora y participativa y que implicaba reflexionar sobre el propio bagaje teórico.

Esta nueva experiencia fortaleció tanto mi práctica metodológica como el saber relacionado con las bases teóricas implícitas en el trabajo por proyectos. El tener que dar razones, explicitar mi manera de trabajar con el alumnado a un nivel más conceptual y el hecho de indagar en el porqué de mis propias prácticas para compartirlas con aquellos opositores que deseaban dedicarse a la enseñanza de la Lengua inglesa, forzó mi reflexión acerca de motivos, propósitos y testimonios relacionados con las ventajas pedagógicas vividas, las dificultades encontradas y los objetivos perseguidos, a seguir la pista, igualmente, a la bibliografía sobre el tema.

Me convertí en una práctica reflexiva sin proponérmelo, una actitud profesional que comenzó a potenciar explícitamente el Departamento de educación a través de las propuestas de formación permanente coordinadas por la profesora Olga Esteve (2000)<sup>110</sup> y que había vivido intensamente durante cuatro años de escritura reflexiva. Conocía en primera persona como aquel diálogo reflexivo intra e interpersonal de mis diarios de investigación habían cambiado mi práctica profesional definitivamente. Un análisis llevado a cabo en el Capítulo 4 y que centró el eje de mi experiencia profesional en tres diálogos interdependientes: el de la docente que pretendía ser con la investigadora que era en aquellos momentos; el de mi teoría con la práctica que era capaz de llevar a cabo y el de la fuerza y potencia de la naturaleza del diálogo docente en las relaciones de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

Sin embargo, nunca estuve libre de contradicciones, como no lo estoy en estos momentos. Durante los cursos 96/98, tanto las Worksheets creadas como aquellas experiencias de inicio guiadas por el trabajo por proyectos mantuvieron unas características particulares: fueron acompañamientos esporádicos de las pautas curriculares marcadas por el libro de texto. Constituyeron momentos de mi hacer y/o ser en el aula, una dinámica profesional que conseguí romper en el curso 99/00 como específico en el siguiente apartado y una línea de trabajo que continuo en el momento actual. La cadencia y el estilo de mi ser docente en secundaria continúan respetando las actividades señaladas en el libro de texto, pero desde la dinámica profesional participativa que inicié durante estos cursos. El currículum plasmado en el libro de texto continúa compartiendo espacio metodológico con los proyectos que iniciamos, es decir, continuo reservando espacio para intereses personales, más contextualizados, y manteniéndome abierta a potenciar que grupos de alumnas y alumnos desarrollen actividades que faciliten su implicación<sup>111</sup> en el currículum de la asignatura.

.....  
 110 Durante el curso 2005/06, me matriculé en el primer curso realizado por el Departamento de educación con objeto de contrastar mis experiencias investigadoras con esta formación en la práctica reflexiva. He de reconocer que la sintonía con estas orientaciones metodológicas fue total. Sigo en contacto con dos colegas implicados en la formación en práctica reflexiva, Francesc Sala y Jaume Casasola, con los que formo parte del grupo de Metodologías del ICE, de la Universidad de Bellaterra.

111 En estos momentos hemos iniciado en tercero de ESO un proyecto de trabajo que nos permitirá mostrar nuestro pueblo al auxiliar de conversación en Lengua inglesa que tenemos en el centro.

### 5.2.3.2. Cursos 98/00. El renacer de una necesidad y el abandono de una creencia: *Del treball amb l'alumnat al treball amb el professorat*

*La tasca de professional de mestre ha estat la més important durant aquests anys, però ara cal un tomb i esdevenir una investigadora dels mateixos fets. Una professional que prioritza la reflexió sobre el procés professional i personal que ha desenvolupat i del qual vol extraure conclusions per a seguir treballant. Milloraria molt el fet d'organitzar una experiència concreta amb els alumnes i tornar a recollir el material? En part segurament, però desvirtuaria la realitat del professional que afronta dia a dia la seva tasca amb les informacions que por assumir i que li arriben d'una manera natural mitjançant l'entorn del qual forma part.*

(Di,28/3/98)

Durante el curso 97/98, inmersa en las actividades de finales del segundo trimestre, mis reflexiones pretendían encontrar razones al hecho de no haber conseguido llevar a cabo una experiencia interdisciplinaria en mi centro, un trabajo coordinado entre las diferentes disciplinas de aprendizaje que no había logrado encarnar en mi práctica durante los dos primeros años de investigación. En estos momentos y desde la perspectiva de los hechos, observo como mi percepción de «desvirtuar la realidad» representa un mecanismo de postergación de la misma experiencia que deseaba vivir profesionalmente. Mi necesidad de un acuerdo previo con el profesorado como motor de inicio de cualquier proyecto docente, postergaba constantemente mis pretensiones interdisciplinarias. Condicionaba mi actuación a la existencia de ese deseo en mis colegas y ante la negación evidenciada, interpretaba aquella alternativa de iniciación sólo *amb els alumnes*, como un mecanismo antinatural, forzado y que *desvirtuaria la realitat del professional que afronta dia a dia la seva tasca*. Esta definición de la «realidad del profesional» revela mis preocupaciones por una experiencia docente generalizable que bloqueaba el emerger de otras posibilidades en mi contexto cotidiano. Inmersa en una percepción de cientificidad positivista y universal, me alejaba de mi verdadero contexto docente al percibir a mi alumnado como objeto de mi estudio únicamente, es decir, al objetivarlo de tal manera que les negaba la posibilidad de convertirse en sujetos del mismo.<sup>112</sup>

Esta descontextualización investigadora puede parecer incomprensible, ya que había subtitulado mi proyecto de tesis, desde sus inicios, «del trabajo del alumnado al trabajo del profesorado». Sin embargo, desconectaba estos dos ejes esenciales de mi estudio: participación con el alumnado e interdisciplinariedad con el profesorado. Obviaba puentes de conexión. No era consciente del poder implícito en aquel camino anunciado y aunque el poder transformador de una dinámica de aula participativa se me había manifestado elocuentemente durante los proyectos de trabajo realizados, continuaba mirando hacia otro lado, hacia el acuerdo con las personas con las que trabajaba fuera del aula. Una realidad docente que sigo observando con demasiada frecuencia.

Difícilmente coinciden los intereses profesionales entre las personas que conformamos los equipos docentes. Precisamente la diversidad de opiniones y criterios es lo único que tiene probabilidades de ser «generalizable», frente al encuentro con el acuerdo o el consenso, y es en el seno de esos desacuerdos, de esas diferencias de criterios, percepciones y biografías profesionales, donde hemos

.....  
112 Como constaté anteriormente, las primeras propuestas de trabajo por proyectos buscaban ser planificadas con mis iguales. Los dos primeros proyectos (elaborados durante los cursos de doctorado) intentaban incidir en la dinámica curricular de adaptación al cambio que propugnaba la Reforma educativa que se aplicaría en nuestro centro durante el curso 98/99, y el tercero, un proyecto global más elaborado, abarcaba los cursos 96 a 98 con el mismo espíritu. Mi deseo de crear un proyecto interdisciplinario propulsó la elaboración del primer crédito de síntesis compartido, en la medida que fue posible, durante el ciclo medio de la investigación.

de aprender a llevar a cabo nuestros proyectos. Un aprendizaje pendiente en aquel momento al que el reinicio de mi escritura reflexiva durante el curso 99/00 me enfrentó. Poco podía imaginar que después de un año de distanciamiento, centrada en la lectura reflexiva y la categorización de los cuatro diarios elaborados durante los cursos 96/98 y confiando en basar mi tesis doctoral en la narración interpretativa que había realizado, el bullicio de la vida escolar me arrastraría a replantearme aquellos argumentos.<sup>113</sup>

Durante el primer trimestre del curso 99/00, la necesidad de reemprender mi diálogo intrapersonal es cada vez más fuerte, sobre todo después de la primera entrevista con mi director de tesis en el mes de octubre en la que afirmo que: *Després de més d'un any trobo uns moments per començar, o millor dit «recomençar» el meu treball d'investigació.* En palabras de él mismo: *Que vayan saliendo aquellas preocupaciones para ver lo que tú persigues* (J. Contreras, 6/10/99). Aquellas preocupaciones siempre se habían centrado en mi alumnado, en la búsqueda de estrategias que permitieran mejorar sus aprendizajes. Un mes después de este intercambio con mi director de tesis los problemas de absentismo, que como tutora y profesora siempre me habían preocupado, hacen resurgir mi necesidad de acompañamiento de aquella escritura reflexiva y reinicio el último de los Diarios profesionales en que se fundamenta este estudio:

**Dimarts, 2/11/1999**

*Avui he començat a enregistrar dades dels meus alumnes de la tutoria. A partir de la problemàtica del dia de la castanyada en la qual varen faltar tres alumnes que comencen a tenir problemes d'absentisme. (Di00:1)*

Estas palabras inauguran un nuevo proceso de reflexión profesional cimentado en mi necesidad de interpretar narrativamente la problemática docente. Una necesidad que despiertan aquellas continuadas faltas de asistencia de alumnas de mi tutoría y los escasos resultados académicos de mi alumnado, como constataré posteriormente. Nació el último Diario de investigación profesional que profundizaba en mis percepciones profesionales, trazando sensaciones, reflexiones y elucubraciones que replantean mis argumentos docentes y en los que imprimo con dudosas huellas las ventajas de embarcarme en un nuevo proyecto de trabajo.

Durante la totalidad de esta investigación coexistieron dos preocupaciones claves: la *interdisciplinarietà* y la *participación*. Una orientación que dirigía mi mirada hacia el absentismo en el aula. Y es que participación y absentismo son dos términos antagónicos. Participar implica presencia, una presencia no solamente física, sino mental y comprometida, por lo que mis creencias acerca de la importancia de la presencia activa del *alumnado* en el aula se convirtieron en el motor que reintroduce la observación sistemática y reflexiva en mi contexto. La participación, el trabajo colaborativo y/o interdisciplinario y centrado en el alumnado, fueron tanto el punto de partida de mi tarea investigadora como el motor de la misma. A lo largo del proceso desarrollado, estos tres vínculos investigadores se convirtieron en mi guía cuando, desorientada, necesitaba focalizar nuevamente el camino de una investigación que pretendía mantenerse abierta a las circunstancias del contexto profesional. Aquellos referentes simbolizaban mucho más que un objetivo a alcanzar, constituían, en realidad, los ejes profesionales que centraban mi mirada para continuar avanzando

.....  
113 Recuerdo que había interrumpido el Diario de investigación profesional en el curso 98/99. No obstante, había continuado con el hábito de escritura de un Diario de campo. Reflexionaba y categorizaba sobre el pasado en mi investigación, pero en el interior del centro seguía necesitando del acompañamiento de la escritura reflexiva.

en este estudio. Estos tres referentes han sido los faros que iluminaron períodos de incertidumbre, reorientaron mis verdaderas creencias profesionales y dirigieron mi práctica docente.

Por otra parte, vuelven a ser los referentes en la reconstrucción del proceso de investigación emprendido con posterioridad a las experiencias vividas. Una evidencia de la perdurabilidad y valor significativo que tienen las creencias durante el transcurso de una vida profesional. Mi proyecto de tesis representó la plasmación formal e inicial de los objetivos investigadores<sup>114</sup> y una declaración personal de intenciones y compromisos al comienzo de una andadura que perseguía aprender desde el seno del propio puesto de trabajo. Más que una búsqueda de resultados, mis creencias representaron un continuo encuentro y desencuentro reflexivo e interpretativo con las situaciones que vivimos los profesionales de la docencia durante el cambio educativo que la Reforma LOGSE propugnaba en nuestros centros. Un encuentro experiencial y vivencial a través del cual ansiaba comprender lo que sucedía y sentía con objeto de continuar creciendo profesionalmente inmersa en una red de relaciones con mi alumnado y con los demás colegas.

### **Curso 99/00. El trabajo por proyectos encuentra su espacio en el aula**

*Me había propuesto un objetivo metodológico. La propuesta formativa en la que deseaba profundizar con el alumnado estaba relacionada con el trabajo a partir d'un problema o centre d'interès i mitjançant la dinàmica del projecte de treball anar relacionant-me amb els altres companys i crear un crèdit interdisciplinari, un crèdit que relacioni les matèries objecte d'aprenentatge mitjançant tasques focalitzades en la resolució d'un problema* (Di97:6).

El nacimiento del proyecto de trabajo durante el ciclo final del período estudiado concluyó mi diálogo investigador con el contexto profesional y constituye el eje referencial de la profesora que soy en estos momentos. Renací, profesionalmente, en el seno de aquella exposición cotidiana a voces, problemas, deseos e ilusiones, encaminadas hacia la adquisición de objetivos compartidos como docente e investigadora. Unos objetivos de aprendizaje explicitados en el lenguaje y vocabulario de la Reforma a través de un Crédito variable<sup>115</sup> cuya terminología administrativa me había permitido asimilar mi Licencia de estudios en la escuela primaria. El sentido educativo de aquel proyecto, que acabó tomando la estructura de un crédito, emergía de dos objetivos primordiales:

- ▶ Mostrar y demostrar a mi alumnado que eran capaces de alcanzar aprendizajes válidos y valiosos por medio de sus actividades escolares, es decir, que su aprendizaje podía ser significativo.
- ▶ Que eran personas dignas de confianza y de respeto.

Estos dos propósitos marcaron los orígenes de un proceso participativo e interdisciplinario que acabó implicando alumnado, profesorado y familias; provocando cambios organizativos tanto en los espacios escolares previstos para el aprendizaje, como en el tiempo marcado en el calendario de reuniones y evaluaciones de nuestros discentes de cuarto de ESO. Unos cambios que germinaron gracias a la colaboración de los tres colectivos humanos mencionados junto con otras personas externas al centro, como algunos miembros del Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras (CRLE).<sup>116</sup>

114 Un análisis en profundidad de estas creencias y expectativas de inicio se encuentra en el Capítulo 2.

115 Bloque formativo de treinta horas que han sido renombrados como materias optativas a partir de la LOE, 2007.

116 Las orientaciones de Rosa Pérez, profesora en Comisión de servicios del CRLE y los consejos de Dolors Solé Vilanova, directora del CRLE en aquellos momentos, unidas a la complicidad de la suerte, permitió un espacio para nuestro trabajo en los criterios y presupuestos del tribunal evaluador de los proyectos presentados en el curso 99/00.

Durante el primer trimestre del curso 1999/00 había planteado posibilidades de llevar a cabo una actividad entre distintos departamentos, pero el tiempo avanzaba y no acabábamos de transformar nuestra comunicación oral en una propuesta interdisciplinaria. Acordamos que nuestro Jefe de estudios se informaría sobre las posibilidades de realizar un trabajo conjunto siguiendo la convocatoria anual del Departament d'Ensenyament para los proyectos de lengua Orator. Con fecha del 23 de noviembre registro la siguiente información: [...] *que no donaven diners, només formació. Ha parlat també amb ensenyament i han dit que la convocatòria no s'aplaçava i que era molt just. Han demanat si el fer el projecte podria representar que es quedés la persona al centre per fer-ho i li han dit que no té res a veure* (Dc00:9). Aquella consulta se había realizado tarde: *Portem un mes parlant del tema i no s'ha fet res, és clar que és just. Jo mateixa li he dit que si ni ella ni la Valeria ho veien clar doncs no es podia fer* (Di00:9), y las valoraciones al respecto negaban la posibilidad de realizar este tipo de proyectos con el alumnado: [...] *m'ha dit que ja havia parlat amb la Valeria i que no veia tampoc la necessitat de fer aquest esforç ara sobre tot perquè no hi ha cap compensació econòmica per al centre* (Dc00:9).

Aquellos argumentos nos alejaban de posibles razones para concebir un proyecto interdisciplinario y mostraban, a su vez, deseos externos a nuestro alumnado: la continuación en el centro del profesorado o un incremento económico. Unas compensaciones institucionales para aquellos esfuerzos docentes cuyas carencia hacía percibir como frustradas las posibilidades de un trabajo compartido con el alumnado. Si en cursos anteriores la incertidumbre generada por los desplazamientos forzosos era una posibilidad, ésta se había convertido en una realidad en nuestro centro. Una parte importante del profesorado había sido desplazada obligatoriamente a pesar de la competencia profesional manifestada.<sup>117</sup> En momentos de incertidumbre profesional, de inestabilidad laboral, las ventajas de implicarnos en un proyecto de trabajo centrado en el alumnado no se mencionaron, o no las tengo recogidas por no evidenciarse en mi entorno. No es el momento, «no están maduras»; desde luego no las uvas, sino las personas ante las circunstancias que vivimos. *La meva sensació és que no ha trucat i que ja es van posar d'acord ahir quan varen parlar. M'ha tornat a dir que potser el més interessant és fer l'esforç pel tema de les borses de viatge* (Idem). Quedaba, por lo tanto, una puerta abierta a pesar de mi desconfianza: las bolsas de viaje que ya había intentado conseguir con aquel alumnado de segundo de Delineación.

Registré mi malestar y frustración, porque: *En fin, ja m'ho esperava. No he insistit. Penso que és una comoditat mes i després ens queixarem de què hi ha poques possibilitats. Jo hagués fet l'esforç, però no té sentit fer-ho sola, ha de ser un compromís del Departament. Penso que la rutina diària no ens deixa aixecar el cap i mirar una mica lluny. Em dedicaré mes a la meva tesi a veure a quines conclusions em porta la meva investigació* (Di00:9). La soledad profesional me frenaba, necesitaba a mis compañeras para poder seguir adelante con esa posibilidad, creía que sola no tenía sentido, que lo importante era la trascendencia de la actividad en relación con el profesorado. Trascendencia en el sentido de que las huellas del trabajo realizado permaneciesen impresas en otras personas cuando abandonáramos el centro, de que el proyecto fuera respaldado por mi propia institución, la escuela en la cual trabajaba. Pero esto parecía imposible, por lo tanto, dedicaría más energías a mi estudio doctoral, relegado por falta de tiempo durante el curso puente que representó el curso 98/99.<sup>118</sup>

117 A partir del curso 96/97 se inició el desplazamiento forzoso de profesorado definitivo de nuestro centro, una marcha obligada y directamente relacionada con la implementación de la Refoma educativa en nuestra localidad. En el curso 98/99 siete profesores definitivos, entre ellos mi co-tutora, fueron desplazados forzosamente al decidir el profesorado no continuar la ESO y adaptar el centro a los ciclos formativos y el bachillerato. El curso siguiente, 99/00 fuimos desplazados siete profesores más, entre ellos yo misma.

118 Sigo creyendo que la implicación de la institución educativa es necesaria para el mantenimiento de cualquier innovación. He participado en tres momentos de innovación en la práctica docente: clases de danza en mi última escuela de primaria, introducción

Aquella frustración profesional obviaba una realidad experiencial: los trabajos por proyecto que habían alcanzado sus objetivos, total o parcialmente, eran aquellos que había compartido con mis grupos de clase. ¿Qué sucedía? ¿Cómo interpretar esos hechos? Creía que mi objetivo docente de trabajar en una doble dirección, alumnado y profesorado, se debía iniciar con mis iguales, una creencia que no acababa de dar fruto, de conseguir sus objetivos implícitos, y que ignoraba el valor de las diversas experiencias curriculares llevadas a cabo con el alumnado. La carencia de aquella horizontalidad interdisciplinaria simultánea a la verticalidad de la participación que conseguía con mi alumnado cegaba mi actuación docente. Perseguía un mayor contacto y colaboración con mis colegas como condición previa a la potenciación del trabajo por proyectos, necesitaba aquel acompañamiento de mis iguales para avanzar. Mis creencias me impulsaban a diseñar fuera del aula, con la participación de otros profesionales, las actividades curriculares que desarrollaríamos dentro de ella, pero buscaba a mis iguales y no los acababa de encontrar. Aunque, irónicamente, acabaron apareciendo cuando mi práctica educativa integró la verdadera subjetividad de mi alumnado para continuar en aquellas dos direcciones deseadas: la vertical hacia mis grupos-clase y la horizontal con mi *comunidad de didactas*.

Los inicios del proyecto que pude compartir con la totalidad de mi alumnado fueron gestándose paulatinamente en el fracaso escolar de nuestros estudiantes de FP durante los cursos 96/99 y en los bajos resultados del alumnado que había iniciado la ESO en nuestro centro. La realidad nos había demostrado que unos grupos reducidos servían de poco si continuábamos empleando la misma metodología educativa, el enfoque docente de siempre. Si pretendemos conseguir resultados diferentes en nuestras aulas, el camino que nos dirige hacia ellos deberá ser igualmente distinto. La memoria del poder transformador del aprendizaje vinculada a aquel último proyecto de trabajo con los Delineantes y que había permanecido latente en mi pasado experiencial comenzó a emerger cada vez con mayor fuerza a finales del primer trimestre del curso 99/00. Por una parte, mis deseos docentes insistían en la idea de unir forma y fondo, proceso y finalidades, es decir, la teoría participativa en la cual profundizaba y mi práctica docente; y por otra, mis experiencias investigadoras de los tres cursos anteriores testificaban que la mejora en la calidad del aprendizaje vivido en el aula estaba relacionada con las pautas metodológicas que había introducido. De hecho evidenciaban que el cómo actuamos en clase era tan importante como el qué deseamos enseñar, una dualidad educativa irremediablemente encadenada y a la que debemos estar atentos los profesionales de la educación en secundaria.

La adolescencia es un período importantísimo para aprender una carrera o un oficio, pero también es una época de desmotivación para estudiar por lo que debería ser posible encontrar métodos de aprendizaje más gratificantes. Además, una vez finalizada la escuela primaria, la secundaria representa un segundo período crítico de aprendizaje ultrarrápido (Blakemore y Frith, 2007).

---

de la Lengua inglesa en el currículum del ciclo formativo de grado superior de Administración y Finanzas en el centro en el que realicé esta investigación e introducción del aprendizaje de la lengua extranjera a través de contenidos de otras materias (AICLE) en mi actual centro. La primera ha perdurado durante quince años, hasta el curso 2007/08, gracias a la implicación del profesorado y, especialmente, de los equipos directivos, las otras dos continúan en estos momentos. Esta creencia conforma, igualmente, una necesidad profesional que vuelvo a sentir. Formo parte de un seminario de la UAB relacionado con «El ioga a l'educació» dentro de un movimiento internacional conocido como RYE (Research on ioga in Education). Hace cuatro años que comparto prácticas de relajación, respiración y focalización de la atención y concentración en el aula con una compañera del departamento de Lengua inglesa, profesora de yoga, y vuelvo a necesitar que mi institución escolar respalde el proyecto que hemos implementando en primero y segundo de ESO durante los cursos escolar 08/10.

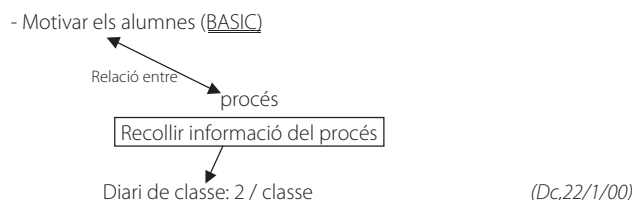


Las sensaciones que el carácter obligatorio de la ESO despierta en las y los adolescentes pueden llegar a nublar las ventajas del sistema. Acciona en ellos mecanismos de ansiedad, de estar atrapados por este aspecto obligatorio que atribuyen a los padres más que a la sociedad. De esta manera perciben el estudio durante esta etapa educativa como otra estrategia de control por parte de las familias y no como un derecho (Giné y cols., 1997). Como afirma el estudio sobre la ESO de estos autores, el sentido interpretativo que construirán durante esta etapa de aprendizaje variará en función de:

1. La *calidad de las relaciones* que puedan establecer durante este tiempo. Horizontales y verticales.
2. La *aplicabilidad de los aprendizajes*, especialmente en los menos motivados. Es decir, la coherencia entre lo que hacen y su utilidad en el mundo real posteriormente. Sus intereses culturales y/o profesionales.
3. *Estrategias de aprendizaje* dinámicas y variadas. La combinación de obligatoriedad y aburrimiento puede ser explosiva. Puede ser fuente de conflicto tanto en casa como en la escuela.

Hay una relación entre el estilo de enseñar y el tipo de aprendizaje, pero aún no se ha estudiado lo suficiente (Blakemore, Frith, 2007). Sin embargo, estaba convencida de que ocuparse en la realización de un proyecto de trabajo que el alumnado sintiera suyo, intentar una y otra vez que así lo creyeran, debería aportar algún cambio significativo a la situación de aprendizaje que teníamos planteada, a aquella desmotivación cada vez más profunda y generalizada. Me proponía trabajar por proyectos, ilusionarlos e ilusionarme nuevamente en esta manera de trabajar, por lo que debía encontrar espacios y tiempos para que percibieran tanto el proceso como los resultados como compartidos, un deseo docente que implicaba que el proceso debería ser participativo desde el principio.

Al igual que el proceso mencionado para que una norma sea educativa, la forma, el cómo, y quienes la realizan diseñan parte del éxito deseado. El hecho de respetar sus opiniones implicaría un gran esfuerzo por mi parte, un acto deliberado en el que cambiarían funciones, creencias, actitudes y conocimientos por parte de mi alumnado, al menos así lo esperaba. Una realidad visualizada que interpretaba como una posibilidad de motivarlos en ese tipo de trabajo y de crear un espacio de implicación, de participación, en la construcción colectiva del aprendizaje escolar, a la vez que observaría los resultados como investigadora, por lo que proceso docente y objetivo investigador coexistirían como otro aspecto compartido en aquella situación.



Inmersa en estas decisiones y dobles expectativas continuaba escribiendo y ampliando mi reflexión investigadora. Resurgía el mismo método de recogida de datos de la experiencia desarrollado en cursos anteriores y que había perpetuado espontáneamente con mi Diario de campo durante el curso 98/99. Nació un nuevo Diario profesional que acompañaría al Diario de campo y que constituyen las últimas huellas de narración reflexiva investigadora. Unos acompañantes

ideales durante aquel trabajo por proyectos que potenciarían mi escucha, mi estar atenta, y facilitarían el diálogo en mi clase de Lengua inglesa con la elaboración de materiales de trabajo. Renacía mi deseo de profundizar en las posibilidades educativas que la participación y la relación entre las materias de estudio implicaban respecto al aprendizaje, unas actuaciones metodológicas que me condujeron nuevamente a los proyectos de trabajo, sus ventajas, sus inconvenientes, sus interrogantes, sus mecanismos constituyentes en suma. Unos conocidos durante los tres cursos que les habían precedido, pero otros aún ignorados. Todo ello a pesar de la amenaza y el sin sentido de posibles desplazamientos forzados y la incertidumbre respecto a nuestros recursos económicos.

Las personas que trabajamos en la enseñanza pública, la única que conozco, comenzamos muchas experiencias inmersos en la incertidumbre de posibilidades de nuestras prácticas demasiadas veces, pero, igualmente, en la certeza de una visualización anhelada y fundamentada en la propia experiencia, en unos pasados profesionales hacia los que deseamos dirigirnos. Mi determinación por encontrar nuevas respuestas investigadoras a antiguos interrogantes docentes me condujo hacia aquella doble implicación profesional, y de hecho, éste ha sido el último de mis PT presentados a un concurso del Departamento de Educación hasta este momento.<sup>119</sup>

### **¿Un nuevo proyecto participativo o trabajar por proyectos?**

*Dimecres, 1/12/99*

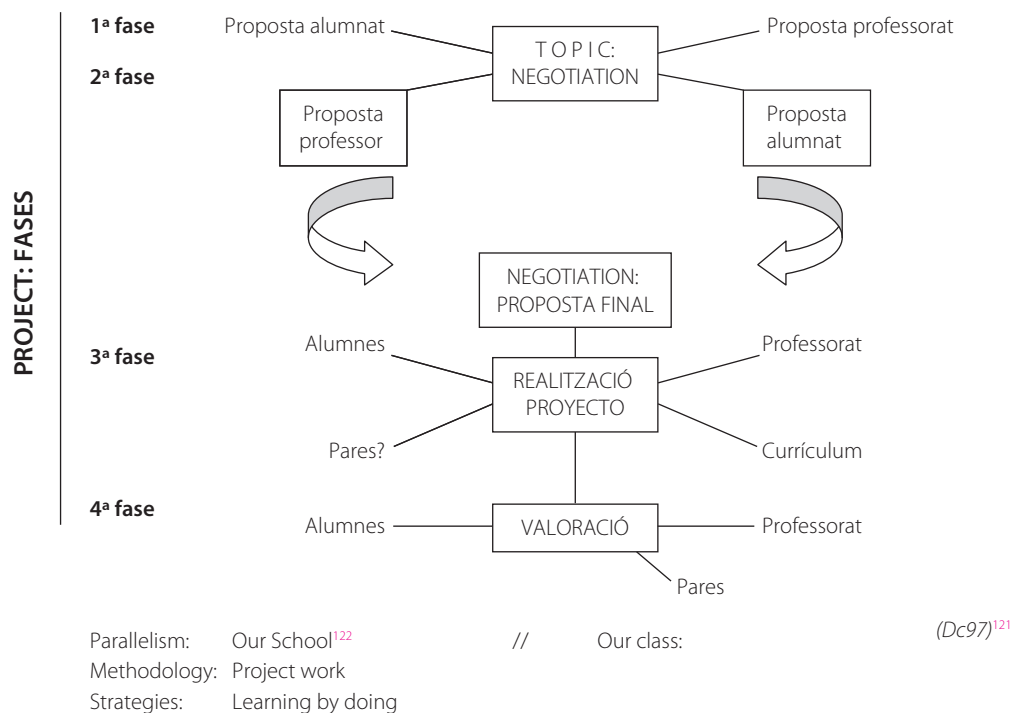
*Proposo als grups A2 i B1 que són els que tinc avui la possibilitat de fer un Projecte de viatge. Demano l'opinió per escrit. Hi ha tres persones que no volen, un que li es igual i la resta que sí que ho vol. (Di00:18)*

En algún momento recordé aquella observación de mi compañera de departamento respecto a la posibilidad de presentarnos al concurso de bolsas de viaje.<sup>120</sup> Aquella puerta abierta en el caso de encontrar la forma de elaborar un proyecto, pero ¿con todo mi alumnado o con una parte del mismo? Si realmente creía en esta forma de trabajar, lo coherente sería concebirlo con todos los grupos, especialmente cuando la experiencia de clase mostraba y demostraba que no íbamos bien, sino todo lo contrario. Pero, ¿qué hacía con el libro de texto? El gasto realizado por las familias volvía a presionarme. Además, éste había sido el referente primordial en mis clases como he comentado anteriormente. No obstante, la respuesta a tanto interrogante surgió al situarme al lado de mi alumnado y dejarme *acompañar* acompañar por ellos a la vez que los acompañaba. No era cuestión de fragmentar los grupos, unos con el libro de texto (los más aplicados) y otros trabajando en el PT.

La carencia de razones para mejorar era una situación demasiado evidente en mi alumnado. El implicarse en el avance de su propio aprendizaje se patentizaba cada vez más complicado. Cuando a finales de diciembre visualizaba el curso escolar que nos esperaba, me desesperaba ante la perspectiva de sus resultados y ánimos, por lo que persiguiendo un cambio académico y a pesar de las dudosas compensaciones que representaba el esfuerzo, me embarqué desde el primer día del segundo trimestre en un plan de trabajo siguiendo el presente esquema:

.....  
119 He presentado cinco proyectos, tres en la escuela primaria y dos en la secundaria.

120 Cada curso escolar se convoca el concurs per a l'atorgament d'ajuts a centres públics i privats concertats de Catalunya, per a l'aprenentatge actiu d'idiomes. El mismo en el que había participado con los Delineantes y que nos abría la posibilidad de visitar durante quince días un país en el que se hablara la lengua extranjera que estudiaban.



Iniciábamos un nuevo itinerario y para ello necesitábamos un referente, un esquema de lo que sería nuestro camino a seguir. Las cuatro fases señaladas en este esquema de inicio se enmarcan en función de cuatro objetivos básicos que esperaba alcanzar durante el recorrido:

1. *¿Qué hacemos?* Determinar, definir las líneas básicas de lo que sería nuestro proyecto de trabajo. Para ello partimos de tres elementos: la exposición de materiales elaborados por el alumnado de cursos anteriores, sus posibles propuestas y las de alumnado externo al centro.
2. *¿Cómo lo hacemos?* Negociar con todos y cada uno de los grupos; elaborar un plan de trabajo y negociar con mis colegas paralelamente.
3. *Realizamos el proyecto.* Desarrollar las actividades pactadas teniendo en cuenta las singularidades académicas de cada una de las clases, cuatro en total.
4. *Valorar el trabajo desarrollado.* Ellos y yo. Co-evaluación.

### 5.2.3.2.1. Momentos de inicio. ¿Qué hacemos? Propuestas y objetivos comunes

Las actividades y negociaciones a desarrollar en este momento debían centrarse en dos objetivos primordiales:

- ▶ Decidir el lugar de habla inglesa hacia el que orientaríamos nuestro proyecto.
- ▶ Acordar el tema o eje central de nuestras actividades.

Estaba en aquellos momentos, y estoy cada vez que inicio un trabajo por proyecto, en esos estados inaugurales que marcan el devenir de una serie de etapas encadenadas por actuaciones futuras. Comienzos de inseguridad e ilusión que buscaban la perfección de las primeras sensaciones, de los primeros contactos con un trabajo de aula que confiaba poder prolongar a lo largo de todo un trimestre. Los objetivos marcados en esta primera fase coexistían con un *doble propósito*: ilusionar, motivar al

121 Borrador realizado en un diario de campo anterior que utilicé como esquema.

122 Mis referentes son proyectos de trabajo anteriores y la estrategia constructivista de *aprender a aprender*.

alumnado acerca de las posibilidades reales de llevar a cabo un proyecto elaborado en el aula y movilizar, simultáneamente, sus intereses, inquietudes e ideas previas al diseño de un trabajo colectivo. Motivar en el sentido de «dar motivos», de encontrar razones capaces de generar la energía necesaria para superar las dificultades que pudieran surgir, pero igualmente con el propósito de:

- *Valorar el que estan fent*
- *Donar sentit al que succeeix a l'aula, que siguin conscients del valor del seu procés d'aprenentatge*
- *Crear un «environment» que faciliti l'aprenentatge*
- *Quines estratègies realment faciliten l'aprenentatge*
- *Considerar les tasques contextualitzades en un tipus d'alumnat, d'equip docent, de pares, d'escola... Whole variety of factors which influence on learning and L. Process (interaction)*

*Organitzar la classe de manera que cada individu pugui contribuir amb alguna cosa des de les seves pròpies habilitats*

(Dc,22/1/00)

Estoy convencida de que lo que necesitamos es una comprensión de la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura. Lo que precisamos es una nueva síntesis, una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta (Edwards y Mercer, 1988:51), es decir, un enfoque participativo de la educación centrado en su proceso, en el período de construcción de un saber compartido entre profesorado y alumnado. Un proceso que pretende ampliar significados a través de un aprendizaje nacido del diálogo con los conocimientos presentes en el contexto del aula, es decir, entre las construcciones mentales previas de cada alumno y la atracción progresiva hacia una comprensión compartida de la realidad.

El enfoque didáctico participativo que perseguía implicaba una construcción hermenéutica del conocimiento, reciprocidad en el proceso dialógico en busca de un sentido escolar en ese actuar dentro y fuera del aula. Estaba dispuesta a alejarme del rol jerárquico tradicional que me transfiere la concepción errónea de ser la única persona con saber, con poder, en el aula. Una actitud docente que declino igualmente en la actualidad. Mi propósito era dar espacio al deseo de mi alumnado con objeto de compartir ese poder implícito en mi «ser docente». Si conseguimos llegar al final, sería gracias a la implicación de todas las personas responsables del proceso, cada una desde su posición colaboradora. Aunque no todas estaríamos en el mismo nivel de exigencia, ya que ellos eran mis alumnos, la responsabilidad sería colectiva. Por lo tanto, iniciamos el segundo trimestre de clase dialogando con tres propósitos:

1. Partir de materiales reales, existentes en sus aulas, en nuestro centro o fuera del mismo.
2. Planificar, organizar y hacer partícipe al alumnado de las dificultades del proceso.
3. Construir un objetivo común, un proyecto compartido que movilizara sus intereses.

#### ***A) Partir de materiales reales, existentes en sus aulas, en nuestro centro o fuera del mismo***

Durante aquellas primeras semanas del segundo trimestre, insistía en mostrar y demostrar a mi alumnado una firme decisión: las actividades que llevaríamos a cabo las planificaríamos entre todos. Igualmente, deseaba dejar constancia de experiencias anteriores y de la realidad administrativa de proyectos anteriores por lo que utilizaba «authentic materials», es decir, materiales reales encontrados en el centro o fuera del mismo.<sup>123</sup> Estimé oportuno exponer a sus miradas las informaciones

.....  
 123 *Bringing the real World into the Classroom*, había sido el denominador común en unas Jornadas Pedagógicas de Lengua Inglesa en las que había participado durante mi formación en Primaria y que utilicé como referente.

oficiales, es decir, la convocatoria de la Generalitat para el concurso de lenguas extranjeras del curso anterior y ese fue el eje de las primeras actividades en clase. Así:

- ▮ Interpretamos los documentos oficiales de la convocatoria del mencionado Proyecto Orator recibido en nuestro centro en noviembre de 1999.<sup>124</sup> Unas actividades que evidenciaron ante el alumnado dinámicas y actuaciones docentes en espacios externos al aula y hasta entonces ignoradas.
- ▮ Comentamos la información registrada en el centro. La Orden del 5 de marzo de 1999 correspondiente al curso anterior 98/99 y en la que se especificaban las bases del concurso para otorgar ayudas a centros docentes públicos y privados concertados de Catalunya, «per a l'aprenentatge actiu d'idiomes» (DOGC, núm. 758).

Inmersos en un lenguaje significativamente diferente al que estaban acostumbrados, pero real y explícito acerca de las implicaciones de la convocatoria en la que pretendíamos participar, negociamos actividades concretas en los cuatro grupos de cuarto de ESO. Preparé una exposición en el aula con el material creado por el alumnado de cursos anteriores como estrategia incentivadora, sobre todo el proyecto sobre «El lago Ness» presentado por los Delineantes dos años antes.<sup>125</sup> Aquellos estudiantes se encontraban cursando sus estudios en el centro y pretendía que este inicio favoreciera la comunicación entre mis antiguos y nuevos alumnos, que fuera una estrategia activadora de nuevas posibilidades de trabajo en relación con el proyecto a crear. Podrían contemplar resultados anteriores, comentarlos con sus iguales tanto en el aula como fuera de ella e incluso tocarlos. A la vez que buscábamos nuestras razones, podían encontrar las de sus compañeros.

### ***B) Planificar, organizar y hacer partícipe al alumnado de las dificultades del proceso***

Había elaborado un Calendario referencial con sesiones concretas en aquellos momentos:

**Date:**

***Programming the next three sessions: Let's comment***

Session 3

1. Calendar for the whole Project, comments
2. Selection the best ideas FROM OUR BRAINSTORMING
3. Creating our Project: Let's make decisions
4. Preparing a visit to the Centre de Recursos de Llengües Estrangeres (CRLE)
5. Homework:

Session 4

1. Organizing our best suggestions coming from:
  - Our brainstorming
  - Teacher's ideas...
2. Let's ask for materials: different possibilities:
  - Our textbooks
  - Hometown library
  - School library
  - Computers:
    - Internet
    - CD\_Roms
    - ...
3. • Homework:

Session 5

1. Commenting our homework
2. Getting material for the Project
- 3.
- 4.

*(Di, 18/1/00)*

124 El registro de salida del Departament d'Ensenyament marcaba el 5 de noviembre de 1999 concretamente.

125 Durante el curso 1997/98.

Estas primeras actividades de «brainstorming» permitieron espacio a sus deseos y temores, definieron los objetivos de nuestro trabajo y constituyeron el paso a actividades concretas. Habíamos contactado con materiales auténticos procedentes de nuestro entorno, pero era preciso ampliar nuestra mirada. Era consciente de que aquellos adolescentes desmotivados necesitaban «ver para creer», por lo tanto, era necesario que experimentaran aquella realidad hacia la que pretendía dirigirlos a través de la experiencia de otros estudiantes, es decir, debían contactar con otros proyectos ganadores. De esta manera determiné realizar una visita al CRLE<sup>126</sup> con todos mis grupos y fijar el día más adecuado para todas y todos por medio de una ficha de clase, *Registration of decisions*, en la que dialogamos sobre los días más convenientes en los diferentes grupos, contrastando con la organización de sus clases simultáneamente.

Era necesario ver, palpar e incluso oler, si fuera posible, proyectos externos al centro; contrastar nuestros propósitos con trabajos finalizados y conseguir una idea más exacta acerca de aquel proyecto curricular negociado a dos bandas, por lo que teníamos que salir del aula. Me proponía que creyeran en la gama de posibilidades hacia las que nuestro trabajo en el aula se encaminaba, un mensaje para el que utilizaba el hacer de profesionales externos al centro. Era trascendental que verificaran que el sueño de un viaje hacia un país anglohablante y organizado por ellos, básicamente, se podía convertir en realidad. Estábamos en plena fase de *input*, de exploración de conocimientos generadores de nuestro PT a partir de propuestas construidas por otras y otros iguales, tanto en nuestro centro como fuera del mismo. Por lo tanto, la visita al Centro de recursos de lenguas extranjeras ampliaría nuestras percepciones al contrastarlas con otros proyectos, éstos ganadores.

Si bien estaba convencida de que aquella visita era fundamental, el tiempo parecía escaparse del aula sin encontrar una línea de actuación hacia el proyecto deseado. Este hecho comenzó a inquietar a parte del alumnado que interpretaba que aquellas actividades iniciales eran una pérdida de tiempo, no tenían sentido. Una presión que intentaba reconducir definiendo mi deseo de dirigir nuestro proyecto hacia una nueva versión del Lago Ness e ir detectando opiniones al respecto. Intuía que aquella visita al centro de recursos era ineludible y después de semanas de pactos en el aula, contacto con otros proyectos y finalizadas las visitas al Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras, en las que visualizamos y conectamos desde una distancia más corta con aspiraciones de un alumnado ganador, afrontamos el momento clave: construir un objetivo común, un proyecto compartido.

Mi empeño docente, mi orientación pedagógica seguía marcada por aquellas dos intencionalidades iniciales: estimular la participación para compartir el máximo e integrar el mundo exterior al aula. Buscaba construir puentes comunicativos con objeto de evitar al máximo la fragmentación de nuestra convivencia con el entorno. Así, la realidad externa encontró su espacio desde el comienzo a través de aquellas convocatorias oficiales y de las creaciones o proyectos de otros centros públicos y privados. Las instituciones educativas comenzaron un itinerario hacia las personas que integraban el microcosmos del aula en un esfuerzo docente e investigador por llevar a cabo un Proyecto de trabajo colectivo, ahora ya con letras mayúsculas.

.....  
 126 En la actualidad el Centro de Recursos de Lengua Extranjeras ha dejado de existir. Sus actividades se distribuyeron entre diversas subdirecciones, servicios, etc. Las funciones que desempeñaba se encuentran en dos organismos actualmente: El CIREL (Centre de suport a la innovació i recerca educativa en llengües) y el Servei de Llengües Estrangeres, dirigido por Neus Lorenzo Galés. Sin embargo, he de hacer constar que si los consejos de su directora Dolors Solé Vilanova y de la profesora de secundaria Rosa Pérez, este proyecto difícilmente hubiera existido.

### C) Construir un objetivo común, un proyecto compartido. Deseo y sentido

*La educació com una relació. L'important és que no es trenqui.*

(Di96:2)

Se acercaba el momento de decidir cuál sería nuestro proyecto. Las diferentes clases aportaban sus ideas a partir de las propuestas, básicamente relacionadas con el Lago Ness. Estaba ilusionada con la idea de reiniciar aquellas actividades. Creía que podíamos ampliarlas, profundizar en sus posibilidades y mejorarlas a partir de mi experiencia en cursos anteriores tanto en primaria como en secundaria.<sup>127</sup> Sin embargo, durante la segunda semana de trabajo comencé a constatar como las voces de una parte del alumnado se iban orientando hacia una dirección diferente. En aquel momento ya había «acordado»<sup>128</sup> reiniciar el Loch Ness Project en dos grupos (A1, A2), pero en otro grupo, el B2, surge una propuesta nueva: *El Víctor*.<sup>129</sup> *Castell (bona)* (Dc,13/1/00). Era una pena, pensaba, porque las posibilidades de aprendizaje de aquel proyecto sobre el Lago Ness que acariciaba realizar eran muchas: comparación de leyendas entre el Lago Ness y el lago de Banyoles; visitas al castillo de Edimburgo, que ya conocía; Escocia como comunidad independiente dentro del Reino Unido y su comparación con la comunidad catalana; si bien el precio del viaje sería superior al ser el destino más lejano.

No obstante, la propuesta del B2, un grupo con serios problemas en las materias instrumentales, iba trazando un itinerario que reorientaba nuestras actividades de clase hacia un castillo en Londres que uno de los alumnos decía haber visto dibujado. Manifestaba abiertamente que tenía un libro en el que se veían fotos del castillo y que siempre le había hecho ilusión contemplarlo en la realidad. Su expresión verbal y no verbal se iluminaba al revelar su deseo de visitarlo y aquel ánimo e ilusión explicitada contagió al grupo de tal manera que le pedí que nos mostrara el libro. Me costaba creer en la sinceridad de este interés, dada la cantidad de problemas que había afrontado con él como tutora, pero su idea parecía ser la que más motivaba al grupo.

Víctor cumplió: *Ha portat el llibre del seu germà i parla entusiasmat sobre el projecte* (Di,14/1/00). En sesiones posteriores sus argumentos continuaron siendo elocuentes y exactos, y consiguió el apoyo del grupo, por lo que mi escucha tuvo que ser más atenta y comencé a dejarme llevar por aquel diálogo de clase que se encaminaba hacia otras metas, hacia otras propuestas sobre las que también podrían versar nuestros deseos compartidos. Conversamos acerca de opciones a partir de aquella idea, contenidos que podríamos reflejar en las actividades de clase durante los próximos meses, procedimientos y formas de llevarlas a cabo, etc. Mientras avanzábamos, abordando un nuevo reto, me alejaba del reinicio de aquellas otras actividades de una manera involuntaria y ante la que no tenía opción, si deseaba relacionar mi teoría con la práctica que vivía en aquellos momentos. Y es que era necesario mantenerme abierta a los desafíos que representa aprender, si realmente deseaba cultivar la *curiosidad epistemológica* de mis alumnos. Un término acuñado por Freire (1997) y que alude a la necesidad de crear un espacio en el aula para la capacidad humana de sorprenderse, de asombrarse ante las personas, los hechos y los fenómenos. Una posibilidad que va más allá de la motivación del alumnado respecto al aprendizaje, puesto que está relacionada,

.....  
127 Había presentado tres proyectos en la escuela primaria que habían resultado ganadores, un trabajo compartido con dos compañeras que acompañaron a nuestro alumnado a Inglaterra. Sin embargo, mi primer proyecto de secundaria no había sido seleccionado y siempre he agradecido a la directora del CRLE, Dolors Solé i Vilanova, sus comentarios acerca de los errores metodológicos cometidos.

128 Las comillas obedecen al hecho de que tuve que aceptar más tarde que aquel acuerdo estaba inducido por mi necesidad de aprovechar las actividades de cursos anteriores. Una necesidad que comento más adelante.

129 Pseudónimo adoptado.

en primer lugar, con la intencionalidad profesional de no ahogar la curiosidad espontánea de los niños y, en segundo, porque apunta a una pretensión de transformarla en el deseo de ir más allá de las simples apariencias y de los límites de lo conocido. Podríamos decir que el afán de encontrar nuevas respuestas, superando las ya construidas y que en su momento fueron también novedosas, favorece que la comprensión deseada adquiera una condición crítica (Pomar, M. 2001:109).

Por otra parte, en aquellos momentos me encontraba leyendo *Comprendre i transformar la vida a l'aula* (Contreras Domingo, 1998) i *realment trobo que estic bastant propera a tot el que llegeixo*. La profesora y la investigadora que habían convivido en mí durante más de tres cursos escolares parecían haber encontrado un diálogo interior sereno y productivo. Ratificaba incluso mi confianza en el instrumento con el que investigaba durante aquel prolongado proceso de estudio: *Haig de reafirmar-me en la meva tesi i acceptar l'humil paper com a element vàlid per a l'enregistrament del meu diari. Si no puc escriure les meves notes de moment no passa res, cal que sigui coherent i faci només dues coses. Escriure'l com a mínim dia sí i dia no, crear materials coherents amb el que estic fent i organitzar tot el que tinc* (Di,8/2/00).

Estaba realmente decidida a dejar constancia del proceso de aprendizaje que acompañaba aquel proyecto de trabajo en ese segundo trimestre y a comenzar una mirada hacia atrás para profundizar en todo aquel material recopilado, pero no era consciente de hasta qué punto yo misma estaba inmersa en aquel camino de aprendizaje iniciado con mi alumnado. Así, continué ese diálogo intrapersonal dando la investigadora la palabra a la profesora y orientándome hacia *la creació del material necessari per al Projecte i per les meves classes de llengua anglesa: VIVENCIAL ENGLISH, com el títol de les colònies d'estiu del 93* (Idem).<sup>130</sup>

No obstante, mi contexto era significativamente diferente en aquellos momentos. Mi alumnado no estaba matriculado voluntariamente en las actividades propuestas, y además, éstas debían formar parte del contenido trimestral de Lengua inglesa a evaluar. Sin embargo, continué persiguiendo ese contacto personal en el marco de una escolaridad obligatoria, ese aspecto experiencial: vivir actividades escolares participativas, tanto durante su elaboración como posteriormente, y utilizar la Lengua inglesa como instrumento. Una actitud profesional que conllevó reinterpretar mis objetivos iniciales en aquellas semanas de negociaciones y reorientarlos hacia unos verdaderos deseos compartidos. Una actuación docente en la que mi *escucha profesional competente* tenía un reto planteado, ya que potenciar la participación del alumnado implica agudizar la propia escucha docente, estar atenta a sus propuestas y compartirlas tanto como sea posible. Me sentía segura y capaz de guiarlos a lo largo de actividades similares a las realizadas con los Delineantes en el curso 97/98, por lo que había intentado reconducir la propuesta surgida en el seno de aquel grupo, pero aquella actuación fue trocándose en una gestión de aula cada vez más manipuladora, puesto que no acababa de confiar en la validez de sus propuestas.

La confianza en el alumnado, en sus capacidades en el sentido más amplio, es esencial en una acción docente que pretende definir el saber como construcción, y no como algo que se debe en-

.....  
**130** Durante el verano de 1993, había formado parte de un grupo de cuatro directores, tres profesoras y un profesor, en un campamento de verano coordinado y organizado por el Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras de la Generalitat de Catalunya. El objetivo de aquellas primeras experiencias organizadas desde el CRLE consistía en que estudiantes de Educación General Básica en aquellos momentos, profundizaran en la Lengua inglesa. La metodología empleada se basaba en la teoría del profesor Pascual Ventosa: Vivencial English, una inmersión en la lengua extranjera a partir de la convivencia con monitores ingleses en actividades lúdicas. El trabajo en equipo con compañeras y monitores ingleses durante un mes, semana tras semana, había dejado sus huellas. Los estiras y aflojas de la relación durante aquel mes de verano fueron un verdadero aprendizaje profesional.

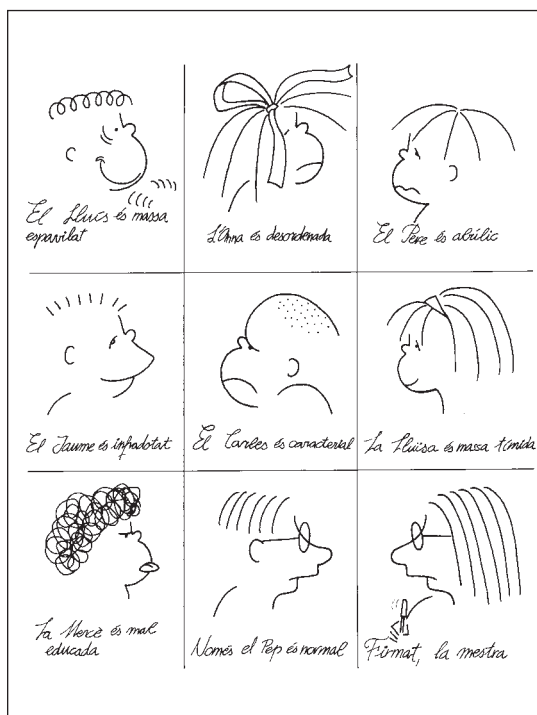


tregar a los alumnos en dosis adecuadas. Entendemos que la realidad es compleja (y no constituida por certezas estables), pero resulta difícil y manipulador simplificar las verdaderas posibilidades de los alumnos en función de criterios como la edad, el nivel escolar o la secuenciación curricular que, peligrosamente, se han convertido a menudo en preceptos de la actividad docente. Y además, debo añadir que si para los alumnos son importantes las aptitudes que les capacitan para la aventura de aprender, también lo son para el maestro, que aprende con y de sus alumnos. Es necesario, por tanto, dejarse sorprender por ellos (Pomar, M. 2001:111). Si realmente deseaba que el alumnado fuera el motor de un proyecto de trabajo, es decir, que se implicara por medio de la participación deseada, debía rendirme profesionalmente a la validez de sus argumentaciones. Los había estado dirigiendo hacia lo que percibía más seguro para mí, hacia territorios ya transitados y con menos complicaciones, pero ese era mi deseo y no el del otro, el de mi alumnado.

El diálogo de aprendizaje manifestado a través de sus deseos me fue dirigiendo hacia un camino de incertidumbre profesional, alejándome de mi necesidad de seguridad durante el camino, pero compartiendo con el alumnado. Inmersa en dudas y reflexiones comencé a plantearme la validez de sus propuestas. Por lo que, después de aquel acuerdo general con aquel grupo y del particular con Víctor, trasladé la idea a los restantes como mediadora de sus deseos. A partir de ese momento, una mayoría de alumnado comenzó a interesarse por visitar Londres, unos deseos que me desviaban de mis planes cuando aún no había acabado de planificar la visita al Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras: *Haig de demanar a la Isabel l'anada a visitar els Projectes presentats per a un dilluns o dimecres. Haig d'elaborar un calendari d'activitats per situar-nos* (Di,18/1/00).

El impulso de aquella propuesta surgida en el seno del grupo con mayores problemas de actitud y aprendizaje sacudió, finalmente, mi sordera docente y despertó una escucha competente y atenta que me alejó definitivamente de mi deseo inicial. Con la misma fuerza que los motivos de mi

alumnado se acercaban Londres, los míos se alejaban de Edimburgo. Tres de los cuatro grupos implicados se mostraron cada vez más animados con este destino. Extendieron y extendí su propuesta que acabó aceptada por todos. Así, se difuminaron definitivamente mis expectativas, se fueron diluyendo poco a poco a lo largo de un territorio participativo que acabaría siendo la base de nuestro proyecto de Trabajo: *Castles in and out London*. Solamente un grupo, el A2, formado por el alumnado con los mejores resultados académicos, continuaba planteándose ir a Escocia. Este alumnado resultó el más fiel a mis propuestas, el que mejor escuchaba mis deseos, mientras que el más problemático tenía más capacidad para escucharse a sí mismo. Como afirma M. Pomar (2001:164-165), aprender a ser alumno significa darse cuenta de las preferencias profesionales del maestro, de su estilo docente, con el fin de poder adecuar estratégicamente su comportamiento como alumno. Un aprender que



Fuente: Dibujo del libro «Amb ulls de nen» de Francesco Tonucci (1989, p. 146)

esta autora nombra como *perversión* al estar relacionado con la tendencia, por otra parte bien comprensible, de intentar responder tal como desea la maestra. Así, se esfuerzan en averiguar cuáles son las manías del adulto para pasar de la mejor manera posible el momento de tener que responder a sus preguntas y poder ser considerado un *buen* alumno. Una actitud que fue más evidente en aquel grupo con mejores resultados académicos.

Aquel proceso de escucha me había ofrecido la oportunidad de ayudar al alumno a resignificar el sentido de su aprender en el contexto de una escolaridad obligatoria. De hecho, un proyecto de trabajo es, en definitiva, una estrategia de búsqueda de espacios comunes, académicos y relacionales, entre el currículum prescriptivo y la realidad del aula. Unos términos definitorios que nos llevan a la participación o implicación de los dos colectivos que se relacionan en ella: alumnado y profesorado. Una relación que nunca es ajena a las actitudes y estrategias negociadoras o metodológicas adoptadas por el profesorado. Aceptar el reto que me planteó el inicio de aquel proyecto de trabajo representó una actuación profesional más trascendental de lo que intuía en aquellos momentos. El poder transformador del proceso vivido constituyó un instrumento tan clarificador de mis expectativas docentes que me llevó a afirmar a finales del primer mes que: *vull ser professora de l'ESO i no de Cicles formatius de GS131 que ja ho tenen fet i res més. ACABO de veure-ho clar. Transmetre informació no m'apassiona. Relacionar-me amb els meus alumnes, aprendre d'ells, aguantar el repte d'introduir un canvi d'actitud en les seves vides. Respectar-los a pesar d'ells, em sembla una tasca important encara que potser hauria de ser més dura a l'hora de la disciplina* (Dc,25/1/00). Pero es que la primera persona que aprendía era yo misma y aprender en el sentido que aporta Tomlinson (2001) significa «llegar a ser».

### 5.2.3.2.2. *¿Cómo lo hacemos? Propuesta final de actividades*

*És en aquesta línia que s'ha dissenyat el crèdit que es presenta, amb la idea que l'aprenent, en col·laboració amb els seus companys/es, vagi construint una història a mesura que aprèn la llengua, i vagi aprenent llengua en construir-la.* (Lorenzo, N. y cols., apuntes)

Las primeras actividades dentro y fuera del aula partían de un calendario referencial. Unos primeros objetivos compartidos por todos los grupos, ya que las negociaciones eran generales. Las *worksheets*, bases de aquel diálogo, encarnaban actividades comunes de toma de decisiones sobre nuestras, las suyas sobre todo, opiniones.

General Calendar for Our Project during the second Term:	
WEEKS	ACTIVITIES
10th to 14th January	<p><b>What a project is...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Having a look at different Projects from other partners at School:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Loch Ness</li> <li>– Organizing a Trip</li> </ul> </li> <li>▶ Brainstorming for ideas: Work Group</li> <li>▶ Comments on the different Projects at school</li> </ul>
17th to 21st January	<p><b>Organizing our Brainstorming:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Creating our Project</li> <li>▶ Let's ask for materials</li> </ul> <p>Different possibilities: HOME TOWN LIBRARIES, SCHOOL LIBRARY, OUR ENGLISH BOOKS FROM OTHER YEARS, COMPUTERS: CD-ROMS AND INTERNET...</p>

131 GS o Grado Superior, hace referencia a los Ciclos Formativos de Grado Superior que se habían implementado en nuestro centro.

24th to 28th January	<b>Investigation: Getting material</b> ▶ Visit to the Centre de Recursos de Llengües Estrangeres (CRLE)
31st Jan to 4th February	<b>Finishing our Research: Organizing the material</b>
7th to 11th February	<b>Building the Project up: Doing the activities</b>
14th to 18th February	<b>Developing more activities</b>
21st to 25th February	<b>Finishing the activities</b>
28th Feb to 3rd March	<b>Preparation of our Material for the Competition</b>
6th to 10th March	<i>Final work before our Sportive Days. Presentation to the competition: Who, When and Where?</i> (Di, 18/1/99)

Las intencionalidades educativas explicitadas en el *General Calendar* cubrían un espectro de actividades que abarcaba desde la concienciación acerca de lo que era un proyecto de trabajo hasta el diseño compartido de uno de ellos. Cada semana giraba alrededor de una actividad clave e inmersa en aquel entorno de aprendizaje relacional surgieron las primeras dudas significativas. Aquellos intercambios de espacios interiores y exteriores al aula que pretendían ver, oír, tocar, oler y, sobre todo degustar, la nueva experiencia, nos habían conducido hacia nuestra primera experiencia fuera del centro: La visita al CRLE. Sin embargo, ésta nos enfrentó a nuestras limitaciones como grupo de trabajo e hizo emerger sensaciones contrapuestas en todos, es decir, fue positiva y negativa a la vez: *van sortir motivats i desanimats en veure els projectes que hi havia* (Di, 1/2/99).

Formaban parte de un colectivo con importantes problemas de aprendizaje y la vista, el tacto e incluso el olor de proyectos desarrollados por otro alumnado, cuyo deseo consiguió llegar a buen puerto, les atrae e inquieta simultáneamente. Profesionalmente los percibo «una mica perezosos». *Massa feina per a ells. Són una mica mandrosos ja veurem el que passa, pero el cansancio no me permite ir más allá por lo que decido que potser no és el moment de tesis ni de projectes, sinó de viure amb calma el dia a dia, si és que sé fer-ho que ho dubto bastant* (Di, 1/2/00). Pero pues la mente y vuelvo a la realidad del día siguiente: *Vaig a preparar la fitxa de treball de demà dels alumnes que varen anar al CRLE i el dijous ens toca als que falten*. Sin ir más lejos, preparo una ficha de trabajo que permita seguir dialogando acerca de lo vivido: *Explaining our visit. Let's start our compositions*.<sup>132</sup>

Una vez realizadas las visitas al Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras, era necesario que todos los grupos aprovecharan las sensaciones vividas para nuestras clases de Lengua inglesa. La calidad de los proyectos ganadores centró el eje de nuestras discusiones en el aula y fue el origen de dos nuevas *worksheets* que permitieron construir un texto a partir de la visita al CRLE: *How to write a text in English, Catalan, Spanish...* A partir de sus opiniones e impresiones creamos un listado de frases en inglés. El deseo, la motivación y la ilusión hacia algo nuevo, desconocido, caminaban paralelos al desánimo, la desmotivación y la desilusión. Eran compañeros de camino durante esta etapa del viaje que iniciamos al emprender la nueva actividad. Las fuerzas que nos impulsan hacia delante, que nos permiten desplazarnos hacia territorios que deseamos y que intuimos significativamente motivadores, habían de contrarrestar aquellas otras fuerzas que nos bandeaban, nos hacían zozobrar, e incluso dudar de la potencia del impulso que había motivado el comienzo de un cambio, de un alejamiento de la situación de partida. Dos sensaciones divergentes que convivían en aquellos momentos de aprendizaje y que no sólo inquietaban a una parte de mi alumnado, sino que impregnaban mis expectativas planteándome interrogantes.

132 La totalidad de fichas creadas en este proyecto se encuentran en el Anexo II de esta investigación.

Hacia un mes que trabajábamos en el PT y comenzaba a estar *bastant desorientada, tant a nivell personal com professional. Fa dies que em plantejo deixar la tesi, estic cansada, però em trobo plantejant-me les coses com si interiorment no pogués deixar-la. No sé què fer* (Di,1/2/00). Dudas que nublan el camino emprendido tanto a nivel personal como profesional y que me sitúan en un marco de incertidumbre. Había esbozado aquel desplazamiento hacia un nuevo contexto de aprendizaje como estrategia de superación de un impasse educativo, como búsqueda de alternativas que contemplaran mis creencias sobre lo que significa aprender a partir de la propia experiencia, pero las cosas no estaban tan claras. ¿Estaban realmente aprendiendo? ¿Valía la pena todo aquel esfuerzo realizado? ¿Hubiera sido mejor continuar con la seguridad que representaba el libro de texto? Éste seguía reclamando su presencia como opción igualmente posible y más relajada para mí misma, aunque no lo fuese para mi alumnado. Sumergida en estas especulaciones, mis elucubraciones se vieron obligadas a detenerse ante una realidad que me reclamaba.

*Queixa Víctor i Pedro: Seño estem perdent temps i no podem acabar el projecte. Penso que tenen raó. Comencem ja! Encarna.* (Dc,3/2/00)

Como he afirmado con anterioridad, en el transcurso de aquel PT la primera persona que aprendía era yo misma. La situación educativa es una situación social, un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) en la que profesor y alumnos pueden progresivamente compartir universos de significados más amplios y complejos, de modo que las representaciones que éstos construyen sean también progresivamente más adecuadas para comprender la realidad. Necesitaba escuchar y volver a escuchar para elaborar una propuesta que recogiera tanto sus deseos como las posibilidades de llevarlos a cabo en grupos tan desiguales, un proceso que comenzaba a inquietarlos y que, a su vez, me devolvía la certeza de que se estaban implicando personalmente en clase. En realidad, eran mis inseguridades y titubeos las que ralentizaban el ritmo del proyecto, unas indecisiones que me impedían llevar a la práctica mis objetivos propuestos y que aún surgen cuando experimento nuevos momentos iniciales. Me organizaba mentalmente, sobre todo a nivel de gestión, pero era incapaz de trasladar aquellas ideas al papel escrito y compartirlas con el alumnado, llegando a sentir que *esto és un desordre, no podem seguir així* (Dc,3/2/00).

Sin embargo, fijado lo que deseábamos hacer y finalizadas las visitas, era el momento de progresar en la concreción de actividades de repartición del trabajo: diseñar, negociar y comprometernos con las actividades del PT. Ya había existido un punto de partida individual y personal con Víctor, que se había transformado en colectivo y personal con el resto del alumnado, pero hacía falta devolver toda aquella escucha mediadora en el seno del aula y construir una verdadera posibilidad de aprendizaje por medio de una propuesta adecuada a la demanda de los distintos grupos.

Había adoptado una posición mediadora en sus aprendizajes, ésta al menos era mi intención consciente, puesto que ante grupos tan desmotivados era importante buscar múltiples ocasiones de recoger sus deseos, sus ilusiones y favorecer aquellas oportunidades de implicación de todos y cada uno de los integrantes del equipo. Mis intenciones docentes se dirigían hacia el vivir, el sentir el trabajo de clase lo más cercano posible, hacia una búsqueda de motivación, de motivos, para trabajar la Lengua inglesa persiguiendo insistentemente la participación de todo el alumnado. Objetivos y búsqueda encarnaban un cuerpo de razones que configuraban las bases de aquel planteamiento participativo desde sus inicios. Pero, ¿qué creencias sustentaban este actuar? Pensaba, sentía, que si conseguíamos construir nuestro PT, el que ellas y ellos deseaban, este reto de aprendizaje les ilusio-

naría, les motivaría con la fuerza necesaria para ser capaces de continuar avanzando con mi ayuda y la demanda de aquellos dos alumnos parecía confirmar un acercamiento real a estos objetivos.

Habíamos definido la primera etapa de un camino colectivo marcado por aquel: ¿qué hacemos? Pero ahora era el momento de comprometernos con actividades referidas a sus demandas y tener alguna oportunidad de visitar Londres y algunos castillos emblemáticos tanto dentro como fuera de la capital inglesa, a través de aquel proyecto de clase que presentaríamos al concurso que convocaría el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durante el trimestre. Aquel *Señe estem perdent temps* simbolizó un momento clave de mi mediación en aquella construcción colectiva de conocimiento. Habíamos conseguido tener nuestro punto de mira claro y orientado, un *starting point* significativo. Mi alumnado estaba preparado para el siguiente paso y devolvía mi pregunta inicial: qué hacemos ahora. Ellos eran realmente el motor en aquella relación de influencia que habíamos comenzado.

Construir significados es una tarea que implicaba activamente a mi alumnado, era imprescindible que éste encontrara sentido al esfuerzo que requería dicha construcción. Por lo tanto, me alejé de aquel calendario referencial basado en una dinámica que conllevaba que todo el alumnado realizaría las mismas actividades. Ni sería posible mantener este planteamiento, ni era el más adecuado, e inicié mi primera experiencia de diversificación curricular fundamentada en:

- ▶ Los conocimientos previos y habilidades de cada grupo, los cuales evidenciaban diferencias significativas, de hecho había sido el criterio docente para la constitución de los mismos.
- ▶ Las dinámicas de trabajo generadas a lo largo de los distintos trimestres que eran comunes en cada clase, ya que nacían de aquellas características individuales de las personas que los integraban y de las relaciones que éramos capaces de establecer en el aula.

A partir de estas reflexiones, fundamentadas en las observaciones de clase, me sentí capaz de concebir una propuesta integradora de las ilusiones y el currículum.

*Construir aulas en las que se contemplen activamente tanto las diferencias como los puntos en común de los alumnos, no es nada fácil.*  
(Tomlinson 2001:28)

Vistos y palpados otros proyectos; escuchados los consejos de personas<sup>133</sup> que atendieron durante las visitas a nuestros cuatro grupos; degustado el ambiente que esta actividad implicaba e incluso olido el perfume que desprendían los viejos y nuevos proyectos conservados en el centro de recursos, fui capaz de poner los cinco sentidos en una idea que recogiera las sugerencias de las distintas clases y aproximar nuestro currículum a los contenidos de vida dentro y fuera del espacio escolar. A inicios de febrero, quinta semana de trabajo, presenté a mis alumnos un esquema basado en las posibilidades educativas implícitas en la realidad observada. Había transcurrido más de un mes desde aquel diseño inicial que finalmente acababa por convertirse en realidad y consciente de la inquietud sentida por el alumnado respecto a la pérdida de tiempo, aquella sensación introdujo de la ficha creada: *I have the feeling that you are a little nervous about our project* (Di00:51).<sup>134</sup>

.....  
133 En este sentido quiero agradecer especialmente la ayuda de Rosa Pérez, miembro del equipo de profesores de secundaria del antiguo CRLE y responsable del apoyo, organización y orientación de los docentes que deseábamos trabajar por proyectos.

134 Esta sensación de «perder el tiempo» ha surgido recurrentemente en mis clases cuando iniciamos un trabajo por proyectos. El alumnado, al igual que el profesorado, necesita tiempo para reconocer otras metodologías de aprendizaje, para percibir las como válidas, un tiempo relacionado con la experiencia de las mismas por lo que es difícilmente transferible. En este sentido, debo destacar que el grupo de estudiantes con mejores resultados académicos resulta, en general, más reticente a nuevas estrategias

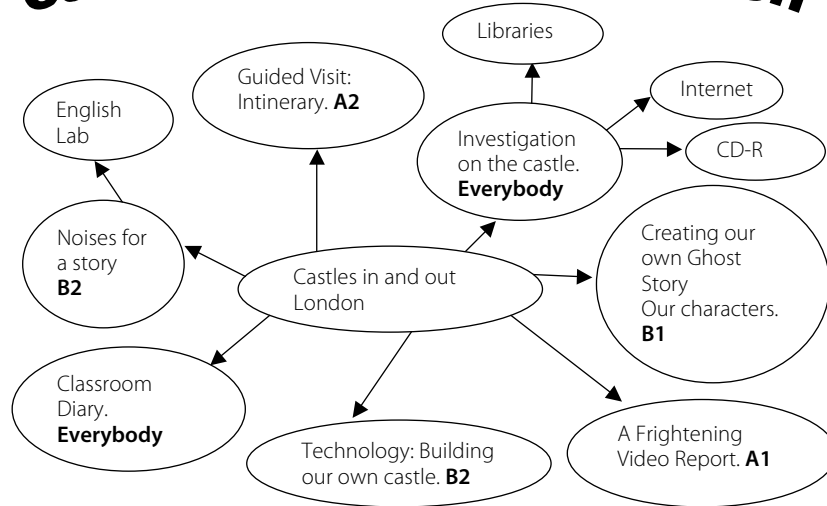
L'Hospitalet, the eight (8th) of February, two thousand.

Dear student,  
I have the feeling that you are a little nervous about our project. Do you think that we are going to finish it or we aren't?

Don't worry, \_\_\_\_\_. (Complete the sentence, I hope you remember its ending)

Ok, Ok, here we are! This is a MIND MAP with the ideas that your partners and I have created during the last week. We created it after our visit to the CRLE (Don't worry, I know that you know what it is). Have a look at the Mind Map and tell me if you consider it valid for starting your work.

## castles in and out London



Let's consider our commitments in relation to the Project, so what are you going to be responsible for? What will your responsibilities be?

Signature:

Name:

(Di,8/2/00)

Mi necesidad de encontrar sentido a cada una de las relaciones de aprendizaje en cada aula me llevó, entre otras cosas, a revisar algo que es común en la práctica reflexiva: la excesiva homogeneidad de las propuestas que dirigimos a los alumnos y su presentación. Proponer tareas, actividades en las que sea posible intervenir efectivamente desde diversas posiciones, conociendo lo que se hace, por qué se hace y de qué modo se incardina en un proyecto común, es una buena manera de asegurar que los niños encuentren sentido a implicarse activamente en el proceso de aprender (Solé i Gallart, 1991:188). La meta que habíamos planteado sería colectiva al incluir actividades que pactaríamos entre todos y construir un único PT, pero era inverosímil pensar que todos habían de recorrer el mismo camino. La meta podía ser convergente, pero los procesos divergirían al individualizarse en cada grupo bajo el peso de los conocimientos de lengua presentes y de aquella arrancada general. Lo coherente era plantear caminos diversos, procesos diferentes, aunque focalizados hacia el mismo objetivo. Una de las evidencias que debía tener en cuenta.

de aprendizaje. Seguramente, porque se siente seguro en las que conoce y el cambio les produce desorientación o inseguridad respecto al éxito ante una nueva manera de aprender.

La presentación de la ficha guía definitiva para aquel PT fue sellada con la firma de todos y cada uno de sus integrantes, una evidencia material del compromiso adquirido. Se comprometían individualmente, a través del simbolismo de aquella firma. Debían rubricar y concretar sus responsabilidades grupales en el contexto global de nuestro proyecto en el que, aunque las tareas finales serían colectivas, tanto el compromiso como el seguimiento del proceso serían personales, individuales: trabajo colaborativo y evaluación personal.<sup>135</sup> Comentamos el Proyecto general en cada grupo y distribuimos nuestras responsabilidades básicas. Cada grupo-clase desarrollaría un aspecto en función de sus niveles de Lengua inglesa, de sus conocimientos académicos y destrezas, aprovechando la presentación de esta propuesta general para que cada alumna y alumno fuera consciente de su aportación personal dentro del proyecto colectivo. Aquella ficha de trabajo sería una de las *worksheets* fundamentales que conformarían el dossier final del segundo trimestre. Acabásemos o no el PT en el que estábamos embarcados, tenía que emitir un juicio valorativo de sus actuaciones de aprendizaje, era inevitable, debía dar cuenta de sus rendimientos y presentar una calificación a compartir con el profesorado en la Junta de evaluación en las que aquellas *worksheets* realizadas serían la base referencial trimestral.

### **A) Experiencia vivida y currículum. Escuela y vida**

*Aprendre dels alumnes per a ensenyar els alumnes.*

(Di96:2)

Sin embargo, *I am a teacher*. Gran parte de nuestro alumnado nombra al profesorado de Lengua inglesa como *teacher*. Un término con el que se nos reconoce a menudo, especialmente cuando la relación en el aula refuerza los vínculos de convivencia. Pero, ¿qué repercusiones iban emergiendo en relación con mi materia de enseñanza? ¿Cómo estaba presente la Lengua inglesa en el día a día del aula? ¿Qué lugar ocupaba en ese trabajo por proyectos? ¿Cómo iba introduciendo toda esta efervescencia en nuestra clase de Lengua inglesa? La primera fase de este proceso había necesitado un diálogo negociador fuera y dentro del aula. La lengua de comunicación fuera de ella no me preocupaba, pero la que utilizábamos dentro debía ser lo más cercana posible a mi ser profesora, puesto que la materia era el origen de nuestra relación de aprendizaje. Un aprendizaje construido desde el diálogo interactivo entre la persona que aprende, la mediación docente y el objeto de aprendizaje: la Lengua inglesa.

Preparaba mis clases en función del diálogo comunicativo para las sesiones siguientes y no centrada en lo que yo pretendía hacer. *Resum per part de la professora de les sessions sempre que ho estimi oportú en anglés i serà el punt de començament de la següent per afiançar les habilitats lectores. La intenció és verificar les informacions per part meva i ajudar els alumnes a ser conscients del que s'està fent i quines coses es van decidint* (Dc00, s/n). Este cambio, aparentemente banal, representó un modificación muy positiva para la implicación del alumnado en sus actividades de aprendizaje, para incrementar tanto su participación como el diálogo en Lengua inglesa. Siempre insistía en que nuestro intercambio lingüístico fuera el inglés y ésta era mi lengua habitual, por lo que partiendo de mis percepciones, de las observaciones que realizaba tanto dentro como fuera del aula, de mis

.....  
 135 En este sentido he de confesar la inexistencia de pautas de seguimiento del proceso seguido durante aquel proyecto de trabajo. Una carencia relacionada con la invisibilidad curricular de la evaluación formativa o procesual y que constituye uno de los retos que tenemos planteados los enseñantes que iniciamos una innovación metodológica. Las anotaciones que sirvieron para evaluarlos hacían referencia a las observaciones actitudinales durante el desarrollo del proyecto, un seguimiento procesual cualificado.

interrogantes, reinicié<sup>136</sup> el proceso de presentación de mis intenciones y actuaciones en clase por escrito, una decisión que implicó el renacer de nuevas *worksheets*. Aquellas fichas de trabajo, que seguían el formato de las anteriores, nos iban permitiendo caminar al unísono en la construcción del PT que habíamos comenzado a concebir y facilitaban el diálogo en Lengua inglesa sobre nuestros deseos, propuestas y el seguimiento de las tareas planificadas.

Poco a poco logré que fueran nuestro instrumento de comunicación, a pesar de que las deficiencias en la competencia oral del alumnado dificultaban nuestros intercambios orales, se convirtieron en un instrumento que servía de vínculo, de conexión, entre la lengua de aprendizaje y la experiencia escolar que estábamos viviendo. De esta manera, fui transformándome en la secretaria de las sesiones de clase, con la responsabilidad añadida de crear materiales que mediaran en la continuación de un diálogo de aula negociador y participativo, a la vez que un calendario de parejas<sup>137</sup> de alumnas/os recopilarían por escrito las actividades llevadas a cabo en cada sesión. Pretendía elaborar un diario de clase en cada grupo por lo que realizamos un calendario específico con objeto de dejar constancia y conciencia del proceso en sus textos.

*We will write the diary in pairs and we will do turns:*

*1<sup>st</sup> turn: Marta – Estefania (Friday, 4<sup>th</sup> Feb)*

*2<sup>nd</sup> turn: Núria – Sara (Wednesday, 9<sup>th</sup> Feb)*

*3<sup>rd</sup> turn: Sheila – Raquel (Friday, 11<sup>th</sup> Feb)*

*4<sup>th</sup> turn: Rocio – Mireia (Wednesday, 16<sup>th</sup> Feb)*

*5<sup>th</sup> turn: Dani – Àlex (Friday, 18<sup>th</sup> Feb)*

*6<sup>th</sup> turn: Mónica – Lorena (Wednesday, 23<sup>rd</sup> Feb)*

*(Dc,4/2/00)*

El discurso expositivo puede ser una actividad de aprendizaje, pero ellos se implican más en estas actividades fácilmente cuando tras una introducción del profesor que marca el sentido y el valor de la actividad, son ellos quienes la realizan (Tomlinson, 2001:11). Así, al comenzar la clase, la pareja estipulada narra en su composición en Lengua inglesa la sesión anterior. Esta actividad constituía nuestro *warming up*,<sup>138</sup> es decir, la introducción o punto de partida a las nuevas actividades en las que perseguía reflejar todo aquello que valoraba significativo para nuestro diálogo de aprendizaje en las diferentes clases. Ante aquellas carencias lingüísticas, sus textos y mis fichas de trabajo facilitaron la participación en nuestros diálogos orales convirtiéndose en el instrumento mediador de nuestras disertaciones de clase. Las *worksheets* creadas me permitían unir concienciación y explicación, establecían puentes de unión entre las actividades dentro y fuera del espacio del aula a la vez que la competencia lectora lingüística en la lengua extranjera se afianzaba, convirtiéndose en elementos coadyuvantes y complementarios. La escuela y la vida parecían haber encontrado un territorio compartido por medio de esta forma de trabajar, de esta metodología inclusiva que se plasmaba en fichas de trabajo. Gradualmente, sus dudas, mis interrogantes y nuestros deseos comenzaron a caminar de la mano en el itinerario curricular. Unos trayectos que a la vez que dotaban de nuevos significados el currículum de la materia, iban transformándose en guía de nuestra posterior programación de actividades:

.....  
136 «Reinicié» significa que aquella estrategia dialogante había sido el origen de las actividades creadas para mi alumnado de FP durante los cursos 96/98.

137 Cada día una pareja formada por alumnado de diferente nivel se responsabilizaba de la redacción del informa de clase o diario.

138 Actividades introductorias que sirven de repaso de contenidos anteriores y de motivación o puente de unión con las que se esperan desarrollar en el aula.



*During this first week, I have been writing down some of the many ideas you have been commenting in class. Some of the ideas are related to problems because another country has normally different habits and it is difficult to agree with them. These notes are for helping to organize our Project:*

*– MEALS: different times and different food*

*– FAMILY HABITS: – When do they usually go to sleep?*

*– What do they normally eat?*

*– What kind of pets do they have?*

*– ...*

*– ENTERTAINMENTS:*

*– How do people enjoy there?*

*– What do they normally do?*

*(Di, 18/1/00)*

Las típicas «Units» de nuestros libros de texto fueron trocándose en referentes de consulta y ayuda en nuestros objetivos de clase. Aquellos intercambios dialógicos trataban comunicarse con sus visiones, sus opiniones, sus deseos, e informar, paralelamente, de mis visiones u otras perspectivas al respecto. Mis *Worksheets* se proponían hacer converger las dos miradas presentes en el aula, un propósito que potenciaba el conocimiento mutuo. De esta manera, los titulares básicos en nuestras aportaciones fueron: *Ideas I have been writing during our discussions in the first week, por una parte, y Ideas coming from me*. En ellas, un vocabulario referencial básico abría posibilidades comunicativas y de sentido a nuestro diálogo negociador, facilitaba la expresión en Lengua inglesa e incrementaba las posibles participaciones en la lengua objeto de estudio. Compartimos unos textos dialogantes durante aquel intercambio escrito y oral en inglés, una comunicación oral y/o escrita en el aula, un *communicative approach*, compartido en aquellos momentos de inicio.

A lo largo de aquellos contactos lingüísticos aparecieron vallas a saltar en más de alguna ocasión, ya que determinadas parejas nos privaban de las lecturas inaugurales sobre la sesión anterior y tuvimos que realizarlas oralmente, entre todos, para que fueran capaces de plasmar por escrito, con posterioridad, nuestras vivencias y continuar construyendo huellas de nuestras actividades de clase. De hecho, a mediados de febrero tuve que forzar el compromiso en alguna ocasión, una exigencia que conllevó buscar un espacio de redacción para los responsables, fuera de clase. Pero, lo importante es partir de lo que tenemos, comenzar desde nuestro entorno y explotar sus posibilidades al máximo, así que continué diseñando fichas de trabajo, *worksheets*, como instrumento de comunicación y de referencia durante aquel proceso curricular negociador.

De nuestras necesidades comunicativas cotidianas emergieron los contenidos curriculares de nuestros intercambios de clase y las actividades programadas ganaron protagonismo a las propuestas en el libro de texto. Continuo valorando este actuar profesional como una estrategia metodológica que establece puentes de conexión entre dos espacios demasiadas veces incomunicados: el dentro y el fuera del aula, *in and out*. Por un lado, *in*, porque implicaba planificar con el alumnado las posibles actividades que emergían del desarrollo del PT que pretendíamos llevar a cabo, y por otro, *out*, al permitir continuar aquellas negociaciones fuera del mismo espacio.

**B) Mediación y contención**

*Em sembla que poden servir aquestes reflexions i que la meva paraula ha de ser realment la d'una mediadora. Intentar que ells s'escoltin i es donin les seves raons i s'entenguin i es posin d'acord per actuar i aconseguir el que creuen.* (Dimecres, 8/12/99)

*...jo m'haig de posar a practicar la mediació entre elles i entre elles i ell i a la vegada estar jo suficientment relaxada per poder dur-lo a terme. Casi nada Encarnita. Ànims, que comença la guerra i has de disfrutar-la!* (Di00:40)

Había presentado una propuesta de organización conjunta y aunque íbamos retrasados, todo parecía haber mejorado al trabajar por proyectos. Nuestras clases cobraban sentido, la relación de aprendizaje mejoraba, como evidencian mis diarios. Sin embargo, frente a aquel acompañamiento mutuo, aparentemente calmado, persistía la misma actitud de huida de la responsabilidad escolar: *He hagut de barallar-me perquè acabessin el treball quan l'havien començat la setmana anterior. Han perdut el temps fent les activitats mentre xerraven de les seves incidències* (Di, 11/2/00). La desgana persiste en una parte del alumnado.

Una primera estrategia de mediación consiste en posibilitar la presencia de los problemas, las preocupaciones y los interrogantes de los alumnos (Pomar, M. 2001:83). Hemos de huir de verdades absolutas cuando establecemos una relación con el conocimiento. Creía que dotar nuestras actuaciones de nuevos significados, mostrar y demostrar que a través de ellas conseguirían un objetivo, viajar al extranjero, no sólo dotaría de sentido nuestra práctica sino que motivaría suficientemente al alumnado de los distintos grupos. Sin embargo, aquel deseo se manifestó tozudamente escindido en la realidad: una parte del alumnado asumía la dinámica pactada en el aula mientras que otra se inhibía o negaba a participar. Se iban ilusionando uno a uno con el objetivo propuesto y se comprometían con las actividades a nivel académico, por tanto, al mismo tiempo que determinados compañeros persistían en su actitud de rechazo a los aprendizajes planteados, otros iban incorporándose paulatinamente. Siempre existió un grupo de cuatro o cinco estudiantes que evitaba el trabajo en cada clase. Como perfectos adolescentes, sus egos bloqueaban la posibilidad de una actitud diferente a la aprendida en un entorno que continuaba siendo el mismo: el escolar. Para ellos, el significado de lo que sucedía en clase, aunque estuviera impregnado de actividades diferentes, era similar, por lo que mantenían aquella actitud de negación a una participación personal mostrando inhibición y/o desgana: *Més aviat semblava que jo els estava molestant amb la meva insistència per a que acabessin l'activitat (Ordenar una altra vegada unes frases que havien ordenat malament el dia anterior, tots menys la Claudia, i després escriure el text resultant)* (Di, 11/2/00).

Coexistía aquella fractura entre el ánimo y el desánimo, entre la ilusión y la desgana, una parte del alumnado estaba física e intelectualmente en clase, pero otra seguía ausente y pasando de una a otra actividad sin entregarse a lo que planteábamos en ningún momento. Eran estudiantes alejados mentalmente, a pesar de aquella presencia física y de nuestros esfuerzos, los de sus iguales y los míos. Se volvía a reproducir aquel discurso doble y paralelo del que había sido consciente durante los dos primeros años de investigación primordialmente, dos líneas de participación que no llegaban a tocarse, la del alumnado que se involucraba en las actividades escolares y la del que se alejaba mental o físicamente de las mismas.

La práctica educativa está plagada de estos momentos complejos e inciertos, por lo que llevar a cabo la ficha guía diseñada construía un diálogo formativo de mediación dentro y fuera del

aula.<sup>139</sup> El escaso compromiso de algunos estudiantes con el proyecto iniciado se reflejó en un ritmo de trabajo lento y cansino, que coexistió con la implicación y el avance participativo de otros miembros en los mismos grupos; dos actitudes simultáneas como evidenciaban mis anotaciones investigadoras. A la vez que el alumnado motivado interactuaba con sus responsabilidades, la parte que había decidido participar pasivamente continuaba comprometida con aquella decisión. De hecho, la actitud de algunas alumnas llegó a ser extrema. Sus continuadas faltas de asistencia articularon ausencias mentales y físicas, por lo que comencé a plantearme la posibilidad de que se matricularan en algún curso fuera del centro a mediados de febrero.

*Jo segueixo pensant que el millor és que faci un curset al CENFO d'informàtica, però no vol. Començarem l'expedient disciplinari si continua faltant.*

*Hem concertat visita per al 24 i 31 de març (divendres) als tallers d'Art Gràfiques. Escola Antoni Algueró. Hi seran la Cèlia i la Jasmine i altres alumnes del Centre.* (Dc00:21)

Desde el equipo que coordinaba la ESO habíamos planificado diversas visitas extraescolares encaminadas a crear expectativas al acabar la ESO, unas salidas que se habían sistematizado en cursos anteriores con el alumnado de FP. Por otra parte, el peso de la tutoría añadía presión a las responsabilidades en mi materia, una sobrecarga ejercida por la actitud de mi alumnado y por los avisos de mis colegas respecto de sus resultados escolares, *només dues persones havien estudiat de dotze, el Dani i la Núria. La resta notes de uns i dos. La Valeria em comenta que només aprovaran cinc o sis i que no volen fer Francès. En fin, em sembla que ara que encara estem a la meitat del segon trimestre és un bon moment perquè les mares i els pares, suposo perquè només vaig trobar alumnes o mares. Sàpiguen quina és la situació i parlin amb ells. Queden quatre mesos de curs i han de centrar-se o es quedaran sense el Graduat i porten en general tres anys<sup>140</sup> per aconseguir-lo, doncs són repetidors de FP. Els profes no crec que estiguin disposats a regalar res i això afegit al fet que el proper any no sigui probable una repetició és una injustícia amb aquest grup «sui generis». Han de centrar-se (Di, 15/2/00).*

La presión que se ejerce sobre las tutorías<sup>141</sup> en secundaria resulta una práctica demasiado común en nuestros centros. Tanto los equipos docentes como los coordinadores canalizan las informaciones y/o problemas a través de las tutorías: actividades a realizar, salidas pactadas en los equipos, resultados académicos, la mayor parte de las comunicaciones con las familias, etc. Una multiplicidad de responsabilidades que provoca la carencia de tutoras en muchos centros y la sobrecarga de mensajes desde nuestra voz. Inmersa en la presión profesional del momento, mediados de febrero, surgió un hecho fortuito. La percepción de lo que no funcionaba me generaba tal sensación de fracaso docente, de frustración, que busqué salida en mi comunicación con las familias. Y es que:

*En el seno de esta situación social tiene lugar un proceso de construcción personal de significados, que el niño puede realizar mediante la ayuda que recibe de su profesor. Las características de su intervención, los recursos que utiliza, las tareas que propone, dejan un mayor o menor margen a la actividad mental cons-*

<sup>139</sup> De hecho fue un período de aprendizaje profesional y personal, sobre todo familiar, ya que tanto en casa como en el centro debía lidiar con adolescentes.

<sup>140</sup> Sus compañeros de FP lo habían obtenido al finalizar el curso anterior, 95/96. Ellos, como repetidores, se incorporaron al segundo ciclo de la ESO el curso 96/97 y lo obtendría al finalizarlo. Algunos llegaron a la FP después de haber intentado un bachillerato, por lo que el graduado les suponía dos años más a todos y tres a algunos.

<sup>141</sup> Me permito nombrar el cargo en femenino ya que a los largo de mis treinta y seis años en la enseñanza he podido constatar la feminización de este cargo. De hecho durante los cuatro cursos de la ESO en nuestro centro, las tutorías siempre fueron llevada a cabo por profesoras.

*tructiva del niño. O dicho de otro modo, el que los aprendizajes que realicen los niños en situación escolar sean más o menos significativos depende de la calidad de los mecanismos de influencia educativa que utilice el profesor.* (Solé i Gallart, 1991)

Aquel mecanismo de influencia metodológico estaba reclamando una actuación por mi parte, pero su aplicación resultó especialmente complicada. Una madre que había citado siguiendo mis propósitos de buscar salidas extraescolares a su hija, no se presentó. Aproveché para telefonar a las familias, y *vaig fer una batuda dels casos mes clars en els quals volia fer una cridada d'atenció ràpida sobre la pèrdua de temps a classe. Si trobava una alumna parlava amb ella i la invitava a treballar mes i a responsabilitzar-se i complir els seus compromisos escolars i cap d'elles, ni alumnes ni mares es van enfadar per telèfon, però ara la sensació és diferent* (Di00:61). Aquella decisión provocó tal revuelo en mi alumnado que al día siguiente, cuando estaba hablando con una alumna me abordaron al salir de clase: *l'Alba s'acosta tota enfadada a l'igual que el Mario. Segons el Mario ho faig fatal trucant a casa, busco problemes i l'Alba té a la seva mare que no li parla, per tant em demana quines coses tant horribles li vaig poder dir perquè la seva mare no li parli. Li explico que només li vaig comentar que ha de treballar més, però ella no em creu i es van aglomerant els alumnes juntament amb la Ruth que també protesta perquè vam parlar amb la seva mare de la seva llengua que ha de controlar* (Di,15/2/00).

El acoso estudiantil duró diez minutos. ¿Quién era yo para llamar a casa y evidenciar el problema? Mi actuación generó un itinerario de comunicaciones silenciadas entre madres e hijas del que me hicieron responsables. Aquellos eran unos silencios femeninos, porque mi comunicación siempre fue con las madres, aunque algunos nacían de la actitud de algún padre que *s'enfada molt i elles li amaguen coses* (Di00:71). Buscaba en aquellos diálogos una construcción compartida de intenciones y/o significados, sin embargo, nuestras conversaciones propiciaron unas reacciones en cadena que compusieron una ocasión magnífica de aprendizaje: la contención profesional, la capacidad de mantener una escucha atenta y serena hacia el exterior e interior de uno mismo en un momento de presión, es necesaria tanto dentro como fuera del aula, ya que el diálogo cargado de agresividad nos afecta. *Ara quan ho escric tinc una horrible sensació de violència controlada cap a mi i no voldria passar d'ella, sinó més aviat aprendre d'ella. Ells estan acostumats a aquesta violència, s'expressen fàcilment d'una manera amenaçadora i intimidadora per sobre de tot, però realment és desgastadora. Et quedes amb una sensació horrible* (Di00:61). Pude experimentar como el aprendizaje de la mediación está inevitablemente unido al de la contención, resultan la cara y la cruz de una misma moneda y las dificultades de llevarlo a la práctica favorecen actuaciones profesionales que impiden acompañar a nuestro alumnado en sus actuaciones equívocas. Esta actitud mediadora docente conlleva afectaciones que sólo se aprenden a gestionar inmersos en la propia práctica, un aprendizaje emocional que necesita una clara muestra de:

- ▶ Verbalización de nuestro apoyo al alumnado en el seno del conflicto: *Em contesta que ell està de part dels alumnes i jo li dic que jo també ho estic, jo també estic de part dels alumnes* (Di,15/1/00).
- ▶ Ampliación de los mecanismos de influencia: *però de vegades cal informar als pares de com li van es coses* (Idem).
- ▶ Diálogo mantenido, escucha a pesar de les intimidaciones y respeto hacia las propias decisiones en el seno de las diferencias: *Pues mi madre no va a venir mañana, porque no hay nada de que hablar y a ver qué dices de mi lengua. Ruth ya sabes lo que digo, que has de controlar lo que dices, ya lo hemos hablado más de una vez* (Di:59-60).

El proceso de construcción de un saber colectivo que representó el PT fue generando ocasiones de mediación y contención emocional desde la cotidianidad del aula, propiciando una relación de enseñanza y aprendizaje que transformaba tanto el aprendizaje de mi alumnado como el propio.

### **5.2.3.2.3. Momentos finales. Proceso de subjetivización**

En el Capítulo 8, volveré al análisis en profundidad de este proceso de subjetivización de mi alumnado que representó el desarrollo de nuestro proyecto de trabajo. Como he afirmado anteriormente, el desánimo coexistió con la ilusión durante todo el proceso, pero fue precisamente esa capacidad de seguir adelante a pesar de las dificultades la que estimuló su finalización. La dinámica de trabajo implicó la presencia del alumnado fuera del horario de clase estipulado: Biblioteca, salas del centro, pasillos. ... Debían consultar información en los ordenadores de la biblioteca; planificar un vídeo con posterioridad a la escritura de un *script* y filmarlo en nuestro centro; diseñar folletos promocionando lugares emblemáticos para nuestra visita a Londres a partir de un libro de lectura sobre esta ciudad; narrar un cuento imaginario que describiera la visita de un grupo de alumnos de Hospitalet y construir un hermoso castillo en el grupo de Víctor, el que mejor podía visualizarlo

Embarcada en cuatro frentes de actividades, uno por clase, se acercaba el momento de presentar las huellas de nuestro trabajo en el Departament d'ensenyament. Ante las dudas y contrariedades del proceso, pedimos la colaboración del profesorado y conseguimos que durante dos semanas las actividades escolares de todo nuestro alumnado de ESO se centraran en su proyecto de trabajo. Desde el aula de Ciencias naturales acabaron la lectura programada y confeccionaron sus folletos de publicidad, en Lengua castellana encontraron tiempo e ideas para su relato, Tecnología aportó momentos inolvidables en la materialización de nuestro castillo y Rafa S. «Spielberg», profe de la rama de Administración nos ayudó a ultimar los efectos con el ordenador. Todo un despliegue interdisciplinario coordinado desde la Lengua inglesa que mediaba con un nuevo calendario escolar de 15 días.<sup>142</sup> De la colaboración del equipo docente surgieron ayudas y apoyos que nos permitieron finalizar el trabajo iniciado con una calidad y gestión inigualable. Aquel compromiso docente que atravesaba las disciplinas y las unía a nivel metodológico potenció el trabajo cooperativo y conseguimos presentar en el CRLE nuestros deseos materializados dentro del plazo estipulado.

#### **A) Contacto y tacto con mi alumnado**

*Ells són els agents del seu aprenentatge and responsible for it. Implicar-los en el que han decidit que volem fer.*

*(Dc,22/1/00)*

Pretendí ayudarlos a ser coherentes con sus propósitos de la misma manera que buscaba ser coherentes con los míos. Responsabilizarse de sus decisiones, de sus compromisos con el grupo y concluir lo iniciado. El trabajo seguía siendo cooperativo, la responsabilidad era compartida, pero necesitaba del compromiso personal, individual de todos y cada uno de nosotros, un hecho que fue posible dentro y fuera del aula. Progresivamente, aquella dinámica lenta y cansina fue dejando paso a una implicación personal en las actividades planteadas, una situación que compartí definitivamente con mis colegas y que propiciaron aquella mejora en el ambiente de aprendizaje en el aula. *Del trabajo con el alumnado al trabajo con el profesorado...* se convirtió en una realidad escolar y aquel proceso metodológico que implicaba la percepción del alumnado como verdaderos sujetos de su aprendizaje atrajo finalmente a mis iguales. Desde las primeras semanas observé cambios relacio-

.....  
142 Concretamente del 20 al 31 de marzo del 2000.

nales tanto en el alumnado como en mi misma, movimientos plasmados en el renovado reto de escritura reflexiva:

*Ara estic a l'escola i acabo de posar-me davant l'ordinador... Tenia ganes de deixar constància de les meves sensacions en aquests tres dies de classe durant els quals he parlat amb els alumnes de les nostres possibilitats i del fet de tirar-ho endavant. Hi ha hagut resposta de tot i aniré enregistrant la informació, però el fet que volia anotar és que el Pedro l'altre dia es va despedir carinyosament al passar per davant de la porta oberta de classe i veurem treballar. Ja havíem parlat del projecte a la seva classe i ell és un dels que no està gaire motivat, no obstant, en la sessió de «brainstorming» va ajudar. Vaig tenir la sensació que em veia de manera diferent a partir d'aquestes activitats a l'aula. Serà certa la meua apreciació? Crec que és la primera vegada que el Pedro de la ESO A em saluda en aquest to, perquè normalment passa sense dir res, és bastant apàtic.*

(Dc, 11/1/00)

Esta constatación de cambios en el tono de la relación con mi alumnado registrada el 11 de enero del 2000, es decir, en la primera semana de clase posterior al descanso navideño. ¿Qué percepción estaba cambiando? ¿La del alumno, la mía, o ambas? Es evidente que estas reflexiones demuestran que la mía cambiaba, pero surgieron muchos momentos para verificar que la de mi alumnado también lo hacía. Nuestro cambio metodológico en el interior del aula, se manifestaba igualmente fuera de ella a nivel relacional. Aquella metodología que mediaba en los intercambios que establecíamos en el aula, ampliaba nuestra relación, al crear un espacio para los deseos del otro que alteraba las distancias relacionales.

Inmersa en esa experiencia de aprendizaje comienzan a surgir nuevos interrogantes:

*Influeixen els canvis d'actitud que ajudo a produir en la millora de l'aprenentatge. Bloqueig emocional obert per l'actitud del profe?*

(Dc, 14/1/00)

Había iniciado una actitud de escucha profesional, una manera de estar presente en el aula que implicaba *desinflar el ego*. Cuando acepté cambiar mis propósitos de viaje por los del alumnado, disminuí la intensidad de mi yo docente, lo cual sólo es posible si estamos dispuestos a suspender, provisionalmente, las propias voces, a vaciarlas, o, al menos, a templarlas (Torralba, F. 2006:29). Aquella escucha que permitía más espacio al otro, le cedía un espacio y un tiempo experiencial que iniciaba un diálogo necesario para aprender en equipo. La práctica de la escucha exige un fuerte combate contra el propio *ego*. Si se entiende por *ego* la tendencia a vivir centrado en el yo, en los propios recuerdos, pensamientos, deseos y emociones, en encerrarse en la propia conciencia, el acto de escucha exige el descentramiento (Torralba, F. 2006:30). Es evidente que aquella metodología que permitía un espacio para la persona del alumnado necesitaba de una verdadera escucha profesional y que ésta estaba dando sus frutos en un mejor clima relacional que influía en el aprendizaje, una realidad que me orientó hacia su confirmación investigadora y que me seguía preocupando dos meses después:

*OBJECTIU: Millorar les seves relacions amb mi i sobre tot amb el seu professorat. Com influeix això en el seu aprenentatge?*

(Dc, 4/3/00)

Me había propuesto un objetivo de cambio relacional con mi alumnado como instrumento de mejora en su aprendizaje. Estos deseos de cambios relacionales se transpiran en mis diarios de los dos últimos años, son cada vez más evidentes. Sin embargo, necesitaba datos concretos, numéri-

cos y positivistas para reafirmar las respuestas investigadoras que iban emergiendo en el seno de aquella práctica reflexiva. No acababa de dar crédito a mi percepción basada en la experiencia vivida. Observo, reflexiono, aprendo y cuestiono simultáneamente mis conclusiones en busca de una científicidad basada en las estadísticas de los datos y no a partir de lo analizado. Aunque, finalmente, comencé a aceptar la frecuencia de un hecho, su recurrencia, como verificación de su validez investigadora, como ya he comentado al analizar la presencia de cuestionarios y listas de preguntas en mis textos. Una intuición que me confirmaron posteriormente las investigaciones acerca del paradigma de la complejidad. Mi realidad cotidiana estaba esperando que la enfocase de otra manera, que la redescubriera, al abordarla desde una nueva perspectiva y el cambio metodológico iniciado estaba siendo su instrumento.

El cambio como elemento organizador de la realidad es uno de los puntales del paradigma de la complejidad en el que los contrarios siempre están convidados a un diálogo hermenéutico. Aquella nueva actitud relacional docente se refleja incluso en redacción de mis diarios de investigación. Observo como las anotaciones son más fluidas y no tan fragmentadas. No aparecen tantos tachones, tanta interrupción y fragmentación en relación con las actividades a desarrollar por un grupo o por otro; hay una mayor relajación respecto al control del alumnado en el aula. Poco a poco, el centro de nuestro trabajo, del alumnado y del mío, se va desplazando hacia las actividades que realizamos para conseguir nuestros objetivos. Los registros en el Diario de campo son más tranquilos, la letra más amplia y con menos enmiendas, emerge una sensación de calma cuando releo esos textos durante el primer intento de categorizar la información recopilada.

Todavía recuerdo el estrés que me generaba el momento de trasladar al ordenador las anotaciones de mis clases durante el primer trimestre de este curso. Un período del que emergen dos bloques temáticos recurrentes: el control de los deberes y de la asistencia a clase. Mi compromiso docente me había ido transformando en una especie de perseguidora de la falta, de lo que no funcionaba y había que atajar. Sin embargo, releendo las anotaciones del segundo trimestre, las primeras relacionadas con el trabajo por proyectos, la ausencia de la insistencia en estos factores de control me resulta significativa. Algo ha surgido en el ambiente de clase, paralelamente al inicio de nuestro proyecto de trabajo. Un cambio relacional evidenciado con posterioridad y que estaba intrínsecamente vinculado a aquella recién estrenada relación metodológica con el currículum de siempre.

Stenhouse nos enseñó a concebir el currículum como una entidad viva, en crecimiento y humana, *aprender en movimiento*. A la vez que crece el saber y la comprensión del docente que investiga por medio del proceso de investigación, así mismo, también, lo hace su comprensión del currículum. Cuando aplica el nuevo aprendizaje a su práctica, los cambios conforman el desarrollo del currículum. Su desarrollo, su investigación y su práctica se llegan a unir las unas a las otras (Dadds, 1995:144).

Aquel «algo» que transformó la dinámica en nuestra relación de enseñanza y aprendizaje en el aula surgió de:

- ▶ Contacto con la individualidad de todos y cada uno de los estudiantes.
- ▶ El desarrollo de actividades significativas, con sentido para el alumnado.

Un aprender que implicó ejercitarme en afrontar creativamente las poderosas fuerzas que se oponían al diálogo y la discusión productivas. Un aprendizaje esencial para el trabajo en equipo y que fue necesario durante todo el desarrollo del proyecto. La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión, dos maneras diferenciadas en que conver-

san los equipos. En el diálogo, existe la exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se «escucha» a los demás y se suspenden las perspectivas propias. En cambio, en la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor perspectiva para respaldar las decisiones que se deben tomar. El diálogo y la discusión son potencialmente complementarios, pero la mayoría de los equipos carecen de aptitud para distinguir entre ambos y moverse conscientemente entre ambos (Senge, P. 1993:297), un reto que continúe afrontando incluso con posterioridad a la presentación del proyecto al concurso, ya que el hecho de haber sido seleccionado me sumergió en nuevas negociaciones con:

- ▶ El alumnado, sujeto de su propio aprendizaje.
- ▶ El profesorado, pero no sin mi alumnado.
- ▶ El acompañamiento de las familias.

### **B) Con el alumnado sujeto de su propio aprendizaje**

*Isabel: sí que somos importantes.*

*(Dc00:42)*

La reivindicación del alumnado como sujeto activo de su proceso educativo no es nueva; hunde sus raíces en lo que Not (1979) denomina tradición o métodos «autoestructurantes» en educación, y que supone el polo opuesto a la tradición «heteroestructurante» para la cual educar consiste esencialmente en la transmisión de unos contenidos lógicamente organizados que son así asimilados o «absorbidos» por los alumnos. En la actualidad, la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y la idea de la adquisición de conocimientos no como copia, sino como una reelaboración en la que interviene el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, hacen de cada experiencia de aprendizaje algo idiosincrásico e intransferible, un enfoque ampliamente aceptado (Solé i Gallart, I. 1991).

De esta manera, el sentido docente de aquel proyecto de trabajo se basaba en el respeto hacía aquellos deseos y demandas traducidas en estrategias, materiales y recursos pedagógicos, durante un proceso que, como he comentado anteriormente, reposa en la actividad intelectual estructurante del alumnado que aprende. Como profesora sabía hacia donde deseaba llegar con mi alumnado, pretendía por tanto guiarlo y proporcionarle recursos necesarios para que los significados que éste construyese durante el proceso se aproximasen paulatinamente a los del currículum escolar. Mi acción didáctica debía partir del bagaje, de sus conocimientos previos, no para quedarse en este punto, sino para potenciar su avance mediante la construcción de aprendizajes significativos en el sentido que marcan las intenciones educativas (Coll, C.; Solé, I. 1989) que dan presencia a su subjetividad.

La verdadera escucha en el aula, aquella que permite un espacio real para el otro, desencadena un proceso de subjetivización del alumnado y una transformación esencial de la propia percepción docente. Un cambio de mirada que consiguió que mi alumnado dejara de ser objeto de mi enseñanza para convertirse en sujeto de su aprendizaje. Me alejaba del protagonismo del libro de texto y del programa oficial a la vez que me acercaba, simultáneamente, al protagonismo de mi alumnado. Pretendía un «venir al cole» participativo y experiencial en el que el esfuerzo pudiera ser gratificante para el mayor número de personas presentes en el aula. Así, aquellas necesidades que percibía como significativas para el aprendizaje o para el desarrollo de nuestro trabajo durante el segundo trimestre, provocaban un efecto dominó en mis actuaciones. El eje de mi estudio investigador se había desplazado hacia la significatividad de la metodología en mi aula de Lengua inglesa y sus presencias físicas y mentales en el día a día del aula aparecen como tema recurrente en todos



mis diarios de investigación, aunque la asistencia a las actividades que organizábamos no eran las únicas presencias que me agitaban. Las hipótesis que elaboraba a partir de aquellas vivencias me sorprendían, igualmente, como conclusiones experienciales:

*Hipòtesis:*

*El professor de secundària està mal focalitzat: ha de treballar més els continguts actitudinals i procedimentals per poder arribar a uns bons continguts conceptuals.*

*Pedagogia del sentit: la relació educativa ha de ser significativa perquè enganxi l'alumne amb la seva vivència personal i realment aprengui en el sentit més ampli de la paraula.*

*Els project works ajuden a trobar sentit a la tasca educativa, per tant a millorar realment la relació d'ensenyament-aprenentatge i a aprendre més i més bé.* (Di, 19/3/00)

Mi necesidad de consenso con el profesorado me había llevado a infravalorar significativamente los acuerdos participativos alcanzados con el alumnado. Una necesidad que alimentaba esta creencia errónea y que bloqueó la percepción de mi alumnado como verdaderos sujetos activos de su aprendizaje durante los tres primeros años. En aquel período, percibí al alumno como destinatario de mi investigación, una interpretación que objetivizaba su implicación a la vez que implementaba una metodología participativa representada por los proyectos de trabajo. Desarrollaba una metodología participativa a través de aquellas fichas de trabajo, cuestionarios y textos reflexivos emergentes de las experiencias vividas. Había constatado como esos materiales creados potenciaron nuestra comunicación, cómo ésta se había convertido en más y más fluida, pero había sido una participación limitada por mis propias necesidades y creencias. Éstas objetivaban a mi alumnado, en vez de subjetivar sus voces coexistentes en el aula. Aquella necesidad de planificar previamente con el profesorado acompañante para desarrollar con posterioridad mis actividades de clase y mi sumisión al currículum prescriptivo marcado por el libro de texto, abortaron otras comunicaciones posibles que surgirían definitivamente durante el último año de este estudio.

### **C) Con el profesorado, pero no sin mi alumnado**

Conseguí apartarme de aquella necesidad de acuerdo previo con el profesorado. Una renuncia que me acercó a las subjetividades de mi alumnado y generó un proceso envolvente y verdaderamente participativo. Abandonar aquella necesidad y potenciar una escucha atenta de las voces en el aula me transformó en una docente que mediaba en la construcción del conocimiento, y es que el trabajo por proyectos implica, necesariamente, una negociación continuada en dos sentidos, hacia dentro y hacia fuera del aula, es decir, con el alumnado y con el profesorado. Una realidad que diseñó mi aprendizaje en habilidades o competencias relacionales, porque aprender es una experiencia social (Dadds, 1993a) y, por lo tanto, intrínsecamente unida a la capacidad de relacionarse.

Nuestras ideas, creencias, actitudes existen en el seno de una red de interacciones sociales que las determinan e influyen nuestros propósitos, por lo que aquel acompañar a mi alumnado tanto dentro como fuera de sus aulas se convirtió en la constante más importante durante el desarrollo de nuestro proyecto. Un acompañar que exigió la puesta en práctica del saber adquirido durante los tres cursos de investigación anteriores con objeto de custodiar nuestros objetivos compartidos. Conocía en mi propia piel que un ambiente negativo y hostil puede causar una actitud defensiva o inhibida en la persona que aprende. Su aprendizaje sufre. Un ambiente motivador y de refuerzo positivo puede estimular la apertura y conducir hacia un crecimiento continuado. A menudo los grupos de ayuda son necesarios fuera de las escuelas de investigación (Dadd, 1995:157) y siempre

pude contar con mis compañeras de doctorado. Y además, con aquella parte del equipo docente que nos dedicó más tiempo del marcado en aquellas dos semanas programadas.

Por esta misma razón, mi alumnado contó conmigo y pudo aprovecharse de aquel aprendizaje de mediación y contención durante el desarrollo de las actividades programadas en el proyecto que elaboramos. Aunque debo reconocer que tuvimos momentos de flaqueza, sus ilusiones y ánimos nos ayudaron a continuar avanzando, resistiendo los vaivenes de dudas y contrariedades. Aprender significa mantenerme y mantenernos orientados hacia nuestro objetivo educativo, cada uno a su nivel.

#### **D) Con el acompañamiento de las familias**

El haber sido uno de los centros ganadores del concurso convocado activó la relación más intensa y productiva que he tenido tanto con mis colegas como con las familias hasta estos momentos. Como defiende el estudio presentado en la Fundación de Cajas de Ahorros *Educación y familia: los padres ante la educación general de sus hijos en España*,<sup>143</sup> la solución a los problemas educativos pasa más por un cambio de actitud en padres, profesores y alumnos que por un manejo político/legislativo de la situación (El País, 24/4/2009). Más allá del nivel educativo, social y económico de los padres, es la actitud de la familia lo que más influye en la educación de los hijos (Inger Enkvist, 2009).<sup>144</sup> Una actitud con la que pudimos contactar intensamente durante la continuación del proyecto de trabajo.

Con el apoyo de dos profesores, que continuaron acompañándonos durante el tercer trimestre del curso desde sus áreas de Ciencias naturales y Lengua Castellana, conseguimos alcanzar la última etapa de nuestro recorrido educativo. Al margen de nuestros tiempos de clase, organizamos sus presencias rotatorias en actividades encaminadas hacia la explicación del proyecto a las familias: un calendario de nuestra visita a Londres y la presentación de las actividades a realizar. La relación bidireccional que se establece entre el sujeto que aprende y su objeto de conocimiento deviene una relación triangular en el trabajo por proyectos, en la que intervienen otras personas y entre las que los educadores –padres y maestros, especialmente– desempeñan una labor fundamental (Solé i Gallart, 1991). Esos otros educadores que representan las familias nos acompañaron también. Para ellas el alumnado preparó murales, mapas y exposiciones orales acerca de qué haríamos, cómo pensábamos llevarlo a cabo y cuándo estimábamos sería el momento oportuno, un tiempo que tuvimos que negociar con el equipo docente y el directivo.

Las negociaciones con padres y madres siempre fueron a través del alumnado: ellos constituyeron el elemento mediador. Sus voces explicitaron nuestros deseos y expectativas en Londres, las necesidades surgidas ante la realización de nuestro proyecto y a ellos rendimos cuenta, junto con el Consejo Escolar de centro, de nuestro viaje. Gracias a todos ellos nuestra experiencia educativa llegó a buen puerto. Marcamos límites y referentes de acompañamiento, tanto vivenciales como económicos, pero dialogando en ese marco de convivencia dentro y fuera del centro logramos transformar aquellos deseos compartidos en una verdadera fuente de aprendizaje escolar.

.....  
 143 Resultado de una investigación realizada por Víctor Pérez-Díaz, catedrático de la Universidad Complutense; Juan Carlos Rodríguez, profesor de la misma universidad, y Juan Jesús Fernández, doctorado de la Universidad de Berkeley (EEUU). Se basa en 850 encuestas a padres y madres de alumnos en mayo y junio de 2008.

144 Profesora sueca especializada en educación comparada.

A nivel global, el proceso explicitado estaría resumido en las siguientes variables:

TEMPORALIDAD	ESPACIALIDAD	CORPOREIDAD	RELACIONALIDAD
96/98	Aula	Alumnado y profesora	Comunicativa y reflexiva Worksheets, Textos y Libro de texto Miniproyectos
98/99	Aula y centro	Alumnado y comunidad de didactas	Distancia reflexiva Establece conexiones Worksheets, Textos y Libro de texto
99/00	Aula, centro y exterior del centro	Alumnado, comunidad de didactas, familias y expertos	Establece conexiones Actuaciones con tacto: acción solícita Worksheets, Textos y Proyecto de trabajo

### 5.3. Nuevas etapas de análisis investigador

Los primeros análisis, paralelos a la misma investigación en los aquellos momentos de lectura reflexiva señalados en cada ciclo de investigación, constituyeron exploraciones en busca de comprensión en el seno del contexto estudiado y de respuesta a las necesidades surgidas sobre la marcha, como he comentado anteriormente. Unas actuaciones reflexivas que comportaron un aprendizaje *in situ* al que se unió, posteriormente, el emergente de las dos etapas de análisis posteriores y marcadas por un silencio investigador de dos largos años.

#### 5.3.1. Cursos 00/02: Nuevos contextos y relaciones. Inicio de un análisis investigador en profundidad

Cada nuevo curso escolar evidencia las dificultades que los profesionales de la docencia hemos de vencer para seguir reflexionando en y sobre nuestra práctica. Durante el mes de julio del curso 99/00 concluimos la presentación de la Memoria<sup>145</sup> del viaje a Londres con el alumnado, parte final del proyecto presentado al Departament d'Ensenyament. Necesitábamos ultimar temas pendientes: encuentros con alumnas y alumnos, profesoras y profesores, últimos retoques en sus trabajos, recogida de materiales, etc. Por otra parte, continuaba afrontando momentos incompatibles con ese deseo de dialogar con los datos ante la presión de la práctica diaria, que no podía ni debía esperar más de lo conveniente. Una situación que se agravó con mi cambio de centro. El curso 2000/01 fue mi primer año como desplazada forzosa<sup>146</sup> al tener que abandonar mi centro durante ocho años, de 1992 a 2000, y consumí gran parte de mis energías, tanto personales como profesionales, en resituarme en un nuevo entorno laboral: el IES La Mallola de Esplugues de Llobregat.

Junto con otros cinco profesionales afrontamos contextos desconocidos. «Toca o no toca», es decir, consigo encontrar el momento adecuado, o no, en esa búsqueda de un espacio reflexivo profesional. Una necesidad tozuda y recurrente que sigo persiguiendo con objeto de analizar, de profundizar en la comprensión de lo vivido durante aquellos años de recopilación de información.

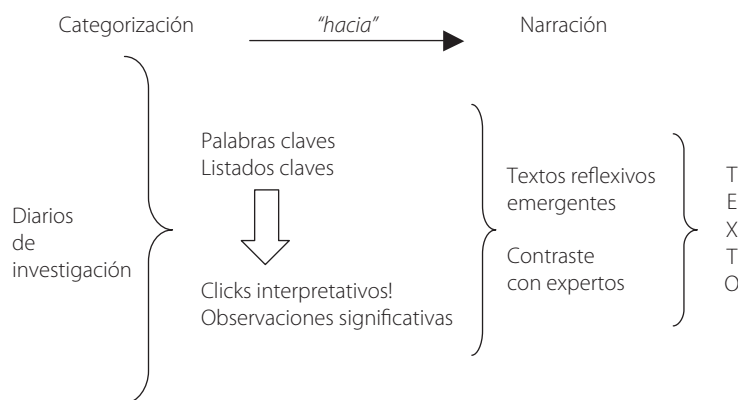
145 Última actividad obligatoria del Proyecto de trabajo que habíamos desarrollado entre nuestro centro y el de Twickenham (Londres).

146 Al no consolidarse la ESO en el centro, había un excedente de Profesorado Definitivo, es decir, con plaza en el centro ganada por oposición pública. Tenía derecho a permanecer el colectivo con más años en el lugar de trabajo al carecer el centro de horas suficientes para todo el profesorado.

Deseo contactar con capas más profunda de significado, desvelar nuevas percepciones en las experiencias vividas con intención de aprender de todo ello. Mi encuentro en septiembre con el nuevo profesorado representaba un reto relacional incipiente y, además, impartiría clases en segundo de bachillerato, el último curso de la educación post-obligatoria no universitaria, un nivel en el que no había trabajado hasta entonces y en el que sería tutora. El único elemento común con mi pasado sería el volver a ser profesora de cuarto de ESO, si bien éste sería un alumnado poseedor de una historia diferente. Las incertidumbres implicadas en este nuevo contexto profesional mermaron las posibilidades de dedicarme a profundizar en mis fuentes de información, especialmente durante el primer año. Dedicué aquel primer curso a releer lo recogido, a transcribir al ordenador mis Diarios de campo, aún escritos a mano, y a organizar el material recopilado como paso previo a un análisis exhaustivo posterior que comencé el verano del 2001.

### ***De las categorías emergentes a los ejes interpretativos de mi relato***

Finalizada la lectura de los diarios de investigación y con objeto de profundizar en una categorización, había ido anotando en el margen de sus páginas las sugerencias significativas del texto. A partir de estas observaciones realicé un listado de vocabulario significativo que articuló los primeros textos emergentes de las observaciones realizadas. Un nuevo escrito en el que el listado compartía espacio con las reflexiones que aquella nueva lectura reflexiva evocaba. Y es que la investigación cualitativa es una investigación en sí misma emergente, los «clicks» aparecen en un momento concreto de la búsqueda en el que la persona que investiga siente, percibe mental y físicamente que todo aquel esfuerzo realizado está dando un sentido a la propia búsqueda e intuye, relee, vuelve hacia sus propios pasos anteriores para caminar hacia delante y concluir en forma de pensamiento emergente. Estos clicks vividos durante el proceso y que son compartidos por otras personas que investigan en diferentes campos, imposibilitan la linealidad de los procesos de investigación. Necesitas, te ves impelida a constatar por escrito aquel pensamiento, aquella idea que ha surgido estés donde estés. Es un momento de comprensión que da sentido a todo un proceso temporal de búsqueda y que no puede esperar.



Aquel proceso de categorización emergente me llevó a unos textos en los que evocaba reflexiones, intuiciones o conclusiones que el análisis categorial iba haciendo emerger. Una vez elaborado este primer nivel emergente, una segunda y tercera lectura del diario analizado, contrastada con otros listados y observaciones procedentes de los otros escritos, conformaron los ejes de sentido del mismo. Ejes vertebradores del estudio en el sentido de temas significativos y recurrentes en aquellos «clicks interpretativos» que dieron origen a los ejes narrativos de la cuarta parte del estudio. Así, fueron surgiendo unos *textos reflexivos emergentes*, es decir, paralelos a aquel proceso de comprensión lectora. Un proceso que fue objeto de *contraste con expertos*.

El descanso estival del curso 2000/01 representa una nueva oportunidad de inmersión profesional investigadora. Así, con posterioridad al mismo, me propuse unos objetivos concretos.

- *Relectura de los Diarios de investigación y profesionales y determinación de las categorías emergentes a partir de esta lectura, si bien llevaría puestas las gafas del elemento relacional a partir de la reflexión que he planteado anteriormente.*
  - *Lectura y estudio de la metodología y marco teórico de la tesis.*
  - *Planteamiento de conclusiones a partir del análisis efectuado en relación a la mejora de mi práctica profesional.*
- (EdT,10/01)

Comienzo un nuevo curso escolar, el 2001/02, y dejo de leer y de escribir durante los dos primeros meses. El inicio de curso marca la interrupción de mi incipiente diálogo emergente a partir de la estructuración de los datos en una categorización igualmente emergente y que, poco a poco, comienza a dar un sentido final a todo el proceso de trabajo. Vuelvo a estar desplazada, ahora en el IES Santa Eulàlia de L'Hospitalet de Llobregat. De aquellas categorizaciones surgieron los primeros «Interim texts» (Clandinin y Connelly, 2000) y que hacen referencia a aquellos primeros escritos intermedios entre el material que emergía en el seno de las experiencias vividas y el texto investigador definitivo. Durante aquel proceso de categorización nacieron mis textos de transición entre los Diarios de investigación y los definitivos.

Los «interim texts», representaron ese instrumento intermedio y evocador del sentido investigador implícito en su significado anglosajón al estar destinado a ser temporal, interino, hasta que algo más definitivo permaneciese o se estableciese, una comprensión evocativa que diría Marcel (1950). Así, más que resolver mi problema investigador estos textos me permitieron volver a captarlo, volver a contactar con él y ampliar sus matices, contrastando posteriormente con mi director de tesis y mi colega de doctorado Dra. Imma Cases Hernández en no pocas ocasiones.

Durante estos dos años perseguía una «verdad más objetiva», no obstante, mi sensación investigadora consideraba que esta verdad más general reflejaba escasamente lo vivido en el contexto estudiado. El significado más profundo de los datos de unas experiencias fuertemente arraigadas en el contexto analizado se me escapaba al desplazar el peso de mi análisis a las categorías emergentes. Era consciente de que gran parte de aquellas anotaciones estaban relacionadas con hechos singulares y *dependientes* del propio contexto en que surgían. Estaban intrínsecamente ligadas a él y sólo a él muy probablemente, ¿cómo iba a reflejar esta realidad en el informe final que representaba la tesis doctoral? Comencé a encontrar un camino de salida al entrar en contacto con la teoría de la *investigación narrativa* y la *fenomenología* en la que el conocimiento se plantea en términos dialécticos por medio de la expresión textual: la necesaria mediación de la comprensión por la explicación (Ricoeur, 1977:131).

El objeto de la investigación científica que planteaban era el estudio en profundidad de los relatos vividos, una investigación hermenéutica basada en los textos escritos para producir nuevos textos que constataban que:

*El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal [...] El significado de la expansión*

*de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía.* (Van Manen, 1994:159)

«Abró mis ojos» a esta posibilidad, una realidad teórica a la que me había aproximado sin saberlo, que ampliaba el significado de mi escritura y que afirmaba que *no existen estructuras de significado independientemente de su interpretación. Esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo.* Así lo había visto, siguiendo la senda abierta por Gadamer, Paul Ricoeur (1995), para quien la acción significativa es un texto a interpretar y el tiempo humano se articula de modo narrativo (Bolívar, A. 2002:43). Como había comentado burdamente con el director de tesis: *Mi cabeza me impone disciplina, categoría, mientras que mi cuerpo me pide marcha: escribir, explicar mi historia* (EdT,20/11/02), es decir, me obsesionaba por analizar y categorizar cuando lo que verdaderamente hacía como investigadora era, y volvía a ser, escribir y describir sobre lo que analizaba.

A partir de este momento decidí abandonarme a las experiencias que analizaba mediante la escritura nuevamente y seguir organizando un trabajo investigador que coronaría en la presentación de aquella tesis doctoral deseada. Un proceso que se inició con dos intenciones bien definidas:

1. Una investigación fenomenológica del estudio realizado, persiguiendo la reconstrucción narrativa del mismo a través de los diarios elaborados. Es decir, un proceso dialéctico en el que mi «yo» investigador y docente actual dialogará intentando *dar sentido, comprensión y proyección, con un «yo» que ya es historia* (Contreras, J. 2000).
2. Un viaje paradigmático «desde la categorización hacia la narración» para reconstruir igualmente la historia de los hechos.

Como ha escrito Geertz (1994:22), *de lo que se trata es de reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias, o en palabras de A. Bolívar (2002:57) sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías.*

### 5.3.2. Cursos 02/05. Silencio ontológico

El curso 2002/03 es mi tercer entorno profesional.<sup>147</sup> En los últimos tres cursos, tres centros diferentes, pero ahora esperaba calma. El hecho ser nuevamente profesora «definitiva»<sup>148</sup> conllevaría una mayor estabilidad profesional y conseguí un permiso por asuntos propios con el objetivo de reorganizar el estudio y elaborar un índice general. Como expresé en aquellos momentos de análisis durante el primer trimestre del curso 02/03:

*A nivel personal el momento actual presenta espacios aprovechables. Mis hijas están autónomamente ocupadas y ya ha pasado la vorágine de la primera semana de curso. Es pues el espacio físico y mental adecuado para continuar el proceso investigador e ir recuperando tanto su pasado en la memoria escrita como los momentos actuales.*

.....  
147 IES Mercè Rodoreda de L'Hospitalet de Llobregat, en que continuo como definitiva en la actualidad.

148 En la Enseñanza Primaria y Secundaria los profesores definitivos están adscritos al centro mientras haya plazas relacionadas con su materia. Son desplazados excepcionalmente y suelen abandonarlos por iniciativa personal, no administrativa. Unos derechos que desaparecieron durante los desplazamientos forzosos que implicó la Reforma educativa.

He iniciado varias veces la introducción de mi trabajo final. Algunas mentalmente y otras por escrito. Realicé una primera reflexión con detenimiento sobre los datos recogidos durante el curso 2000/01 y en ella ya emergió una base introductoria del trabajo. En este momento, y paralelamente a los objetivos que como docente me plantea mi nuevo centro de trabajo, me propongo cumplir igualmente con mis objetivos investigadores y presentar por escrito los resultados de esta investigación. Aprender nuevamente en la práctica y en la reflexión que inicié sobre la misma en el pasado, y que deseo con todas mis fuerzas poder compartir con las personas que año tras años deseamos mejorar nuestra vida profesional como enseñantes. Un objetivo al que me comprometo a través de un calendario de firmas<sup>149</sup> en función de las horas estipuladas semanalmente. Calendario y firmas que facilitan el desplazamiento de la vida profesional a la personal, y de la personal a la profesional, con la serenidad de saber que cada vez «toca» lo que he decidido hacer, y que aleja pensamientos angustiantes por lo no hecho o por ocupar espacios diferentes a los deseados.

Sigue apareciendo la idea de que puede parecer una osadía el investigar sobre la propia práctica. Sigo pensando que el hecho de basar mi investigación en los diferentes diarios construidos durante cuatro cursos escolares podría parecer carente de sentido y me preocupa el hecho de demostrar su validez, de la cual yo estoy plenamente convencida. Espero, por tanto, ser capaz de transmitir lo que estos diarios han hecho conmigo, cómo me han enganchado una y otra vez y cómo me han ayudado a conseguir desde el principio de mi investigación y que ha acabado finalmente por convertirse en mi objetivo: mejorar yo, mejorar mi propia práctica como elemento necesario para la mejora del aprendizaje en mi alumnado, evidenciando paralelamente el cambio personal y profesional que esta mejora, que creo ha existido, haya producido (Anotaciones, 2002).

Estas afirmaciones evidencian como mis dudas se disipan y surgen nuevamente. El momento profesional y personal favorece el camino final de mi estudio. Sin embargo, me resulto imposible aprovecharlo. Mi fortuna cambió de un día para otro con el fallecimiento de mi hija Gemma y el silencio de mi ser investigador se prolongó durante dos largos años. Estaba orientada hacia aquellos ejes de significado, cinco, en los que he decidido fundamentar el análisis y las conclusiones investigadoras del estudio desarrollado. Había indagado en la esencia o universalidad en el tipo de experiencia vivida en mi centro escolar de Secundaria, es decir, en sus características indispensables respecto a mi devenir docente y profesional a partir de la investigación desarrollada, pero se apagó el impulso personal que dinamizaba aquel proceso cruelmente.

### 5.3.3. Más allá del 2005: «No toca y quizás toca» Encontrando el tono de mi escritura

*Mi cabeza me impone disciplina, categoría, mientras mi cuerpo me pide marcha: escribir, explicar mi historia.*  
(Di,20/11/02)

No acabo de saber exactamente cómo, pero volví a sumergirme en aquellas contradicciones expresadas ante las que me había frenado un poder muy superior al mío a mediados de diciembre. Reinicié este estudio desde el recuerdo, es decir, desde la recuperación de una memoria escrita. Un recuerdo que conlleva la rememoración de las experiencias vividas desde el distanciamiento emo-

.....  
<sup>149</sup> Hoja elaborada como horario de estudio personal en el que planificaba las horas mensuales que dedicaría al trabajo doctoral y que constataba posteriormente mediante firmas.

cional y el acercamiento a las razones implícitas en aquellas actuaciones en la práctica. Releyendo el proceso investigador voy reencontrando aquella Encarna docente e investigadora que intentaba ser y que el destino de mi hija Gemma ha transformado. Voy reconociendo poco a poco, unas intenciones investigadoras que la memoria de los datos hace aflorar a través de los compromisos de aquel diciembre del 2002 con mi director de tesis. Habíamos pactado un borrador del trabajo realizado y en ello estaba cuando la vida me frenó de golpe e hizo enmudecer aquella voz profesional durante dos largos años.<sup>150</sup>

En estos momentos de relectura del pasado en los que las fechas constatadas durante el análisis me devuelven a aquel *20 de noviembre del 2002*, unas semanas anteriores a mi gran pérdida, necesito descansar, respirar hondo, y dejar salir serenamente mis lágrimas. Cada vez que me alejo de los datos de la experiencia, la distancia va creando un espacio de atracción que me atrae hacia sus orígenes, siendo reclamada por la vida recogida en ellos. El deseo de aprender de las experiencias vividas es más intenso que la necesidad de alejarme definitivamente de aquellas vivencias, un hecho que me ha ido conduciendo hasta este momento en el que vuelvo a sumergirme en aquella contradicción investigadora sentida. Vuelvo a leer el texto narrado, ahora bajo un prisma interpretativo personal. Deseo una objetividad legitimada y validada no por la distancia entre el científico y su objeto de estudio, sino por la relación o la interacción entre el científico y su objeto de estudio.

Es a partir de esta nueva conciencia investigadora que reinicio esta investigación y resignifico la totalidad de textos que habían ido surgiendo a lo largo de las lecturas realizadas y de las categorizaciones construidas hasta el año 2002, mis *textos de transición*. Comienzo una nueva interpretación narrativa a través del relato experiencial que los diarios me ofrecen y comienzo a hilvanar los distintos hilos de colores que me permitan tejer el tapiz definitivo de lo que ha sido la historia que subyace en esta investigación. De esta manera, redacto dos nuevos *textos de transición* durante estos dos años. El primero a partir de los diarios elaborados durante el ciclo inicial de la investigación, cursos 96/98, y el segundo referente a los dos años siguientes. Unos *interim texts* que, como he comentado anteriormente, han sido contrastados con tres profesionales de aquel espacio y tiempo

---

150 No acabo de comprender muy bien por qué sigo insistiendo en finalizar el proceso iniciado, por qué esta tesis se niega a desaparecer, a diluirse con el paso del tiempo en mi mente y en mi vida. Quizás porque aún pervive la llama que encendió aquel deseo de profundizar y ahondar más y más en la propia existencia y en dos ámbitos fundamentales durante el recorrido vital: el personal y el profesional. Quizás es simplemente un ejemplo de tozudez por finalizar, con la dignidad y el respeto que merece, un proceso al que un ser humano dedica ya casi diez años de su recorrido vital. Nunca pude imaginar que el destino de mi hija Gemma formara parte de mi recorrido vital, cuando siempre pensé que yo lo sería del suyo. Sin saber exactamente cómo, inicio esta nueva etapa en mi proceso existencial que me lleva en estos momentos a afrontar el reencuentro con aquella profesora que plasmaba por escrito los resultados de su proceso investigador. Brotan lágrimas de mis ojos, pero sigo escribiendo, escribiendo y comprendiendo, para poder alimentar y alimentarme de este deseo de dejar constancia de lo vivido.

El destino de mi hija me apartó violentamente del itinerario de propósitos e intenciones profesionales para iniciarme al camino del duelo. Un recorrido en el que he encontrado, encuentro y encontraré acompañantes desconocidos, siendo extraordinariamente cercanos. Un camino en el que transito en compañía de mi otra hija, y que me continúa ayudando a aprender. Obligada a hacerlo, desde el primer día de su ausencia, sigo echando mano de todos los aprendizajes realizados y acumulados en diversos mundos vitales que han sido fuente de muchos de ellos. Y es que, «caminate no hay camino, se hace camino al andar» (Machado, A.) En mis diarios de investigación había reflexionado sobre el conflicto, sobre los problemas como fuente de aprendizaje, acerca del contenido educador de las dificultades, etc., pero jamás pude imaginar que mi hija me situara en el camino más cruel para dar coherencia a ese aprender, a ese seguir avanzando a pesar de los reveses de la diosa Fortuna. Un itinerario incierto y desconocido al que sólo puedo dar sentido desde la mirada amorosa del destino de una de las dos personas que más quiero en esta vida, mis hijas. Y es que te quiero tanto hija mía, que me esfuerzo por aceptar tu destino.

Así pues, aquí estoy de nuevo, en el último intento de dar forma a un acompañamiento investigador vivido ya durante diez años. Constato, no obstante, cambios fundamentales dentro y fuera de mí misma, paralelos a un nuevo diálogo interno y externo, y a partir de aquel silencio investigador de dos años que busca integrar la nueva experiencia obligada a vivir. Una experiencia desde la que reempiendo la última y definitiva reflexión sobre la propia práctica profesional.



vivido durante los cuatro años de estudio, Berta, María y Rosa.<sup>151</sup> Un contexto docente que abandonamos 4 profesores, Berta y yo a finales del curso 99/00 forzadas por los tiempos de cambio que vivíamos y, posteriormente, al concluir el siguiente 2000/01, quince profesionales más, prácticamente la totalidad del profesorado de comunes. Irónicamente, sólo permaneció nuestra compañera más antigua de Lengua inglesa, como consecuencia de la aceptación de nuestras propuestas curriculares para los Ciclos formativos.<sup>152</sup>

A lo largo de esta nueva etapa de análisis me he reconciliado con mis contradicciones. Nuevas lecturas investigadoras han permitido reconocermé con mayor claridad en ellas e indagar en las estructuras subyacentes de aquellas experiencias vividas. Y es que mis actuaciones investigadoras estuvieron siempre acompañadas del relato acerca de lo vivido, me había situado intuitivamente en un modo de conocimiento narrativo centrado en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos y concretos. Una forma legítima de construir saber cuyo reto principal sería lograr un diálogo con el texto construido o los discursos y relatos surgidos de la disertación en la práctica, un discurso que expresa intenciones, deseos, acciones, historias particulares. Es en ese nuevo tiempo vivido *desde la categorización hacia la narración*<sup>153</sup> en el que he acabado reconociéndome y en el que pretendo establecer una relación dialogante entre el modo de conocer, de pensar, y de narrar. Y es que realizar una investigación cualitativa conlleva actuaciones que van más allá de recopilar información de las experiencias vividas con objeto de inducir categorías emergentes a partir de ellas. Una investigación cualitativa pretende contactar con el mundo de la vida, de las experiencias, y que se esfuerza por dar fe de los matices de la existencia individual en la colectividad que formamos las personas, en el contexto concreto en el cual nos relacionamos. Una condición postmoderna que afronta incertidumbre y dudas cuestionando el actuar investigador y creando espacio a la posibilidad de incluir la propia subjetividad en el relato, en el proceso de comprensión de la realidad vivida.

Al igual que J. Bruner (1988:23-53), defiende «dos modos de conocer y pensar»: categorización y narración apoyándose como elementos adicionales y no discordantes. Cada uno con sus propias formas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo, una «tesis de compatibilidad» que diría A. Bolívar (2002) entre estos dos modos de conocimiento científico respecto a la investigación educativa, ambos conocimientos legítimos y complementarios. Y es que como Elbaz (1991:3) resalta: la narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es –por el contrario– una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo.

151 Se jubiló al cumplir 60 años el curso 2009/2010.

152 La presencia de la Lengua inglesa en los ciclos formativos se extenderá este curso escolar 2006/07 a la especialidad de Química en el IES Provençana. La profesora Lidia Barreiro, que ha comenzado experiencias que hemos valorado, tiene concedida una licencia de estudios para preparar materiales en Lengua inglesa dentro del currículum de su especialidad. Un proyecto que hemos comentado durante los dos últimos años y para el cual dispuso tanto del proyecto elaborado para mi licencia de estudios el curso 1990/01, como de mi contacto con la profesora de la UB Teresa Navés. Las tres coincidimos en nuestro interés por la transmisión de la lengua extranjera a través de contenidos curriculares.

153 Me inspiro en la frase de BOLIVAR BOTÍA, A. (2002:53): *entre la categorización y la narración*.

Mis temores investigadores relacionados con incertidumbres nacidas del mismo proceso de investigación o con la posibilidad de tergiversar lo recopilado, de deteriorarlo al no ser capaz de interpretar hermenéuticamente con la sabiduría necesaria, se fueron desvaneciendo a lo largo de estas etapas de análisis. El hecho de investigar sobre la propia práctica me producía un respecto tremendo y no podía evitar el resurgir esporádico de desconfianzas, dudas, incertidumbres, pero el contraste con mis colegas y el análisis en profundidad de los tres tipos de diarios elaborados junto con las lecturas investigadoras sobre estudios fenomenológicos, investigación narrativa, aprendizaje reflexivo, historias de vida y complejidad en el proceso de construcción de los referentes teóricos del Capítulo 3 las calman y clarifican paulatinamente.

El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*.<sup>154</sup> Si bien las argumentaciones de A. Bolívar (2002) se aproximan a las defendidas en mi proceso investigador, me sitúo más cercana a los planteamientos del psicólogo Polkinghorne (1988:159). Según este autor el conocimiento narrativo profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana al organizar los acontecimientos en unidades integradas de significado; los hechos son dispuestos en secuencias, en lugar de categorías. El conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control. Mi reto, por tanto, será construir una historia que unifique y dé significado a los datos. Unos datos que procediendo de distintas fuentes debo integrar en una nueva narración en busca de un sentido dentro de la particular complejidad que representa ser docente en un contexto de secundaria y en momentos de cambio.

Como en etnografía ha dicho Geertz (1994:89) es preciso lograr *un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea... situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente*. Procuraré narrar las experiencias individuales en un marco de regularidades, pensando que el relato de vida responde a una realidad construida socialmente, pero que no deja de ser siempre única y personal a su vez. Consciente, igualmente, de que puede que no sea la autora de esta historia, porque como señala Denzin (1989:74): *en algunos momentos una persona actúa como si él o ella hicieran su propia historia, cuando, de hecho, están forzados a hacer la historia que dicen haber vivido*.

.....  
154 BOLIVAR BOTÍA, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4, (1), 57.



## **CUARTA PARTE:**

### **EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJE:**

### **BECOMING A SECONDARY TEACHER**

*Buscaba mejorar mi práctica a través de una innovación metodológica, pero ésta representa solamente una estrategia, recursos o pasos a utilizar como posibilidades de cambio. Si no somos capaces de contactar con los principios pedagógicos, con las creencias a las cuales responden aquellas metodologías que deseamos implementar e identificarnos con ellas, difícilmente acabaremos incorporándolas a nuestras prácticas. En este sentido, esta cuarta y última parte muestra y demuestra un ramillete de conclusiones interpretativas, que emergentes de una continuada práctica reflexiva, estuvieron ligadas a la escritura como metodología investigadora.*

*El Capítulo 6 se centra en el aula, verdadero eje en la formación y el aprendizaje profesional docente. El Capítulo 7 pretende concluir acerca del complicado entramado de relaciones vividas en el aula y en el centro. Aprender en relación es uno de los retos profesionales más complejos que tenemos planteadas las personas que nos dedicamos a la docencia. Finalmente, los Capítulos 8 y 9 reconstruyen el devenir de aprendizajes profesionales significativos y transformadores desde un proceso de inmersión en la propia práctica. «Becoming a Secondary Teacher» se adentra en ese irse convirtiendo en la profesora de secundaria cuyo perfil explícito en el Capítulo 9.*



## CAPÍTULO 6.

# EL AULA, LUGAR DE PARTICIPACIÓN, FORMACIÓN Y CAMBIO

*Es importante observar la presencia de lo positivo en el aula, pues esta realidad siempre comparte espacio con la negatividad.* (Romero, E. 2007)

### **La intimidad del aula, interrogantes**

El aula es un espacio personal e íntimo. Entre esas cuatro paredes, una de ellas normalmente abierta al exterior, surgen la mayoría de nuestros interrogantes docentes y se realizan casi la totalidad de los intercambios educativos. Al comenzar nuestras clases comentando algún aspecto concreto o revisando el trabajo previsto para casa, iniciamos la relación con nuestro alumnado. Es el primer momento en un proceso relacional, un punto de partida calmado en el ruido cotidiano, de constatación de una situación, y de toma de decisiones. Unas decisiones que pretenden reconducir y orientar las observaciones y deducciones que realizamos al afrontar lo que está aconteciendo. Pero, ¿participamos en nuestras aulas con intenciones compartidas o nuestros deseos son divergentes? ¿Somos todas las personas que interaccionamos en esos momentos concretos, conscientes de lo que sucede? ¿Nuestras percepciones tienden a converger o intentamos, por lo menos, aproximar nuestros objetivos? Como afirmaba la Dra. Cambra en una de nuestras clases de doctorado:

*Moltes de les coses que es produeixen en una classe, no són prou conegudes del professor.* (Cambra, M. 1995. Apuntes)

Una aseveración que me invitó a reflexionar desde esa caja negra que puede representar la clase.

### **¿Por qué necesito de la participación de mi alumnado?**

Participación implica presencia. El sentir la presencia del otro indica acompañamiento, espacio vital compartido con otras vidas. Si la presencia es sólo física, conlleva un sentirse ignorado, una fragmentación de la persona, porque una verdadera presencia implica compartir física y mentalmente, existiendo y dando muestras de ello tanto unos como otros

Deseo compartir mi presencia en el aula con la de mi alumnado y la participación representa una estrategia para mostrar presencia. Me alejo de la soledad del enseñante buscando participación, presencia. Una presencia que reclama su espacio para compartir y que resulta complicada de pactar y respetar. Pero, además, el ir al encuentro de sus presencias permite que ellos se reconozcan entre sí, sean más conscientes de sus individualidades y que, por lo tanto, reconozcan sus identidades, lo cual genera no pocas dificultades.

Igualmente, necesito que se impliquen en sus procesos de aprendizaje. Creo que este estilo discente incrementa el significado del tiempo en el aula, un cronos subjetivo en el que la participación y la implicación serían dos pilares básicos conducentes a un aprendizaje significativo. Un aprendizaje que indaga en conocimientos previos como punto de partida, unos conocimientos cambiantes y dinámicos cuando son realmente el motor del aprendizaje. Por lo tanto, la colaboración de mi alumnado representaba un componente fundamental de esa, nuestra presencia en el

aula. Una reciprocidad que nos permitiría averiguar si estamos interpretando esos intercambios, o en un sentido más general esos conocimientos, con el tono, la fuerza y el nivel de comprensión pretendido.

Mi relación investigadora conversacional en el aula se reflejó en los continuos diarios de investigación. Éstos fueron desvelando, paulatinamente, aquellos elementos ocultos a mi mirada docente, e impregnando el diálogo mantenido en su intimidad de revelaciones, es decir, de oportunidades para crear estructuras de significado nacidas en la cotidianidad vivida. De esta manera, pude: explicitar el propio conocimiento tácito, evidenciarlo profesionalmente; captar el ambiente de la clase, sus retos e interrogantes; ser más coherente, al permitirme reestructurar mis clases a partir de lo mostrado y dar respuesta a cuestionamientos propios y de mi alumnado.

Y es que una respuesta profesional a los interrogantes ocultos en la práctica docente requiere una interacción en nuestras aulas que facilite el emerger de las intencionalidades presentes en los dos polos de esa relación de enseñanza-aprendizaje que establecemos en ellas. Cada vez se desvela más necesario el facilitar *diálogos educativos* que permitan concienciar al alumnado acerca de nuestras intencionalidades, del sentido que tiene la educación que nos proponemos, la formación que perseguimos los profesionales de la docencia en la cotidianidad de nuestras aulas. No podemos obviar este diálogo en ese espacio íntimo, compartido exclusivamente con nuestro alumnado, un alumnado que ha vivido experiencias significativamente diferentes a las que vivimos los profesionales y, por tanto, más o menos desconocidas.

Hemos de potenciar en el aula experiencias hermenéuticas, diálogos basados en preguntas y respuestas que aboquen a una formación amplia y de calidad según las entiende Gadamer (1986), porque una experiencia hermenéutica no consiste en que algo esté fuera y tienda a estar dentro. Más bien somos captados por algo; y justamente en virtud de lo que nos capta y posee, estamos abiertos a lo nuevo, a lo distinto, a lo verdadero.

Ese algo que nos capta, en el que intuimos razones o motivos para acercarnos, varía de unas personas a otras. A lo largo de la escolaridad obligatoria nos encontramos irremisiblemente con una parte de alumnas y alumnos desmotivados que nos plantean el reto de encontrar anzuelos adecuados e incrementar las posibilidades de pescar a todas y a todos en un momento u otro de su «ser estudiante de Secundaria». El anzuelo que yo defiendo se basa en una actitud participativa docente, una actitud dialogante y con tacto en el aula (Van Manen, 1998). Hemos de esforzarnos por crear espacios participativos, es decir, por argumentar, dialogar, contrastar opiniones, en la intimidad de nuestras aulas al igual que lo hacemos en otros espacios del contexto escolar menos cercanos al alumnado. Muchas de las dudas y problemas relativos a nuestras prácticas siguen planteándose fuera del contexto del aula de manera mayoritaria. Intentamos resolverlas argumentando, dialogando y contrastando opiniones, en encuentros entre especialistas en una materia y, generalmente, sólo en ellas, una dinámica que se ha ampliado con la creación de los equipos docentes en la LOGSE. Un nuevo espacio para exponer nuestros interrogantes y conseguir acuerdos con objeto de solventar problemas o aclarar nuestras dudas. Sin embargo, ambos espacios, aunque evidentemente necesarios, son externos al aula, en la que deberíamos intentar aclarar nuestras dudas y compartir opiniones igualmente. Se toman decisiones en ausencia del alumnado demasiadas veces, un hecho fácilmente evitable y que ayudaría a mejorar el clima de confianza entre desiguales.

No podemos resolver todas nuestras dudas en relación con la enseñanza en nuestros departamentos, reuniones de los equipos docentes, claustros, o cualquier otro espacio ajeno sistemáticamente a aquellas personas destinatarias de la mayoría de nuestros diálogos. En este sentido, nuestro alumnado es más espontáneo y, quizás, más sincero. Nos convendría repensar el espacio del aula como la primera fuente de información para resolver los conflictos que surgen en ella, o por lo menos, realizar nuestro primer intento docente. Una actuación reflexiva orientada a captar la profundidad presente en muchas de las interpretaciones que nuestro alumnado realiza espontáneamente y que infravaloramos, demasiadas veces, tanto el profesorado como el alumnado. Las actuaciones profesionales realizadas en este sentido es el contenido fundamental del presente capítulo.

Es evidente que no podemos obviar los contenidos propios de la materia, unos contenidos que aunque nos presionen, son sólo el instrumento que media en nuestra relación educativa y muchas veces a nivel administrativo exclusivamente. Cada docente desea compartir con sus alumnas y alumnos unos conocimientos que ha adquirido con su esfuerzo personal diario y que justifican su representación en el centro escolar. No obstante, para poder compartir significativamente conocimientos, necesitamos que el otro polo presente en la transmisión de los mismos sienta el deseo o la necesidad de poseerlos, y es a este nivel que hemos de potenciar la participación en nuestras aulas. Son los conflictos que surgen en ella, las voces divergentes que surgen en el contexto de clase, las que nos permiten relacionarnos a un nivel más amplio, lúcido. El simple intercambio de informaciones o conocimientos que nos proponen unos fríos libros de texto o cualquier otro material, carecería de significado sin la presencia mental y física de nuestros yoes, en diferentes nosotras y nosotros, y de los yoes del alumnado. Un colectivo que manifiesta su presencia de una manera contundente cuando nos revelamos capaces de infundir vida a los contenidos que median en nuestra relación, vida que se muestra al esforzarnos por dar sentido en nuestras prácticas tanto a los contenidos conceptuales como a los procedimentales o actitudinales, siguiendo la terminología referencial de la LOGSE. Tres tipos de contenidos curriculares que facilitan ese tener en cuenta la presencia del otro, su participación, equilibrando el peso de la relación de enseñanza/aprendizaje en el aula.

En esta diversificación de contenidos la pieza clave es el profesorado, por lo que la persona del enseñante emerge, se revela, como la piedra filosofal de la transmisión del contenido de la enseñanza. Este profesional de la docencia, cuyo saber adquirido durante sus años de experiencia en la transmisión del conocimiento en las aulas es ignorado por teóricos, administrativos y pedagogos en la Reforma educativa, es el destinado a inculcar los contenidos que otras personas determinan. Como si estuviéramos exentos de saber, como si la experiencia acumulada durante años y años de contacto con el alumnado sirviera de bien poco en la transmisión del conocimiento.

### ***En el olvido...***

Las personas destinadas a ser la pieza clave en la relación de enseñanza-aprendizaje, tenemos y hemos tenido muchas veces la sensación y la constatación de ser las más olvidadas durante el largo proceso que implica el aprendizaje de nuestro alumnado. El aula, igualmente inmersa en ese olvido, contempla como los profesionales de la docencia pretendemos responder a los interrogantes que surgen en nuestras prácticas, y de ellas, con una búsqueda de formación fuera del centro escolar; indagando sobre diferentes opciones que podrían solventar nuestras necesidades profesionales según nuestra disponibilidad de tiempo. En relación con estas ofertas, constato un incremento importante de cursos sobre el estrés docente, estrategias relacionales o la trascendencia del reconocimiento de una emocionalidad presente e ignorada en el profesorado y a reconducir con él mismo en los últimos años. Una de las pocas victorias que el profesorado va



consiguiendo en su intento de vivir mejor nuestra realidad profesional. Las bajas depresivas comienzan a hacer mella en una sociedad silenciosa que empieza a querer escuchar una parte de las presiones a las cuales nos encontramos sometidas la mayoría de las personas dedicadas a la docencia, y éste puede ser un punto de partida muy válido. Sin embargo, y aunque el punto de partida de una buena práctica puede ser una buena teoría, será en esa práctica de aula cotidiana, del día a día, en la que realmente acabaremos aprendiendo a actuar de una manera más educativa y beneficiosa para todas y todos.

---

## 6.1. De la participación en el aula: Mi práctica docente

---

*De Lia Cigarini, cofundadora de la Librería de Mujeres de Milán, he aprendido que no puedo cambiar la realidad en abstracto, sino mi relación con la realidad. Entonces la realidad cambia. Y esto ocurre siempre que no dejo ganar terreno al escepticismo, a la creencia de que no se puede hacer nada, una creencia que nos paraliza*

*(Ana Mañeru, Instituto de la Mujer, 2005)*

Estas palabras resumen perfectamente el espíritu docente que guió mis actuaciones durante los distintos cursos escolares. Los dos primeros cursos de actuación docente-investigadora habían iniciado la educación de mi mirada profesional. Una mirada reflexiva que iba permitiendo la construcción paulatina de una nueva relación con la realidad docente como consecuencia de mis actuaciones durante aquel período de formación investigador. Mi creencia en que otras actuaciones metodológicas eran posibles, fue forjando no sólo una percepción diferente de mi realidad profesional, sino ampliando y transformando mi relación con la realidad del aula o del centro.

Mi actitud docente estaba impregnada de una indagación reflexiva que cuestiona las diversas problemáticas que me rodeaban, especialmente en las interacciones que establecía con mi alumnado en el microcosmos del aula. Ésta fue siempre el centro de actuación y observación primordial, el eje alrededor del cual pivotaron la mayoría de mis interrogantes no resueltos y a los que deseé dar respuesta a pesar del importante peso que tienen las múltiples reuniones interdocentes, una o dos veces a la semana. Y es que la intimidad del aula se continuó revelando durante los nuevos cursos escolares como el centro de las verdaderamente significativas experiencias escolares. Unas experiencias que evidenciaban un poder transformador desconocido desde aquellos momentos docentes, y que conllevaron una formación continua en la propia práctica profesional.

Mi deseo de dar espacio al alumnado, de favorecer su participación buscando que se ilusionaran con su aprendizaje en el centro, que éste tuviera sentido para ellos al dotar sus horas en la escuela, su vida en ella, de calidad educativa, generó cambios significativos tanto en el propio entorno como en mi formación profesional. Cambios en:

1. Mi *metodología*, creando fichas y materiales de aula en consonancia con este espíritu de trabajo, favoreciendo variaciones en los contenidos curriculares, puesto que el currículum había de dar espacio a los deseos y objetivos de las personas que estimulamos a participar, alumnado y/o profesorado.
2. La *relación con el alumnado*. Posicionamiento como mediadora y catalizadora de los cambios pactados con el grupo dentro y fuera del aula, unos cambios en la relación que potenciaron una percepción distinta del mismo.
3. Mi *concepción del aprendizaje* gozando con el arte de los matices. El pensamiento radical es fácil y da una aparente seguridad. Los matices, en cambio, son riqueza. Gracias a ellos

nos abrimos a campos que nos aportan una percepción más fina de la realidad (Fossas, 2007:68).

4. En la *organización del centro*, de las actividades y calendario programado a inicio de curso, al implantar definitivamente en el aula un proyecto de trabajo compartido con todo mi alumnado y una parte del profesorado. Una estrategia de aprendizaje mediadora entre sus deseos y el currículum prescrito que acabó provocando la modificación del calendario de evaluaciones de junio.

En este momento me propongo explicitar mi actuación metodológica y la actitud docente que la participación del alumnado provocó en el aula. El listado de materiales creados se encuentran en el Anexo I, los matices relacionales que fueron limando y ahondando en mi vida profesional en secundaria en el Capítulo 7, y mi nueva concepción del aprendizaje, ese nuevo sentido docente surgido con la investigación desarrollada, constituyó el origen del Capítulo 9.

### 6.1.1. Metodología y participación

Partimos de una posición de superioridad, en función de un saber, en relación con nuestro alumnado. Un saber que es básicamente teórico y que si no se amplía con el saber que surge de una práctica formativa en nuestras aulas, cada vez nos empobrece más. Hay muchos aprendizajes difíciles de transmitir por estar básicamente relacionados con un saber experiencial al cual es más complicado llegar en nuestras prácticas. ¿Ignoramos al aprendiz más veces de las que somos conscientes, mientras mitificamos la acción de enseñar? La observación de la experiencia nos invita a reflexionar, a no alejarnos de los hechos. Hay que atender más a éstos que a lo mental. Como dice el proverbio sufí: «cuando nuestro pensamiento va al mismo paso que nuestro pie, estamos presentes».

Participar, es decir, permitir y permitirse espacios reales para la intervención propia y del otro. Es una variable consistente en relación con el aprendizaje cuando participar significa construir algo juntos. Es precisamente ese proceso de construcción interactiva el que va ligando los unos con los otros hasta el punto de llegar a impedir la separación de las partes en muchos casos. La construcción compartida del saber dota de nuevos significados las fronteras entre el docente y el alumnado, difuminando y desdibujando roles, actitudes y relaciones precedentes en las que es complejo determinar taxativamente quien ayuda a quien. De esta manera, el proceso interactivo de enseñar es esencialmente una práctica reflexiva (Van Manen, 1998:118), es importante comprender cómo el deseo «real», en el sentido anglosajón del término, es decir, verdadero, de un espacio de actuación al alumnado, provoca irremisiblemente una serie de cambios en otras variables relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

Participar implica aceptar la presencia de mentes que piensan y perciben la realidad de una manera diferente. «Percibir», en el sentido deweyano del término, se define como un modo de atención que no es *reconocimiento*, sino proceso de exploración visual y relación con el arte, que como ciencia, nos ayuda a mantener viva nuestra capacidad de percibir los aspectos cualitativos de la experiencia. Una capacidad que se relaciona con el «pensamiento cualitativo», y cuyas raíces están, en las tareas corrientes de la vida diaria (Dewey, 1934). En esa convivencia concreta y diaria que facilita la participación del alumnado en sus aulas, nuestras aulas, se puede originar una nueva relación de aprendizaje que conlleva efectos colaterales ineludibles.

### 6.1.1.1. La experiencia del texto dialogado

Como he comentado anteriormente, la base del diálogo y la construcción compartida del conocimiento fueron las worksheets y *textos dialogados*. Unos escritos que permitían la participación de todo el alumnado y que posibilitaba la escucha entre iguales y desiguales. Invitaba a una comunicación reflexiva desde un texto dialogante que me conducía a actuar más como moderadora del saber emergente en el aula, que como transmisora de conocimientos. Mi habla estaba ya expresada en aquellas fichas de trabajo y era del momento de contrastar con sus voces. Aquel hábito reflexivo cotidiano basado en la observación sistemática y prolongada de lo que acontecía en el aula o en el centro a lo largo de los cursos 96/98, generó una dinámica personal y profesional que mantuvo su presencia en el centro de trabajo como instrumento de comprensión y comunicación tanto con el alumnado como con el profesorado. Así:

*...la intencionalidad de captar la evolución del aprendizaje que se realiza en el aula, implica una toma de anotaciones sobre la marcha que a veces parece un jeroglífico descifrar. Hay anotaciones acompañadas de interrogantes puesto que son ideas que surgen en el momento y de las cuales necesito estar más segura de su validez. Unos interrogantes a los cuales la dinámica del centro intenta dar espacio en las reuniones de departamento, pero que se resuelven en la realidad de muchas formas: contactos en pasillos, comentarios en encuentros no buscados, ... ¿Cómo se resuelven esos interrogantes que me planteo o me plantean y que surgen de la propia dinámica del centro? ¿Qué surge a partir de las anotaciones en mis diarios? ¿Es correcta o no mi intuición anterior?*

(Dc99:70-71)

La percepción personal en lo vivido buscaba el contraste con otras percepciones personales presentes en el aula, creando sensaciones de frustración al perseguir, demasiadas veces, convencer al otro de su error, sin permitir que otros momentos y tiempos fueran haciendo su trabajo paulatinamente, es decir, sin respetar los diferentes ritmos personales presentes, lo cual elevaba la temperatura de discusión en demasiados grados a veces.

*Ha estallat la tutoria quan he demanat les seves opinions a partir del meu text. No ho entenc. Sento dues o tres vegades: «Cómo se pasa, tío». No entenen què han de dir el que pensen sense fer cap comentari, perquè es molesten. És clar que ara que ho escric penso que el silenci absolut es demana per a una prova, però no per una activitat de tutoria. Pot ser no he donat prou arguments per demanar el silenci que necessitàvem. He explicat l'activitat, el que havíem de fer, però no he justificat prou seriosament el com havíem de fer-la.*

(Di00:7)

No obstante, la búsqueda de una implicación por parte del alumnado siempre era una fuente de motivos, un elemento motivador para continuar con esta dinámica de actuación en la clase y elaborar nuevos textos. Estaba orientada hacia una comunicación participativa en una realidad «compartida», integradora de las divergencias en nuestras percepciones, y que fue posible gracias a lo que nombro texto dialogado. Fichas de trabajo y escritos originados en las reflexiones provocadas por los diarios y en el deseo de compartir la percepción personal de lo acontecido en el aula. Mi intención fue contrastar nuestras percepciones, propuestas y comentarios nacidos en las experiencias que la relación de enseñanza y aprendizaje favorecía dentro y fuera del aula. Son textos utilizados en mis tiempos de clase de Lengua inglesa y de Tutoría en los que ese diálogo de base muestra una clara necesidad de comprensión interpretativa: constatar y contrastar con otras interpretaciones o intencionalidades los momentos vividos. Configura una serie de intercambios orales y escritos, analizados desde un enfoque interpretativo, y validado por la posibilidad del contraste sistemático de deducciones o interpretaciones sobre las diversas situaciones vividas en el aula, las

cuales exponía a sus percepciones en aquel mismo espacio. Construía, de esta manera, unos textos dialogantes como base y mediación en comunicaciones posteriores.

### **Comunicación entre currículum y vida**

*Ha estat una tutoria desagradable. Hi ha una lluita contra tots ESTAN CONSTRUYÉNDOSE EN CONTRA DE LA ESCUELA, POR OPOSICIÓN A ELLA. QUÈ FER?*

*Hi ha gent que no diu res. Aina, Maribel, Pepi, Domingo. Sembla que veuen més enllà dels seus companys.*

*Com continuo el que he fet avui? Fem un diari de les tutories? Tres o dues persones cada vegada, perquè hi hagi un registre més objectiu? Com canalitzem tot això positivament i constructivament que ens serveixi a la majoria? De fet una manera d'opinar per aquesta gent que no ho fa a nivell d'assemblea és el text escrit.*

(Di00:8)

Dialogando por medio del texto escrito, tanto en las tutorías como en mi materia, perseguía una comunicación reflexiva con el otro, en este caso mi alumnado. La lectura permitía, en principio, que toda y cada una de las personas del alumnado tuviera la posibilidad de entender lo que deseaba expresar, lo que percibía, cuáles eran mis pensamientos, qué sentía... Ofrecía aquellas reflexiones como base de una construcción compartida del saber. Era, por tanto, una búsqueda de comunicación colectiva iniciada en la información individualizada que la lectura permite. Un medio de comunicación que respeta el ritmo de comprensión de cada persona, ralentizando las intervenciones rápidas de la parte del alumnado más irreflexivo y que con su forma de participar impide el pensamiento activo de compañeras y compañeros en múltiples ocasiones.

En aquellos textos dialogantes que iba construyendo aprovechaba la experiencia vivida como material curricular. El origen experiencial de estos textos dialogantes se situaba en el aula o fuera de ella. A partir de momentos especialmente representativos, mayoritariamente problemáticos, construía textos explicativos de lo observado, sentido y pensado en aquellos tiempos de contraste de opiniones, introduciendo el referente común de la escritura para evidenciar cómo la comunicación en clase reflejaba percepciones significativamente diferentes. De tal manera que este recurso metodológico se fue convirtiendo en un instrumento de reflexionar en el aula acerca de lo vivido dentro y fuera de ella:

*Last Friday you and your partners from ESO B went to the CRLE to have a look at the Projects that some other students from Barcelona had done. We took the underground in Torrassa and after changing in Catalunya station we arrived at Muntaner. There we continued walking till the CRLE.*

(Di00:50)

El hecho de vivir la experiencia escolar primero y compartir, posteriormente, el texto en lengua extranjera con objeto de reflexionar sobre ella, se convirtió en una metodología muy adecuada para acercar currículum y vida. De entrada la significatividad del texto venía avalada por su contenido vital y, por otra parte, éste mismo contenido experiencial facilitaría la comprensión del vocabulario necesario para la participación oral en lengua inglesa a través de ese «background» de vivencias que facilitan la comprensión de la lengua escrita. De esta manera, el texto escrito constituía un elemento de ayuda para la comunicación en lengua extranjera. Un beneficio que valoraba como facilitador de la motivación necesaria para seguir aprendiendo, y que nos servía de base para la expresión en el aula en esta misma lengua, al convertirse en el instrumento transmisor del vocabulario necesario para dialogar acerca de la experiencia vivida. Así, aquellas fichas creadas fueron convirtiéndose en significativas y funcionales.

Mi propósito era profundizar en las intuiciones y vitalizar el compromiso en el microcosmos de la clase para favorecer esa conciencia de nuestro pensamiento en relación con los demás. Conciencia y

explicitación (Carr y Kemmis, 1986), cuando es posible, porque no todas las personas emprenden el viaje de exteriorizar sus conciencias y menos aún de cambiarlas. Pedía participación a los alumnos con una doble intencionalidad: conocer los significados que daban a los hechos o situaciones que vivíamos, y buscar la comprensión o razones de esos significados. Unas intenciones que a la vez nos permitían concienciarnos acerca de la diversidad de percepciones presentes en una situación cotidiana. Necesitaba ir más allá, las interpretaciones que señalaba como distorsionadas me empujaban a atravesar la misma percepción con objeto de incidir en ellas desde acciones diferentes a las que estábamos acostumbrados e invitarlos a vivir nuevas experiencias. Constatar y contrastar, alejándolos de aquellas percepciones que habían hecho suyas, de sus propias teorizaciones, al explicitar las mías o las de otras personas presentes en el aula y teorizar de nuevo a partir de otras experiencias escolares provocadas por nuestro diálogo educativo. El texto dialogado me permitía esta doble finalidad. Servía de base para contrastar las diferentes interpretaciones y ser conscientes de ellas. El primer paso para poder reflexionar es constatar que existen alternativas, otras posibilidades interpretativas que nos enfrentan con el reto de aprender a respetarlas como válidas. Pero ahí emergía el gran problema, en el respeto y la tolerancia a aquello que se nos muestra diferente, desconocido, y que nos puede llevar a cuestionarnos desde dentro. Fui testigo de cómo los protagonistas de la realidad social, que constituye el contexto del aula, están atados a concepciones irracionales y distorsionadas de la vida en ella por obra de determinados mecanismos sociales (Carr y Kemmis, 1986), unas concepciones que evidencian preocupaciones e interpretaciones diferentes.

*Quan estava corregint al Moisès he decidit anar a la pissarra i anotar-los perquè els anessin acabant abans de continuar la classe i davant la meua sorpresa la Irlanda s'aixeca dient que jo fes el que volgués que ella S'AUTOEXPULSAVA, que no estava disposat a acceptar que jo passés d'ella. Que marxava de la classe i que fes el que volgués.*

*Al demanar-li el perquè resulta que la seva interpretació era que havia corregit a tothom mes a ella i que no estava disposada a que la tractés diferent.*

*Irlanda tu sabràs que fas, Jo no he acabat de corregir, dona la casualitat que ets l'última i que abans de corregir-te he decidit anotar els deures a la pissarra. Ho sento molt nois, però avui he decidit començar per aquesta banda i serà l'última, un altre dia començaré per l'altre costat. O sigui que tu mateixa. M'he dirigit cap al Moisès i ella ha anat cedint i s'ha assegut. Quan he vingut he demanat la feina. (Dc00:14)*

El texto dialogado siempre me permitió iniciar experiencias de aprendizaje diferentes, una posibilidad que se acentuó el curso 99/00 con la inmersión profesional en la dinámica del proyecto de trabajo (PT) pactado con mi alumnado. Continué firmemente convencida de que lo realmente importante es la calidad de las experiencias que vivimos en nuestras aulas y centros. Por esta razón, las provocaba a la vez que aprendía a dejarlas fluir en aquellos momentos que valoraba como educativos: *Let the things happen*, porque yo misma formo parte de sus experiencias personales al igual que ellos forman parte de las mías.

### 6.1.1.2. School Calendar

Durante los cursos 96/98 inicié algunas estrategias curriculares participativas de principio de curso. Comenzaba las clases con un trabajo sobre el calendario escolar a partir del que recibíamos los docentes en el centro. Conformaba nuestro primer conjunto de actividades al margen del libro de texto y en algunos casos permitía una espera más serena de su llegada.<sup>155</sup> En una de las lecturas investigadoras del Diario de campo del curso 98/99 me cuestiono acerca de las intenciones educati-

.....  
155 Una estrategia metodológica que continua formando parte de mi práctica actual de inicio de curso. En estos momentos referida al horario, lengua inglesa, del grupo-clase y la lista del profesorado del propio grupo.

vas en aquellas acciones docentes que iniciaban el curso escolar: ¿Qué buscaba con aquel Calendar School? Dar sentido a una visión general del curso, una mirada en perspectiva que pudiera servir al alumnado a situarse a lo largo de los tres trimestres, a reflexionar sobre cómo se podían organizar. Los contenidos nacidos en el entorno integraban los primeros a transmitir, curso tras curso, en mi aula de Lengua inglesa, dando un sentido relacional e informativo a los primeros contactos con el alumnado. Al igual que el profesorado es informado regularmente de la cadencia temporal de actividades que conformaran el curso que se inicia, yo pretendía compartir esta información temporal y útil con mi alumnado. Consideraba aquellos contenidos organizativos de las primeras reuniones profesionales como elementos referenciales a lo largo del curso escolar para todos, por lo que fueron convirtiéndose en el contenido curricular de los primeros contactos con mi alumnado.

En este sentido, no sólo buscaba transmitir aquellas datos cronológicos, mi intencionalidad trascendía la simple transmisión cognitiva. El referente de festividades y descansos a lo largo de un curso que se iniciaba implicaban contenidos significativos en los diálogos de clase. Aquel «communicative approach» que integraba el contenido de nuestro diálogo era útil en relación con mis propósitos lingüísticos, y a su vez, me facilitaba la posibilidad de captar a aquellas personas que se sentían cómodas en la materia y que normalmente coincidían con su buen nivel comunicativo en la misma. Representaba una forma de evaluación inicial de cara a actuaciones posteriores.

### 6.1.1.3. Silencio docente, dando la palabra a la escucha

El silencio docente puede ser una estrategia facilitadora de la comunicación en el aula. Un silencio que se propone, básicamente, respetar el ritmo de construcción de un saber colectivo, es decir, de todas las personas presentes en la clase. Un silencio que da la palabra a los otros para construir, organizar, repetir, significar el contenido curricular que se está elaborando a partir de las reflexiones u opiniones manifestadas.

*Los silencios pueden ser una forma de ayudar a los alumnos a elaborar más lo que dicen –al no darse una intervención inmediata por parte de la maestra– y al mismo tiempo, animarlos a participar en función de lo que manifiestan los compañeros y compañeras. [...] hay que considerar el silencio de la maestra –también el de los alumnos– como parte del diálogo, del intercambio en el que son necesarios momentos para escuchar y reflexionar sobre lo que los otros interlocutores dicen, con una atención que permita ampliar la conciencia, el propio pensamiento. (Pomar, 2001:65)*

El silencio docente forma parte de la comunicación en el aula, siendo una variable imprescindible para la escucha del alumnado y sobre todo para el respeto de su ritmo de asimilación. Muchas de las observaciones que hacemos los profesionales de la docencia en el seno de nuestras clases pueden ser motivo de intervenciones del alumnado, la técnica es saber esperar activamente. La *espera activa* está relacionada con una escucha atenta del discurso del otro, una espera que activa nuestras preguntas o cuestionamientos orientados al descubrimiento del saber oculto en nuestras mentes. Ese conocimiento que pretendemos activar y que C. Coll (1992) denomina *conocimientos previos*, es decir, anteriores a nuestra intervención docente. La demanda de colaboración puede ser explícita o implícita, a través de los silencios.

Este *conocimiento de acción* (Pomar, M. 2001) que surge en el aula está orientado a la conciencia individual y colectiva, al enriquecimiento personal con el saber del otro, y no necesita de certezas o absolutismos. El *conocimiento de acción*, construido con la ayuda de nuestros silencios docentes, está orientado a la exposición de las ideas del grupo, acertadas o no, sobre el tema que se trata en

el aula. Es básico crear espacio para estas voces, aminorar nuestro volumen y presencia transmisora con objeto de reconocer percepciones adecuadas y/o erróneas sobre las que pretendemos construir o ampliar un saber curricular o extracurricular, ya que este diálogo representa una estrategia conversacional entre el saber y el no saber.

De alguna manera, esta estrategia silenciosa favorece una mayor sensación de aptitud del alumnado, a la vez que proclama dos mensajes especialmente significativos: todos sabemos y nos conviene ser conscientes de ello, y además, el error o la concepción errónea no es un estado definitivo, sino que forma parte del proceso de aprendizaje. Se aleja de la imagen del docente poseedor del conocimiento y el alumnado carente del mismo. Todos sabemos y podemos reconstruir nuestro saber en colectividad.

*L'acte d'escoltar requereix, necessàriament, de la pràctica del silenci. No tant sols del silenci físic, sinó del silenci interior. Per a poder escoltar l'altre i que aquesta escolta tingui garanties de qualitat, cal fer silenci en el defora i en el dedins. És molt més difícil silenciar el dedins que el defora, perquè la pitjor cridòria és la que portem dins de nosaltres. El pitjor crit és el que no se sent. No se sent amb les oïdes externes, però col·lapsa la interioritat.*  
(Torralba, F. 2006:35)

Este doctor en Filosofía centra el foco más importante de la problemática de la escucha docente: las interferencias que proceden de la persona que desea escuchar, del receptor y no del emisor. La escucha docente puede crear diversos tipos de interferencias dadas las diversas presiones, sobre todo curriculares, a las que estamos sometidos los profesionales de la docencia en nuestras aulas. Unas presiones que acentuaron mi búsqueda de estrategias metodológicas para aprovechar al máximo nuestras comunicaciones en clase.

#### **6.1.1.4. Ruidos en la práctica de aula: Escucha disonante ante la presión del currículum oficial**

*– Canvi d'actitud. Hi ha silenci a classe, val la pena tenir les coses preparades i millorar la meua organització perquè m'escolten.*

*– Han seguit la introducció.*

*(Dc, 10/1/99)*

La importancia de la organización y planificación personal es evidente. Sin embargo, resulta improbable predecir la experiencia a vivir en el aula, especialmente en grupos con niveles diversos o escasamente motivados. Discordancias relacionadas en gran parte con la presión que los ritmos de aprendizaje del alumnado ocasionan respecto a la programación de aula. En mis preparaciones de clase, los deberes y su corrección constituían un momento principal del proceso de aprendizaje, por lo que coexistían con las actividades programadas. Siempre reservaba un espacio para ellos, incluso un acompañamiento si era necesario. Procuraba situarlos al final o al principio, como continuación de lo trabajado o como primera actividad en el aula. Cuando iniciaban nuestras clases, la intención era comprobar qué había hecho el alumnado y centrarnos en las nuevas tareas posteriormente. Consideraba fundamental centrarse en el aquí y ahora del aula, evitando distorsionar la dinámica con fugas de atención de aquel alumnado que no los había realizado y abordarlos en sus límites lo favorecía.

La motivación en relación con las tareas de casa era prácticamente inexistente en gran parte del alumnado en el segundo ciclo de la ESO, especialmente en mi grupo, integrado por repetidores de la anterior formación profesional. Estaban obligatoriamente en el centro y «olvidaban u obviaban» hacer los deberes o asistían sin el material necesario. Toda una serie de razones que construían dos ámbitos de aprendizaje:

1. El de aquel alumnado con deficiencias significativas y que se bloqueaba sistemáticamente ante nuevos conocimientos, dadas sus dificultades de comprensión respecto a los mismos y la consecuente percepción escolar negativa al respecto.
2. El del grupo formado por alumnas y alumnos desmotivados y cuyos intereses y razones estaban fuera del centro escolar.

Me esforzaba por afrontar aquellas situaciones con una actitud cada vez más positiva, es decir, potenciar mi escucha en aquel silencio docente buscado conscientemente. Una realidad imposible de evitar para cualquier profesional que insista en la relevancia y significatividad de una metodología participativa en su práctica. No obstante, aquel convencimiento acerca de la significatividad de los deberes se vio obstaculizado por mi propia actuación en distintas ocasiones y, a menudo, formó parte de intercambios orales en medio de las prisas finales de clase al no respetar su espacio durante la misma, es importante para mí y no acabo de integrarlos en la dinámica general de clase (Dc99:68). Una evidencia más de las distancias posibles entre el desear y el hacer profesional, entre la teoría y la práctica docente. Los nuevos contenidos sobrepasaban el espacio compartido con los deberes, por lo que aquellos momentos de intercambio de conocimientos eran silenciados. *La veu de l'altre persisteix, però no és escoltada, és com una remor de fons. Passa a un segon pla. En aquell moment, el receptor està ocupat en ell mateix* (Torralba, F. 2006:35-36).

Estaba tan centrada en cubrir el currículum prescriptivo que su voz era prácticamente la única que se escuchaba en el aula, una actuación que me apartaba de aquellas alumnas y alumnos que habían hecho el esfuerzo de continuar el trabajo en casa. Me costó aceptar que una planificación de clase flexible integra una dinámica dialogante en el aula, que alejarse de la rígida planificación o de una comunicación deficiente originaba que diversas, y no pocas, actividades previstas se transformasen en deberes ante la imposibilidad de realizarlas en el tiempo programado para ellas.

Un segundo ejemplo de escucha disonante, de sinfonía desafinada, estuvo directamente relacionado con el primer ámbito del alumnado mencionado, aquel que manifestaba carencias académicas importantes. Y es que mis convicciones coexistían con incongruencias. Incoherencias que conviven en esta incipiente práctica reflexiva a las que mi mirada, mejor educada, dirige el centro de su atención. En la serenidad del hogar, diseñaba una sucesión equilibrada de acciones basadas en mis reflexiones, actividad y descanso, pero una vez inmersa en la dinámica del aula mis hábitos continuaban priorizando conocimientos y más conocimientos. Una especie de lucha contra aquel ritmo más lento en el aprendizaje que me presionaba.

Inicio la unidad 8 dos semanas después, 12 del 11 al 16 del 11. No puedo acabar la clase con la canción que había programado al final para concluir alegremente la clase y que se lleven un buen gusto. ¿Qué pasa? Priorizo los conocimientos en vez de acabar la clase con un buen gusto. La canción pasa al contenido de la sesión siguiente y observo que me sucede lo mismo nuevamente, puesto que no comienzo hasta el 23 del 11, una sesión más tarde.

*Quizás tenga una concepción lineal del aprendizaje y no helicoidal como teóricamente creía tener. El alumnado ya ha hecho el esfuerzo por captar los contenidos propuestos durante el tiempo reservado para ello. Podría haber sido una mejor decisión el mantener mi programa base inicial: contenidos más distensión, y no repetir toda la semana el esquema: contenidos más contenidos. Ya hubiera insistido sobre ellos en otra sesión siguiente.*

(Dc99:71)



Es realmente complicado sustraerse ante un celo docente inadecuado, alejarse de la dinámica profesional generada durante tantos años. A pesar de mis creencias, de mis reflexiones, el diálogo en el aula continuaba centrándose en los contenidos conceptuales marcados por el libro de texto como foco primordial, invadiendo el espacio reservado desde la conciencia organizativa para otros momentos más participativos y que contribuirían a distensionar el clima generado en el aula por medio de los libros de lectura y los proyectos de trabajo. El centro de mi actuación docente siguió siendo aquel currículum prescriptivo que no acababa de funcionar durante los tres primeros años de la investigación a pesar de las reflexiones sistemáticas sobre el mismo. Un sesgo profesional ante el aprendizaje que observo compartido con mis colegas. Y es que nuestro pasado profesional genera muchos ruidos que impiden escuchar debidamente nuestros propósitos:

*Cal fer silenci i practicar la contenció mental, per tal que la ment se centri, totalment, en les paraules de l'altre i eviti de caure en el que, segons els pares del desert, és el pitjor mal: la dispersió. [...] cal silenciar les veus de la ment, però també els crits del cor.*  
(Torralba, F. 2006:36-37)

Unos gritos que provienen de nuestros temores profesionales y, especialmente, de las presiones que ejerce sobre nuestra actuación en el aula el currículum de la materia.

### **Tercera escucha disonante**

El peso y la presión del currículum oficial conllevaron una disonancia entre las metodologías de créditos comunes y variables. El profesorado se atrevía a romper la cultura metodológica dominante allí donde se producía menos presión externa: la franja variable del currículum. En aquellos intercambios, las metodologías y relaciones con el alumnado se convertían en mucho menos tradicionales y más motivadoras, alejándose de la sistemática explicación en el aula. Sin embargo, aquel acercamiento didáctico más relajado era poco valorado por el profesorado, y más complicado de gestionar en el aula, especialmente para un profesorado poco acostumbrado a establecer ese tipo de relaciones metodológicas.

*¿Te acuerdas que Jose Luís iba mucho al aula de informática? Lástima que fuese sólo a chatear. La informática en castellano y en ciencias, ¿por qué no?, hubiese sido un buen recurso.*  
(Berta, 2006)<sup>156</sup>

No obstante, el alumnado tenía la posibilidad de trabajar de forma más innovadora y motivadora, con otro estilo de comunicación didáctica y con posibilidades de elegir, a pesar de las limitaciones; incluso era consciente de que la actitud del profesorado era más relajada en los variables (CV), la comunicación más fácil y la relación más fluida, por lo que esta banda de CV resultaba especialmente válida y motivadora para el alumnado con motivaciones extracadémicas, porque era posible establecer relaciones de calidad entre iguales y desiguales. Hemos de aceptar que en nuestras prácticas existen y coexisten:

- ▶ Múltiples diálogos participativos que comportan más ruido.
- ▶ Estrategias evaluadoras diferentes de los exámenes escritos.
- ▶ Muchas maneras de aprender que conllevan nuevas formas de enseñar, necesitándose de un aprendizaje más kinestésico.

En nuestro centro, la dinámica metodológica de la obligatoriedad curricular acabó impregnando esta la banda de créditos variables. Dos de los créditos variables del primer trimestre, relacionados

.....  
<sup>156</sup> Comentarios de mi compañera de tutoría en la lectura del informe sobre los años que correspondieron al segundo ciclo de la ESO en nuestro centro.

con las asignaturas de Lengua castellana y Matemáticas, se transformaron en créditos de refuerzo, es decir, «más de lo mismo y de igual manera», a pesar de que algunos docentes ya intuían mejores escuchas del alumnado en esta posibilidad curricular que presentaba la organización del currículum en créditos comunes y variables, pero que redujimos a meras anécdotas, a actitudes al margen del currículum. Autonomía, escoger, decidir y recibir ayuda son los factores claves de las novedades curriculares identificadas por el alumnado (Giné, N. y cols., 1997), un peso y una presión curricular que encontró su espacio en la banda de créditos variables, de refuerzo y de síntesis propugnada por la Reforma educativa respecto a la organización del currículum.

Las teorías curriculares que conciben al aprendiz con capacidad para producir aprendizajes significativos y estables a través de la participación, la interacción, la actividad y la autonomía, parecen alejarse nuevamente con esta nueva propuesta organizativa. La banda curricular variable, especialmente válida y motivadora para todos los grupos, donde es posible establecer mejores relaciones entre iguales y con el profesorado está reduciéndose significativamente en la primera parte del recorrido de la ESO, al orientarse ésta hacia su formación académica post-obligatoria. Una franja que favorece la interacción social, y que es importante dada la significatividad de los iguales en la construcción de la propia identidad y la elección del profesorado con el que se relaciona mejor. La presión del tiempo oficial va marginando las secuencias y ritmos de aprendizaje. El alumnado con necesidades educativas especiales o aquella parte del currículum defendida por su opcionalidad y flexibilidad, se ve marginalizada por la presión del currículum establecido. Una franja en la que el alumnado ha tenido la oportunidad de trabajar de forma innovadora y motivadora, con otro estilo de comunicación didáctica y con posibilidades de elegir a pesar de sus limitaciones se minimiza.

De esta manera, aparece una *fractura curricular y metodológica* procedente de una innovación marcadamente organizativa, y no basada en las concepciones y creencias que sustentan los fundamentos del currículum o la práctica educativa. Así, enseñar y aprender se relaciona, sistemáticamente, con aquello que es prescriptivo y común, mientras que la franja flexible florece como un espacio de innovación en el que se da una cultura más adaptativa y contextual que, no obstante, se percibe como menos relevante. Una escisión dicotómica que no comparte el alumnado, el cual valora esta banda curricular en términos de un mejor aprendizaje y mejor calidad en las relaciones que establece en el aula, y no en función de criterios del «mal alumno»: no trabajar, aprobar fácilmente, divertirse, huir del estudio en definitiva. Ante estas percepciones, la franja innovadora se vuelve marginalizada, apartada, una nueva «maría» curricular (Giné, N., Maruny, Ll., Muñoz, E., 1997:65), tanto por parte del profesorado como del alumnado. Éste percibe que el peso de la actuación docente recae en los créditos comunes y se esfuerza en ellos, básicamente, relajándose en demasía en la banda más creativa e innovadora.<sup>157</sup>

La Reforma ha contribuido a un cambio en la organización del currículum, pero no en las metodologías didácticas y la evaluación, un criterio organizativo basado en la elección de un itinerario de ciclos o bachillerato con posterioridad a la formación obligatoria, y no en un centramiento en los valores implícitos en metodologías innovadoras y potenciadoras de un aprendizaje entre iguales significativamente diversos durante la ESO. Nuestro bloqueo auditivo nos lleva a insistir sobre las

157 Una organización curricular que vuelve a cuestionarse en estos momentos. En el pasado curso 2007/08, el Departament d'Educació planteó una percepción distorsionada similar al permitir concentrar esta banda curricular en los dos últimos cursos de la ESO. Una franja con significativas connotaciones innovadoras y de espacios autónomos para el aprendizaje se relega, acentuándose la formación prescriptiva *versus* la transformadora.

carencias detectadas, «más de lo mismo», por medio de metodologías docentes poco renovadas y necesitadas, por tanto, de adaptación a la realidad del aula, de innovación. Una realidad educativa que implicaba que aquellos créditos variables se vaciasen de un contenido optativo significativo al no afrontar aquel reto desde una perspectiva metodológica innovadora. Una situación de aprendizaje que llegó a complicarse en algunos créditos, como en el caso del departamento de Matemáticas. Éste había decidido que el grupo de nivel más bajo lo gestionara una profesora interina, novel, llegada aquel curso. Una actuación que desde mi reflexión abría serios interrogantes respecto a la coherencia docente y a las dificultades para superar los problemas académicos, procedimentales y actitudinales del grupo y que se cobró su sordera en lloros.

### 6.1.1.5. Los exámenes, una estrategia de mediación curricular

¿En qué circunstancias se evalúa? Por un lado, del carácter formativo de la evaluación se puede desprender que forma parte de las situaciones cotidianas. Así, aparece en momentos de trabajo colectivo, en el retorno de la corrección de diferentes ejercicios, y en las tutorías individuales. Por otro lado, hay que considerar las evaluaciones formales trimestrales que requieren hacer exámenes. Plantear este modo de evaluación exige más a docentes y a alumnos, a la vez que reclama una mayor presencia de la reflexión en las aulas, individual y grupal, sobre el proceso seguido. Reflexión serena y tolerante, que posibilite una nueva lectura de la realidad, más crítica, menos ingenua, más rigurosa (Freire, 1997).<sup>158</sup>

Buscando ampliar el sentido de las correcciones en el aula, había comenzado a utilizar estrategias que relativizaban el peso psicológico de los exámenes, una presión que distorsionaba la reflexión necesaria sobre el proceso de aprendizaje realizado. El sentido de las evaluaciones era doble, por un lado constatar los niveles de conocimiento, es decir, el camino recorrido en el itinerario de la comprensión, y por otro, detectar aquello que estaba impidiendo desplazarse en el buen sentido de la marcha, es decir, una *función evaluativa reguladora* del aprendizaje. Ésta revelaba, básicamente, los conocimientos que deberíamos utilizar para continuar el camino iniciado con mayor certeza y claridad, evitando desmerecer a los caminantes o emplear estrategias que los hicieran desaparecer poco a poco.

Dado los grados de nerviosismo que provocaban en una parte del alumnado, solía contestar sus preguntas durante las pruebas, consideraba que representaban momentos para aprender, ya que se tomaban realmente en serio aquellos intercambios educativos. De alguna manera, los exámenes fueron más importantes para mí, porque lo eran para ellos. Sin embargo, aquella actitud personal de ayuda generaba dispersión en el aula, e incluso inseguridades nuevas siendo la causa de demasiadas consultas durante ese diálogo personal con la materia de estudio que representa un examen, por que decidí determinar unos límites al respecto: *Este quiero que sea un examen en el sentido tradicional de solo ante el peligro, porque el número de preguntas distorsiona el resultado en el ámbito personal, y no pueden estar concentrados en su trabajo*. De esta manera, «acordamos» que sus preguntas en aquellas pruebas especialmente significativas a nivel de concepto se reducirían a los cinco primeros minutos, máximo diez, y que continuarían individualmente hasta finalizarla. Un acuerdo que se convirtió en realidad cuando decidí respetarlo, ya que me costó cumplirlo más a mí que a ellos. Tuve que reafirmarme en múltiples y diversas ocasiones en aquel acuerdo para que, finalmente, se convencieran de que respetaría lo pactado. Con posterioridad, las sesiones dedicadas a los exámenes ponían en marcha un proceso de reflexión y comprensión cuya dinámica implicaba diversas clases:

.....  
158 Citado en M. Pomar (2001:95-96).

1. La prueba propiamente dicha.
2. Reflexiones compartiendo el sentido de la corrección.
3. Constatación de lo aprendido a escala personal.

Una vez realizada la prueba, valoraba primordial facilitar una reflexión posterior acerca de los propios errores y contactar con la *función autorreguladora* de la evaluación. La observación y especulación acerca de las razones que los provocaban eran fundamentales para conseguir el cambio en los conceptos académicos que se habían mostrado erróneos; una preocupación que me venía de lejos. *Sempre m'havia fet moltes preguntes sobre l'aprenentatge dels meus alumnes i havia intentat ajudar-los desde una posició d'estudio i d'anàlisi del perquè dels seus errors* (Pte:3). Las especulaciones posteriores a la realización de un examen, orales en unos casos y escritas en otros (con objeto de facilitar el diálogo reflexivo académico), eran momentos con un doble objetivo pedagógico: constatación de lo asimilado y avance en la comprensión de los contenidos trabajados. Dado que una mayoría de estudiantes realizaba este esfuerzo por estudiar únicamente ante la presión de los exámenes, decidí aprovechar esta actitud como medio de aprendizaje, indagando en estrategias de ayuda a partir de la reflexión conjunta sobre los errores detectados y aconsejando trabajar de una manera continua durante semanas. Una actuación, que aunque potenciaba las motivaciones extrínsecas del aprender, pretendía aprovechar aquel espacio reflexivo sobre lo trabajado, de concienciación acerca de lo aprendido, en un momento en que el alumnado mostraba atención e interés, evitando convertir la evaluación en el acto de «dejar constancia» sobre un papel de aquello memorizado el día o días anteriores. Así, establecimos tres tipos básicos de evaluaciones en el aula:

- ▶ Aquellas que requerían los materiales elaborados en clase.
- ▶ Las que habían de afrontar ante el sencillo papel y bolígrafo.
- ▶ Los últimos quince minutos.

En las primeras podían consultar sus propios dossiers, apuntes, libros, etc.; la única condición era la ausencia de comunicación verbal durante la prueba. Las segundas correspondían al protocolo básico de cualquier examen, pero las dos perseguían respetar las implicaciones de recopilación de lo estudiado para concienciarse del aprendizaje realizado, por lo que en algunas ocasiones tuve que retrasarlos ante su poca validez, constatación evidente de poco progreso o trabajo con anterioridad a los mismos.

En aquellos grupos de alumnas y alumnos tan poco motivados la dedicación a la propia formación se limitaba casi exclusivamente al tiempo dedicado al centro, una realidad que me enseñó a trabajar en clase potenciando la *interacción entre iguales*, es decir, el trabajo cooperativo, e instaurar en ocasiones el examen en los últimos 15 minutos. El objetivo de este tipo de pruebas era realizarlas con posterioridad a un trabajo acompañado, tanto por sus iguales como por la profesora, y dar cuenta de las actividades realizadas en el aula. No se podía dejar para casa: aquí y ahora. Una estrategia que consiguió que una parte del alumnado se centrara en lo que estaba haciendo, ya que constataba una demanda inmediata en su aprendizaje y, que además, contribuía a evitar la huída mental de sus actividades de clase. Fue un instrumento de potenciación de la atención y concentración aprendido sobre la marcha y que compartió espacio con los deberes al acabar nuestras clases.

Aquel proceso evaluativo establecía breves momentos de contacto docente, pequeños espacios de relación personal entre la profesora y su alumnado por medio de la materia de estudio.

*Global session*

1. Correct Oral questions → They correct ← **themselves**  
 2. Unit 1. Act. 1 and... → Continue  
 Reader: Chapter 1 → Activity Vocabulary  
 Comments on the Exam → **Individual handing and comments**  
 Song.

(Dc99: 77)

Algunas veces aquellas calificaciones comentadas en el «tu a tu» fueron la excusa para buscar unos compromisos personales que, firmados, reflejaban objetivos de mejora discente a través del diálogo conseguido; otras veces sus pruebas pasaban a engrosar el contenido del English Dossier<sup>159</sup> al fijarlas entre sus páginas. El trabajo en el aula quedaba recogido al finalizar el trimestre en aquel dossier cuyo índice elaborábamos conjuntamente y éste reflejaba poco seguimiento del libro de texto. Lo había elegido la profesora del curso anterior en función del nivel deseable y de actividades adecuadas para aquel alumnado de la ESO que avanzaba, pero el grupo de repetidores de FP no tenían asimilados los contenidos básicos, evidentemente, y no podían seguir aquel nivel. El currículum deseado debía dar paso al posible, si realmente pretendía evitar una fractura en el aprendizaje. De esta manera, fui aprendiendo a alejarme de lo que deseaba que fuera la relación de enseñanza/aprendizaje a nivel teórico y acercándome a la práctica de lo que podía ser con objeto de tener más oportunidades de acompañar a mi alumnado en clase. Compartiendo sus interpretaciones sobre las correcciones en momentos de exámenes, recopilé sus opiniones en relación a aquellas que percibían más válidas, es decir, de una mayor utilidad personal a partir de las dificultades detectadas.

*He donat la prova del D12/Q11 corregida i hem fet la votació per veure com volien corregir. Els resultats han estat:*  
 a) 5 b) 11 c) 5 d) 3

(Dc,15/5/97)

Había pasado un pequeño cuestionario acerca de la mejor manera de corregir los errores que aparecían en sus pruebas: *Learning from your mistakes*. Había preparado, igualmente, una hoja de corrección para asegurar que ésta sería adecuada y, sobre todo, para que dispusieran de un referente común dados los distintos niveles. Una preparación reflexiva que hoy en día no es necesaria, ya que es facilitada por las editoriales. Las opciones planteadas fueron:

- a) Correct it... and then check my corrections with a corrected paper.<sup>160</sup>  
 b) Correct it... and then comment the corrections with the whole class.  
 c) (Cristobal's idea).  
 d) In pairs and then correct with the whole class.

*L'opció 3 l'ha hagut de rectificar després de l'observació del Cristobal perquè deia «Repeat» i en realitat no calia repetir l'examen perquè es podia corregir a sobre.*

(Dc,15/5/97)

«Correct it» implicaba una corrección general docente-alumnado. Habíamos aceptado la observación de un compañero que sustituyó mi opción: Repeat the exam using the Correction Worksheet, por corregir directamente sobre lo que habían escrito. Me pareció importante dar espacio a aquella propuesta que surgía en el seno del aula, aunque prefería la repetición de la prueba puesto

<sup>159</sup> El *Portafolio* cumple esta función en el proceso de aprendizaje actualmente.

<sup>160</sup> En estas dos primeras opciones la corrección inicial era oral, interaccionando como profesora con toda la clase.

que el original no podía abandonar el aula en todos los casos. No obstante, prioricé la propuesta participativa. Los resultados alcanzados en los distintos grupos fue el siguiente:

	A11	A12	A13	D11	D12/Q11	TOTAL
<b>a</b>	9	13	7	18	5	52
<b>b</b>	17	10	4	7	11	49
<b>c</b>	1	4	3	1	5	14
<b>d</b>	-	-	12	-	3	15
<b>Total</b>	27	27	26	26	24	130

Aunque la mayoría numérica era la opción «a», la corrección que en realidad abarcaría la mayor parte de los deseos manifestados se hallaría en la unión de las opciones «a» y la «b», es decir, corregirlo oralmente, contrastar las correcciones personales con una hoja de corrección y finalmente comentarlo con toda la clase. De hecho, últimamente corregíamos los exámenes en el ámbito personal, individualmente y en silencio, y en aquellos grupos con nivel de conocimientos más bajos una buena corrección implicaba una mejora directa en la calificación obtenida, otra estrategia que pretendía mejorar la atención y concentración durante la misma. En estos momentos de análisis necesito reflexionar acerca de la opción «d»: primero una corrección con el compañero y después el grupo clase. Una alternativa similar a la «b», personal-clase y comentar con el grupo, pero que fue específicamente mayoritaria en el grupo que siempre había manifestado los mejores niveles de conocimientos, A13. Es de hacer notar que el grupo más seguro de sí mismo a nivel de conocimientos, planteara la interacción entre iguales como actuación previa a la interacción grupal mayoritariamente. Un deseo de autonomía, de responsabilidad personal, previo al trabajo grupal. Creo que el alumnado con mejor nivel intelectual es más consciente de la presencia cognitiva de su igual y la reclama con más fuerza.

Durante aquellas experiencias correctoras y ante la gran variedad manifiesta aquella ficha de corrección personal referencial fuimos alternando las dos primeras opciones, si bien continué elaborando sistemáticamente. A través de aquellas consultas y acciones pude contactar con la heterogénea realidad del aula y constaté como una parte significativa del alumnado adolescente se decantaba por un espacio de reflexión personal anterior o posterior a las correcciones en clase, bien individualmente o por parejas, opciones «c» y «d», 29 sobre 130; o utilizando aquella ficha correctora, opción «a», 52 sobre 130. Por tanto, aquel espacio de corrección personal había sido solicitado por 81 personas de la totalidad de 130 alumnas y alumnos consultados. Un enfoque numérico que había de implicar actuaciones metodológicas al respecto y que la misma realidad incrementaría, ya que aquella práctica correctora aportó nuevas sorpresas docentes.

Al crear una hoja de corrección para que dispusieran de un referente y evitar errores innecesarios, hicieron un uso inesperado de la misma: *siguen la hoja y se olvidan de mí. Corregim en general una part, però no em segueixen. Una vegada tenen el full no* (Dc,16/5/98). ¡Ah! Yo que no quiero ser el centro, he descubierto una manera de conseguirlo, potenciar ese diálogo personal con los contenidos académicos. Un vacío relacional al que no estaba acostumbrada, y que ampliaba la información acerca del cómo acompañar al alumnado durante las clases. Partir del análisis de actividades, recursos y situaciones que pretenden avanzar en el seno de sus aulas desde la *comprensión*, fue permitiendo transformar mi *conocimiento de acción* (Pomar, M. 2001). Una actitud docente e investigadora que implica la reconceptualización del proceso de aprendizaje desde la reflexión sobre estrategias y procedimientos metodológicos, y que favorece una relación con la realidad docente

no sólo desde *lo que se aprende*, sino también desde las posibilidades de mejorar el propio recorrido personal y grupal, del *cómo se aprende*. Se podría decir, en definitiva, que lo que se aprende y cómo se aprende actúan dialécticamente estableciendo relaciones de carácter recíproco (Álvarez, 1993), dicho con otras palabras, aquellas experiencias vividas revelaban una relación significativa entre contenidos y metodología o estrategia didáctica.

Según Eisner, 1998, el propósito de la investigación es descubrir relaciones de causa-efecto mediante la experimentación o, de no ser posible, mediante estudios correlacionales que expongan relaciones bastante fuertes, que generan la confianza de que ciertas variables se han relacionado consistentemente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir cambios en las otras. Esta afirmación, que se corresponde con un enfoque clásico de los objetivos en investigación educativa para mejorar las escuelas, y en relaciones de causa-efecto, contradice mi experiencia investigadora en la que la comprensión de los procesos desencadenados por una actuación metodológica favorecedora de la participación, acabó relacionándose consistentemente, es decir, provocando modificaciones en cadena en los aspectos curriculares y de aprendizaje, de tal manera que el cambio inducido por ella condujo inevitablemente a cambios en las otras. El deseo explícito de crear espacio para el alumnado en sus propias aulas y en su centro, de favorecer su participación buscando que se ilusionaran en su propio aprendizaje, favoreció que éste tuviera sentido para ellos. Unas reflexiones que acabaron sumergiéndose en la continuación consciente de este estudio a través del proyecto de trabajo del curso 99/00.

### 6.1.2. Adolescencia y participación

*Si el propósito principal de la educación de los adolescentes es el de proporcionarles un currículum, una educación escolar y otros servicios basados en sus necesidades y características, resulta imprescindible comprender la naturaleza de la adolescencia.*

*(Hargreaves, A. y cols., 1999:25)*

El paso de la educación elemental a la secundaria supone que los estudiantes dejen atrás el concepto de relación con un solo enseñante que les conoce bien, para entablar relaciones menos frecuentes con una amplia gama de profesores especializados en asignaturas (Meyenn y Tickle, 1980). Además, los adolescentes deben superar varios «ritos de transición». Pasan por la pubertad; abandonan los referentes de orientación proporcionados por la familia para identificarse más plenamente con el grupo de iguales; se les traslada de una escuela a otra y empiezan a tomar decisiones personales y educativas que tendrán un efecto duradero sobre sus vidas.

La adolescencia es un fenómeno relativamente reciente (Bennett y LeCompte, 1990). También es característico de las zonas más occidentales e industrializadas del mundo. En otras ocasiones y en otras épocas, la transición de la infancia y la dependencia a la edad adulta y la autosuficiencia ha sido a menudo comparativamente breve. La extensión y naturaleza de la franja que separa el mundo de los jóvenes del de los adultos y sus derechos y oportunidades económicas y sociales, tal y como son percibidas, puede variar dependiendo de los individuos y de los distintos grupos de adolescentes. El género, la clase social, la raza, la etnia y el lugar de nacimiento no son más que unas pocas de las variables alrededor de las cuales giran tales diferencias, que constituyen la base de

toda una gama de respuestas diversas a la escolarización.<sup>161</sup> A diferencia de lo que sucedía con sus antepasados, los jóvenes son distribuidos en grandes grupos, aislados de la mayoría de los adultos, y privados de muchos de los derechos de los que disfrutaban sus mayores. Esto ha tenido una serie de efectos inesperados. Entre otras cosas, las escuelas proporcionan ahora condiciones que impulsan a los jóvenes a desarrollar sus propias subculturas (que a menudo defienden posturas opuestas a la cultura dominante), que ellos utilizan con frecuencia para recuperar un cierto grado de dignidad en una escuela (y en un mundo) en el que se les niega el derecho a tomar decisiones por sí mismos (Hargreaves, 1982) o a participar en la toma de decisiones.

### 6.1.2.1. Participación en un contexto de obligatoriedad

#### ***Obligatoriedad y ausencias. Más allá del absentismo...***

Habíamos detectado cinco problemas de absentismo durante el primer trimestre del curso 98/99. Cuatro chicas de mi tutoría de tercero de ESO procedentes de la FP del centro, y un chico del grupo que la había iniciado en el centro. Tratamos de implicar a las familias en un diálogo responsable y abierto a posibles pactos y aunque aquellos contactos familia-escuela no consiguieron solucionar los problemas de asistencia en todo el alumnado, sirvieron para profundizar en los mecanismos familiares y administrativos con los que contaba como tutora.

#### ASSISTÈNCIA

*Persona Serveis Socials del districte on s'ubica l'escola. Reunió mensual amb Serveis socials i la persona de compensatòria.*

*Persona de compensatòria (Carme Mateu).*

*Persona del Centre: Equip directiu.*

*(Dc99:24)*

La madurez de las chicas adolescentes, normalmente más acentuada que la de sus compañeros de edad, influía en sus planteamientos de abandono escolar. Dos de ellas, hijas únicas, tenían una relación de igualdad con sus progenitores. Decidían, en demasía, las pautas a seguir en su formación escolar y gozaban de amplios márgenes de acción fuera del centro, un entorno más atractivo y con menos connotaciones negativas. Las otras dos tenían una situación personal más complicada. Las tres tutoras evidenciábamos sus faltas de asistencia con la misma energía que buscábamos razones para que ésta dejara de producirse. No deseábamos entrar en una dinámica de expulsión que potenciaría, precisamente, aquellos comportamientos que deseábamos reconducir: el alejamiento del centro escolar y de las dificultades de formación académica. Creíamos en la importancia de captar a este alumnado que se escapaba durante su proceso de aprendizaje y buscamos estrategias de actuación acordes con la idea de que *el procés és igual d'important que el final* (Dc99:17): diálogo continuado con las familias y pactos continuados tanto en el ámbito escolar como familiar. Deseábamos evitar perder una sola de aquellas alumnas, y aunque, finalmente, una de ellas abandonó los estudios en el segundo trimestre, el resto mejoró su asistencia sensiblemente consiguiendo finalizar la ESO. De hecho, dos de aquellas alumnas continuaron sus estudios de bachillerato en el centro.

.....  
 161 Bennett y LeCompte (1990) también afirmaban que la forma particular adoptada por la escolarización y la economía ha tenido un impacto sustancial sobre el retraso en la llegada a la edad adulta. La práctica común existente en muchos países industrializados es que los estudiantes pasen períodos de tiempo cada vez más prolongados matriculados en las instituciones educativas destinadas a prepararlos para ser económicamente autosuficientes en el mundo laboral que, según muchos, exige hombres y mujeres maduros y altamente cualificados (Hargreaves, 1999:32-33).



El trabajo en equipo como tutoras de la ESO fue una fuente de aprendizaje respecto a las ausencias del alumnado durante los cursos 98/00. Por otra parte, la mirada reflexiva que en aquellos momentos realizaba me invitaba a pensar en un más allá, en unas motivaciones más internas y profundas en el origen de estas actitudes que se plasman en una conducta absentista, irresponsable o apática, por parte de alumnas y alumnos. Constató en los diarios de investigación la importancia significativa que doy a las faltas de asistencia, y es que éstas implicaban ausencias, carencia de presencia e imposibilidad de participación en clase. Participación y ausencia son dos términos opuestos: *Em sap greu perquè les dues podrien aprovar, però sense venir difícilment ho tenen* (Di00:19).

Es evidente que sin esa presencia la posibilidad de aprender, de ampliar los conocimientos propios, está mermada. Sin embargo, en el contexto de una escolaridad obligatoria la presencia es percibida como obligación por una parte importante del alumnado, como algo que hay que hacer a la fuerza, más que como una posibilidad real de mejora a nivel personal o académico. Si añadimos a este factor el hecho de que nuestro alumnado es adolescente, el conflicto está servido, puesto que éste se rebelará sistemáticamente contra la obligación, contra la autoridad. El mayor aliciente para sus presencias en nuestros centros emerge de la posibilidad que éstos ofrecen para encontrarse con su grupo de iguales y las escuelas se hallan en la necesidad de reconocer que el grupo de compañeros es muy influyente entre los adolescentes y que puede ser, al mismo tiempo, una gran distracción y un poderoso aliado educativo (Hargreaves, Earl y Ryan, 1996:30). El centro representa un espacio institucional de encuentro, de relación con personas de su misma edad y con las que comparten intereses, ilusiones y problemas, tanto internos al centro como externos al mismo.<sup>162</sup> Coexisten, por lo tanto, un desinterés académico evidente en una parte del alumnado con un gran interés relacional.

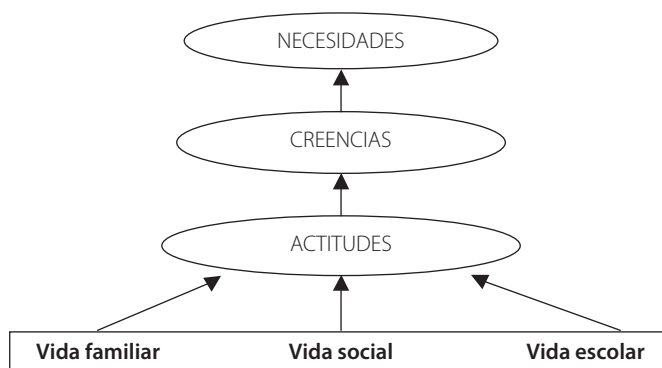
La participación que me preocupaba metodológicamente tenía como punto de partida sus presencias. Significaba un instrumento para sentir ese existir en la escuela, si no sienten que forman parte de ella, ¿para qué asistir? De esta manera, el control de la asistencia del alumnado se convirtió en un elemento sistemáticamente presente en la observación de mi práctica, un control que se fue acentuando ante mi responsabilidad como tutora. Pero, ¿simplemente control? Como ya había comentado en la primera reunión con madres y padres del curso 99/00, las faltas de asistencia conllevarían actividades a realizar en casa o en el centro. Era importante incidir en buenos hábitos y percibía como asistencia y aprendizaje coexistían en una relación directamente proporcional, es decir, si la asistencia es regular y continuada, el aprendizaje tendrá más oportunidades de ser, igualmente, regular y continuado. La conducta absentista bloquea esta posibilidad, por lo que siempre me inquietó aquella presencia irregular en clase.

Si bien el absentismo escolar puede reflejar el rechazo a la institución escolar, constituir una reacción a presiones o a lo no deseado, constituye un hábito que me llevó a reflexionar sobre las palabras de Louise L. Hay (1990) al respecto.

*Por cada hábito que tenemos, por cada experiencia que reiteramos en diversas ocasiones, por cada pauta que repetimos, hay dentro de nosotros una necesidad que corresponde a alguna creencia. Si no hubiera una necesidad, no haríamos o no seríamos eso.*  
(Louise L. Hay, 1990:74)

.....  
<sup>162</sup> Visualizo, en estos momentos, los besos y abrazos que contemplo entre el alumnado de mi actual IES lunes tras lunes. Unas efusiones emocionales que siempre me sorprenden por su cotidianeidad.

¿Cómo podría neutralizarse ese hábito?, ¿cuál puede ser su punto o puntos de partida? Aquel comportamiento absentista podría originarse, muy probablemente, en una serie de creencias que habían ido conformando la estructura de la persona del alumno. Unas creencias que revelaban, igualmente, sus propias necesidades y de las que quizás podría haber sido más consciente, estar más informada como docente. ¿Pero, estoy diciendo que detrás de esa actitud, de ese comportamiento absentista, o de otros comportamientos, existen unas creencias en el individuo que responden a sus propias necesidades? Sí, creo que éste es el hilo conductor que relaciona una actitud concreta y evidente de la cual dejo constancia repetidas veces a lo largo de mis anotaciones. Un hilo conductor que me lleva a analizar los tres términos básicos presentes en este comportamiento absentista: *Actitudes* que manifiestan unas *creencias*, las cuales se originan en unas *necesidades*, conscientes o no, de las diferentes personas que nos relacionamos.



Como individuos, las creencias o interpretaciones que sustentan nuestras necesidades proceden de las experiencias vividas en tres ámbitos principalmente: el familiar, el social y el escolar. Las actitudes, positivas o negativas, responden a unas creencias concretas en nuestro alumnado y se originan en sus necesidades procedentes de los tres ámbitos mencionados. Ámbitos que pueden ser generadores de necesidades cargadas de mayor o menor valor moral, ético, académico y social. Estas necesidades que corresponden a percepciones sobre la cultura, el poder económico, la salud, la moda, el aspecto personal y un largo etcétera, distorsionadas en mayor o menor grado, muestran creencias en las que lo colateral, lo anecdótico, puede ser valorado como fundamental y viceversa. Desde nuestro nacimiento en el seno de una comunidad, hay actitudes que manifiestan un nivel relacional inadecuado en uno de los ámbitos de la vida familiar, social o escolar, pero que no se corresponden con actitudes que impiden una vida rica en los demás. Una imagen negativa en el ámbito escolar no se corresponde necesariamente con una imagen inadecuada a nivel social o familiar. Igualmente, puede haber una actitud positiva en la vida escolar que contrasta con una negatividad manifiesta en el ámbito familiar o social, especialmente en estos años adolescentes.<sup>163</sup>

### **De la necesidad y el deseo**

Detecto una confusión importante entre necesidad y deseo en el alumnado adolescente, especialmente en el absentista; de hecho, asimilan un término al otro, cuando existe una diferencia signi-

.....  
 163 Ianni (1989) y sus asociados observaron y entrevistaron a adolescentes de diez comunidades estadounidenses a lo largo de diez años. Descubrieron que las normas y comportamientos de los adolescentes y de sus grupos de amigos venían determinados fundamentalmente por la posición socioeconómica y la cultura de sus comunidades. Indirectamente, y también para dar testimonio de la naturaleza variable de la adolescencia, este estudio afirma la importancia de la influencia y responsabilidad de las familias sobre la gente joven (Hargreaves, 1996:33-34).

ficativa entre ellos. El deseo está relacionado con la volición, con un impulso que mueve nuestras acciones hacia un futuro percibido como deseable, forma parte de un llegar a ser que nos atrae. Sin embargo, las connotaciones de necesidad reflejan un nivel de «importante para existir en el presente», unas implicaciones «sine qua non» nuestro ser se tambalea, ya que somos dependientes de aquello que necesitamos. El deseo implica tendencia, orientación hacia la consecución de un objeto desde la conciencia del mismo. Implica, por tanto, un proceso temporal encaminado y conducente hacia nuestros objetivos, en cambio, las connotaciones del término necesidad son más acuciantes, anclándonos en el presente:

*Allò de què hom no pot passar-ne, no pot prescindir. Allò que cal per al benestar físic, i que, si hom en manca, pot produir desequilibris interns, i també allò que cal per a l'adquisició de valors sòcio-culturals necessaris en el comportament humà. En psicologia, les necessitats s'estudien modernament dins de l'apartat general de la motivació.*  
(Gran Enciclopèdia Catalana, 1988)

Tanto las necesidades como los deseos que sentimos son fuente de motivos en nuestras actuaciones y comportamientos. Pero, ¿qué pasa cuando nuestro alumnado percibe sus deseos como necesidades? El deseo puede ser postergado, mantenerse latente o en un compás de espera; la percepción de una necesidad conlleva desasosiego, incapacidad de postergación, sus motivos son urgentes o vitales. Una parte de las necesidades que descubro en mi alumnado no se corresponden con su etapa vivencial. Expectativas o ventajas que comportan edades más adultas son percibidas como necesarias en algunos adolescentes y esta carencia provoca desasosiego, malestar físico o mental. Manifiestan comportamientos que corresponden a una edad más adulta, precisamente a esa edad que, irónicamente, rechazan en algunos momentos:

*Realment com molt be va dir la Berta, la Ruth María no viu els anys que li toquen. Una altra que s'ha fet gran massa aviat.*  
(Di00:17)  
*Quina pena, amb la força que té per altres coses. Està vivint una vida que no li toca sent tant jove.* (Di00:21)

Esa percepción de necesidades trastorna sus conductas en actuaciones que emergen de creencias creadas en el seno de una sociedad que manifiesta poco respeto por la contención en las personas comprendidas en estas edades adolescentes y que les lleva a un consumismo o a una creación de necesidades superficiales, percibidas como fundamentales y, no como falsamente necesarias. Una sociedad que en el caso de familias con escasos criterios al respecto, favorece comportamientos tiranos en sus hijas e hijos. La vida con nuestras familias nos va construyendo poco a poco, sobre todo en el período anterior a nuestra vida escolar en secundaria. Las experiencias que compartimos en el hogar, antes de ingresar en una institución escolar y durante los años que asistimos a ella, van grabando sus huellas en las personas que estamos comenzando a ser. Tanto en la familia como en la escuela aprendemos a partir de las experiencias que vivimos y lo que es significativo en la relación familiar, entre los adultos y los hijos, lo sigue siendo en la relación escolar entre el profesorado y el alumnado. Gran parte de nuestras alumnas y alumnos suelen vivir con demasiadas necesidades creadas en el ámbito familiar, sus deseos se han transformado en necesidades. Un hecho que incrementa la sensación de frustración, de respuesta desconfiada, al no vivir experiencias de negación o postergación del deseo propio.

En la relación familiar, modelo referencial para la mayor parte de las personas, este alumnado «disfruta» de unos niveles de permisividad y complacencia elevados. Una característica de una parte de la juventud actual que tiene su repercusión en el diálogo escolar. Nuestro alumnado está poco acostumbrado a afrontar las negaciones de su deseo con una aceptación positiva y confiada en las

razones del adulto, una posibilidad evidente en la teoría, pero que siempre resulta complicado en la adolescencia. Los límites que marcan deseos y necesidades se difuminan y demasiados deseos se transforman en necesidades que los orientan a la compulsión paulatinamente. Los motivos más importantes son los míos, los de los demás o no los veo o siempre estarán después de los míos, un posicionamiento muy característico en la relación con el adulto de esta etapa adolescente y que puede multiplicar su efecto en función de actuaciones sin límites del entorno familiar.

Por otra parte, un colectivo creciente de familias trabajadoras ocupan en demasía sus tiempos. Padres y madres delegan en sus hijas e hijos demasiado pronto. Adolescentes o no, forman parte de una serie de demandas en las que se les exigen responsabilidades de adultos ante las necesidades familiares, compensando algunos progenitores con pactos y concesiones que amplían la gama de necesidades adolescentes que no corresponden a su relación entre desiguales en el contexto familiar. Participan en sus familias desde una igualdad virtual, en vez de hacerlo desde una desigualdad real y educadora y pretenden continuar este proceder en el entorno escolar. Además, una parte importante de alumnado que está acostumbrado a satisfacer sus propias necesidades con poco esfuerzo, proviene, irónicamente, de familias de la posguerra que han tenido que emigrar lejos de sus territorios naturales y trabajar duramente para disfrutar de un merecido bienestar en estos momentos. Un bienestar al que han dedicado innumerables esfuerzos y malestares y que desean ahorrar a sus hijos. Ellos ya han sufrido por los dos y están curtidos por las renunciadas realizadas a lo largo del camino, suavizando en demasía los escollos del itinerario de sus hijos. Les colman con aquellos deseos a los que tuvieron que renunciar y éstos, por supuesto no en todos los casos, no sólo se van acomodando cada vez más, sino que confunden las distancias que separan los deseos de las necesidades.

Va emergiendo, de esta manera, una cultura del mínimo esfuerzo y de demandas excesivas en estos adolescentes, de pocas renunciadas y demasiadas posesiones, ya que madres y padres, abuelas y abuelos, tías y tíos, seguidos de un largo etcétera, están pendientes de que vivan lo mejor posible, y ellas y ellos lo hacen. Ante una gama tan variada de deseos percibidos como necesidades, la institución escolar deja de tener sentido para muchos adolescentes, ya que difícilmente puede responder a ellas. La escuela tiene que actuar en solitario en esa nueva socialización más restrictiva que provoca un malestar difícil de digerir en adolescentes acomodados.

El cambio verdaderamente cualitativo parte de un malestar consciente, y ellos están cómodamente instalados, no hay necesidad de cambiar. Algunas y algunos se acomodan en posesiones materiales que viven como necesidades profundas, sin las cuales no pueden existir. Unas necesidades que percibidas como tales estimulan creencias potenciadoras del abandono del centro escolar con objeto de conseguir los medios económicos necesarios para cubrirlas en el caso de que la familia se plantee la posibilidad de un cambio respecto a ellas. Siguen el camino más corto y las firmes convicciones en estas edades adolescentes dejan pocos espacios libres a dudas propias o ajenas. En un entorno en el que las necesidades culturales están subordinadas a las materiales, las posibilidades de crear una educación escolar validada por la familia son escasas y en algunos casos mera anécdota.

¿Qué creencias pueden haber detrás de esta fragmentación en el alumnado y el profesorado? Inicio una inmersión hacia las actitudes que detecto en las actuaciones de mi alumnado en busca de una clarificación sobre el origen de las necesidades, más o menos fundamentadas, que las sustentan y de las creencias relacionadas con ellas. Reflexiono acerca de las que bloquean una mejora del aprendizaje al deteriorar e incluso negar la participación, y con la intención de finalizar este capítulo con un buen sabor de boca, ya que podré abordar posteriormente actitudes positivas.

### 6.1.2.2. El adolescente se inquieta con el futuro

Esta visión del futuro le lleva a refugiarse en el presente como la realidad más importante, frente a un futuro incierto que acentúa su desánimo y al que se teme llegar. Una creencia que es frecuente en nuestros adolescentes y que se muestra más acentuada en aquellas y aquellos que presentan problemas de aprendizaje, falten o no a sus clases. Éstos viven el futuro con una carga extra de incertidumbre.

*(...) li he dit que em fes una redacció, cosa que m'he estimat no demanar també a la Raquel, amb el títol: ¿Cómo me veo dentro de diez o quince años? Li ha semblat una tontería. No es veu de cap manera. Semblava que refusava el pensar en el seu futur, no volia saber res d'ell. He dubtat si insistir o no i finalment m'he decidit a fer-ho. Li he demanat que és igual, que el que m'estava dient o el que pensés m'ho posés per escrit. (Di00:1)*

Mi demanda enfrentaba presente *versus* futuro y mi alumna no deseaba pensar, ahondar en él. Hablar es una cosa, pero escribir va más allá. Implica dejar constancia de unos pensamientos, exteriorizados ya sobre el papel y que pueden ocasionar dificultades al reconocerse como propios. La intimidad personal explicitada es una posible muestra de vulnerabilidad. La confianza siempre tiene sus límites, unos límites marcados por las mismas personas en relación.

No obstante, ¿hay algo más allá de esa dejadez o ausencia de ánimo en la actitud que muestra el alumnado? Veamos: *Té una frase que m'ha dit varies vegades aquest matí l'Àlex quan he parlat cinc minuts amb ell: haga lo que haga va a pasar lo mismo* (Di00:21). Desconfianza en la posibilidad de cambio. Aquellos que creen en las ventajas que a largo plazo puede representar el esforzarse para mejorar sus resultados académicos, la propia formación, las perciben tan lejanas que acaban perdiendo la confianza en ellos mismos a nivel académico. Una falta de autoestima en el ámbito escolar que se compensa, a veces, con otras actuaciones, puesto que necesitamos sentirnos meramente equilibrados. Es entonces cuando comienzan a buscar fuera las muestras de un éxito personal, en una edad en la que ya pueden ir sacando sus dinerillos y beneficios para lo que quieren, buscan compensaciones a corto plazo y no van más allá, reflejando en gran parte la cultura social y familiar de su entorno (Willis, 1988).

La persona del adolescente experimenta, en general, una gran inquietud por lo que les depara el futuro y por el lugar que ocuparán en él (Hargreaves, 1999:93). Esta inquietud se incrementa en el caso del alumnado con problemas evidentes de aprendizaje. En este caso, su futuro se manifiesta aún más incierto. Al afrontar lo que para ellos es su primera gran «crisis de identidad», los jóvenes necesitan una información clara, una orientación y un apoyo sin reservas, aunque de baja intensidad, para que sean capaces de desarrollar un concepto positivo de sí mismos, adaptarse a profundos cambios de orden personal y adquirir la formación adecuada que les permita afrontar su nueva situación con la independencia y juicio crítico necesarios para asumir el lugar que vayan a ocupar en el conjunto de la comunidad (Hargreaves, 1999:93).

### 6.1.2.3. Silencio adolescente

Nos relacionamos con adolescentes y éstos son guardianes celosos de su intimidad, de su «yo». Difícilmente exponen sus sensaciones más internas al adulto que el profesorado representa y evidentemente, ésta es una barrera difícil de traspasar. Aparecen continuamente obstáculos en la relación de enseñanza/aprendizaje, obstáculos y dificultades que proceden, de hecho, de ambas partes y que convierten aquellos momentos en los que realmente nos comunicamos en únicos, mágicos y atípicos por sus escasas presencias.

*Una actitud muy extendida en la adolescencia es la desconfianza hacia las personas adultas, una realidad igualmente presente en el centro escolar.*

*La mare es queixa de la seva filla, que no l'explica res.*

(Di00:17)

Resulta difícil convivir con este silencio tanto a nivel profesional como personal, puesto que puede llegar a convertirse en un mutismo drástico: *Marca l'espai pero no comenta res* (Di00:37). Resulta muy complicado potenciar la confianza en el interior de nuestras aulas, donde la actitud de las demandas del desigual se fundamenta, demasiadas veces, en una relación jerarquizada. ¿Falta de confianza en lo que podría suceder a partir de manifestar su opinión? ¿O, simplemente, que la adolescencia necesita ese espacio para construirse como individualidad frente a los demás? Esa necesidad de intimidad, ese silencio del adolescente, representa no sólo una actitud de rebeldía ante el adulto, sino la búsqueda de un espacio personal en el que reconocerse a sí mismo y que conlleva mecanismos de alejamiento del adulto.

*Una altra cosa que no entenc és el perquè estan en guerra amb mi. Deu ser pel que represento, perquè sóc una professora i d'una professora o d'un professor no es pot esperar res de bo. No escolten, ja et cataloguen pel teu rol sense poder arribar més lluny.*

(Di00:3)

Esta desconfianza resultaba doble respecto a mi rol profesional: adulta y profesora. Un doble enfrentamiento con la autoridad y fuente de malestares. Detecto una rivalidad hacia mí debido a mi estatus docente y al hecho de ser una persona adulta, quizás también al hecho de serlo desde mi condición de mujer. A pesar de estas percepciones, seguí acercándome dialécticamente al alumnado, una aproximación que una parte de ellas y ellos vivieron como invasiones en territorios ajenos o falta de escucha. Ante mis quejas por sus comportamientos, ellos manifestaron las suyas, unas sensaciones que resultan clarificadoras:

1. *No estic d'acord amb això d'estar en guerra amb vostè, de què no es pot esperar res de bo del professor, perquè per a mi el professor només fa la seva feina. I si jo tingués que estar en guerra amb tots els professors que m'han suspès no podria venir a L'institut.*
2. *Vuelvo a repetir que nosotros escucharemos cuando nos escuches todo.*
3. *Es una profe y nos trata como críos o como si fuera nuestra madre y yo ya tengo una y no necesito más.*
4. *Es mentira, no.*
5. *De guerra contigo no, pero creo que deberías empezar a tratarnos como personas adultas y no como críos.*
6. *Creo que lo que dice no es cierto, no tenemos la guerra con usted, y usted lo sabe que eso es mentira. Lo que pasa que no sabe escucharnos, como que nosotros tampoco a usted, no tenemos confianza para expresar nuestras cosas y eso provoca la confusión de «guerra».* (Di00:33)
7. *Yo creo que lo de tutora lo tienes muy subido, pareces más madre que una tutora.*  
[...]*Madre ya tengo una, y no necesito dos. Eres tutora, no una madre.* (Dc00:35)

Aquella interacció íntima y personal entre el alumnado y la actividad, aquella necesidad de crear materiales favorecedores de espacios participativos y de aproximación dialogante entre alumnado y currículum, estuvo acompañada de percepciones divergentes, de interpretaciones no coincidentes. Mi diálogo participativo en el aula, mi inusitada aproximación hacia territorios desconocidos para ambos, fue percibido en diversas ocasiones como una violación de su intimidad adolescente y en diversas ocasiones como exceso de control:

*Creo que deberías anotar en algún lugar que mientras fuiste tutora los alumnos, muchas veces, veían exceso de control, incluso control en sus vidas, como decían ellos, y después, al cabo del tiempo, tiempo que pone las cosas en su sitio, te reconocieron tu trabajo.*

*Ej.: Neus o Vanesa (la del ataque de ansiedad en Londres), Carla (la de tu pueblo), y muchos más.*

*(Berta, 2006)*

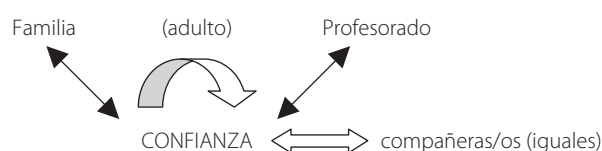
Pretendo escuchar, acercarme a sus presencias, e interpretan que invado terrenos privados y que estoy lejos de tener en cuenta sus verdaderas identidades. Creo violencia al percibir que irrumpo en el terreno reservado a sus progenitores, concretamente, a la madre, más dedicada a la educación de los hijos en el ámbito familiar. Así, me resitúan como profesora, el cuidado y la intimidad son terrenos de la madre no de la docente. *No tenemos confianza*, evidencia claramente el alumnado, y sin ese clima de confianza la comunicación es distante, dificultosa, en contra de aquel que se percibe como invasor, y sobre todo, conflictiva. Y es que a participar se aprende participando. Participar necesita ser aprendido tanto para el alumnado como para el profesorado: una habilidad que las personas adquirimos en la práctica, es decir, haciéndolo, y el currículum olvida la persona del alumno en este sentido. Una actuación que implica la necesidad de un espacio para este aprendizaje en el aula, a pesar de las dificultades manifiestas:

*Estan estranyats que l'activitat sigui simplement anotar els suggeriments propis i ara que hi penso, estaven també estranyats perquè era la primera vegada que se'ls hi plantejava una activitat d'aquests tipus. Què burra que sóc de vegades.*

*(Di00:7)*

#### 6.1.2.4. ¿Confianza en una relación jerárquica?

La presencia de la confianza en la relación de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el contexto jerarquizado del aula es furtiva, antojadiza y esquiva. Su puerta de entrada debería mantenerse abierta, a pesar de las continuas ráfagas de aire, originadas en múltiples desencuentros, que con su ímpetu hacen tambalear la posibilidad de convivencia en estos espacios. El poder puede generar desconfianza al reconocerse una de las partes más o menos desprotegida respecto al mismo.



#### CONTEXTO SOCIAL

La confianza surge en relación con otra persona y tiene su origen en esta interacción. En un contexto jerarquizado: si alguien confía en mí, yo aprenderé a hacerlo. Se inicia, por tanto, en esas múltiples y variadas relaciones familiares, se continúa con los iguales y se traslada a la escuela, un nuevo entorno de iguales y desiguales. En medio de esta intrincada red de relaciones, se va construyendo esa confianza personal en sí mismo y en el entorno a lo largo de las distintas etapas de vida escolar.

Como profesionales de la docencia tenemos planteado el reto profesional de potenciar la confianza del alumnado que problematiza continuamente su realidad de aula, un desafío que nos aboca hacia una búsqueda de estrategias metodológicas favorecedoras de los aspectos flexibles presentes en el aprendizaje. Unas destrezas que faciliten, progresivamente, la aparición de un cambio positivo en las estructuras de creencias que sustentan esas actitudes negativas de nuestro alumnado y

cuyos pilares son las experiencias subyacentes en las que han surgido esas creencias y necesidades. Sigue siendo necesario ir más allá en las actitudes exteriorizadas para revisar, contrastar, evidenciar, repensar... las necesidades personales, familiares, sociales o escolares que anclan las creencias del alumnado y en las que el presente trabajo de investigación realizó una inmersión.

Las necesidades personales y sociales de los preadolescentes son fundamentales para su actual bienestar y para sus posibilidades de éxito académico, así como para asegurar su responsabilidad social y satisfacción personal en el futuro. No obstante, buena parte de la retórica utilizada para explicar la reforma educativa parece no darse cuenta de ello o, en el peor de los casos, muestra una actitud abiertamente hostil a estas necesidades, demostrando un claro rechazo a todo aquello que no se encuadre en estrechos márgenes disciplinarios, no sea estrictamente académico y no se centre en la tarea inmediata del aprendizaje (Hargreaves, 1999:96).

Es evidente que la adolescencia continúa una vez acabada la ESO, constituye un período de socialización cada vez más largo. Sin embargo, es en esta etapa escolar donde se muestra con mayor virulencia. Las necesidades de identidad, de reafirmación, de autoafirmación adolescente, de independencia, de autosuficiencia, de identidad... generan momentos especialmente complicados en el aula:

*[...] estava anant cap a la meva classe, tot pensant: Ara tinc a la classe a l'Irlanda i a la Judith. Que no em passi res.*

*Només entrar la Judith estava amb els walkman a l'espera enmig de la classe, sota la finestra. He demanat com faig aquest trimestre que seguim per ordre de llista perquè cap criteri els sembla bé i individualment. He hagut d'insistir, ho han fet. He avisat a la Judith perquè deixés els walkman sobre la taula. No ha volgut: – Doncs guarda'ls.*

*Ho ha fet rondinant i ens hem posat a treballar.*

(Di00:15)

Hay que insistir, porque todas las opciones planteadas son inadecuadas. Sólo las suyas son válidas en un principio, ¡adolescencia rebelde! Esta necesidad de reafirmarse, de reconocerse como individualidad singular, ocasiona frecuentemente brotes de rebeldía manifiesta en clase. Lo que yo digo y como yo soy, no hay más:

*Marxant, la Lidia María també parlava malament i quan li he dit que parlés bé:*

*– Señor, yo soy como soy y hablo a mi manera no tengo que hablar de ninguna otra manera.* (Di00:15)

Una rebeldía nacida de la necesidad de reconocerse como individualidad en la colectividad del aula, de reafirmar la propia identidad, una actitud frecuente en nuestras aulas: puedo estar como me da la gana. Una cosa es que me apoye en la cartera, pero escucho (Di00:37). Autoafirmación, una rebeldía ligada a esa necesidad de independencia que a su vez reclama atención y que forma parte del discurso adolescente en nuestras aulas de secundaria. Necesidad de identidad en el adolescente, de sentirse vivo, de existir. De reconocerse como individualidad frente al adulto, primero, y frente a sus iguales, después.

Sin embargo, esa rebeldía adolescente puede transformarse en agresividad, un punto más allá de la rebeldía: *No es controla, problemes d'autocontrol* (Di00:21). Un comportamiento que inquieta a los progenitores. *Està preocupada perquè té reaccions fortes. Segons explica es va fent una muntanya de les coses, es fa donar les seves raons sense explicar a ningú i després explota* (Di00:22). Violencia, un



paso más allá de la agresividad, y que convive con una percepción positiva de otros aspectos de la misma persona, porque como la misma madre indica: *Segons ella a l'Antonio l'importa aprovar i té molt bona relació amb els seus amics* (Di00:21). Y es que la persona del adolescente necesita delimitar su territorio para reconocerse como individualidad, una actitud que conlleva un lenguaje contra todo y contra todos:

*La Sheila s'ho carrega tot. Mai un professor serà un amic seu.*

(Di00:39)

Un lenguaje rígido, cargado de unos «siempre», «nunca», «todo» y «nada» que suelen ser paralizantes y destructivos. Les cuesta aprender a sustituir la «o», conjunción excluyente que dificulta el diálogo repetidas veces, por la «y» que suma nuevas visiones de la realidad y las posibilidades para llegar a territorios comunes, compartidos durante su escolaridad. Marcando distancias, tú en tu rol y yo en el mío, se evidencia una necesidad de intimidad adolescente, de independencia, que dificulta la construcción de la confianza necesaria en una relación.

### 6.1.2.5. Frustraciones del deseo y desconfianza comunicativa

*Ahir deia que només escoltàvem als més llestos i quan li vaig demostrar que no estava parlant amb coneixement de causa es va enfadar. Diuen que donem els Crèdits a les persones que volem i quan he fet aixecar la mà als que havien aconseguit Crèdits variables en primera opció, han sorgit varis.*

(Di00:43)

No tienen o no recuerdan la información sobre las razones por las que realizaban un crédito y no otro; no tienen presentes los criterios por los cuales se distribuyen los créditos variables y la interpretación está relacionada, nuevamente, con la *desconfianza*. Una desconfianza que les da fuerzas para agruparse y hacer un frente femenino común:

*La Judith de seguida ataca i la resta segueix. S'està fent un grup entre la Sandra, la Alba, la Ruth, la Nadia i la Judith que no m'agrada gens.*

(Di00:43)

Las razones han quedado olvidadas, borradas de la memoria, pero la sensación personal de frustración se mantiene y vuelve a emerger con fuerza a pesar de ser una realidad pasada. La elección de un crédito variable, determinada por escrito, permitía a todo el alumnado indicar sus prioridades al respecto y éstas eran rigurosamente respetadas por las tutoras. Sin embargo, era un espacio de opcionalidad educativa limitado, ya que teníamos que añadir las recomendaciones docentes y algunas familiares, éstas últimas menos presentes. En diversas ocasiones aquellos créditos comportaron un deseo frustrado, ya que la oferta curricular realizada se debía cubrir obligatoriamente. Así, observamos como algunos créditos recibían demasiadas demandas y otros eran inadecuados para el alumnado que deseaba cursarlos por lo que no siempre había sido posible atender a sus deseos. Además, una parte del alumnado obviaba créditos en función de la persona del docente que los impartía, un deseo de huir de determinadas opciones que vaciaba algunos créditos y sobrecargaba otros. En estos casos, las frustraciones sentidas como consecuencia del deseo no cumplido, se mantenían presentes en esa sordera consciente que anulaba la comunicación en nuestras argumentaciones. Pretendíamos escuchar sus voces, expresadas por escrito en aquellas preferencias establecidas, pero no siempre fue posible llevarlas a cabo, por lo que la frustración experimentada se cobraba su precio en *desconfianza comunicativa*.

Inicié un proceso de atención a aquellas creencias discentes: cuando surgía alguna observación discordante en este sentido en el aula, la percibía conscientemente como una demanda, un deseo de saber «que buscaba ser expresado» y que merecía el planteamiento de un seguimiento clarificador de lo que había sucedido para argumentar desde los hechos en el seno del grupo:

*Penso que això es podria eliminar si fossin els mateixos alumnes presents a la tria o que es veiés l'opció en què els van demanar.* (Di00:43)

La participación del alumnado en el proceso de toma de decisiones hubiera facilitado la presencia de argumentos al crear un espacio para las voces de sus iguales en el aula, y no solamente para la de sus desiguales. No podemos pretender controlarlo todo, pero si hay claridad en el proceso, y estoy convencida de que así es en multitud de decisiones percibidas sin sentido al excluir los propios deseos, sería más fácil neutralizar manifestaciones desconfiadas respecto a las actuaciones de los demás, profesorado y alumnado en este caso. El incrementar la presencia de esos delegados de grupo en momentos concretos de toma de decisiones validadas por el alumnado, me sigue pareciendo una aportación participativa necesaria y válida. Aunque percibamos nuestra actuación como correcta, está siendo invalidada por las mismas personas implicadas en la actividad que se plantea al obviar su mirada, su presencia participativa en unos momentos en los que delegadas y delegados pueden aportar información valiosa. Por lo tanto:

*Parlaré amb la Nadia i el Víctor que és el sots-delegat, ell va ser l'únic voluntari per ajudar a la Nadia, perquè facin l'estudi a partir d'una graella.* (Di00:43)

Preparé una tabla que recogiera cuantas veces habían sido escuchados sus deseos en los créditos variables asignados. Una demanda de la alumna que, por otra parte, me lleva a un nuevo aprendizaje personal: *Estic molt contenta, m'ha sortit una graella maca i he après a fer servir les tables del programa* (Di00:45).

Unos se convencieron, otros no, pero no podía obviar aquellas dudas planteadas durante la tutoría. Como afirma Salzberger-Wittenberg (1996:49):

*Podem considerar que uns sentiments tan forts d'amor i d'odi no són sinó un obstacle per a la tasca d'ensenyar i aprendre, però existeixen i no poden ser deixats de banda. Només podem intentar, amb la nostra actitud i el nostre comportament, encoratjar un concepte més realista de què és un adult que ajuda, a fi que l'estudiant pugui contrastar-lo amb les nocions extremes que té al cap.*

Intuitivamente, creamos un espacio de participación para aquellos sentimientos de ira, tan difíciles de gestionar en medio de las exigentes demandas del alumnado. Measor y Woods (1984) argumentan que la cultura de los estudiantes constituye un poderoso punto de referencia para los adolescentes. Sus mitos y mensajes no se pueden erradicar, y quizás tampoco sea aconsejable intentarlo. No obstante, los mensajes provenientes de la cultura estudiantil se pueden complementar con información oficial mejorada, con un mayor contacto informal entre los sectores, e implicando de manera planificada a los estudiantes en los diversos aspectos del proceso de transición (Hargreaves, 1999:63). Un proceso de transición de la escuela primaria a la secundaria que corre paralelo al paso de la infancia a la adolescencia.

### 6.1.3. Fracturas participativas: Bloqueos institucionales y adolescentes

Como he señalado en diferentes ocasiones, el eje principal de mi práctica profesional durante los dos primeros años gira entorno a la participación del alumnado. El hecho de explorar nuevos espacios de reciprocidad dialogante en el aula, dirige mi mirada hacia mecanismos que quiebran esa participación continuamente. Estrategias y propósitos de aproximación brillaron por su ausencia en nuestro centro, ya que nuestras actuaciones institucionales fueron mayoritariamente punitivas. Unas acciones que flexibilizan escasamente las relaciones de enseñanza y aprendizaje, que crean motivos divergentes y rigidez en la comunicación escolar.

Es evidente que las actitudes negativas mencionadas convivieron con otras positivas o hubiera sido prácticamente imposible nuestra actividad en el aula. Positividad y negatividad, dos actitudes que comparten espacio en el centro, por lo que el reto sigue siendo plantear estrategias de aprendizaje que faciliten la aparición de un cambio en las estructuras de creencias que sustentan estas actitudes en nuestro alumnado o en el profesorado, y de esta manera, ir neutralizando los aspectos negativos en favor de los positivos. Unas estrategias que potencien la revisión de las creencias presentes en el aula, siempre serán posteriores a la explicitación de las mismas. Es necesario, por tanto, dar voz a la multiplicidad de mentes presentes en el espacio más íntimo del centro, mediar en la expresión de otras creencias. Algunas favorecedoras del aprendizaje, pero que coexisten con otras menos populares entre el alumnado. Cada docente, en su entorno profesional, tiene una posibilidad de bloquear o potenciar el aprendizaje de su alumnado: crear o abortar oportunidades participativas de observación y tolerancia, en las que ese compendio de creencias interfiere significativamente con la tarea de enseñar. Una carga docente añadida que la Formación inicial y permanente del profesorado debe tener en cuenta en las prácticas docentes cotidianas. No se trata, solamente, de ser conscientes de una necesidad profesional de actuación determinada por nuestra parte, además, hemos de aprender a afrontar nuestras convicciones profesionales inmersas en un entorno adolescente plagado de creencias, más o menos hostiles, y que difícilmente nos concederán su apoyo.

Esta visualización de la realidad que se encuentra detrás de las interpretaciones que realizo, y que implicó gran cantidad de anotaciones concernientes a las faltas del alumnado a clase y a los motivos que bloqueaban su asistencia al centro. En este sentido, a lo largo del estudio se abren dos tipos de actuaciones profesionales que bloquean la participación del alumnado: las expulsiones, una *trampa participativa* y el celo en la aplicación del Reglamento de Régimen Interno como elemento disciplinario. Son éstas unas acciones que potencian fracturas en la asistencia y, por tanto, en las posibilidades participativas. Muestras de un bloqueo más o menos continuo de la comunicación que establecemos en nuestras aulas o centros.

#### 6.1.3.1. Expulsiones

La expulsión era utilizada por el profesorado como medida de presión ante la consecución de un determinado objetivo:

- ▶ Traer el material a la clase.

*Pregunta si segueix el servei de guarderia o comença a expulsar, perquè té tres (alumnos) que no han portat el llibre de meca des del principi de curs.* (Dc97:80)

*El proper dia anirà a treballar a l'aula d'estudi sinó portés la llibreta.* (Dc97:86)

*...:Expulsada a Meca (per no portar material). Ja no ha vingut a la meva classe.* (Dc,20/5/97)

► Atajar un comportamiento distorsionador mantenido en el aula.

*Als 10 minuts de classe he expulsat al... Primer l'havia canviat de lloc perquè comencés a contactar amb la classe, però ha estat impossible. Estic cansada ja de cridar-li l'atenció.* (Dc,20/11/96)

► Servir de ejemplo al resto de compañeros al verse igualmente expuestos a aquella posibilidad.

*...: Que la resta de la classe vegi que li passa «something».* (Dc97:21)

*Han d'haver més expulsions perquè li passi algo, comenta la tutora.* (Dc97:12)

Ambos comentarios registrados en una junta de evaluación del primer trimestre y en anotaciones referidas a chicos en su mayoría.

*El Albert està «lìsto». Que s'executin les faltes d'expulsió.*

*Alba [profesora]: 7 en el trimestre.* (Dc97:21)

Sin embargo, la reiteración docente en esta actuación que pretende una dinámica participativa pervierte sus posibles consecuencias educativas y se convierte en una estrategia utilizada igualmente por una parte del alumnado que pervierte la norma o la utiliza en su beneficio, llegando a *autoexpulsarse* como solución a aquello que hemos planteado como un problema y a negarse a la oportunidad de mantener esa relación educativa:

*Retrasos 5': S'està convertint en una excusa per no entrar a classes que tenen problemes amb el profe o la matèria.* (ED,17/2/99)

*El divendres vaig sortir un moment d'aquesta classe per comentar al tutor que al Fortià s'havia posat en el cap que el tragués però no ho «vaig fer». Es va aixecar de la cadira i volia marxar perquè no havia portat el material. Estava a la porta amb la maleta a l'esquena dient que marxava. Li vaig dir que seies dues vegades i vaig quedar callada esperant la seva resposta. Va aturar-se, semblava pensar què faria i va decidir entrar.* (Dc97:89)

Su actuación evidencia el vacío de la estrategia utilizada y se crea un círculo vicioso que no afronta el verdadero problema. Además, las expulsiones se concentran en determinadas personas normalmente: [...] *diu que l'ha tret moltes vegades i que no ha passat res. Cal aplicar el reglament, perquè no passa res amb les faltes* (Dc97:11). En varias ocasiones, estas actuaciones se convirtieron en otra forma de perversión, ahora docente, ante la imposibilidad de acuerdo en el equipo de profesoras: *Echar a les mateixes persones, perquè no ens dispersem a l'actuar si ho fem quan estem fins al coco. S'accepta* (Dc97:20). Por lo que:

*[...] sempre està fora. Si...*

*– Jo no he fet res. Tots estàvem parlant i sempre em toca a mi. Estic tip.*

*– Ja ho crec, jo també ho estaria, perquè no canvies?*

*– És que jo no he fet res.*

*Li dic que hi ha un refran molt antic que diu: «Cria buena fama y échate a dormir, críala mala y échate a morir».* (Dc,3/4/97)

Además, aquellas exclusiones, pactadas o no, tenían un efecto boomerang, repercutían en el mismo profesorado, porque el alumnado fuera del aula opta por una gran variedad de acciones, como por ejemplo:

*Comencem a treballar tot explicant-los-hi la meva falta del dilluns que ve. Entren la Sofia i la Pepi de l'A13. Volen quedar-se a la classe, perquè ningú vol que estiguin amb elles. Els hi dic que vagin a la seva classe i diuen què no hi ha ningú, que han arribat dos minuts tard a la xerrada i que no les han deixat entrar, que el Càndid també les ha fet fora.* (Dc,29/1/97)

Y es que los efectos positivos de una expulsión se perciben rápidamente, es decir, son visibles de inmediato. Se observa una mejora en el ambiente de clase: *Sara: D11, millora. Se nota que el Albert no hi és. Positiu* (Dc97:110); o puede atajar un comportamiento: *L'Oriol: no calla. Expulsió durant l'explicació, després entra* (Dc97:110); además, una parte del alumnado asume esta separación de la dinámica cotidiana que el profesorado ejerce como una actuación válida: *–Hay personas que sobran– van dir ells mateixos davant la reflexió de la Sara [profesora]* (Dc97:20). Estas interpretaciones complejas e inherentes a connotaciones positivas y negativas simultáneas, hacen que este mecanismo pueda percibirse como solución a un problema en el contexto escolar, reforzando las razones de su utilización, como las que he mencionado anteriormente, y favoreciendo su sistematización. Sin embargo, son soluciones que no obligan a replantearse nada y que focalizan los problemas en una parte, el alumnado. Una percepción que es compartida por ellos mismos:

*La Montse (alumna) que si no serveix de res, que se li castigui i que marxi del centre.* (Dc97:48)

En ocasiones, incluso llegamos a verbalizar frases rocambolescas con objeto de alejar aquella persona que percibimos como la causa del conflicto: *Quantes expulsions es necessiten per expulsar?* (Dc,junio,97), o a vernos inmersas en actuaciones incoherentes, como proponernos atajar las faltas de asistencia del alumnado provocando una mayor ausencia del mismo a sus clases.

#### **18/2/97. A13**

*Després de la falta greu del passat divendres al Jose Luis, no sé com anirà la classe. Hi ha 3 expulsions. Pepi tota la setmana, Fortià y Sebas 3 dies per faltes a classe sistemàtiques.* (Dc97:58)

Pretendemos solucionar las faltas de asistencia con actuaciones que inducen mayores ausencias: *Fortià y Sebas 3 dies per faltes a classe sistemàtiques* (Dc,18/2/97). Entrar en la multitud de razones que confluyen en una expulsión escolar es un tema complejo, especialmente si el propio deseo es alejarse de interpretaciones maniqueístas. Pero, una actuación alternativa encuentra problemas hasta en el mismo alumnado que irónicamente no entiende una actuación diferente:

*El Ponce està més tranquil, remuga, però no li presto atenció.  
– Senyo, expulsí.  
– No, no m'agrada. No vull marginar a la gent. Vull que puguem treballar tots. No vull fer servir el meu poder per marginar a ningú.  
Ho dic enfadada. Ells no ho entenen, ho veig a les seves cares. Però m'aturo i seguim treballant.* (Dc,27/2/97)

Buscaba mecanismos alternativos que las evitasen o cargasen de sentido mi percepción. Demasiadas veces intercambiamos las expulsiones de unos centros a otros, creando expulsados itinerantes.

*Eli [profesora]: 3 alumnes que els hi va dir que no es podien matricular i no es van matricular.  
Encarna: no son excluyentes. Poden avisar els tutors als alumnes i la mateixa vegada el Cap d'Estudis parlarà amb els pares. Ara, al JUNY.  
¿Ens anem passant els fracassos de cole a cole com a mida?*

*De fet són dos.*

*Tornero/Pepi. Sofia és baixa. No hi ha problema de matriculació*

*Jose Luis: repetidor i no cal.*

(Dc97:132)

Una realidad que contrasta con el discurso institucional sobre la mediación ante el conflicto y en el que oímos hablar de estrategias de integración en el grupo social que conforman el aula y el centro.

*No obstant, penso que l'escola i els seus professionals contribueixen a crear una autoimatge i autoestima negativa dels propis alumnes amb tants càstigs i tant poques oportunitats de què facin alguna cosa vàlida.*

*A veure si som capaços de trobar espais perquè els nostres alumnes demostrin que no són tontos, que poden fer coses positives i bé.*

(Dc,3/4/97)

¿Cómo podría la escuela expulsar menos, abocar por alternativas que pudieran respetar la imagen del alumnado que infringe o muestra comportamientos contrarios a la convivencia? Una pregunta a abordar a fondo en otros estudios educativos y que nos aproxima a actuaciones interdisciplinarias, a asumir acciones que implican relaciones con otros colectivos. No tengo dudas sobre el deterioro que causan estas fracturas que se proponen ser educativas. Durante el primer año de estudio, sólo viví una expulsión que no supuso la quiebra de la relación con la institución escolar, el alumno mantuvo el contacto con ella por medio de su tutora:

*Solidaritat Albert:*

*Tutora truca 8/5/97*

*Marc: no*

*Company: no (Carles)*

*Altres?*

(Dc,8/5/97)

La tutora fue prácticamente la única persona que mantuvo el contacto con el alumno durante sus días de expulsión. Ni Marc, que había sido el instructor de su expediente, ni su compañero de trabajo lo habían hecho. Al expulsar, una parte del mensaje se propone corregir un comportamiento inadecuado, conseguir una mejora, una mayor responsabilidad o implicación en el propio aprendizaje, pero qué hacer cuando la medida se puede volver contra el alumnado al alejarlo de su participación en el contexto de aprendizaje, o contra el profesorado. Es complicado actuar ante una provocación calculada, o a veces ante un olvido consciente, que tiene un objetivo opuesto a la actividad formativa y coadyuvante de una ausencia de la dinámica en clase. Esta actitud adolescente evidencia desinterés por la vida en el aula o creer que le puede aportar poca cosa, pero repetirse una y otra vez denota implicaciones más profundas y no solucionables con esta actuación que se convierte en postergadota de las mismas. Por lo tanto, debemos estar alerta a este tema y neutralizar la posibilidad de llegar a sistematizar una actuación profesional que contradice la función socializadora de la escuela, creando una violencia institucionalizada.

Mantener la relación educativa en *equilibrio curricular* con el alumnado al que presionas ante determinados comportamientos es un trabajo complicado, un reto complejo que requiere habilidades profesionales múltiples en cualquier contexto, y sobre todo, en el de una escolaridad obligatoria. Pero, si nuestros mecanismos de corrección de sus actitudes disonantes son básicamente excluyentes, creadores de fracturas sistemáticas en su participación, ¿qué posibilidades tenemos de educar en un vacío relacional?

Las medidas disciplinarias deben ser un medio para reconducir actitudes que impiden la actividad educativa, una actividad que siempre ha de considerar un doble nivel: el individual y el colectivo. Es evidente que el comportamiento díscolo de una parte del alumnado, especialmente cuando se vuelve sistemático, ocasiona distorsiones graves durante las interacciones de clase. Distorsiones que inciden en el aprendizaje de todo el grupo clase y no sólo en la persona o personas que las ocasionan directamente.

Sin embargo, algunas medidas disciplinarias ponen de manifiesto su ineficacia como medios que ayudan a la consecución de su fin propio: el cambio de actitud. Se nos presentan como recursos no válidos para ello, pero los profesionales seguimos insistiendo testarudamente en ellas, una actuación que llega a abortar la relación educativa ya que el proceso aboga por expulsiones, unas expulsiones que se utilizan testarudamente aun manifestándose ineficaces.

*[...] no era necessari parlar-li (a la profesora) perquè té la majoria d'expulsions (?) de les 17 que té l'alumne.*  
(Dc97:90)

Si la escuela ha de ayudar en el proceso de socialización, no puede favorecer la marginación por medio de la transferencia de actitudes problemáticas a otros espacios o personas. ¿Qué contenidos estamos transmitiendo con actuaciones de este tipo? ¿A quién o quienes benefician actuaciones profesionales sistemáticas en este sentido? Evidentemente no al sector del alumnado que ha de aprender o interiorizar, nuevas reacciones, actitudes, comportamientos, pero que es forzado a abandonar el circuito que le permitiría estar expuesto a la posibilidad de cambio con la ayuda que supone el acompañamiento del profesorado. Si apartamos al alumno del entorno educativo, difícilmente podremos ayudarle a reconstruir percepciones de sí mismo o de los demás. Medidas tan extremas siempre han de ser temporales, puesto que de lo contrario estamos negando no tan solo la posibilidad de cambio en el ser humano, sino todas las actuaciones sociales y políticas encaminadas a ayudar a aquellos que manifiesten comportamientos contrarios a la convivencia.

¿Cómo pueden aprender a convivir durante esta época de su vida adolescente, si se les impide relacionarse con personas de sus mismas edades, estilos, necesidades en un contexto al que se califica de educativo?

### **6.1.3.2. Pintar la clase, una trampa participativa: Todo o nada**

El aula, ese espacio escolar de forma rectangular, es testigo de la mayor parte de las relaciones entre docentes y discentes. En este sencillo espacio, a menudo poco cuidado por todos, se realizan la mayoría de los intercambios educativos. Sin embargo, si observamos el conjunto de aulas de nuestros centros de secundaria, éstas resultan espacios desoladores y vacíos que solamente muestran vida animada cuando los protagonistas de estos lugares se encuentran en él. La dinámica general del intercambio educativo se preocupa poco de dar calidad a estos espacios, de hacerlos atractivos y sugerentes, agradables, a pesar de representar el contexto básico y fundamental de la educación en nuestros centros. Este hecho deficitario que se observa en la mayor parte de los centros públicos de secundaria, está menos presente en los centros privados y más cuidado en los centros de primaria, ya sean públicos o privados. El profesorado de primaria tiene una mayor conciencia de la importancia de rodearse de un entorno de trabajo que sea igualmente educativo. Las cuatro paredes que delimitan la relación de enseñanza/aprendizaje, también pueden hablar y convertirse en un testimonio de la calidad de la enseñanza en ellas.

*Existen convenciones culturales y sociales, asociadas con el espacio, que otorgan a la experiencia del espacio cierta dimensión cualitativa. Nos damos cuenta de ello, por ejemplo, en el espacio que las personas necesitan a su alrededor para sentirse cómodas o en la intimidad.* (Van Manen, M. 2003)

Como he comentado anteriormente, durante el curso 97/98 era tutora de uno de los grupos de segundo de Formación profesional. *Pintar la clase* constituyó un reto docente importante y, por lo tanto, una experiencia reveladora de aprendizaje vivida a finales del primer trimestre del curso. Habíamos llegado a este acuerdo en una de nuestras reuniones de tutoría. El espacio participativo con mi alumnado en los tiempos de tutoría se reflejaba básicamente en cinco actuaciones:

1. *Elaborábamos un orden del día conjunto.* La hoja estaba expuesta en el tablón de clase durante la semana, y tanto el alumnado como yo misma íbamos redactando las sugerencias que acabarían conformando el contenido final de la tutoría.
2. *Nos distribuíamos en forma de «U»* durante la asamblea de clase, un posicionamiento que favorecía la presencia simbólica del deseo de participación de todas las personas presentes en el aula, situándonos al mismo nivel.
3. *Delegaba la responsabilidad de gestión de la reunión en las personas del moderador y del secretario, dos miembros de la clase.* Cargos rotativos durante todo el curso escolar con intención de implicar progresivamente a todo el grupo clase.
4. *Pedía palabra al estudiante que moderaba la sesión y respetaba el turno general de intervenciones.* Una intención que no siempre fue posible. No obstante, actuaba desde este papel de mediadora en el diálogo que se iba generando en el seno del aula, procurando que sirviera para comunicarnos entre todos.
5. *Se elaboraba un acta de cada sesión de tutoría por rotación entre el alumnado.* Una dinámica relacional iniciada el curso 97/98 que quedó reflejada en el dossier de tutoría de fin de curso, elaborado como recuerdo. Recogía la totalidad de las actas del curso, y en las cuales la delegada de clase siempre era la persona responsable en mi ausencia:

*Truco a la meva delegada Violeta al vespre per veure com ha anat la tutoria. Ja haviem parlat el dimarts que ella es responsabilitzaria de la dinàmica.* (Dc,5/2/98)

Aquella dinámica tutorial durante el segundo año de la investigación, continuó vigente en cursos posteriores y aún forma parte de mi proceder actual. En aquel momento, nuestros deseos eran mejorar el aspecto de nuestro entorno cotidiano, sentirnos en un ambiente más personal, de mayor calidad y aunque finalmente lo conseguimos, tuvimos que sortear algunos obstáculos durante el camino, un itinerario en el que reafirmaría mi rol como mediadora en el aula.

El aula es el espacio en el que el alumnado permanece la mayor parte de su tiempo como estudiante y su mantenimiento deja mucho que desear en los centros públicos. En muchas ocasiones, y en concreto en el entorno de mi aula de Lengua inglesa, he podido constatar que las paredes ins-truyen, especialmente, cuando el alumnado ha buscado información para completar ejercicios de clase en pósteres creados como consecuencia de trabajos realizados, unos murales que plasmaban los resultados conseguidos de un aprendizaje buscado. El tener estos espacios en cuenta crea un paisaje particular que expone lo que vamos trabajando con nuestros alumnos y alumnas y muestra lo que todos esperamos haber aprendido.

Las huellas visibles del aprendizaje escolar están poco presentes en esas aulas donde alumnado y profesorado pasamos la mayor parte de nuestro tiempo en el centro. Unos entornos, en gene-



ral, que deben ser inspiradores para establecer la comunicación con nuestros educandos y llevar a cabo la mayoría de nuestras negociaciones educativas. Descubrir la significatividad del espacio vivido en el seno de nuestras aulas, me llevó a respetar y potenciar aquella mejora en su aspecto. El deterioro progresivo había hecho mella en sus paredes especialmente, y consciente de la escasa calidad vivencial que ello comportaba, decidí respetar aquella mejora cualitativa del entorno que compartía con mis tutorandos, a pesar de que aquel momento coincidía con las evaluaciones de finales de trimestre.

*Hem quedat demà a les dotze hores per pintar l'aula. Tenim bastats problemes per realitzar el que diuen. A la tutoria havíem pactat que avui deixariem la classe preparada per pintar amb les taules al mig, però em sembla que és un interrogant. Per una banda, crec que haig d'animar-los a acomplir els seus compromisos, però per una altra també han d'aprendre que si no s'impliquen a nivell personal poques coses es poden aconseguir a nivell col·lectiu.*  
(Di, 16/12/97)

Aquí comenzó el nuevo reto profesional: ayudarles a encontrar la manera de alcanzar el objetivo colectivo planteado respetando las individualidades en el aula. Participar, implicarse, significaba sentirse parte de aquel lugar y estaba decidida a mediar en aquel proyecto. La importancia de una implicación personal en el propio deseo había sido un aprendizaje personal a partir de la decepción sufrida por la imposibilidad de recoger información de la ficha *Algunes reflexions que ens poden ajudar*,<sup>164</sup> a inicios del primer año. Aquella experiencia me enseñó que si deseaba conseguir resultados en mis demandas al profesorado debía implicarme en la resolución de los problemas que mi deseo planteaba, no podía delegar en actuaciones ajenas exclusivamente. Todo ello me hizo estar atenta al principal problema en aquel deseo colectivo y que se originaba en una condición difícil de cumplir:

*La Noèlia està enfadada. Posa com a condició per venir «tots o ningú». Comencem el debat. Demano a la secretària de l'última tutoria, Rosaura, que llegeixi el nom de les persones que es va comprometre. Contesta que no la troba. Insisteixo en que la busqui i comença a fer-ho amb l'ajut de la Roser, mira la seva cartera, la carpeta i finalment la troba.*  
(Di, 16/12/98)

El deseo participativo absoluto bloqueaba las mismas posibilidades de llevar a cabo el proyecto del grupo. Una trampa participativa manifestada en aquella afirmación de la alumna respecto al «todo o nada». Su deseo de implicar a la totalidad de compañeras y compañeros bloqueaba el acuerdo en el que se habían implicado ocho personas de la clase y yo misma. Por quererlo todo, podíamos quedarnos sin nada.

### **«Todos» versus «los que participamos»**

Al coincidir los días pactados con las evaluaciones finales de diciembre, solamente aquel alumnado que representaba los distintos grupos, delegados y subdelegados, eran convocados en las juntas de evaluación. La confianza en el pacto implicaba que fueran capaces de realizar autónomamente lo que habían decidido mientras yo les acompañaba en la distancia, puesto que tenía mis sesiones evaluativas en una de las cuales participaría la misma delegada y la sub-delegada. Pero, además, los ánimos habían comenzado a quebrantarse unos días antes de poner en práctica nuestro acuerdo:

.....  
<sup>164</sup> Ver Capítulo 4, apartado 4.2.1 *Las fichas de trabajo o Worksheets iniciales. Curso 96-97.*

*Jorge fa de moderador. Comença ell a donar arguments tot dient que no ve perquè això no és casa seva i no té perquè venir a pintar-ho. Li demano com és que ha canviat d'opinió en tres dies i contesta que s'ho ha pensat millor.* (Di,16/12/97)

O en el caso de otra alumna:

*Intervé Mercè explicant que està castigada a casa pel seu pare i per aquesta raó no pot venir. Li demano si ha explicat el tema a casa i em contesta que sí.* (Di,16/12/97)

Decidí argumentar de todas las maneras posibles apoyando el proyecto de aquella parte del alumnado que deseaba mejorar la calidad de su entorno en clase. En todo momento me manifesté dispuesta a acompañarlas y dejar claro que contaban conmigo para cumplir su deseo, procurando neutralizar los efectos de compañeras o compañeros que planteaban su abandono. Mi objetivo docente era compartir con mis tutorados la experiencia de que las personas que deseábamos continuar con nuestro compromiso podíamos tener la misma fuerza que aquellas que nos invitaban a abandonarlo, sobre todo si conseguíamos escucharnos en vez de distorsionar nuestro objetivo con el ruido ajeno. Por tanto, insistir en lo que perseguíamos era fundamental, una actitud profesional que yo misma iba aprendiendo a llevar a cabo con mis colegas. Finalmente, logramos mantener nuestro propósito colectivo, a pesar de las limitaciones de aquel deseo absoluto, si bien la participación parcial en el proyecto continuó siendo fuente de malestar. Durante la junta de evaluación, la subdelegada nos manifestó sus quejas:

**Junta d'avaluació. A21.**

*Entren les pintores al final de la junta:*

*Inés: no hay compañerismo. No se puede confiar en ellos. Són uns desagraïts.*

*Faltas: le cogen la lista. Això és greu.*

*Mercè: intimidada a la classe. Va de «matona». Contesta mal.*

*Trini (profe): al·lucina amb la fluïdesa verbal de la Isabel.*

(Dc,18/12/97)

De los ocho estudiantes comprometidos sólo habían asistido cuatro, aunque se organizaron para implicar a tres personas más y comenzar a pintar. Acabadas las evaluaciones, quedaba una sesión final de «pintura» en la que los alumnos que se habían comprometido esperaban recoger, pero: *Cap a les deu arriba Gabriel, li demano explicacions i em contesta que ha anat a portar la seva germana a casa de la seva àvia, perquè després l'anirà a buscar el seu pare. Queden en què trucarà a la gent que s'havia compromès i a veure què passava* (Di,22/12/97). Por mi parte, telefono a tres de las alumnas comprometidas al inicio y una de ella se niega a venir. *Li demano que vingui un parell d'hores i que vagi una mica més tard. Es nega. Em sembla que ella s'ho ha muntat tot, en cap moment ha pensat en venir realment. De fet en aquests moments dubto que el càstig que va comentar del seu pare sigui cert, penso que ella s'ho ha inventat com a excusa disculpatòria per no venir a pintar la classe* (Di97:102).

Este hecho desplaza mi mirada hacia otros pensamientos y posibles actuaciones: *El pare deu estar molt poc informat sobre les qualificacions de la seva filla, són quatre dones en casa i em sembla que hi ha mares però no pare en aquest cas, el pare ha delegat totalment. A veure si aconseguixo parlar amb ell durant el segon trimestre i comprovar les meves sospites* (Di:102). Este acercamiento hacia el alumnado constata realidades acerca de los límites en nuestras actuaciones en las relaciones con los adolescentes.

*Li dic al Javier com ha de preparar la pintura pel Ferran però ell escolta el que li diu el seu companys i passa olímpicament de les meves recomanacions amb la qual cosa prepara un pot petit d'aiguarràs amb pintura espessa que finalment no serveix. Insisteixo en les meves recomanacions i finalment el Ferran té la pintura adequada. Quina força la dels companys!.* (Di98:102)

Constato una vez más el poder implícito en la interacción entre iguales en el aula. Si bien, al final la situación es de colaboración por parte de todas las personas presentes.

*Estem tots col·laborant. L'Elena neteja el terra, en silenci però sense parar. La Inés, la Noèlia i Javier estan perfilant i rematant les parets tot escoltant la música que surt del cassette d'anglès al qual li baixo el volum cada vegada que entro a l'aula, el Rafa està amb el rodillo i amb el seu ànim comença a pintar la biga central cosa que no volíem fer perquè al començar hem pactat acabar el que havíem fet i recollir. En fi, ja ha començat i haurà d'acabar.* (Di97:102)

Surgió el efecto dominó, característico de muchas actuaciones grupales. Una vez puestos, podíamos llegar más lejos en nuestro afán de mejora en el aspecto de nuestra clase. Superados los problemas iniciales y procesuales, la calma ayudaba a seguir adelante. De hecho comenzamos la primera tutoría del año felicitándoles por el éxito conseguido:

**8/1/98:** *Pintura: 7 persones + teacher.*  
*Felicitacions.*

(Dc,8/1/98)

Evidentemente la participación siempre presentaba problemas. Las sugerencias del grupo, sus deseos, y las actuaciones necesarias para llevarlas a cabo pasaban por implicaciones personales y aquel «todo o nada» absoluto era una trampa complicada. Aunque las propuestas respondieran a un deseo más o menos colectivo, en la práctica siempre movilizaban a una parte del grupo, al que me propuse acompañar en aquel itinerario de consecución de los proyectos de aula que se iban planteando. Respetar el propio deseo, traspasando las barreras que el grupo elevaba por medio de las dificultades planteadas, o que surgían durante el itinerario, era un desafío siempre posible y que volvió a surgir en los inicios del segundo trimestre.

*La Inés s'enfada perquè ningú s'apunta per cercar informació a la Rosa dels Vents. Després de preguntar-ho diverses vegades, decidim deixar-ho. Ningú la cercarà, veurem què poden aportar el proper dia.* (Dc,8/1/98)

Por otra parte, estos compromisos parciales, minoritarios a veces, en el seno de la totalidad del grupo crearon espacios de presencia para algunas personas ocultas a mi mirada docente e investigadora, permitiendo dejar constancia de la amplitud de posibilidades existentes en el contacto con mi alumnado y que la actividad meramente académica difuminaba o llegaba a velar totalmente, precisamente debido a características individuales demasiado marcadas.

**Dilluns, 22/12/97**

*Només ha arribat puntualment l'Elena, realment és més responsable del que sembla. Callada i seriosa ha estat tot el matí col·laborant en silenci. Té problemes de relació, de fet a classe està sempre amb les nenes més introvertides, Rosaura, Roser y ella, fan un triunvirator.* (Di97:101)

### 6.1.3.3. El celo en la aplicación del Reglamento de régimen interno o el currículum: Rigidez institucional

La cadencia trimestral delimita los ritmos temporales en nuestros centros, unos ritmos especialmente marcados por sus tres momentos finales. En ellos, la actividad docente está marcada por el ritual de las juntas de evaluación de los diversos equipos docentes, en las que la presencia del alumnado está regulada temporalmente: un cuarto de hora al inicio de la junta correspondiente. Oímos, comentamos, algunos escuchan, y «seguimos con lo nuestro», con nuestra actividad evaluadora fuertemente impregnada de contenidos actitudinales.

- ▶ Aplicar el reglament. *Tots estem d'acord en què s'apliqui.*
- ▶ *No es pot fer res* (tutor). *S'han de tramitar les expulsions. Actuar conjuntament perquè són problemes comuns* (Dc97:6).
- ▶ *Es demana rigorositat en el control de faltes* (Dc98:11Ord.).

Es decir, los cambios han de comenzar por el alumnado. Un discurso que aparece desde el primer año de la investigación se mantiene con posterioridad, y que coexiste con percepciones profesionales más conscientes de las limitaciones de la punición:

*Luciano [alumno]: està empitjorant a nivell d'actitud. Buscar correcció d'actituds a part dels càstigs* (Pau [profesor])

*Després de sortir d'aquí molts van al carrer, això implica que haurien d'actuar educativament.*

(Junta avaluació, 17/12/97)

#### **Dimecres. (Revisió pacte 19/12/98)**

*Ha estat així. La Mercè no aprovarà mai a nivell de concepte, sí a nivell d'actitud i justa els procediments.*

*Hem parlat el tutor i jo amb ella després de la junta d'avaluació i li hem recomanat un altre tipus d'ensenyament. Li costa acceptar-ho.*

(Dc,1/4/98)

Sin embargo, el comportamiento del alumnado, sus expulsiones o sus faltas de asistencia protagonizan momentos estelares desde el inicio del estudio:

*Retards:*

*El no aplicar les sancions oportunes ha causat el deteriorament del comportament del grup. Escopinada:*

*Zamora, si s'hagués aplicat el Reglament no hagués passat.*

*G: Disciplina més àgil, especialment per primer grau.*

(Dc97:80)

El Reglamento de régimen interno y la disciplina se perciben como un instrumento esencial en la resolución de problemas, como un instrumento eficaz para la reconducción del comportamiento cuando no se aplica, convirtiéndose éstas últimas en el origen de las primeras actuaciones conjuntas del equipo docente en el último año investigador:

*La falta d'assistència a les classes: 20%. Passarà per la junta de professors (equip docent) i comportarà la baixa o suspensió del dret d'avaluació contínua.*

(Dc00:5)

*Li comentava a la Maria que a totes les juntes es parla de la importància de l'aplicació de la Normativa.*

(Dc97:81)

*La Junta d'avaluació decideix que l'entrega de l'examen que ha fet sense contestar sigui una falta. Actitud de despreci que es valora negativa.*

(Dc97:11)

El catalogar la acción de alumno como falta, ¿reconducirá su conducta? Mis percepciones difieren cada vez más en ese sentido. Ante la ignorancia académica manifiesta o la imposibilidad de resolver las cuestiones de una forma satisfactoria, es decir, con unas ciertas garantías de aprobar, el alumno decide no hacer nada. De alguna manera juega a aquel todo o nada participativo, y decide lo último, ante la conciencia de dificultades insalvables en la materia. Es realmente frustrante reconocer que ignoramos algo, ese vacío nos vuelve sensibles. La persona se protege ante su propia vulnerabilidad y provoca una sensación de desasosiego en el entorno, en este caso del profesorado, pero mi problema es que *jo segueixo sense veure que les expulsions serveixin per a la persona, per què l'alumne recondueixi alguna cosa* (Dc00:49), sobre todo cuando se nos plantean, sistemáticamente, las mismas formas de evaluar nuestro proceso de aprendizaje. Romper la relación educativa carece de sentido porque: *Hi ha nens distorsionadors com l'Albert. El Gabriel i el Ramón Marín han empitjorat la seva actitud després del càstig de 15 dies apartats de la classe. El Ramón no entrava a la classe de Mates durant el tercer trimestre. Ha estat fent fitxes i llegint-t'ho a casa* (Dc, Junta evaluación, junio 97)..

La normativa y su aplicación emergen, básicamente, como solución a la problemática que se plantea durante el aprendizaje. Motivos significativamente diversos como exámenes sin contestar, suspensos injustificados, faltas de respeto o de asistencia, etc., generan el mismo tipo de respuesta: tramitar las faltas oportunas y encaminarnos hacia la expulsión de las personas que no respetan las normas, nuestro reglamento o, en otros casos, una nueva distribución en el aula. Emerge así una actuación institucional que interpreta las transgresiones del alumnado como una provocación, como una falta, y que ocasiona continuas fracturas participativas. ¿Por qué tanta confianza en unas actuaciones que se manifiestan inoperantes para reconducir las conductas divergentes? Si se acepta la transgresión de aspectos de la normativa por parte del profesorado, como elemento integrante de la convivencia, ¿por qué tanto asombro ante las transgresiones del alumnado que convive igualmente en el centro? La respuesta está relacionada con nuestras historias personales, con una actitud que interpreto anclada en el propio pasado profesional docente:

*[...] que tenen una mentalitat molt forta de secundària en un marc de no obligatorietat on la majoria de les actuacions són expulsar, aplicar la normativa i després no fer res amb l'alumne expulsat. Amb això coincidim que nosaltres tenim més una mentalitat de professora de Primària en un marc d'obligatorietat on l'alumne no pot estar al passadís. Si de cas, a una altra aula. POTSER és una mida.* (Dc97:81)

Las biografías profesionales conforman creencias específicas. Así, las experiencias personales en el marco de una escolaridad obligatoria conforman perspectivas diferentes ante las transgresiones del alumnado. Unas percepciones que comparto con una parte de mi alumnado:

*Com va dir el Víctor: Com hem d'ensenyar disciplina si el fem fora de l'escola? Com a educadors això no pot ser. És clar que aquest ja ha cobert el temps i el sistema li té destinat perquè es formi i encara no està format, per tant al carrer per després parlar d'inserció. ¿No seria millor generar menys brutícia que invertir tant en reciclar-la quan ja hi ha producte no reciclables? Salvant les distàncies, perquè el Víctor és una persona i no una bassura, sí que la metàfora em serveix.* (Dc00:49)

*Tutoria: Parlar de l'expulsió del Víctor i gravar-la, perquè reflexionin sobre el tema un altre dia.*

*COM PODEM AJUDAR AL VÍCTOR PERQUÈ NO L'EXPULSIN I ES TREGUI L'ESO? ES DEIXARÀ AJUDAR?*

(Dc00:47 Ord.)

Los mismos profesionales somos capaces de repetir actuaciones disciplinarias que han mostrado su ineficacia hasta llegar a enquistar el problema en vez de resolverlo. La experiencia nos va en-

viando información como *feedback* cuando una actuación reguladora institucional no consigue el objetivo deseado a pesar de su repetición, evidenciando la necesidad de otros elementos coadyuvantes que no siempre percibimos. Seguimos esperando una especie de milagro en la repetición de su empleo desde este rol jerárquico. Una espera que ocasiona no pocos problemas colaterales:

*Entro a classe. Cadires desordenades. Surto i demano que quan entri (novament) estiguin bé. Sento els picars al ritme d'un anunci. Entro i hi ha una cadira a terra, la meva. La poso bé i no dic res. Què passa perquè estiguin així? Expulsions, la tutora ha expulsat a 12 persones «per somriure». Jo he vist arribar a la tutora avui accelerada. Diferent, nerviosa. Calma Encarna.* (Dc97:28)

El aprendizaje del alumnado se impregna demasiadas veces de este componente disciplinario que distorsiona la actividad en el aula puesto que produce continuos «cortocircuitos» en la interacción conceptual o procedimental. Unas actitudes con las que hemos de aprender a «congratularnos», a desplazarnos, sin que se vuelvan contra nosotras y nosotros. Se respira una cierta violencia disciplinaria y un desencantamiento manifiesto a su vez. Yo misma no encuentro alternativas a veces: *La Pepi comença una altra vegada a discutir i li dic que marxi, que surti al professor que s'apunti una expulsió i que digui al professor que «l'Encarna m'ha expulsat perquè haig de ser més educada i respectar els altres». S'ho pren bé relativament, ja estic cansada de parlar amb ella, que marxi i treballarem més tranquils tots i totes* (Di97:80), pero no creo en ellas como mecanismo regulador, como actuación docente encaminada a reconducir conductas en el alumnado y: *Veig que renyo massa els alumnes i no vull. Interrompeixo al meu entendre masses vegades les meves explicacions pels alumnes díscols a la classe i crec que això no és bo. Es crea un ambient de reprimenda i es trenca contínuament l'aspecte educatiu. Voldria aprendre a manejar millor aquestes situacions* (Di97:95).

Pero el profesorado estaba cansado, sobre todo el profesorado que desde el contexto público asumíamos la marginación que creó el mismo sistema: los buenos a BUP, los malos a FP y que, posteriormente, potenció la LOGSE, los más malos a las UACS en la incorporación obligatoria de toda la población adolescente hasta los dieciséis años.

#### **20/3/97. D11. Junta d'avaluació**

*– Juan Carlos: Ve de BUP. No aprendrà res, passarà els dos anys vegetant i no treurà res de bo. Que s'apliqui el reglament amb les expulsions.* (Dc97:80)

Sin embargo, la *deliberación reflexiva* en el seno del aula que potenciaba la metodología investigadora me ayudaba a buscar alternativas a aquellos conflictos, aunque mis miedos me hacían dudar de esas mismas opciones: *Primer penso en la possibilitat d'expulsar-la de la classe per desobeir i faltar al respecte a les demandes del professor, però sé que la trauré passant per un enfrontament a la classe que no estimo beneficiós per a mi, per ella i per a la classe, però a la mateixa vegada em crea desconcert al pensar que la meva autoritat no està sent respectada i que potser un mal exemple per a la resta del grup que se la mira i que va agafant informació. De fet no és una situació límit ni important i decideixo relaxar-me i deixar el tema. Continuo la classe amb normalitat* (Dc97:96). La actitud de la alumna conlleva este cuestionamiento profesional que aunque representa sólo unos segundos en tiempo real, éstos van acompañados de una ráfaga de pensamientos a favor y en contra de esa expulsión en un camino de exploración de nuevos argumentos ante la situación vivida, ante un cambio de actitud docente.

Aquella exploración de salidas diferentes ante el mismo problema persiste, especialmente, durante los dos primeros años de investigación. Mis indagaciones acerca del estímulo de la participa-

ción, de la implicación del alumnado, conllevó nuevos posicionamientos docentes. Así, en el último trimestre del primer curso decido *que donat que aquest grup està últimament molt dispers i és bastant difícil captar l'atenció dins del mateix per realitzar les activitats programades, vaig estimar més oportú pedagògicament evitar l'expulsió i convocar-los un altre dia per recuperar l'activitat que no podien realitzar* (Di97:249). Pruebo otras medidas ante una responsabilidad que estimo colectiva y no individual, puesto que *últimament tot el grup desconnecta fàcilment de les activitats i es mostra reaci a treballar amb ordre i diligència* (Di97:249).

La necesidad profesional de alcanzar unos mínimos concretos durante las actividades de clase, me llevaron a buscar otros tiempos de trabajo fuera del aula que complementasen esas pérdidas curriculares consentidas por el grupo: una hora extra de clase. Una medida que utilicé sólo con dos de mis cinco grupos de FP. Dos con el alumnado de la especialidad de delineación, D11, y una con otro grupo de la especialidad de administración, A12, y que fue el origen de un encuentro con los padres del último a principios de mayo. No fue necesario repetir esta actuación por más tiempo. El mensaje llegó claro: en clase debemos cumplir con el mínimo negociado. En mi búsqueda de esos mínimos compartidos llegué a elaborar un referente organizativo para ritualizar el tiempo de clase y centrar aquellas actividades y contenidos curriculares mínimos el segundo año del estudio:

*Esquema bàsic de classe:*

*a) Call the register*

*b) Correct HW*

*c) New activities*

*d) Check understanding*

*e) Homework. Check they understand it.*

*(Dc,8/4/98)*

#### 6.1.3.4. Ausencias adolescentes

*– Els pares del Mario tenen contestador automàtic. La veu sembla la del Mario. No deixo missatge. Ara penso que tenia que haver-ho fet perquè era millor deixar-ho que quedés com si no hagués trucat.*

*– Els pares del Josema no hi són.*

*– La mare de la Cèlia Camas em confirma que la nena està malalta i que ha hagut de forçar el que es quedés a cada perquè ella no volia faltar. M'HO CREC. És una pena que aquesta nena no tingui més capacitat intel·lectual perquè té molt bona voluntat.*

*– Les mares de l'Edgard i del Nino han estat molt correctes. S'han quedat estranyades del fet que els seus fills no estiguessin a l'escola i han dit que parlarien amb ells. Han agrait el que les hagi trucades i diuen que ja es posaran en contacte amb mi o amb la tutora.*

*(Di97:118)*

Al inicio de este estudio elaboré un listado de observaciones sobre la «asistencia» a clase, así decidí titularlo. Como tutora debía registrar las faltas de asistencia de mis tutorados sistemáticamente, sin embargo, lo que en realidad hacía era dejar constancia de sus ausencias durante aquella escolaridad obligatoria, es decir, de una *asistencia virtual*. Unas reflexiones que acabaron renombrando aquel apartado. Observo tres tipos de ausencias adolescentes. Una directamente relacionada con sus ausencias físicas, y las otras dos, con una carencia de atención o centramiento en las actividades que se desarrollan en el aula, unas ausencias mentales. Observemos la primera:

*Avui he trucat a la Ruth María a casa que falta des del dilluns i m'ha agradat saber que havia estat malalta i que no havia fet campana.*

*(Di00:5)*

*La primera en arribar ha estat la Irlanda i han tornat a faltar avui la Ruth María i el Runén.*

*(Di00:13)*

*... han tornat a faltar avui la Ruth i l'Albert. Demà trucaré a la mare de la Ruth perquè torna a faltar molt.*

*(Di00:14)*

*Avui han faltat la Judith i la Ruth María.*

*(Di00:17)*

*Reconeix que no va venir a tutoria, però la resta no li puc dir res perquè la llista la vaig portar jo a tutoria i només faltaven ella i la Ruth María.*

*(Di00:56)*

*Ausència*, es decir, faltas reiteradas de asistencia, negación de la presencia, de la corporeidad, en una parte del alumnado. Una actuación que bloquea la participación y evidencia la imposibilidad de un aprendizaje. Normalmente, actuábamos punitivamente ante esas ausencias recurrentes, algunas veces no teníamos otra elección. En nuestro caso, el alumnado recibía amonestaciones escritas o faltas leves:

*Recollir falta lleu a la Verònica per la seva falta d'ahir al matí.*

*(Di00:58)*

*Núria Pérez, faltes d'assistència. Falta lleu.*

*(Di00:83)*

A esta complicada presencia física y/o mental, se sumaba la falta de puntualidad: *Poso un positiu a la Sara, el Dani i la Mónica. Són els únics que estaven a la classe quan he arribat. A la resta he hagut d'anar a buscar-la al lavabo* (Di00:3). Incluso el Equipo docente acordó medidas dirigidas a reconducir estas actitudes repetidas en nuestras alumnas y alumnos: *el llegar tarde. A la tercera vez, quince minutos sin patio, e incluso dio lugar a comentarios más extremos: no tienen que suspender por llegar tarde. En ningún colegio lo hacen, creo* (Di00:34). El seguimiento tutorial relacionado con las ausencias del alumnado constituye una fuente importante de problemas relacionales. La aceptación de esta conducta por parte del alumnado es complicada, aunque fuera necesario evidenciarla creó diálogos pensionados al hacerlo en el seno del grupo:

*Tres coses a destacar. Hi ha hagut un nou enfrontament quan llegeixo les faltes que han comès. La meua intenció era dir-los-hi que estan acumulant masses retards alguns i que això influirà en la nota de cada matèria. La Judith s'enfada perquè no està d'acord i em torna a dir que vaig de «listilla», que ella no ha fet aquestes faltes.*

*– Mira nena, fes el favor de parlar amb més respecte. Ja ho veurem.*

*– Usted que no se entera, que yo no tengo tantas faltas.*

*– Es lo que consta en las hojas de asistencia.*

*– Que no puede ser.*

*– Haz del favor de hablar bien y si no marcha, ya hablaremos.*

*– Bueno pues me voy, que usted pone lo que le da la gana.*

*Marcha de la classe i l'Iván i la Mireia són els següents en protestar. Una altra vegada merdè. De seguida s'enganxen. L'Iván parla quan li sembla sense respectar el torn de paraula. Què desagradable! (Di00:61-62)*

Esta realidad de negación en el aula, que va unida a negaciones simultáneas en el hogar en algunos casos, supone un enfrentamiento en ocasiones, ya que: *La mare la tapa i el pare s'enfada massa, segons ella. No vol que li digui que ha faltat molt* (Di00:63). Y además, no es la única forma de ausencia adolescente en nuestras aulas. Algunas alumnas y alumnos están «virtualmente» presentes en ellas, o lo que es lo mismo, realmente ausentes:

*La Judith no ha participat en res. «Missing» Estava pendent de la seva cassette i no li agradava que jo li fes deixar-la. Marxa mentalment de la classe i és una pena perquè podria parlar i dialogar. D'aquesta manera li serà més difícil il·lusionar-se amb les tasques que anem fent. [...]*



*La Sara en un moment de la tutoria va comentar que no valia la pena que expliqués més que ells no méscoltarien.*

*– Señó, no gaste saliva, que no la escucharán.*

*Té raó, hi ha alumnes que no escolten mai, com hi ha persones que tampoc ho fan, però penso que com a tutora no puc rendir-me i pensar que els meus alumnes no méscoltaran, sinó que haig de confiar en què poc a poc ens anirem escoltant més. De fet, és molt important escoltar les raons dels altres, perquè són les que no coneixem, les nostres ja les sabem. Insisteixo i procuro dir el que vull dir, encara que hagi d'esperar, perquè penso que els pot ajudar.* (Di00:3)

Como ya advertía Noar,<sup>165</sup> las escuelas pueden exacerbar el sentimiento de alienación del adolescente. Al proporcionarle ambientes estructurados y anónimos, que resaltan el logro cognitivo antes que el reconocimiento de las necesidades emocionales y físicas, las escuelas medias y secundarias promueven y refuerzan esa sensación de impotencia y aislamiento hacia lo que los adolescentes ya se sienten naturalmente inclinados (Calabrese, 1987). Así, de forma implícita pero impositiva, una institución burocrática e impersonal transmite una falta de afecto, ese mismo afecto que, precisamente, tanto desean muchos estudiantes (Wexler, 1992)<sup>166</sup> y que se deja notar en sus ausencias ligadas a nuestros controles de la asistencia. La presencia corpórea virtual, la ausencia mental, es un importante bloqueo participativo. Un hecho que conlleva una carga de aburrimiento en el aula y falta de ilusión y/o desconexión de las actividades del centro. Sin embargo, a la vez que nuestro alumnado es capaz de ausentarse mentalmente, de manifestar una corporeidad ausente del aula en determinados momentos, otras veces sus presencias pueden ser compulsivas y exigentes. «Ahora», una actitud muy relacionada con la adolescencia.

*Després de sentir varies vegades els seus comentaris, d'algunes persones i no de totes haig de remarcar-ho, he decidit imposar-me dient que anotaré un negatiu a totes aquelles persones que parlin sense demanar la paraula. Es tracta simplement d'escriure tot el que els suggereixi el text, però els alumnes que llegeixen són contínuament interromputs per alguns companys que expressen la seva opinió en veu alta.* (Di00:7)

*Els alumnes que llegeixen són contínuament interromputs per alguns companys que expressen la seva opinió en veu alta.* Del silencio al alboroto con toda la gama de colores de la edad. Contraste entre el silencio y el querer participar todas y todos a la vez, sin pedir la palabra, sin considerar la presencia de otras voces que también desean manifestar su corporeidad.

### **Diálogos paralelos en el aula**

Estos bloqueos participativos relacionados con una ausencia física, conviven con este bloqueo mental, o de escasa o nula participación a pesar de la presencia física o corporeidad durante el tiempo de clase: el diálogo entre iguales más o menos continuado. Un diálogo que se establece entre las compañeras y compañeros, por su proximidad o no, y que nuestra mirada docente encuentra continuamente al perseguir la continuación del discurso de aprendizaje establecido. *Y es que necessita la voluntat de parar atenció, d'escoltar, mirar i utilitzar tots els nostres sentits per aprendre allò que se'ns comunica. Qualsevol detall de comportament és potencialment significatiu: el posat, el port, la manera de vestir, l'expressió facial, la veu, la manera de parlar i el que es diu i el que no es diu* (Salzberger-Wittenberg, 1996:85).

.....  
165 Citado en Tye, K. (1985) con referencia a un estudio de Noar en 1953.

166 Citado por Hargreaves (1999:28-29).

*Mentre parlem hi ha contínues interferències actitudinals. L'Alba no seu bé, parla amb la Ruth sobre les seves anotacions a l'agenda. No les agrada que els hi digui que la tanquin. Quan estan llegint la resposta de la direcció sobre l'horari la Carla diu que no se sent i la Lídia María passa a l'acció directament. Demana el full i el llegeix ella. L'Alba i la Ruth segueixen sense escoltar.* (Di00:7)

Incluso la tecnología evidencia dónde se encuentra el interés y la motivación de nuestro alumnado demasiadas veces: fuera del espacio que compartimos.

*Sona un mòbil al mig de la classe. La Ruth Maria l'agafa, la faig sortir de la classe perquè ella no el vol desconnectar al sentir-lo. No entenc que no l'apagui abans d'entrar a l'aula. Demana permís quan ha acabat de parlar per entrar i tanca el mòbil.* (Di00:7)

Uno de estos diálogos paralelos constituyó el germen de un aprendizaje profesional a tres bandas: alumnado, profesorado y colegas del doctorado.

### No lo sé

A estas dos actitudes discentes relacionadas con esa ausencia de corporeidad, se une una tercera, la *inhibición* ante los aprendizajes escolares. Aquel «no lo sé», que en realidad esconde un «no me apetece pensar, que lo diga otro», del que todos los profesionales de la educación hemos sido testigos en algún momento. Ante estas ausencias manifiesto un nuevo deseo en el futuro:

*Fora bo parlar de les seves impressions dos anys més tard:  
Què recorden de l'escola?  
Quines coses són les que pensen que realment els van ajudar?  
Quines coses esborrarien si poguessin, tant a nivell personal com col·lectiu?* (Di00:6)

¿Qué huellas puede dejar la escuela después de esta fragmentación? Tonucci (1989) plasma este hecho en sus dibujos, al salir de la escuela vuelven con el tema que les interesaba. Sus horas en ella sólo han sido un paréntesis en su discurso.

En este propósito de ir más allá en la manifestación de un comportamiento absentista, emerge una nueva reflexión. ¿Es el problema el absentismo o es un síntoma del problema? ¿Cual es el verdadero problema? Quizás la infravaloración de las culturas en contacto. En un entorno mercantilista como el actual, en nuestra sociedad de consumo, las creencias se orientan hacia aquello que aportará beneficios, tanto personales como colectivos, tanto morales como económicos, etc. El interés se dirige hacia lo que se percibe como útil, gratificante, y mejor si es a corto plazo. Estas valoraciones se acentúan la parte de nuestro



Fuente: Dibujo del libro «Amb ulls de nen» de Francesco Tonucci (1989, p. 119)

alumnado cuya corporeidad ausente, tanto física como mentalmente, dificulta las posibilidades de mostrar interés por algún tipo de actividad escolar, o por actividades que aunque no directamente relacionadas con el aprendizaje, se desarrollan en el contexto educativo: *Truco a la Sara i li dic que finalment no és necessari que encarregui la safata perquè la Raquel no havia venut els seus números. Ni tan sols un* (Di00:16). Un acuerdo que había sido pactado con el alumnado para facilitar una salida extraescolar en la cual detecto igualmente falta de ilusión de algunas alumnas: *Em costa entendre que persones d'aquesta edat tinguin poca il·lusió per anar-hi. L'únic problema que jo pensava que tindrien era l'econòmic i per això estem fent totes aquestes activitats. No ho entenc, què passa?* (Di00:3).

Este desinterés parte de una infravaloración incluso del propio compromiso, ya que éste no se origina en un verdadero deseo, en una necesidad personal aceptada, sino de un «cumplir escolar cotidiano» respecto a lo que el otro espera que sea mi actitud. Responden al interés de tapan el problema de inmediato y se esfuman ante el esfuerzo que implica. La Judith, *quan entrego els exàmens de vocabulari demana si li faré la prova el proper dia. Li comento que sí, però veurem què passa* (Di00:21). Deseo manifiesto y oído por mi parte, acuerdo alcanzado, pero el pacto es incumplido:

*La Judith no s'ha presentat a la classe avui, així doncs no ha fet la prova de vocabulari. Intencions de cinc minuts, no hi ha compromís, només són paraules que s'obliden fàcilment.* (Di00:22)

Esta falta de compromiso con el interés expresado verbalmente evoca pactos vacíos de significado. Una barrera, un vacío profundo en el camino del aprendizaje de este alumnado. Una parte del mismo lo manifiesta verbalmente de manera poco conflictiva, otra con aquel «me da igual» provocador, pero la actitud es común en los dos casos: ausencia de motivos, de ilusión para mirar hacia nuevos terrenos en los que podría surgir la energía necesaria para nuevas conductas implicadas en el propio aprendizaje. Unas energías que existen, de las que la juventud es poseedora, pero que se concentran en el mundo exterior al centro o en actitudes rígidas mentalmente, es decir, alejadas de la flexibilidad que nos aportaría una mayor tolerancia, tranquilidad y equilibrio en el aula. Este «fuera del cole» es un imán que los atrae con tanta fuerza que al traspasar los límites de la escuela se liberan de lo vivido como presión, dejándose arrastrar por esa fuerza centrífuga.

Pero además, la misma institución escolar actúa bloqueando la participación del alumnado. Estrategias y propuestas de aproximación brillan por su ausencia marginadas por actuaciones disciplinarias basadas en la aplicación del reglamento interno. Nuevas actitudes rígidas que flexibilizan escasamente las relaciones de enseñanza y aprendizaje, alejándose de motivos convergentes en el entorno del aula o del centro.

#### **6.1.4. Sobre el discurso de la participación en instituciones jerárquicas: Resistencias**

Nuestros centros adolecen, en general, de importantes carencias con relación a una cultura de participación, es prácticamente inexistente desde ninguno de los dos polos que marcan la relación educativa. Los profesionales de la docencia no hemos sido formados en la participación, en el contar con la mirada del otro e integrarla en nuestras actuaciones.

*Volem que els nostres alumnes aprenguin a participar d'un curs a l'altre, sense cultura de participació per part de ningú de nosaltres, ni mestres ni professors. Tots els que som ensenyants en aquest moment en aquest país hem crescut amb un règim totalitari on la participació era totalment de dalt cap a baix i limitada. Tenim aquestes estructures de formació i com és lògic moltes resistències per a canviar-les. (Di95:1)*

Enseñar y aprender a participar, es permitir que otras personas sean copartícipes en nuestras actuaciones educativas, no podemos ignorar la persona del otro en nuestro actuar cotidiano. Necesitamos aprender a recordar, a tener presente la insistencia y paciencia que marcan significativamente los aprendizajes o cambios en las propias concepciones, para mantener la orientación hacia nuestro objetivo deseado. Estamos instalados en nuestra manera de hacer, en nuestro estilo docente, y creemos que el cambio debe iniciarlo el otro: alumnado o profesorado.

#### 6.1.4.1. El estrés del tiempo

Una resistencia muy frecuente es el mal uso del argumento del *tener tiempo*, aunque su presión no impide que podamos motivarnos, es decir, encontrar motivos para participar en iniciativas o ilusiones ajenas:

*– Això comporta molta feina i jo de moment no puc.*

*– Això és molt de temps.*

*Per a aquestes respostes sí que tenia raonaments i realitats preparades, doncs en tot moment he deixat clar que elaboraria un dossier de treball i que facilitaria les tasques en tot moment. En aquest sentit, la gent que no ho havia de fer ha deixat el camp lliure, doncs era implicació meva. Jo he deixat molt clar que necessitaria les seves opinions i m'ha agradat un comentari d'una companya (Amèlia) que ha dit que si el que volíem era compartir les nostres experiències d'aula i crear uns bons dossiers adaptats al que volem, que ella s'apuntava encara que no estigués el proper any al centre, però sí que serà a la localitat. (Di95:2)*

Sin embargo, ¿qué estamos verbalizando realmente cuando nos expresamos de esta manera? Puede ser una excusa en algunos casos, pero no es ésta la única intencionalidad en la frecuente verbalización de esta frase. La he oído en boca de gran cantidad de profesionales válidos y alejados del sentido de «eso no me interesa». Esta argumentación está relacionada en muchos casos, con un perfeccionismo inconsciente, un querer expresar «no tengo tiempo para que realmente sienta que estoy haciendo bien lo que hago», por lo tanto no voy a entrar ahí. Especialmente cuando la cotidianeidad profesional absorbe gran parte de nuestra energía.

#### **Learning takes time**

El plano de la discusión sobre el tener o no tener tiempo para realizar algo, deberíamos desplazarlo a un nivel cualitativo en nuestra profesión: ¿vale o no vale la pena intentar lo que se está planteando? ¿Es un tiempo invertido en el que vale la pena comprobar su validez, su utilidad? No podemos obviar que cualquier cambio que deseemos en nuestra actuación profesional necesitará tiempo, y pocas veces tendremos a priori el tiempo necesario para llevarla a cabo. Por lo tanto, hemos de saber administrar nuestro tiempo de tal forma que nos permita ir integrando aquel cambio, o la actuación dirigida hacia aquello que deseamos mejorar y que percibimos objeto de cambio en nuestras prácticas. Debemos insistir en intentarlo, puesto que la piedra filosofal profesional en la enseñanza está más cercana de la propia práctica, de nuestras múltiples reflexiones sobre ella, que de la teoría en que nos vemos inmersos. Mis primeras menciones respecto a resistencias aparecen en los datos iniciales ante la necesidad de dar respuesta a los interrogantes de la propia práctica.

Unas respuestas construidas a partir de impresiones y reflexiones coincidentes con la presentación del primer proyecto de trabajo a mis colegas.

*Jo els hi dono llibertat, però no serveix de res.*

(Di95:1)

El ejercicio responsable de la libertad necesita un aprendizaje. No podemos pedir a nuestros alumnos que aprendan a participar sin acompañarlos en experiencias de participación. Son aprendizajes vivenciales que van formando a las personas y que sólo se pueden llevar a cabo con experiencias participativas acompañadas de conocimientos teóricos durante el proceso de aprendizaje. Falta una cultura de participación en nuestros centros, el alumnado de secundaria que conocí no había aprendido a hacerlo y gran parte del profesorado esperaba que aprendiera en solitario. Deseamos que actúen en el presente con una libertad que no pueden ejercer, porque carecen de un pasado experiencial como referente. Y es que, como he afirmado anteriormente, a participar se aprende participando, deseando hacerlo, deseando ser escuchado, y constatando que esa voz en busca de espacio y tiempo va encontrando una escucha real, verdadera, y manifestada en acciones compartidas, a veces sólo de los otros, pues no olvidemos que la relación con los alumnos es asimétrica.

Este proceso de participación es incluso vetado con signos de crueldad por los mismos compañeros:

*Per preguntar les cards que els havia donat el dia anterior he acceptat la idea de fer grups de l'Alex i li he demanat que ell mateix l'expliqués a la classe. L'han cridat reprovatoriament i no l'han respectat. El pobre crió s'ha posat vermell i enfadat, ha defensat la seva idea dirigint-se al buit. Poden realment arribar a ser molt cruels.*

(Di96:92)

El alumno expuso su idea a pesar de sus compañeros porque era suya, es decir, había surgido de su interior y deseaba compartirla. Este deseo le ayudó enormemente a que fuera posible. Probablemente, si hubiera sido un deseo del otro, profesor o compañero, difícilmente hubiera realizado su propósito.

La participación necesita una formación experiencial en los dos sentidos, desde el grupo que desea o reclama la participación y desde el grupo que será objetivo final de ésta y ninguno de los dos extremos puede ser excluyente. Se aprende a participar participando y cometiendo errores en el desarrollo de este aprendizaje. Los enseñantes hemos detectado vacíos en la cultura de la participación, vacíos que impiden una buena relación con los alumnos y podríamos aprender a participar mejor para poder transmitir esa cultura a nuestros educandos.

#### 6.1.4.2. Enseñar es actuar educativamente

*Angel: està empitjorant a nivell d'actitud. Buscar correcció d'actituds a part dels càstigs (Pau).*

*Després de sortir d'aquí molts van al carrer, això implica que haurien d'actuar educativament.* (Dc98:12)

*Actuar educativamente*, ¿qué implicaría esta afirmación? Actuar educativamente implica proceso, no resultados. Se persigue con ello la reconducción de la actitud negativa en la persona. Sin embargo, en la práctica nos cuestionamos repetidas veces su eficacia como medio de ayuda para cambiar una actitud si no van acompañados de otras actuaciones paralelas que persigan el mismo objetivo. Si este es el objetivo que ha de guiar nuestras actuaciones, el proceso conducente a él ha de ser

igualmente educativo. Hemos de actuar educativamente, recuperando el significado etimológico de la palabra «ex-ducere», conducir hacia fuera, es decir, hacer emerger comportamientos educativos en el otro por medio de nuestras actuaciones pedagógicas.

La escuela forma y acredita. Una acreditación que de alguna manera ya es una selección, un encauzamiento del alumnado que tendrá unas oportunidades y no otras. Si la escolaridad obligatoria propone una formación básica de acuerdo con las propias posibilidades y características, y la sociedad ha de procurar esta finalidad, todas estas personas deberían abandonarla con la misma titulación, si bien no con la misma formación. Los centros escolares son el principio y no el final en la formación del individuo. En su vida posterior se han de poder seguir resituando, si han comenzado un buen proceso de formación y orientación. Pero, ¿qué implica una buena formación? En primer lugar una preparación para la vida, para saber interactuar con los otros a partir de los conocimientos adquiridos. Unos conocimientos no solamente marcados por el libro de texto.

Sin embargo, la escuela tiene un doble papel en la sociedad actual: formar y a la vez acreditar esa formación, lo cual ejerce una fuerte presión sobre el colectivo de alumnos más frágiles, menos capacitados o con más dificultades de aprendizaje, e igualmente sobre los profesores y padres de estos alumnos. Desde el momento en que una persona no puede llegar a conseguir unos objetivos académicos marcados como ideales, empieza a sentirse fracasada, limitada, frustrada, y cada vez menos válida, lo cual influye directamente en su propia imagen, en su autoestima. Una vez más la víctima se convierte en culpable. Se la culpabiliza directa o indirectamente de su falta de capacidad, conocimientos, hábitos, etc.

¿No deberíamos aceptar esta deficiencia, esta diferencia, solamente como el punto de partida, como el elemento indicador de la necesidad de buscar otras posibilidades o caminos en el recorrido global del aprendizaje? Nuestra actitud debería servir de ayuda a los propios compañeros, el profesorado, y facilitar el aprendizaje de los menos dotados, evitando en todo momento ideas o sensaciones de frustración tanto individuales como colectivas. Es difícil aceptar el ritmo de los otros, es complicado respetar incluso el propio ritmo personal, pero probablemente es la única realidad válida e inevitable que todas y todos hemos de afrontar en algún momento, porque siempre encontraremos personas que aprenden, que avanzan, que asimilan, que viven... a un ritmo superior o inferior al nuestro y con las que hemos de convivir desde nuestro propio ritmo.

### **6.1.4.3. Interés, participación y aprendizaje**

La calidad de la participación en el contexto escolar necesita del desarrollo en equilibrio de estos tres elementos los cuales deben aparecer entrelazados en su profundidad. Una interconexión cuya materialización y comunión en la práctica educativa incluso puede generar miedos. Cuando el deseo personal es hacer verdaderamente partícipe a la otra o el otro de nuestras acciones, de las decisiones que piensas tomar, este hecho implica estar dispuesta y dispuesto a compartir el poder del cual disfrutas, puesto que hemos de permitir un espacio al deseo del otro. Un deseo que pocas veces se manifiesta coincidente con el propio en el contexto profesional. Y es que ese otro necesita un espacio interpersonal en el que pueda sentirse escuchado, y no silenciado en su deseo, para poder hacernos partícipe de él.

A lo largo de la escolaridad, ¿dónde han ido a parar las voces de nuestros escolares manifestando sus deseos en las aulas?, ¿Por qué ese desencanto que padecen muchos de ellos en nuestros

centros? Quizás estemos siendo cómplices involuntarios del silencio en sus voces al no saber, poder o querer, vencer las resistencias que surgen en el proceso de aprendizaje en nuestras aulas.

Las actitudes negativas del alumnado deberían plantear un reto en el profesorado. El desafío de superar la rigidez mental adolescente implica aprender a observar y a negociar con las creencias manifestadas en el aula. Éstas evidencian una ignorancia de las ventajas, aportaciones, aspectos positivos, de las dos culturas en contacto, la que se percibe como directamente escolar y la que no. En el Capítulo 4 afirmaba que el hogar nos reserva una experiencia espacial muy especial que tiene algo que ver con la sensación fundamental de nuestra existencia (Van Manen, 2003). Un lugar donde podemos sentirnos protegidas y sentirnos nosotras mismas y ser lo que somos. Comentaba que, en un sentido general, el espacio vivido es también el tema existencial que nos relaciona con el mundo o con el paisaje en el que los seres humanos nos movemos y nos sentimos como en casa (Van Manen, 2003:120).

¿Somos conscientes como educadores de las connotaciones implícitas en estas reflexiones respecto a nuestras aulas, aquellos espacios que compartidos con el alumnado? El aula debería transformarse en un lugar de acogida en el cual has de poder crecer. Un término que se utiliza estos últimos años en relación con aquellas aulas de acogida del alumnado inmigrante, ¿no deberían ser espacios de acogida para todo el alumnado? Espacios marcados por la confianza y escasa vulnerabilidad. Y es que la relación de aprendizaje nace, crece, se reproduce y muere, en un contexto «marcado», es decir, en un entorno con connotaciones significativas para los dos polos de la relación. La comunicación en el aula siempre posee un pasado emergente de historias o experiencias vividas dentro y fuera de ella, y éstas muestran una falta de valoración de la riqueza derivada del contacto de estas dos culturas demasiadas veces. Un hecho mediatizado, más o menos, por las actitudes respecto a la escuela de los progenitores.

El aula constituye un espacio participativo en el que es necesaria la presencia de las familias y el profesorado, su verdadera corporeidad. Sin embargo, el alumnado ignora, más o menos conscientemente, las razones, argumentos o motivaciones de la cultura escolar, y el profesorado sabe muy poco de las creencias que anidan en las mentes de su alumnado, de esas poderosas razones muchas veces impermeables a nuestros deseos y a sus propios aprendizajes. Unas culturas que se desconocen mutuamente, difícilmente llegarán a valorarse. Por tanto, sería un buen punto de partida comenzar a acortar distancias revisando las creencias presentes y potenciando la implicación de éstas. Necesitamos prácticas docentes que aboguen por una observación reflexiva de las situaciones cotidianas en nuestras aulas, integrando las experiencias vividas en ellas en nuestras actuaciones curriculares.

Y es que el alumnado ausente, tanto física como mentalmente, muestra una gran falta de interés por los aprendizajes académicos. Creen que la escuela les aportará pocas cosas realmente interesantes para sus vidas, una creencia que se manifiesta en esa conducta de falta de interés, de infravaloración de la cultura del otro. Una actitud apática, por otra parte, que no es exclusiva del alumnado, ya que se manifiesta igualmente en la crisis de participación que se extiende en madres y padres en la escuela pública, sobre todo en estos últimos años.

*El divendres el director em va demanar el nom d'alguns pares o mares de l'ESO perquè ni tant sols poden constituir l'APA donat que no hi ha cap pare o mare que accepti ser membre de l'AMPA. (D100:6)*

Esta infravaloración, este creer que los aprendizajes escolares tienen poco que aportar conlleva otra actitud muy frecuente en algunas alumnas y alumnos procedentes de estos contextos, no se responsabilizan de sus aprendizajes: *No han fet els deures ningú. Venen amb la motxilla, però no fan les tasques, inclús el Toni s'està contaminant d'aquesta actitud* (Di00:14). Sirva esta cita como muestra de esa reiterada falta de compromiso con las actividades de clase. Un ejemplo más de las fracturas en la continuidad de trabajo propuesto en el aula una y otra vez.

#### 6.1.4.4. Confianza y presencia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Acompañamiento

Igualmente, participar comporta aprender a vivir con ciertas dosis de frustración porque el deseo que espera ser compartido difícilmente se ajustará completamente al deseo individual. Entraña saber conjugar los objetivos personales y las posibilidades reales de la colectividad. Un esfuerzo por centrarnos en el «aquí y ahora», puesto que la participación se desarrolla en un espacio y un tiempo concreto, o lo que es lo mismo, en un contexto determinado y poseedor de una historia singular. En este sentido, la opcionalidad de los Créditos variables y de Síntesis durante la Reforma fue claramente transformadora: o se superaban en el tiempo estipulado para ello o no era posible hacerlo posteriormente.

La ampliación de la escolaridad obligatoria ha resignificado la educación secundaria, un ciclo más complicado y conflictivo dada la diversidad de alumnas y alumnos adolescentes que lo conforman. Esta etapa vital para el aprendizaje requiere de un tiempo más y menos prolongado, más y menos lento a nivel individual, en el que la calidad del tiempo y del proceso vivido influye tanto en la actitud discente como en la docente. Por lo tanto, resulta fundamental desplegar habilidades docentes atentas a un proceso en el que vamos delegando la responsabilidad de la formación en su verdadero destinatario, el alumnado. Esta creencia en la significatividad del proceso educativo proporcionó nuevos matices a mi actitud docente:

*Autocorrecció dels alumnes a partir de les respostes a una prova personal i demanda per part del professor si tenen dubtes. Implica una delegació en la responsabilitat personal del fet d'aprendre o de solventar els teus dubtes.*  
(Di97:325)

No podemos controlar, en su totalidad, el complejo proceso de cambio que representa el aprendizaje. Un proceso íntimo y personal del que somos acompañantes y orientadores junto con las mismas familias, las cuales se sitúan en otro ángulo de actuación. Y es que la presencia docente respecto a este contenido procesual del aprendizaje necesita que nos mantengamos orientados con confianza y reflexión hacia nuestros objetivos de aprendizaje: *Costa de fer-los treballar, però és qüestió d'insistir en la línia. Treballem i de fet ja estan al nivell de l'altre grup de Delineació* (Di98:85).

#### 26/11/97. Dimecres. A11.

*És el millor grup de primer. Estem tranquils i treballem. Em sembla que el que més influeix és l'hora b<sup>167</sup> on podem estar tranquils. Fem tota la prova i poso els deures. A veure què tal continuem. Ara ens toca el Project. Encarna, practica la pedagogia de la lentitud, «despacito y buena letra».*  
(Di98:85)

Convencida de la relevancia de este contenido procesual, mi mirada investigadora se había dirigido hacia dos bloqueos o resistencias que impedían este proceso: las expulsiones comentadas y

.....  
167 Período de clase en el que el grupo-aula se divide en dos.



los contenidos procedimentales y actitudinales del aprendizaje. La significatividad del componente procesual en la enseñanza conlleva implícitamente la necesidad de una mayor presencia participativa del educando durante el mismo, participación que una relación educativa debe potenciar con respeto y tacto profesionales. Esta presencia debe ser no sólo mental, es decir, de implicación académica, sino una constante física prolongada en el tiempo, una evidencia que cuestionó actuaciones propias y ajenas: *Expulsem, traiem alumnes de l'aula, per què? Creiem que aquest fet millorarà l'aprenentatge de la resta? És així? Creiem que l'alumne es mereix aquest càstig perquè ha d'aprendre a comportar-se? Com pot aprendre a comportar-se a dintre si està fora?* (Di97).

Es complicado perseguir un equilibrio de convivencia sin convivir, apartando en demasía al alumnado de sus compañeros, pero es igualmente complejo potenciar en los centros su función social e integradora. Interrogantes profesionales que me cuestionan interiormente y que influyen en mi actuación:

- Encarna: *Abstenció. No es va definir i això no sé si sembla correcte.*
- Comento: *No sé, no tinc clar el que haig de fer però sí que sé el que no haig de fer: marginar. Jo sóc una educadora.* (Dc, 21/4/97)

Sin embargo, aunque aseguremos esta presencia en nuestros centros de secundaria, es igualmente necesaria una reflexión respecto a las implicaciones de este contenido procesual del aprendizaje: *En aquestes edats són tant importants els continguts acadèmics com el desenvolupament d'actituds i hàbits de treball bons. Tenim tota la vida per aprendre coses, però el respecte i les actituds facilitadores de la convivència s'han d'aprendre ja, no poden esperar* (Dc97:114).

La conciencia de esta actitud profesional de *escucha atenta y comprensión no sentenciosa* continuó centrando mi práctica docente en su proceso. Aprendiendo a reaccionar haciendo visible lo cotidiano, como diría Santos Guerra, una actitud renovada que fue implicando actuaciones diferentes. Así, durante del segundo año, curso 97/98, impulsé una estrategia de ayuda al contenido procesual del aprendizaje: el compromiso personal. El curso anterior me había iniciado en la pedagogía del contrato (Halina Przesmycki, 2000) con una parte del alumnado de mi tutoría. La entrega de notas había sido personal y orientada hacia un pacto de mejora, por lo que a finales del primer trimestre trasladé esta estrategia procesual personalizada a mi materia, aunque sólo con el alumnado que se prestase a reflexionar sobre su aprendizaje y firmar un contrato pedagógico en una distancia más corta. El pacto fue con tres alumnos que desearon implicarse, no con la totalidad del aula. Elaboramos un pequeño texto para materializar nuestro acuerdo:

**19/12/97**

<p>_____ se compromete a sentarse delante de la mesa del profesor/a con su compañero _____ para PRESTAR ATENCIÓN EN CLASE y a seguir trayendo SIEMPRE los deberes de inglés. La profesora reflejará en sus notas un Suficiente bajo si su rendimiento fuera un Insuficiente alto.</p> <p>L'Hospitalet, 19 de diciembre de 1997</p>		
<p>La profesora</p> <p>_____</p>	<p>(segell)</p>	<p>El alumno</p> <p>_____</p>

La experiencia resultó satisfactoria en los tres casos: *Cien por cien de éxito en los pactos escritos*, anoto en una de las lecturas del Diario de campo. *Es nota que ha estat esforçant-se durant el trimestre, encara que d'una manera irregular* (Dc,13/4/98). Es evidente que el muestreo no es significativo, pero funcionó con las tres personas que se prestaron a ello.

Ante actitudes angustiadas de una parte del alumnado, dadas sus evidenciadas limitaciones académicas, aquel compromiso personal reconocido ante la persona del docente reflejaba el poder implícito en los contenidos procedimentales y actitudinales que preconizaba la reforma LOGSE. Ante carencias concretas, el acompañamiento profesional en estos dos tipos de contenidos potencia las posibilidades de éxito, ya que facilita el seguimiento de un cambio personal durante el aprendizaje y, como consecuencia, la mejora de los niveles académicos. Mi alumnado de FP mostraba lagunas académicas que les impedían progresar satisfactoriamente, por lo que una mejora basada en contenidos procedimentales o actitudinales que podían controlar, acabaron mermando sus deficiencias conceptuales y reforzando el proceso de aprendizaje en la mayoría de los casos: *La he aprovada com varem acordar. Ha tingut els mateixos problemes. He aplicat els criteris de Reforma. Només ha suspès, i molt, els conceptes. Veurem què passa a la 3ª avaluació. Li han quedat 5* (Dc,1/4/98). Comencé a valorar algo más que conocimientos conceptuales a nivel institucional, y no solamente en el ámbito particular, una demanda que la ley actual, LOE, sitúa a nivel de competencias.

---

## 6.2. Participación en un contexto de cambio educativo. Sobrecarga y olvido profesional

---

Inmersos en el maremagnum de cambios educativos que la transición LOGSE comportaba, el entonces *Departament de Ensenyament* se esforzó por acompañarnos con una ingente lluvia formativa e informativa bajo el denominador común de *Cursos de Formació per a la Reforma a l'Educació Secundària* en el marco de sus *Plans de Formació Permanent* dentro del cual tres factores mermaron sus posibilidades reales:

1. Las presiones y demandas de la realidad que afrontábamos.
2. La complejidad terminológica y la distorsión del contenido pedagógico.
3. El olvido de la persona del docente.

El *Departament* intentó asistirnos con conocimientos teóricos, externos en su mayoría, y después nos ignoró en las acciones cotidianas que implicaban la puesta en práctica de aquella demanda teórica. La Reforma iniciada por la LOGSE ha resultado, en general, una capacitación académica y no una capacitación real como la calificaría Sarason (1990). Resultó un nivel formativo centrado en la teoría docente y alejado de su práctica.

### 6.2.1. Las presiones y demandas de la realidad que afrontábamos

La complicada situación organizativa en que nos veíamos envueltos permitía escasos momentos para aquellos espacios deseados de mayor formación, por lo que las personas que los iniciábamos debíamos compartirlos con las obligaciones cotidianas. Así, la inmersión en una práctica coherente con las creencias y aprendizajes realizados se cobraba su precio en una sobrecarga profesional significativa que posibilitaba escasos márgenes de participación desde la propia práctica. El profesorado experto transmitió un saber marcadamente teórico, basado en un vocabulario plagado

de tecnicismos y que no contemplaba el adecuado acompañamiento metodológico que aquel cambio implícito de perspectiva docente debería comportar en las propias aulas. La formación del profesorado se dirigía hacia una apertura, una innovación en el interior de las clases, abrir aquellas cuatro paredes a nuevas experiencias docentes que sólo parecían poder realizarse en los espacios y tiempos de aquellos formadores. La implicación del profesorado, su participación, comenzó a resentirse paulatinamente, incluso a pervertirse al percibir la formación como un mero trámite profesional, dando lugar a un desencanto o a actuaciones puramente burocráticas en sus inscripciones: la obligación o el deseo de conseguir aquellos puntos que el Certificado de asistencia garantizaba.

### **6.2.2. La complejidad terminológica y la distorsión del contenido pedagógico**

Personalmente, y a pesar de poseer una cierta facilidad lingüística,<sup>168</sup> me sentía desbordada. La reforma que vivimos se planteó como una cuestión más académico-burocrática y de gestión de personal que educativa. La nueva terminología (contenidos de conceptos, hechos y sistemas conceptuales, procedimientos, enfoque constructivista, evaluación inicial, formativa y sumativa,...) representó una lluvia programada de nuevas concepciones y vocabulario que intentaban abastecer de agua las dos capas más importantes del terreno: el profesorado y el alumnado, la tierra sobre la que la lluvia debía hacer germinar el fruto de la reforma. El aguacero formativo se esforzó por cultivarnos y desarrollar frutos madurados, ignorando la variedad de capas que conformaban el terreno educativo, sus heterogéneos y variados materiales, sus diversas necesidades, unas consideraciones esenciales para cualquier propuesta pedagógica.

Aquellos postulados educacionales que la teoría constructivista, el aprendizaje significativo, las zonas de aprendizaje próximo, etc. preconizaban, comportaban un cambio implícito en el saber hacer de los profesionales de la docencia ante aquel gran colectivo de adolescentes. Llovió una gran cantidad de cursillos, intentos de explicar y explicitar la filosofía de lo pretendido de arriba-abajo y en el marco de una nueva carrera docente que se limitaba a exponer, en su mayoría, el referente teórico que se pretendía conseguir o conseguido en experiencias ajenas: saber es poder. Sin embargo, se generó un descontento profesional significativo al sentirnos olvidados profesionalmente muchos de los docentes.

### **6.2.3. El olvido de la persona del docente**

Después de años inmersos en aquella Reforma Educativa (RE) y mirando hacia atrás sin ira, con la perspectiva de la distancia, del alejamiento del inicio, evidencio que el cambio educativo propuesto no acaba de funcionar. Continuamos olvidando uno de los componentes básicos del terreno en el que cualquier reforma debe dar su fruto: la persona del docente, las personas de las profesoras y profesores, profesionales de la docencia y agentes activos necesarios en cualquier cambio educativo. Pocos cursillos se realizaron durante aquellos años, más en los últimos, para apoyar, ayudar o estimular al profesorado a afrontar el reto personal que todo cambio profesional implica en el

.....  
 168 Había adaptado mis programaciones de la Educación Primaria al lenguaje de la Reforma durante aquel año de licencia personal e impartido un crédito sobre el currículum a docentes de Primaria en la Escola de Formació del Profesorado Blanquerna durante el curso 96/97.

interior de su persona, dentro de sí mismo. Unos cambios internos que debían acompañar aquella innovación profesional acometida. Se trató a la persona del docente de un forma fragmentada, se relegó su saber teórico, nacido, criado y madurado en el quehacer diario, ignorando que saber, conocer técnicas, dominar estrategias a nivel teórico, no implica estar preparada o preparado para implementarlas en la mayoría de los casos. Acabas un cursillo, has asistido a un número determinado de horas de formación y, ¡jala!, a trabajar conforme lo aprendido. Si bien la formación teórica puede ser colectiva, el salto de la teoría a la práctica es personal, ya que conlleva un proceso individual de resignificación de las propias creencias.

La teoría puede ser un acto compartido, pero la práctica es una actuación impregnada por las propias percepciones, unas concepciones y creencias que habían conformado la práctica profesional durante bastantes años y funcionado para una gran parte de los enseñantes hasta aquel momento. Por todo ello, era necesario desplegar tanto formación como reflexión, seguimiento y apoyo, con objeto de promover prácticas docentes coherentes con las nuevas teorías explicitadas. Para que la semilla que la RE desplegara todo su poder genético hacía falta atención, cuidado de la persona del enseñante, mirada atenta a sus dificultades, temores, dudas... un acompañamiento, en definitiva, en el contexto particular y concreto en el cual debíamos actuar y afrontar los problemas que el día a día nos deparaba. Una actitud formativa más cercana a la defendida por A. Hargreaves (1997:141) cuando afirma que nos hemos centrado en los profesores y profesoras porque son la clave para desvelar el futuro de los padres y de sus hijos y porque, en los intentos de reforma escolar, no se los ha tenido en cuenta y se les ha malinterpretado.

Los discursos formativos de la Reforma ignoraron, en su mayoría, que detrás de aquellas actuaciones metodológicas que pretendían sustituir, existían creencias arraigadas con las que debían dialogar durante el proceso de construcción de ese cambio deseado. El creer en algo y reinterpretarlo, el creer uno mismo aquello que propugna como válido, pasa por el filtro de la propia experiencia, individual y/o colectiva, por el «vamos a probarlo y ver si realmente funciona», es decir, por el inicio de una práctica reflexiva. Coexistir ignorando una parte significativa del entorno, obviando la mirada hacia aquellos espacios que nos generan dudas, interrogantes, nerviosismos, al mostrarse inadecuados ante el reflejo del nuevo contexto educativo resulta complicado.

Los profesionales de la docencia debemos cuestionar nuestras actuaciones cotidianas, inmersos en nuestras realidades docentes, ante la evidencia de estrategias y metodologías que pueden funcionar en un contexto determinado y no en otro, un hecho que no las invalida necesariamente. La soledad de la práctica puede ahogar y complicar la implementación de creencias percibidas como parcialmente alienas o desconocidas, a pesar de encontrarnos inmersos en dinámicas que no acaban de funcionar. Ante la incertidumbre, el ser humano suele retroceder hacia un terreno más seguro, hacia el «más vale malo conocido, que bueno por conocer», se necesita una fuerte convicción personal para permanecer orientado hacia el cambio o un acompañamiento adecuado. En mi caso, un fuerte deseo metodológico e investigador, ya que el proceso de interiorización de nuevas creencias implica un esfuerzo significativo de voluntad de cambio, un permanecer orientados hacia lo ignorado.

La Reforma que vivimos entre los cursos 92/00,<sup>169</sup> se centró en los aspectos técnicos y organizativos abandonando a la persona que había de afrontar los retos que aquellas demandas compor-

169 Desde 1994 a 2000 en los centros de formación profesional y bachillerato de Hospitalet de Llobregat.

taban en la soledad del aula y de los centros. Ante este hecho muchas profesoras y profesores nos sentimos baldíos, poco capacitados, inexpertos... Nuestra persona sufrió durante aquel proceso y muchos profesionales se retiraron mental o físicamente en busca de protección o resguardo, porque no se trataba sólo de creencias, existían otros aspectos implícitos: miedos, inseguridades, la demanda de hacer algo que no sabemos hacer, contradicciones personales y profesionales respecto a lo que se pedía y que podían conllevar un cierto caos... Toda una experiencia profesional emocional similar a la que vivía como investigadora sobre mi propia práctica. El ideario de la Reforma que vivimos incluía un cambio de perspectiva docente y llegar a interiorizar creencias desde el exterior del propio ser necesita acompañamiento, tiempo y voluntad perseverante, o como Van Manen podría expresar, mantenerse orientado hacia las nuevas perspectivas durante el tiempo necesario. Una actuación administrativa que hubiera conseguido activar y suscitar más oportunidades de cambio en el profesorado al acompañarlo en el transcurso de reinterpretación de las mismas. Todo proceso de cambio es lento, progresivo y mantenido, necesariamente, ya que propugna un posicionamiento diferente, una perspectiva distinta de la realidad, nacido de un cuestionar y cuestionarse para avanzar y mejorar tanto individual como colectivamente.

Es precisamente en la práctica educativa donde nos encontramos solas y solos. Una creencia profesional que comencé a percibir de una manera diferente durante el curso escolar 2005/06 con el inicio de una formación permanente centrada en la práctica reflexiva. La administración parece ir manifestando interés por acompañar al profesorado en sus experiencias de aula, en cuidarlo ante las incertidumbres que la práctica docente implica, en motivarlo para mantener un nivel de flexibilidad o apertura que permita una interiorización progresiva del cambio de perspectiva que se pretende transmitir. Sus actuaciones encaminadas a una formación en los centros de trabajo y a la potenciación de una práctica reflexiva aspiran a unir teoría y experiencia, a compartir con alguien al que damos presencia, voz, durante un tiempo y un espacio. Nos forjamos como profesionales en nuestras prácticas. Somos poseedores de tejidas educativas forjadas en las experiencias vividas en ellas y no en cursos de formación más cercanos o alejados de nuestro lugar de trabajo.

Como afirman Fullan y Hargreaves (1997), la *desprofesionalización del profesorado* (Apple y Jungck, 1992) está relacionada con hacerlo más dependiente de la administración. Es necesaria una *colaboración significativa* que contribuya a evitar esta desprofesionalización, este olvido de uno de los agentes educativos esenciales. Una colaboración significativa que estos autores centran en el control docente de dos aspectos de la educación del alumnado: el currículum y la metodología. Dos vertientes en las que acompañada por el equipo coordinador de la ESO y el equipo docente de nuestro centro fui focalizando mis actuaciones.

## CAPÍTULO 7.

# EL CENTRO DE SECUNDARIA, UN ENTRAMADO DE RELACIONES Y APRENDIZAJES

Existimos en relación con los demás, nos construimos en contacto con otros yoes, y a partir de sus miradas sentimos e interpretamos. Las imágenes que nos devuelven los espejos que conforman sus individualidades nos van revelando la nuestra. Así, es a través de la experiencia relacional, de las relaciones que establecemos con los demás a lo largo de momentos vividos, que vamos resignificando nuestras vivencias e interpretaciones.

Esta afirmación inicial conlleva una conclusión evidente: aprendemos en relación, por medio y a través de aquellos contactos que sabemos, podemos o logramos establecer con otras individualidades o colectivos. Por lo que la calidad de las diferentes relaciones que instauremos a lo largo de nuestro recorrido vital y las conclusiones que extraigamos de ellas, serán determinantes para nuestros aprendizajes. La vivencia relacional emerge como una variable esencial tanto para el aprendizaje vital como para el escolar en el que, igualmente, las distintas relaciones que se establezcan estructurarán y reestructurarán las vivencias y conclusiones interpretativas de los distintos colectivos en convivencia. Mi intención es observar qué sucede o qué constato que sucede en los espacios escolares en los que coexistimos los distintos agentes educativos, las personas que entramos en relación en un centro escolar, desde una honestidad, sinceridad y ética investigadora.

En este capítulo, me propongo analizar y resignificar las relaciones profesionales vividas a diferentes niveles en mi centro escolar. Reflexionar sobre las mismas por medio de la información recopilada en el contexto investigado. Relaciones establecidas en unos momentos históricos y contextuales concretos: los dos años anteriores y posteriores a la aplicación de la Reforma educativa propugnada por la LOGSE. Un cambio que modificó la estructura organizativa y vivencial, tanto de mi aula como de mi centro de secundaria. Contexto y momento específicos, singulares, al ser ese y no otro, mi lugar de trabajo como profesional de la enseñanza durante el estudio. Y es que las relaciones surgen en un contexto concreto con el que establecen una dependencia significativa. Están marcadas por ese espacio, ese entorno profesional en el cual ingresamos en diferentes momentos, tanto docentes como discentes, y donde las interacciones no son siempre las que desearíamos vivir, aunque sí las que somos capaces de establecer en aquellos momentos de interacción entre unos y otros.

Mi mirada investigadora se dirigirá hacia los tres colectivos que entran en relación en la comunidad educativa en cualquier centro de enseñanza: alumnado, familias y profesorado. Una mirada personal y reflexiva que busca comprender para aprender, y aprender para mejorar la propia práctica escolar, una de las muchas posibles, y a las cuales dedicamos los profesionales de la enseñanza una cantidad ingente de energía a lo largo de nuestra carrera docente.

### ***Espacios y tiempos de relación en la institución escolar***

Cualquier relación necesita de un espacio y un tiempo para poder existir. Estas son las dos coordenadas, los dos referentes básicos, la calidad de los cuales determinará la verdadera excelencia de esa relación. Relaciones de calidad en espacios y tiempos de calidad sigue siendo nuestro reto docente más importante.

En el centro de enseñanza coexisten tiempos y espacios de relación concretos y prefijados, con otros espontáneos e improvisados, donde alumnado y profesorado se relacionan entre sí o con los otros miembros de la comunidad educativa. Definiré como *institucionales* a los primeros, marcados por la institución y determinados por el calendario escolar, pero que comparten tiempo y espacio con los *no institucionales*. Los espacios institucionales de relación resultan fácilmente identificables, están conformados por aquellos destinados a aulas, patios, departamentos, claustros, consejos escolares, salas destinadas a recibir a las familias o a reuniones de los diferentes equipos docentes o directivos. Éstos entornos definidos por su finalidad, por su para qué, constituyen espacios delimitados de relación. Sin embargo, analizar nuestros tiempos de relación en el centro es un objetivo mucho más complejo. El tiempo relacional traspasa muchas veces las limitaciones de fronteras físicas y horarios prefijados, que podrían llegar a convertirse en barreras y recurre a otros más abiertos en pasillos, salas de profesores, etc., llegando a extenderse fuera del centro.

El tiempo en educación, debe pensarse de una manera diferente en la denominada sociedad del conocimiento, cada vez más compleja y aceleradamente cambiante. Su distribución, uso y eficiencia requiere nuevos parámetros de análisis y otras propuestas más creativas, globales y flexibles, porque hay que adaptar sus ritmos y secuencias a las nuevas necesidades educativas y sociales. Ahí está, precisamente, uno de los mayores desafíos del cambio educativo y social. El tiempo, ese bien tan escaso que con frecuencia entra en una rutina, es una cuestión crucial en la agenda política educativa de cualquier país (Caride Gómez; Meira Cartea, 2005).

La institución escolar se manifiesta en este análisis como un entramado de relaciones. Una red de comunicaciones variadas y en múltiples direcciones, entretrejidas en el devenir de los tiempos y espacios de cualquier contexto docente, y que podemos agrupar en dos bloques fundamentales:

1. Relaciones entre iguales o simétricas. Aquellas establecidas entre las personas que conforman el alumnado o entre el profesorado.
2. Relaciones entre desiguales o asimétricas. Interacciones entre los tres colectivos básicos del centro escolar, el alumnado y el profesorado, o el profesorado y las familias.<sup>170</sup>

Estos ámbitos relacionales son bidireccionales, es decir, incluyen el doble sentido desde los polos de la relación, estando influenciados por el momento y el contexto institucional conciso. Un contexto que al ser especialmente cambiante en aquellos años de la Reforma educativa, impregnó a cada centro de unas características organizativas y vivenciales singulares e irrepetibles tanto en función de sus ubicaciones físicas como de sus historias o pasados compartidos.

### ***Espacios y tiempos no institucionales***

El tiempo más significativo para la relación escolar institucional está estipulado en las aulas, su eje es la materia de aprendizaje, aunque a menudo surge y se presenta de manera inesperada, de forma espontánea, fuera de ellas y ligado a la misma dinámica educativa. ¿No son tiempos substanciales de relación los conflictos que aparecen fuera de la práctica de aula, o los intercambios en las salas de profesores? ¿No son momentos importantes de relación los incidentes que la propia convivencia lleva consigo o las consultas de los alumnos en los pasillos? ¿Y aquellos ritos o actividades que forman parte de la consabida cotidianidad de cada centro? Festividades, salidas, consultas o visitas

.....  
170 Las relaciones entre el alumnado y sus familias quedan al margen del presente estudio, desarrollado únicamente en el entorno escolar.

escolares, colonias, viajes, etc. Es importante ser consciente de las múltiples oportunidades de relación que surgen en el centro y a las que no atribuimos el mismo valor significativo.

Las múltiples ocasiones que nos ofrecen los diferentes espacios escolares, y no sólo sus aulas, para el intercambio relacional crean vida tanto dentro como fuera de ellos. Una percepción que ahuyentaría la distorsión que emerge de la discriminación valorativa de los espacios no institucionales en los cuales entramos en relación, y a la que ayuda el «estrés del tiempo» manifiesto en la cotidianidad de nuestro trabajo. Parece que el único tiempo «con sentido» sea el oficial, hemos «consentido» en que así sea. Un tiempo que la institución nos marca y que por este hecho percibimos más cargado de contenido, haciendo que los momentos buscados o encontrados sin una intencionalidad, en principio tan oficial, carezcan del poder que emerge de su espontaneidad o de deseos no oficiales o institucionales. Parece que sea el espacio el que da sentido al tiempo relacional, y no la calidad que emerja del encuentro que se está manteniendo, o las razones implícitas o explícitas del mismo. Nos cuesta abandonar los espacios y momentos institucionales para encontrar otros entornos que favorezcan el intercambio relacional, o aprovechar aquellos momentos en que surgen relaciones inesperadas y que muchas veces son irrepetibles.

¿Interaccionamos de la misma manera en nuestros encuentros buscados en pasillos o departamentos que en los marcados institucionalmente? La realidad demuestra que en determinadas ocasiones preferimos manifestar nuestra visión, nuestras dudas o diferencias, en una relación de tú a tú con el otro o en pequeño comité, y a veces incluso reprimirlas. Amplías normalmente el tiempo de relación con aquellas personas con las cuales te «entiendes». Buscas nuevos espacios comunicativos, pero, ¿qué contenidos significativos damos a esta palabra? ¿Qué estamos queriendo decir cuando verbalizamos que con una determinada persona nos «entendemos»? Nos entendemos con alguien con quien podemos compartir dudas, incertidumbres, problemas, sin que por ello nos sintamos atacados, ni mal interpretados. Muy probablemente, estamos formulando la posibilidad de poder expresar nuestra vulnerabilidad, nuestros miedos. Es pues la presencia o la ausencia de estas sensaciones la que nos lleva a ampliar o limitar los tiempos y los espacios de relación tanto dentro como fuera del centro. Unas reflexiones que validan las relaciones entre iguales tanto para el profesorado como para el alumnado.

El centro de secundaria es un espacio de vida, relación y socialización muy influyente y valorado por el alumnado adolescente. El punto neurálgico del grado de satisfacción y bienestar que manifiestan depende de la calidad de comunicación interpersonal con compañeros y profesorado: percibir que es considerada su opinión y su pensamiento en una relación de diálogo franco y abierto (Giné, N. y cols., 1997:64). Sin embargo, la percepción del centro como institución no es positiva por parte del alumnado, lo cual se muestra en el nivel de participación formal-institucional, no le dan importancia a esta participación, y por otra parte, la normativa es una imposición. Percepciones que desvelan la trascendencia educativa del currículum oculto, que el alumnado percibe claramente, frente a la irrelevancia de la estructura formal de participación y toma de decisiones.

Dos procesos adolescentes apoyan la importancia de la comunicación que pueda establecer el alumnado en estos espacios menos marcados jerárquicamente:

- ▶ Su formación como ser individual.
- ▶ Su integración en el seno de la comunidad social que representa la escuela.

La comunicación fluye más fácilmente en las salidas, los pasillos, el patio o el comedor o bar escolar. Espacios relacionales que permiten distanciarse de la fuerte dinámica que vivimos en los cen-



tros escolares. Las reuniones informales desempeñan un papel preeminente en el mantenimiento de los vínculos, las comunicaciones y las interacciones entre iguales. Una significatividad relacional que debería ser objeto de alguna nueva tesis doctoral y que las fuentes de información de este estudio no permiten. Mis observaciones se centraron en la propia práctica profesional y en la relación docente, si bien el análisis investigador desarrollado evidencia la importancia investigadora de un contraste reflexivo relacional no institucional.

---

## 7.1. Relaciones entre iguales o simétricas: Comunicación interdocente

---

En el entorno escolar, el peso de las relaciones entre iguales recae en el alumnado o el profesorado y está marcada por sus connotaciones institucionales. La omnipresencia del docente mediatiza significativamente la relación entre alumnas y alumnos, permitiendo escasos espacios no institucionales para esta comunicación entre iguales y convirtiendo la institución escolar en un contexto fuertemente jerarquizado. Los encuentros entre los estudiantes se transforman en institucionales desde el momento en que éstos traspasan el umbral del centro, en el que su significado jerárquico o de dependencia incrementa el deseo del encuentro fuera del mismo, si bien, la escuela facilita motivos y momentos para una relación no institucional en sus espacios. El patio escolar, el comedor, la cantina, la biblioteca y, especialmente, los pasillos son lugares de encuentro y relación sistemáticos, unos momentos que la institución acaba delimitando con sus horarios e intenciones. Aunque el aula puede ser, igualmente, testigo de las relaciones entre el alumnado, son encuentros marcados por un objetivo institucional: tutorías, reuniones de delegados/as, acuerdos a tomar ante una actuación escolar, participación en el inicio de las juntas de evaluación. Unas posibilidades que remiten las relaciones no institucionales referidas a los estudiantes a los espacios mencionados exclusivamente. Lugares que cuentan con la presencia, más o menos sistemática, de algún miembro del profesorado, por lo que el centro escolar se revela como un espacio de comunicación entre desiguales, básicamente alumnado y profesorado o en el que la relación entre el alumnado se realiza en presencia del docente.

Dado que los diarios de investigación en los que se fundamenta este estudio se centraron en mi práctica educativa, esta vinculación investigadora impide un estudio en profundidad de la relación entre iguales referente al alumnado, por lo que el presente capítulo se propone profundizar en esos tiempos y espacios de comunicación o relación docente en el entorno escolar.

Las *reuniones interdocentes* representan los tiempos de encuentro institucional por antonomasia en el centro escolar. Constituyen intercambios comunicativos sistematizados en los que los profesionales de la enseñanza nos relacionamos a diferentes niveles y en función del contenido acordado para ello. Tanto su frecuencia como nuestra presencia en ellas son estipuladas o revisadas anualmente en la valoración del curso que finaliza. Estos tiempos institucionales de comunicación docente se realizan en tres tipos de encuentros básicamente. Los convocados a partir de las mismas materias de aprendizaje, las *reuniones de departamento*, unos intercambios que se impregnan de contenidos de gestión procedentes de la Administración o del equipo directivo demasiadas veces; los que se originan en el hecho de compartir un mismo alumnado, las *reuniones de equipo docente* y, finalmente, tenemos las *reuniones de coordinación* en las que una parte del profesorado tiene la responsabilidad explícita de gestionar el funcionamiento del centro o la totalidad del mismo en el caso de las reuniones del equipo directivo. Si bien la materia de enseñanza o el grupo de alumnas y

alumnos concretos subyacen en nuestros encuentros interdocente más frecuentes, estos tiempos corren paralelos a otros más generales y menos habituales, como los *Claustros* o los *Consejos escolares*. Existen, por lo tanto, múltiples ocasiones para la relación entre iguales, a nivel de profesorado, en nuestros centros, aunque no todas institucionalizadas, puesto que las «Salas de profesores» y otros espacios compartidos con el alumnado (la cantina, el comedor, el patio, el bar o los mismos pasillos o corredores) son testimonios, igualmente, de esos encuentros o desencuentros en nuestro quehacer diario.

### 7.1.1. Reforma educativa y estrés organizativo. Nuevas oportunidades relacionales

La implementación del nuevo Plan educativo conllevó un incremento en la dinámica, tipo y periodicidad de los encuentros entre el profesorado. Hasta el curso 96/97, año en el que se inicia en primero del ESO en el centro, las comunicaciones interdocentes estuvieron marcadas por estas frecuencias:

1. Departamentales: cada semana o quincenales.
2. Equipo directivo o «Gestora»: semanal.
3. Juntas de evaluación: al final de cada trimestre.
4. Claustros: trimestrales y, excepcionalmente, dos en un trimestre.
5. Consejos escolares: trimestrales y, excepcionalmente, dos en un trimestre.

Estos encuentros configuraban la base organizativa y relacional del centro, siendo los departamentos y la reuniones del equipo directivo las más sistematizadas. La normativa marcaba una periodicidad semanal para los departamentos, si bien en el de Lengua inglesa había pasado a ser quincenal o a depender de las demandas informativas o de gestión del Equipo Directivo. Aquellas reuniones interdocentes eran convocadas en cada uno de los cuatro departamentos, tres relacionados con nuestras especialidades profesionales, Administrativa, Delineación y Química, y uno con el Departamento de comunes el cual se encontraba dividido en los bloques independientes:

- ▶ Lengua catalana y Lengua castellana.
- ▶ Lengua inglesa y Ciencias sociales.

Durante el curso 96/97, surgió un sexto encuentro profesional: La Coordinación de la ESO y sus tutorías. Éste afectó a dos enseñantes básicamente, la tutora del único grupo existente en el centro y un representante del equipo directivo, aunque conllevó algunas reuniones esporádicas con todo el profesorado implicado en ese nivel, unas reuniones dificultadas por el exceso de docentes que impartían clase en él. Por otra parte, se iniciaron reuniones con el colectivo de tutoras y tutores de aquella Formación Profesional que se extinguía, siendo coordinadas por un miembro de la «Gestora».<sup>171</sup> El Jefe de estudios durante el primer curso, 96/97, y el mismo director del centro durante el segundo, un séptimo espacio de reunión que emergía para acompañar el final de la Formación Profesional. Así, la implementación de la ESO conllevó dos nuevas oportunidades de relación interdocente que se incrementaron con un cambio substancial durante el curso 97/98, se crea el Consell Pedagògic. Un octavo momento de encuentro profesional integrado por la totalidad de los Jefes de departamento del centro y destinado a colaborar con el Equipo Directivo en la gestión y

.....  
171 «Gestora» era el término con que hacíamos referencia a las personas que integraban el equipo directivo de nuestro centro.

planificación de los cambios organizativos y curriculares que tanto la ESO como los nuevos ciclos y el bachillerato conllevarían en nuestro centro. Un espacio de reunión quincenal que se convirtió en el eje vertebrador del traspaso educativo que la Reforma Educativa implicaba y alrededor del cual pivotaría la implementación de los nuevos niveles y materias. Durante tres años, el Consejo Pedagógico gestionó, juntamente con el Equipo Directivo, los cambios más significativos en el centro:

- ▶ La implementación del segundo ciclo de la ESO.
- ▶ La organización curricular del nuevo Bachillerato.
- ▶ La adaptación de los contenidos de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior durante los cursos 98/00.

Finalmente, y ya durante el bienio 98/00, surgió el noveno y último espacio de reunión interdocente, el más relevante de cara a la implementación de la ESO: el equipo docente de nivel. Un tiempo de intercambio que pasó de ser esporádico a sistemático: cada tres semanas. Así, el esquema que definiría las dinámicas participativas en nuestro contexto, las presencias posibles en aquellos encuentros interdocentes, sería el siguiente:

REFORMA EDUCATIVA Y REUNIONES INTERDOCENTES: PERIODICIDAD							
Momentos	Cursos Previos	96-97	97-98	98-99	99-00	ESO	Ciclos
1. Departamental (común/específ)	semanal quincenal	quincenal	quincenal	quincenal mensual	quincenal mensual		
2. Equipo Directivo	semanal	semanal	semanal	semanal	semanal		
3. Junta Evaluación	trimestral	trimestral	trimestral	trimestral	trimestral		
4. Claustro	trimestral	trimestral	trimestral	trimestral	trimestral		
5. Consejo Escolar	trimestral	trimestral	trimestral	trimestral	trimestral		
6. Coordinación y tutorías ESO		semanal	semanal	semanal	semanal	◆	
7. Tutorías FP		mensual	mensual			◆	◆
8. Consell Pedagògic			quincenal	quincenal	esporádica	◆	◆
9. Equipo Docente ESO		esporádica <sup>170</sup>	esporádica	trisemanal <sup>171</sup>	trisemanal	◆	

Los cambios organizativos que la implementación de la Reforma provocó en nuestro contexto escolar, evidencian un incremento paulatino de espacios participativos y relacionales para el profesorado. A partir del curso 96/97 se sumaron nuevas posibilidades de relación interdocente sistematizadas y al margen de las marcadas por las asignaturas: los equipos docentes, el Consejo Pedagógico, la coordinación de la ESO y las tutorías de FP y ESO. De cinco posibilidades de reuniones interdocentes en los cursos anteriores a la Reforma educativa pasamos a la viabilidad de nueve concurrencias profesionales durante el curso 97/98 con la creación del equipo docente (ED) del segundo ciclo de la ESO. Un equipo que amplió aquellas posibilidades de relación interdocente basadas en las materias, los departamentos, y para el que se marcó una frecuencia trisemanal a lo largo de los dos cursos. Las Juntas de evaluación del alumnado, que habían sido hasta aquel momento la fuente sistemática y aglutinadora de la diversidad disciplinaria del profesorado, la única que podía

172 «Esporádica» significa que las reuniones interdocentes se originaban en las necesidades comunicativas administrativas, del equipo directivo o del colectivo de docentes. La periodicidad estipulada oficialmente era meramente burocrática y los encuentros distaban de ser sistematizados.

173 «Trisemanal», es decir, cada tres semanas.

cuestionar las barreras de los departamentos, se enriquecieron con las aportaciones continuadas del equipo docente de la ESO. Su dinámica de reuniones amplificó los nuevos momentos y espacios relacionales anteriores y posteriores a las mismas con las pre-evaluaciones señaladas, permitiendo prevenir y profundizar en determinadas dinámicas estudiantiles respecto al aprendizaje en aquellos encuentros docentes más sistematizados.

Las reuniones del equipo docente de un mismo nivel, la ESO, la FP o el futuro Bachillerato, y las del Consejo pedagógico representaron los cambios organizativos y las oportunidades relacionales interdocente más relevantes vinculadas a la Reforma educativa en nuestro contexto. Aquellas citas recurrentes conllevaron una menor necesidad de encuentros departamentales en las materias comunes, aunque no en los de especialidad. Éstos continuaron sus sistemáticos encuentros quincenales durante los años de implementación del segundo ciclo de la ESO. El peso específico de estas reuniones de especialidad determinó la periodicidad trisemanal del equipo docente de la ESO. Los departamentos tuvieron que compartir espacio con los equipos docentes creados, al igual que el equipo directivo compartió sus responsabilidades de planificación, gestión y funcionamiento del centro con el Consejo pedagógico conformado por los Jefes de departamento.

Esta realidad profesional comportó una sobrecarga presencial significativa para el profesorado durante aquellos cursos. Sobrecarga para el profesorado en general, pero especialmente para los equipos de coordinación y directivos que lidiaron el cambio educativo. A los tiempos dedicados a aquellos encuentros institucionales estipulados, se añadió una frecuencia semanal de reunión para las personas que coordinamos la ESO en dos frentes paralelos, la coordinación y la tutoría; una periodicidad quincenal para aquellas personas que desempeñaban el cargo de jefes de departamento y trisemanal para el profesorado que impartió clases en el segundo ciclo de la ESO. Unas condiciones que evidenciaban la sobrecarga organizativa y relacional en la que estuvimos inmersos los profesionales de la docencia durante la Reforma, cambios y sobrecarga ligados a un nuevo Plan de estudios y a los que nuestro país parece estar demasiado dispuesto.

### **7.1.2. El discurso comunicativo interdocente en las reuniones**

La dinámica relacional de estos encuentros entre el profesorado confirma la estructura jerárquica de la institución escolar en la que la persona del coordinador o coordinadora gestiona las reuniones. La comunicación de la información en estos espacios y tiempos pone de manifiesto la ausencia de una política de escuela. Una reflexión que me planteó nuevos interrogantes investigadores a finales del primer año: *¿Cómo se transmite la información en los espacios de relación que hay en el centro?* (Di,1/5/97). En este sentido, indago unas primeras respuestas a partir de la narración de aquella realidad docente.

#### **A) Transmisión oral**

En la mayoría de ocasiones la transmisión fue oral y, en menor frecuencia, por escrito. Se solía dar prioridad a la transmisión oral con o sin anotaciones personales previas, en parte debido a la sobrecarga ocupacional o a un hábito personal. La transmisión escrita aparecía en aquellos momentos que se valoraban más importantes o en los cuales se deseaba asegurar la claridad de la transmisión o evitar una posible conflictividad. Aunque la persona que transmite realiza sus anotaciones, la exposición es oral generalmente:

*No obstant, ha convocat a la gent i no ha passat cap informe escrit, ell tenia un foli amb les seves anotacions i les anava comunicant a la trobada. Els dos cursos anteriors que ha estat Cap de departament la Valeria, hem rebut sistemàticament mitjançant la nostra gaveta, unes anotacions-resums de les reunions que s'anaven fent de Departament. Sempre he tingut la necessitat de què aquesta informació se'ns passés per escrit, però ha estat així només quan havíem de prendre decisions.* (Di97:12)<sup>174</sup>

Este es uno de los hábitos de comunicación que los profesionales de la educación deberíamos reconducir. No sólo es importante que la información llegue, sino que debemos asegurar la mejor transmisión posible. Un cambio que agilizaría las reuniones, por un lado, y que a la vez dejaría constancia del mismo proceso de toma de decisiones. Cuando una persona comunica sus pensamientos o los de otras personas por escrito ha creado, con anterioridad, un espacio de reflexión personal que ayuda a la claridad y propiedad de la información que desea transmitir, un hecho que vuelve a repetirse en ese encuentro con los otros y que facilita, igualmente, la comprensión del mensaje por parte de los receptores.

*Avuí he presentat el meu projecte de treball als companys del centre. He fet una introducció oral explicativa del que vull fer, però no m'han deixat exposar-ho coherentement. Han interromput les meves explicacions i he tingut en determinats moments la impressió de que estava sola davant de la resta del companys, que eren cinc. M'ha ajudat molt el tenir el projecte pràcticament escrit. Això ha fet que tingués clar les línies generals d'actuacions que proposava i que comportaven pocs canvis en realitat,...* (Di95:1)

## **B) Contenidos distorsionantes**

*Les reunions han estat aquests dos últims anys, reunions de gestió més que pedagògiques. Reunions per a decidir en funció d'una data determinada perquè hem d'actuar i en aquest sentit crec que es prenen sense la necessària reflexió d'equip. L'escola no és una empresa, cal anar construint les nostres actuacions amb serenitat dins dels espais que el nostre horari ens deixa.* (Di 97:5)

Como he comentado anteriormente, las reuniones del profesorado se van cargando de contenidos de gestión, de intercambios abocados a la toma de decisiones, un discurso comunicativo que distorsiona o ensombrece los pedagógicos con demasiada frecuencia. Resiguen un círculo de actuación más o menos cerrado: qué hacemos y qué no hacemos, qué hay que hacer para que algo funcione, votación ante las propuestas y punto y final. Eran reuniones necesitadas de sentido pedagógico, reuniones institucionales, formales, que sentimos lejanas, y que planteaban el reto de averiguar cómo acercarlas a nuestra dinámica docente, porque no somos un colectivo empresarial, en el que la eficacia de las medidas acordadas constituye el objetivo fundamental, sino una escuela en la que el porqué de los problemas o las actuaciones educativas más adecuadas ante ellos debe orientar nuestros encuentros. La intensa dinámica laboral, la diversa y continua actividad que vive el centro, colma las reuniones interdocentes de contenidos de gestión, dejando poco espacio o ninguno a la reflexión deliberativa y pedagógica relacionada con nuestras actuaciones.

Debemos alejarnos de la gestión de centro como una empresa de producción, donde la organización es compartida jerárquicamente y se realizan consultas rápidas bajo la presión de la toma de decisiones, anulándose la importancia de una acción reflexiva y serena sobre lo que se

.....  
<sup>174</sup> Una dinámica informativa que difiere completamente respecto a mi actual centro de secundaria, IES Mercè Rodoreda. La coordinadora del equipo docente inicia nuestros encuentros con un orden del día escrito, seguido de las informaciones necesarias para el desarrollo de la reunión.

está resolviendo. El argumento de la prisa, la idea de «si no lo digo ya, a veces para ayer, ya no me tendrán en cuenta», precipita y dificulta una relación serena en estas u otras comunicaciones interdocentes. Unos aspectos que emergen específicamente cuando el profesorado interpreta que las reuniones son convocadas «porque toca», para justificar un horario; porque hay que acordar una actuación rápida en la que nuestro representante institucional es la voz de los otros, transmite su mensaje carente de contenido pedagógico, carente de datos significativos en este sentido, ¿por qué? Minimizamos la relevancia del proceso en educación, infravaloramos la verdadera grandeza del día a día de la cotidianidad cuando afrontamos el reto de educar a nuestro alumnado, un desafío del que surgen múltiples contenidos para debatir, contrastar y reflexionar en nuestras reuniones.

Se toma una decisión, había que hacerlo, pero ¿qué pasa después? ¿Cómo continua el proceso? ¿Cómo se reequilibra el esfuerzo hecho a lo largo de él?

*...ens manca informació sistemàtica del que va succeïnt al centre i de l'evolució i conseqüències de les decisions que prenem.* (Di97:5)

Muchas veces se entra en un vacío informativo, de desconocimiento sobre las consecuencias de lo que se ha decidido, de silencio posterior al proceso, sólo roto cuando surgen problemas. Entonces, aparece nuevamente la necesidad de reunirse, nuevos encuentros de gestión que se llevan las energías de otros intercambios en los que la calidad de la reflexión deliberativa ayude a una toma de decisiones más serenas y pedagógicas. Las profesoras y profesores debemos ser más consciente de este hecho y utilizarlo en un doble sentido:

- ▶ Mejorar la calidad de la transmisión de la información que se genera en nuestros centros.
- ▶ Utilizarla como estrategia de reflexión docente, una posibilidad que incluso puede servir para la resolución de conflictos al recoger el mismo proceso de toma de decisiones.

### **C) Lo personal es profesional**

La persona del docente desea cuidar su imagen, disfrutar de un reflejo de sí lo más perfecto posible, y este hecho se puede llegar a cobrar un precio en verdades a medias, en silencios más o menos completos o en negaciones internas en el lugar de trabajo, porque resulta especialmente complicado vencer las resistencias, tanto si proceden de nuestro interior como si se originan fuera de nosotros mismos, y acompañar nuestra vulnerabilidad:

*No s'ha comentat res del projecte que vaig presentar al juny i no pregunto res. No sabia què fer, si era millor dir-ho o no, però m'ha semblat que si ho manifestava em tildarien de repel·lent, així he decidit ser més modesta encara i no dir res. No voldria pas crear un buit al meu voltant per fer coses.* (Di97:10)

*[...] es mostra molt reticent a començar un projecte en la situació d'incertesa en la qual es troba actualment el centre. En parlar de l'adaptació de continguts curriculars en relació amb l'ESO es mostra més oberta, però de cara a un futur.* (Di97:4)

*Potser ens hem equivocat la Berta i jo però no son maneres el tirar-nos els nens en contra nostra. No li he dit res del fet i penso que faig malament, però em constata dir-li coses que sé que no li agradaran.* (Di00:91)

Como seres humanos que somos también nos manifestamos vulnerables, también deseamos protegernos del dolor ante descubrimientos desagradables de los que unas veces somos cono-

cedores previamente, y que otras veces proceden del reflejo que nos da el otro. Un reflejo que si llega con demasiada fuerza, puede resultar deslumbrante y provocar cerrazón en la mirada, protegiéndonos de una percepción dañina, de lo que hay detrás de ese deslumbramiento, por muy real que sea. Surgen por tanto resistencias, protecciones que invitan a la postergación y muchas veces al silencio en forma de desánimo, de enfado, de delegación de la autoridad en los otros y que a la larga deteriora nuestras relaciones, la convivencia, y la construcción de un entorno de trabajo «aquí y ahora» en el que realmente aprendamos todos.

*...insisteix que em prenc les coses a nivell personal i li aclareixo que ha fet el mateix: parlar-ho al departament, que és el que estem fent.* (Dc98:14)

¿Una objetividad virtual frente a una subjetividad real? Una parte de la persona se anula ante situaciones percibidas como conflictivas. El desánimo, el desasosiego o el enfado secuestran nuestro raciocinio y somos tachados de tomarlos las cosas a nivel personal. Es cierto, no somos personas fragmentadas. ¿O podemos sentirnos ofendidos profesionalmente y no personalmente? Quizás hemos de desmitificar esa objetividad conductual, ya que siempre está la persona detrás de sus actos. Actuamos de forma personalizada, desde lo que somos en esos momentos, una percepción que rechazo algunas veces y asumo otras. ¿Por qué «no personalizada»? Al fin y al cabo es una persona comunicando a los demás. De hecho, creo que siempre es personalizada, siempre está la persona detrás de lo que transmite, toda ella está comunicando información, verbal y gestual. Una realidad que filtra las informaciones que realizan nuestros representantes:

*...convoca la reunió perquè la gestora «vol papers» segons ell. No li agrada gaire haver de reunir a la gent...* (Di97:5)

La transmisión de la información es personal y, por lo tanto, impregnada de los intereses o resistencias de la persona que comunica y que comienza replanteándose las razones del encuentro. Hay una gran parte del profesorado que rehuye las reuniones institucionales. En este caso, la misma persona que convoca y canaliza la información específica que lo hace en nombre de otros, no en primera persona. De esta manera, la riqueza de los intercambios se empobrece, puesto que tanto su contenido como su objetivo se presentan como pertenecientes a otros, unos otros ausentes, y no a las personas que estamos reunidas compartiendo un mismo espacio y tiempo, afrontando una realidad concreta. El discurso informativo en esos tiempos institucionales o sistematizados para contemplar tiempos compartidos dentro del horario laboral, está más o menos mediatizado por la actitud docente, por la persona del profesor o profesora que la transmite:

*... ha repetit varies vegades que passava la informació que li havien donat els altres.* (Di97:6)

Y la persona está fragmentada, emocional y/o profesionalmente, se evidenciará una intencionalidad concreta: distanciarse, considerar puro trámite el encuentro, considerarlo políticamente correcto, o incluso, puede haber intenciones manipuladoras. Mi reflexión investigadora deseaba contrastar aquel nivel de implicación participativa que el profesor deseaba asumir en el mensaje explicitado, «los otros hablan por mi boca», no me pertenece. Esta distancia entre el yo y la intencionalidad de lo que se presenta evidencia una intención de responsabilizar al otro de las posibles consecuencias derivadas de lo transmitido. Es una estrategia de aproximación a la relación entre iguales, que busca apoyo en los que se perciben como similares y de distanciamiento de los que se aprecian como diferentes, en este caso el poder que representa el equipo gestor, un discurso de rebeldía casi adoles-

cente. Constituye una transmisión posicionada, desde un rol personal y profesional que se propone, teóricamente, exclusivamente informar; pero que explicita un desacuerdo personal con las razones del encuentro y un enfoque de delegación de la autoridad sobre lo que se percibe fuera de uno mismo, quizás en pro de una mitigación del conflicto que encarna el desacuerdo, ante un idealizado acuerdo o neutralidad y que unas veces se acompaña de sumisión y otras de rebeldía ante aquello con lo que disentimos.

La delegación de la autoridad sobre lo que se transmite en el otro, activa o pasivamente, la poca sistematización o reflexión sobre la transmisión en el discurso informativo durante las reuniones interdocentes y las resistencias a estos encuentros, porque la comunicación es complicada, ponen trabas continuas a las relaciones entre el profesorado en esos espacios y momentos estipulados institucionalmente. Surgen situaciones de malestar, de desagrado y, como consecuencia, esos espacios y tiempos acaban siendo obstaculizados, evitados, y llevados a una reducción paulatina. Las posibilidades de relacionarse pierden su sistematicidad, se convierten en irregulares y dependientes de demandas externas, con lo que perdemos ocasiones para comunicarnos con calma, momentos más serenos y menos conflictivos.

*A l'horari aquest anys tenim una hora setmanal per a reunions de Departament. Des del curs 1991, queestic al Centre, sempre havien estat dues les hores dedicades a reunions de Departament, però en realitat ens hem trobat en moments puntuals i per a decidir què fer, no com enfocar i aprofundir en la nostra tasca docent.*

(Di97:13)

Se va generando un déficit experiencial que incrementa, paralelamente, las barreras participativas del profesorado en sus centros, su implicación en las tareas escolares, y que mina las relaciones entre iguales, generando actuaciones de evitación o inhibición. Olvidamos que el aprendizaje significativo tiene lugar ante el desacuerdo. Éste permite generar los elementos argumentativos necesarios para avanzar y profundizar en la situación planteada. Buscamos desesperadamente el acuerdo con nuestros iguales, quizás porque sentimos nuestra vulnerabilidad más protegida, pero aprender significa atravesar itinerarios inciertos, inseguros, en un transitar hacia lugares más seguros e inequívocos de los que nos volvemos a alejar en búsqueda de nuevos aprendizajes.

*S'està plantejant en aquests moments participar en el Concurs de Trasllats per la decepció que acumula en els últims anys com a ensenyant. Participar en una marxa del centre en lloc d'integrar-se més en ell.*

(Di97:40)

Coordinaba nuestro departamento de Inglés-humanística, un cargo que implicaba necesariamente una mayor relación y responsabilidad en las decisiones del centro, pero decía ejercer aquel cargo simplemente porque «era rotativo y le tocaba». La negación del deseo de participar en mi compañero y su decisión, se plantea marchar como posible salida a su situación profesional, me lleva a reflexionar sobre mis creencias al respecto en el diario de investigación, puesto que su perfil docente es significativamente favorable: [...] *el veig amb ganes de fer coses i considero que és un professor vàlid encara que hi ha coses en la seva dinàmica que no comparteixo, però és tant difícil trobar una alma bessona tant a nivell professional com humà. Potser tampoc és necessari, perquè la diferència ben portada sempre és enriquidora. Està disgustat i em sembla que pot fer moltes coses* (Di97:40). Especulaciones que desvelan aquella sensación de no-pertenencia participativa observada en la que reconozco sensaciones compartidas. He vivido aquellas dudas y un malestar similar, pero la interpretación que realizo de los hechos es diferente, mis pensamientos se me muestran cambiantes ante el interrogante que aquella negación participativa me plantea, *¿Val la pena tornar a començar*



*en un altre lloc on esperes trobar no sé què? Penso que el millor és començar a fer el que creus que has de fer allà on ets, començar amb les petites coses i experiències que ens permeten els nostres límits quotidians sense esperar grans coses, però sense desanimar-nos i renunciar (Di97:1).* Una creencia vinculada a una actitud de espera, de insistencia en los propósitos personales cuando las condiciones externas no nos benefician, pero a su vez, una actuación inexistente cuando la persona considera que no pertenece al lugar en el cual se ubica, y se sitúa emocionalmente fuera del mismo.

Resulta complejo mantener ese deseo de participación ante la percepción personal de un vacío profesional significativo, de una distancia en la interacción continuada con el estamento laboral, cualquiera que sea el mismo. *Per una banda, pesa el passat compartit al Centre, però per una altra pesen les ganes de fer activitats al Centre amb les quals hom es troba identificat en més part de la que es troba actualment i entenc que és decepcionant el veure que no són les coses com pensem que han de ser (Di97:41).* Las cosas son como son, pero durante el recorrido que requiere el aceptar mentalmente esta realidad es difícil evitar que nos afecte, que se produzca un desencanto, un desespere ante la imposibilidad de un diálogo satisfactorio entre aquellas condiciones y nuestros deseos. Nuestras circunstancias al chocar con ellos, levantan un polvo de interrogantes que nubla nuestra percepción o provoca cuestiones multidireccionales, porque...

*- Qui ha de començar a actuar?*

*- Quina és la nostra responsabilitat com a ensenyants de que les coses siguin com són i no d'altra manera?*

*- Podem fer alguna cosa o no?*

*- Quines són les coses que podem o no podem fer i per què?*

*- ¿Tenim les mans lligades o ens les lliguem nosaltres inconscientment, tot esperant que siguin altres els que ens les deslliguin, quan a lo millor ja els hi va bé que les tinguem lligades?*

*- Qui ha de començar a moure's?*

*- Es un moviment la queixa, serveix d'alguna cosa?*

*Tots aquests interrogants m'agradaria compartir-los amb el David abans que marxi del Centre, cosa que espero que no faci doncs és molt important la seva memòria històrica i la seva preparació pedagògica per realitzar activitats especialment entre els alumnes de primer grau. Està una mica cansat i això és bo perquè vol dir que hi ha hagut entrega.*

*(Di97:41)*

Compartimos nuestras percepciones en diferentes momentos. Finalmente, mi compañero encontró otro centro en el que manifestó sentirse a gusto, con ganas de implicarse. Un nuevo entorno profesional que contribuyó a disipar su desasosiego.

#### **D) Lo personal, lo colectivo y la relación**

En ocasiones, estamos «quemadas y quemados» por nuestras experiencias escolares anteriores, es decir, nos pesan en demasía y consecuentemente nuestra profesionalidad se ve afectada. Todos hemos compartido experiencias en las que un docente cree que la solución a una situación profesional insatisfactoria pasa por encontrar un lugar de trabajo diferente. Un hecho que va unido a una serie de pérdidas deseadas en su realidad profesional. Pérdidas que acompañan, generalmente, no sólo un desánimo personal o un trabajo desmotivado y, por lo tanto, desmotivador, sino la anulación del deseo de compartir nuestras perspectivas con los colegas: para qué, si servirá de bien poco. Tenemos un enseñante centrado fuera de nuestra colectividad. Su punto de apoyo docente se ha desplazado al exterior de su lugar de trabajo. No obstante, este deseo de abandonarlo físicamente, puesto que mentalmente ya lo ha hecho en mayor o menor proporción, ayuda a equilibrar a la persona del enseñante. La ilusión que genera la posibilidad en la existencia de un espacio y un tiempo

donde nos podremos sentir satisfechas y satisfechos reequilibra interiormente, a pesar de la conciencia de que también surgirán problemas y dificultades a la larga. Pero serán otras organizaciones, otros problemas, otras dificultades, personas diferentes con las que de momento no compartimos un pasado. Y es que el pasado experiencial puede antojarse un lastre difícil de soportar al no soltar amarras, abandonarlo en medio del mar de relaciones que conforman nuestros centros. La carga emocional que ese pasado transporta parece imposible de abandonar, y el deseo de cambiar de lugar irrumpe cada vez con mayor intensidad.

Si la persona del docente consigue recuperar energías con el cambio, habrá solucionado su problema en gran parte. Su yo docente tendrá la posibilidad de establecer nuevas relaciones, de crear poco a poco un pasado nuevo en el que dar espacio a sus deseos y utilizar el saber acumulado en sus experiencias previas, una actuación en el seno de la nueva colectividad que puede constituir un elemento equilibrante, aunque el verdadero reto sería conseguirlo en la misma comunidad en que convivimos. Las pérdidas experimentadas tendrán la ocasión de convertirse en encuentros. Sin embargo, para que esto sea posible la ilusión y el compromiso personal con la docencia debe tener aún suficiente fuerza regeneradora. Al igual que la estrella de mar posee internamente la capacidad de regenerar un brazo perdido, las personas que nos dedicamos a trabajar en el complejo mundo de la enseñanza deberíamos mantener viva nuestra capacidad regeneradora ante las pérdidas que cualquier vida profesional conlleva. Una capacidad interior que a veces implica el hecho de deshacerse del lastre del pasado, del peso del pasado, dando espacio a un presente y futuro regeneradores y con posibilidades. Un lastre que resulta más fácil abandonar ubicándolo, mentalmente, en otro espacio o en otro entorno diferente al actual, aunque el verdadero reto profesional, sería aprender a abandonarlo allá donde estamos, y sobre todo, no permitir cargarnos con más peso.

Las relaciones escolares se establecen en el seno de lo colectivo. Los centros escolares, lo queramos o no, se convierten en espacios de interacción y formación docente. Una formación positivizada o negativizada por las experiencias personales vividas y que la administración comienza a tener en cuenta. Los profesionales nos sentimos solas y solos ante el hacer cotidiano y un incremento de la formación que tenga en cuenta el componente relacional de nuestros centros escolares o desde ésta, ayudaría al profesorado a comunicarse con la realidad en la cual debe ser llevado a cabo el contenido de la formación. Cuando esta formación va acompañada de un compromiso con la práctica profesional, ayuda a establecer itinerarios que la facilitan. En caso contrario, la formación docente va por un lado y la realidad profesional por otro, potenciándose una desconexión entre la teoría educativa y su práctica que aleja al profesorado del lugar donde deben aplicarse tanto los conocimientos que ya posee como los que desea adquirir. Los conocimientos adquiridos servirán de muy poco si no pueden implementarse, a la corta o a la larga, en los lugares destinados para ello. Representarán un saber teórico en espera de ser validado por el acompañamiento de una práctica profesional, el objetivo más importante de la formación. Indirectamente, se desarraiga al docente del contexto profesional para mejorar su mente, sin mejorar las relaciones que construye en su entorno.

### 7.1.3. El peso del pasado: La experiencia profesional vivida

*Els professors/es que han mostrat més negativitat són els de segon grau i és que no viuen tant directament els problemes de la motivació amb alumnes més adults i que són al centre «voluntàriament». És molt més problemàtic el primer grau que esdevindrà per una altra banda obligatori amb la implantació de la reforma pel proper curs 96/97.* (Di95:1)

Experiencia y actitud se presentan como dos variables interdependientes en la relación docente. La experiencia profesional compartida en un contexto concreto y específico, genera un aprendizaje profesional difícilmente transferible y que puede distorsionar la escucha interdocente. Un aprendizaje contextualizado, es decir, marcado precisamente por las experiencias vividas, transformadas en nuestros «conocimientos previos» o preconcepciones acerca del perfil de alumnas, alumnos o colegas, con los que establecemos una relación de enseñanza/aprendizaje en un entorno concreto. El pasado profesional personal, la experiencia relacional acumulada y concerniente básicamente con las características del momento académico del alumnado, unido a sus factores familiares y sociales, pueden construir una barrera, una fractura vivencial en la relación profesional interdocente. Como seres históricos que somos, la historia experiencial vivida nos permite comprender en mayor o menor grado las razones del otro.

De esta manera, la continua relación docente con un alumnado más adulto genera un aprendizaje profesional y personal específico que puede manifestarse en una actitud que bloquea la comprensión hacia el profesorado en contacto con alumnado menos adulto. No podemos exigir, ni actuar de la misma manera ante un alumnado de catorce, quince o dieciséis años, aún en plena adolescencia, que ante aquel que comienza a alejarse de las características específicas de estas edades. Nuestras exigencias y actuaciones tienen en cuenta el destino de las mismas y aquel profesorado de primer grado,<sup>175</sup> explicitaba actitudes y demandas menos intransigentes que el profesorado de segundo grado. Actitudes y demandas fundamentadas en las relaciones de enseñanza/aprendizaje específicas de cada etapa escolar y en las actuaciones profesionales implicadas en cada período, no siempre comprendidas por los colegas.

La presión docente que conlleva una escolaridad obligatoria, tanto para el alumnado como para el profesorado, ejemplifica una realidad significativa y sólo existente sobre una parte de los enseñantes que interaccionamos. Como afirman Hargreaves y Fullan (1997:12): en el contexto de la escuela pública y de la enseñanza obligatoria, mejorar la escuela es una responsabilidad para con los niños, niñas y adolescentes a los que la sociedad obliga a permanecer escolarizados durante una considerable parte de su vida.

Esta realidad discente obligatoria desaparece en los niveles post-obligatorios. La presión educativa varía, por lo que, la empatía manifestada en esa capacidad de situarse en el lugar del otro, en entender o simplemente aceptar sus percepciones o motivos no vividos, acaba convirtiéndose en un elemento equilibrante, codayudante en esas fracturas experienciales. Esta actitud empática profesional permitiría desbloquear la incompreensión ante pasados diversos a favor de una apertura hacia los deseos del otro.

### ***Corporativismo entre iguales. La tradición, una actitud de negación al cambio***

Como he comentado anteriormente, el proceso de aprendizaje conlleva cambios no sólo en conocimientos previos o saberes adquiridos, sino en hábitos, costumbres y tradiciones entre las personas que aprendemos, ya que éste conlleva un replanteamiento y un abandono de creencias o conductas enraizadas, es decir, que sentimos vinculadas a nuestra persona, a nuestra personalidad, y que pueden estar arraigadas, igualmente, en la cultura del entorno profesional. En este sentido, el mantenerse en actitudes que no funcionan conlleva la negación o la inhibición ante nuevos comportamientos o actuaciones.

.....  
175 El primer grado de Formación profesional sería equivalente al segundo ciclo de la ESO actual, tercero y cuarto, y el segundo grado serían los ciclos formativos y/o bachilleratos.

La experiencia profesional que evidenció el mayor número de conductas recurrentes de inhibición en el centro estuvo relacionada con la negociación de espacios para fumadores y no fumadores. Una cuestión que ya se había planteado con anterioridad a la incorporación del alumnado de ESO. De todos los centros de Secundaria por los que he transitado, este centro representa el entorno profesional más resistente respecto a este hábito personal y que requería nuevos comportamientos profesionales ante la llegada de un colectivo de alumnas y alumnos entre once y doce años. Desde el primer año de estudio registro repetidas infracciones de la normativa vigente. Una actuación que interpretaba como abuso de autoridad por parte del profesorado:

*[...] he vist una cigarreta acabant de consumir-se a les escales, després una alumna que estava fumant al lavabo de les noies amb la porta mig oberta. No he passat a dir res. Els meus companys em treuen qualsevol autoritat en relació a aquest tema. No es pot fumar al Centre, però ells fumen als espai que estimen oportú, tenen dret, la mateixa situació que tenen els alumnes. Estic tentada de di'ls-hi que facin un escrit demanant un espai i a veure que passa. Realment és un abús d'autoritat. Com que a mi em va bé, està bé. No es pot dir res de moment. El fet de què estigui prohibit fumar i s'hagin d'amagar o sortir fora de l'escola de fet és un pas endavant doncs hi ha més tranquil·litat en general. El bar és un lloc transitable i hi ha més calma al Centre. Esperem que avancem poc a poc.* (Di,29/4/97)

En el caso de relaciones horizontales, los colectivos más significativos del organigrama escolar, alumnado y profesorado, manifiestan mayor tolerancia frente a la transgresión de sus iguales. Tanto ante el incumplimiento de una norma pactada en el centro como proveniente de la Administración educativa, muestran una mayor empatía con el poder ante sus colegas. En este sentido, tanto alumnado como profesorado manifestamos una actitud corporativista, de protección incondicional del otro, aún siendo conscientes de la transgresión:

*L'escola és el coto dels professors, nosaltres decidim si una actuació és correcta i després acceptem la transgressió com a justificable, però els alumnes que no se la passen.*  
*Avui he cridat dues vegades l'atenció en relació al tema del tabac. Un alumne gran a les 9,00 del matí fumava davant el lavabo del segon pis, entre les classes de segon. Li he demanat que apagués la cigarreta.*  
*A l'hora del pati, 2 alumnes grans fumaven al bar. He demanat que apaguessin la cigarreta i hem començat a parlar sobre el tema amb la Clara i el Marc.*  
*Marc: Hi ha moltes coses que no funcionen i més importants que aquesta.*  
*Clara: Els professors són els primers que incompleixen aquesta norma. Ells fumen quan volen.* (Dc98:8)

Si ante una decisión tomada en colectividad, una parte del grupo manifiesta una acción transgresora, las personas que respetamos lo decidido nos sentimos fuera de lugar. Una sensación de frustración o de pérdida de tiempo y energías que mina nuestra relación con los iguales y potencia comportamientos inhibidores ante los menos iguales. Irónicamente, la persona que respeta es la no respetada, la que siente su comportamiento como inadecuado:

*Jose defensa que la norma ha de contemplar la realitat del context en el qual es vol aplicar, si la intencionalitat és que sigui possible el seu acompliment. A partir d'aquí, la realitat al nostre centre és que hi ha professors que fumen i que no deixaran de fer-ho perquè es prohibeixi administrativament.*  
*Comento amb el Jose la meva sensació d'estupidesa. Els que respecten la normativa aprovada al Centre fa dos anys som els que estem fora de joc. Els que no la respecten són els que actuen justificadament, perquè la normativa no és aplicable.* (Dc98:8)

Una aplicabilidad relacionada con una actitud de respeto a la transgresión del acuerdo colectivo. Ante esta actitud, aprobar normas o negociar acuerdos entre un profesorado que no está dispuesto a cumplir lo convenido deja fuera de lugar a aquellas personas dispuestas a aceptar lo decidido. Una actitud similar a la que detectamos en el alumnado, el cual protege corporativamente a sus iguales con el encubrimiento. Un hecho que se evidencia con menos frecuencia en las relaciones verticales.

Siempre he estado sensibilizada acerca de la importancia del mensaje de ejemplificación. El profesorado constituye un ejemplo referencial en el contexto educativo y una conducta saludable implicaba una implicación activa, alejada de la inhibición que detectaba y atraía mi mirada. Vivía mal aquellas actuaciones, me creaban desasosiego y sobrecarga emocional. Mi actitud respecto al hecho de fumar en el centro me enfrentaba a una parte del profesorado, que o bien actuaba en contra, o bien se inhibía ante la normativa, consensuada en aquel tiempo y que posteriormente llegó a institucionalizarse. Durante el segundo año, aquella obstinada realidad seguía atrayendo mi mirada hacia las infracciones de la normativa acordada y recogida en el Reglamento de Régimen Interno en el que fumar se consideraba «falta leve».<sup>176</sup>

Se habían pactado acuerdos hacía dos cursos, y recordado en no pocas reuniones de Departamento y Claustros, pero el peso de las tradiciones y hábitos personales del pasado eran relevantes. Una variable a la que se añadía la convivencia entre alumnas y alumnos de edades muy diferentes: once los más jóvenes y más de veinte en algunas personas repetidoras de los ciclos superiores. Si bien detectaba mejoras que avanzaban con lentitud y que me invitaban a dudas respecto a posibles actuaciones: *Estic pensant de fer una carta personal sobre el tabac, però de moment m'estaré quieta* (Di,30/4/97). El tema seguía sin resolver y a finales de enero del 98 se trató nuevamente en un claustro pretendiendo espacio para todos:

## 2. Fumar al centre

*Normativa: No es pot fumar. Falta lleu.*

*Proposta: Habilitar lloc al Centre perquè es fumi.*

(Dc,21/1/98)

La propuesta de un lugar para fumadores negaba la norma establecida y generaba en mi mente pensamientos paralelos que anotaba:

– *Els que no volem fumar no tenim sala de profes.*

– *Canvi qualitatiu: tornar endarrera.*

– *No fumar als Departaments.*

– *Lloc pels alumnes.*

– *Mal exemple pels petits que no fumen.*

(Dc,21/1/98)

Algunos pensamientos compartidos con el discurso posterior de otros colegas: *Manolo: Ara està prohibit fumar al Centre. No arreglarem res i en canvi és un mal exemple pels alumnes petits* (Dc,Consell escolar,21/1/98). Una intervención que vaticina carencias de autoconvencimiento y que potenciaba las posibilidades de transgredir de nuevo el pacto planteado. Aquella parte del profesorado que

.....  
 176 Estàvem d'acord que es discrimina a l'alumnat i que el professorat no respecta. També en què al bar ara es pot estar i fa dos cursos era impossible. M'he enterat que al bar es fuma a la tarda. Segur que al senyor del bar li va perfectament. Pobre escola pública! (Dc,10/12/97)

visualizaba como imposible el cambio personal deseado, dada la tradición anterior, manifestaba una percepción desconfiada y obviaba intervenciones encaminadas a conseguir un acuerdo más colectivo, en el que nuevamente: *Todos no pactaron* (Claustro, 21/1/98).

Aunque la reglamentación seguía siendo clara al respecto, «no es pot fumar. Falta lleu», la realidad divergía significativamente ante la inhibición de una parte del profesorado y la permisividad del planteamiento colectivo buscando espacio para todos. Un espacio en el que mi colega Rosa y yo éramos las únicas que ejecutábamos aquellas «faltas lleus» sistemáticamente. Nuestro convencimiento personal era el único que se reflejaba en aquellas actuaciones profesionales. Se intentaba construir un acuerdo que permitiera a todas las personas estar dentro de la legalidad: las que deseaban fumar y las que no. Hacer una norma a la medida de ambos deseos sin tener en cuenta el ejemplo que el hecho de fumar implica en un centro educativo, un lugar en el que la población mayoritaria es el alumnado. Aunque se es consciente de lo inadecuado: *Clara: situació incoherent, però correcte i preferible* (Dc, Consell escolar 21/1/98), se mantiene la negación al cambio. «Saber no es poder» una vez más.

Perseguimos una norma colectiva que respetase la necesidad de los transgresores. Sin embargo, cualquier norma limita la libertad y el elemento compulsivo personal no debe controlar al referente normativo, sino que ha de ser reconducido por la voluntad social. Pasamos a la votación de las propuestas planteadas como orientación numérica:

*Votació orientativa al Consell:*

1ª votació.

<i>favor de la proposta</i>	<i>en contra</i>	<i>abstencions</i>
21	21	18

*(gestora inclosa)*

*Es porta al Consell Escolar.*

*(Dc, 21/1/98)*

Aquellos resultados orientativos para el Consejo escolar que se reunía con posterioridad a nuestros claustros, sólo constataban la coexistencia y división de deseos con la misma fuerza, ya que la demanda de un lugar para fumar pesa igual que la negación del mismo, y además aparece un bloque de abstenciones con el mismo peso (18 de 21) que no contribuye a aclarar la situación. Un grupo de docentes que se inhibe ante la situación profesional provoca su recurrencia. Como consecuencia: negamos las posibilidades de existencia de un cambio planteado, ya que el poder se encontraba en ese grupo de docentes que no se define, y que al mantenerse al margen, induce la continuidad de una situación percibida por argumentos docentes encontrados con la misma fuerza.

Los distintos colectivos que dan vida al espacio escolar ejemplifican múltiples y variadas muestras de relaciones de poder a lo largo del tiempo que dura la convivencia. Un poder que es compartido en realidad, puesto que cada una de las partes que integran la colectividad puede favorecer o obstaculizar la dinámica y la fluidez de las relaciones que se establezcan en su seno.

### **Colectividad, respeto e inhibición**

El equipo directivo, a pesar de estar de acuerdo con la medida planteada, pretendía un acuerdo que al respetar las actuaciones personales del profesorado, facilitara el cumplimiento de la norma. Pero aquella actuación colectiva limitaba las libertades individuales y una parte significativa del profesorado se inhibía al respecto, igual que se inhibía la gran mayoría en la aplicación de aquel reglamento

que comportaba una falta leve a las personas infractoras. Una decisión que evidenciaba escasa conciencia pedagógica acerca de lo que representaba el hecho de fumar en un contexto educativo. Las y los docentes que se inhibían resultaban ser el colectivo poseedor del impulso necesario para el cambio ante la determinación del equipo directivo de respetar la decisión individual. La negación al cambio deseado salía favorecida.

La convivencia entre posiciones polarizadas es complicada. De hecho, el equipo gestor continuó proponiendo pautas de actuación durante los cuatro cursos del estudio ante una realidad que se negaba a dejar de existir dadas las actitudes personales divergentes del profesorado. No obstante, aquellos incipientes cambios constatados durante el curso se debieron mantener el tiempo suficiente, ya que mis anotaciones respecto a este tema fueron desapareciendo progresivamente en el Diario profesional y de investigación del segundo año y resultaron prácticamente nulas en el Diario de campo igualmente. Una situación que dio un giro significativo en todos los centros durante el curso 2002/03, ante la prohibición explícita del Departament de Educació de la Generalitat.

## 7.2. Relaciones entre desiguales: Planificación y frustración en el ciclo relacional de enseñanza y aprendizaje

La presión del tiempo oficial se manifiesta especialmente en el espacio más importante de relación docente: el aula. En sus intercambios cotidianos emerge, día tras día, ese estrés del tiempo. Una realidad que conllevó la necesidad de un análisis más profundo de los rituales y distorsiones relacionales que vivimos en ella. Organizar y planificar el trabajo participativo en el aula es una de mis inquietudes docentes más marcadas. La significatividad de esta actuación tiene un doble sentido: diseñar el trabajo de aula y que mi alumnado esté al corriente de lo que espero de ellas y ellos durante el tiempo de clase, con lo que amplio las posibilidades de ayudarles individualmente. Las demandas del alumnado respecto al aula están relacionadas, sobre todo, con la organización del tiempo y sus ritmos temporales de aprendizaje son: variabilidad, movilidad y rotura de monotonías (Giné, N. y cols., 1997:60). Así, a lo largo de los cursos investigados desarrollé una cadencia organizativa básica, un referente ritualizado en el aula. Era una especie de guía concerniente a la secuencia básica de actividades a desarrollar durante la clase:

### ***Inicio de clase:***

*0) Date*

*1) Corregir los deberes.*

*2) Contenido nuevo.*

*1) Deberes*

*2) [...]*

*(Dc99:82)*

Iniciar la clase explicitando qué haríamos durante ella ayudaba a centrar los contenidos de aprendizaje y mejoraba el comportamiento díscolo de determinado alumnado, aquel que planteaba más problemas de aprendizaje y era difícil de implicar en las actividades de aula. Por lo tanto, llegué a diseñar un esquema referencial general con intención de que ese ritual organizativo potenciara la concentración en el tiempo de aula, al tener un referente que facilitase un mayor espacio participativo en las actividades, de las que cada uno se había de responsabilizar individualmente.

Tuesday, the \_\_\_\_\_ of April, nineteen ninety-seven

CLASSROOM ORGANIZATION

(5') from \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_: Classroom compromise.

(20') from \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_: PAIR WORK.

1. Page 38, Ex. 3.

2 Exercise from the blackboard.

3. Page 42, Ex. Model Ex. 1.

(10') from \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_: Comments, doubts, problems...

(5') from \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_: Homework.

1. Progress Diary 5.

2. Text page 106. The Mystery...

(Di97:270)

El esquema organizativo que presentaba en el inicio de clase nos servía para determinar el mínimo de actividades a realizar durante nuestros intercambios y las opciones de ampliación por parte del alumnado con mejor nivel, dando cabida a los distintos ritmos de aprendizaje presentes en el aula. En mi búsqueda de esos mínimos compartidos llegué a elaborar una hoja personal para ritualizar el tiempo de clase y centrar esos contenidos curriculares mínimos:

*Esquema bàsic de classe:*

a) Call the register

b) Correct HW

c) New activities

d) Check understanding

e) Homework. Check they understand it.

(Dc,8/4/98)

No obstante, y al margen de mi necesidad de una cierta autonomía participativa y relacional en el aula, me inquietaba igualmente el equilibrio entre planificación y flexibilidad: *Voldria ser capaç d'acabar de preparar el que vull fer i després ser prou flexible com per tenir en compte el que va passant a partir de la meva interacció amb la classe* (Di,3/4/97). Y es que aquel deseo organizativo me intranquilizaba muy especialmente cuando iniciaba las clases sin haber decidido la dinámica relacional y de contenidos más adecuada:

*Com que no he tingut temps d'acabar de preparar el que vull fer estic més lliure per improvisar i fer el que surti sense forçar, però a la mateixa vegada em perdo i haig de sortir de la classe una, dues o tres vegades inclús en un determinat moment per poder realitzar el que va sorgint.*

(Di,3/4/97)

Una realidad que me remitía a tiempos profesionales anteriores en los que me sentía satisfecha con la preparación de mis clases: *Crec que amb això méquivoc i no sé com corregir-lo, el fet és que preparar les classes més detingudament com ho feia abans a Primària ho he anat perdent i crec que fora convenient recuperar-lo en aquests moments especialment* (Di,3/4/97). Buscando respuesta a aquel objetivo organizativo continué registrando mis sensaciones, argumentos y especulaciones, la vez que formulé el deseo de compartir aquellos cuestionamientos y reflexiones con mis colegas:

*Potser el mecanisme és que com que no he acabat de preparar-lo em serà més fàcil acceptar que no surti com a mi m'agradaria, si la meva implicació fos més forta em costaria acceptar-lo més. En fi, no estic massa segura del que dic, però penso que li donaré el full a la Blanca com a disculpa per oblidar-me de la nostra cita i a veure què opina. M'agrada sentir la seva opinió encara que no coincideixi amb la meva.*

(Di,3/4/97)



Blanca se reafirmaba en aquel desacuerdo posible entre nuestros comentarios escritos e intercambiados: *Segur que no coincidirem* (Di97:266). Sin embargo, a pesar de esta observación, sus anotaciones ayudaron a calmar mis titubeos y a contrastar nuestras miradas sobre la misma realidad profesional, la cual había sido objeto de una detenida reflexión por su parte:

*La Blanca em torna el full que li havia deixat tot treballat amb comentaris. Després de llegir-ho varies vegades veig que ho ha treballat força. Em diu coses molt importants i interessants, però no sé per què m'escrivi al costat la frase «Quants anys fa que va morir el Che?». Aquesta frase és la que m'intriga més de totes. Tinc la sensació de què em tracta de dictadora. La veritat és que fa uns comentaris molt macos que analitzaré amb calma perquè en aquests moments no sóc gaire objectiva.* (Di,22/4/97)

Dictadora o revolucionaria, aquellas reflexiones, con las que coincidía más de lo esperado, constituyeron referentes organizativos en aquellos y otros momentos de incertidumbre, dado el sentido compartido que expresaban tanto en el ámbito de una mejora actitudinal personal como profesional.

*SUGERÈNCIES:*

- *Per què no programes de cada tema/Unitat unes activitats (no totes, posem el 50% de les sessions) en les que tot quedi molt clar?, sempre ho pots modificar.*
- *Per que no deixes un espai per «improvisar»? Partir de centres de interès, activitats formulades per ells, etc. Això t'implica més feina, perquè s'ha de reconduir i proposar tot un treball a continuació.*
- *Per que no acceptes una llei de la natura? Les coses ni en el millor dels casos, surten com nosaltres volem. Sovint m'has parlat de negociar. Consensuar vol dir que les coses no surtiran com a tu t'agradaria (en un sentit ampli del terme negociació, perquè saps que ha d'haver un mínim de contingut no negociable)* (Di97:266)

Era evidente que la dinámica de trabajo participativo en el aula conllevaba partir de *activitats formulades per ells, etc. Això t'implica més feina, perquè s'ha de reconduir i proposar tot un treball a continuació*. Una experiencia en la que me encontraba inmersa, pero debía tener más presente igualmente que: *Les coses ni en el millor dels casos, surten com nosaltres volem*. Sus observaciones reafirmaron mis creencias acerca de que una metodología participativa implicaba un incremento en la necesidad de espacio y tiempo para la comunicación con el otro. Un cambio que provocaba mi desplazamiento profesional hacia un territorio diferente del que ocupaba originariamente como docente con objeto de compartir ese vacío creado. Un espacio en el que negociar sería posible aunque *les coses no sortiran com a tu t'agradaria (en un sentit ampli del terme negociació...)*, es decir, mis deseos de compartir y acercarme a las aspiraciones del otro iban acompañados, paralelamente, de la aceptación de un cierto grado de frustración docente durante nuestra comunicación jerarquizada. Una connotación implícita en estos términos participativos y cooperativos, unos vínculos tácitos en aquellos conceptos y que habían formado parte de nuestros intercambios comunicativos en el centro: *Sovint m'has parlat de negociar. Consensuar...*

Necesitaba, por lo tanto, planificar de una manera flexible si pretendía crear un espacio de participación para el alumnado, dar la palabra. Una organización que a lo largo del camino investigador, especialmente en el segundo año, registré igualmente y en las que constato como mis preparaciones de clase mejoran desde aquel doble rol docente e investigador.

**Dimecres, 18/2/98**

*Morganitzo millor aquest trimestre. Anoto on em quedo cada dia amb els alumnes i deixo preparat el treball per al dia següent. Si no tinc temps, el preparo dintre de les possibilitats que tinc i anoto l'activitat que m'agradaria fer per al proper dia. A veure si continuem així Encarna, perquè és el millor per a tots.* (Di98:109)

### **7.2.1. Contenidos relacionales en los tiempos de inicio y final de clase. Rituales**

Los ritos o situaciones que se repiten día tras día en nuestras aulas, parecen volverse invisibles a fuerza de tanta presencia. Aquellos momentos de inicio o de finalización de la relación establecida con nuestro alumnado, las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas, los conflictos que emergen en contrastes de creencias, percepciones o valoraciones entre dos colectivos significativamente diferentes, dan muestra de la importancia de una reflexión más profunda sobre los contenidos relacionales presentes o ausentes en esta misma cotidianidad.

A pesar de la gran diversidad discente, de las marcadas diferencias que existían en el seno de las tres especialidades formativas del centro,<sup>177</sup> fueron emergiendo elementos recurrentes en todas y cada una de mis clases durante los dos primeros años investigadores que se confirmarían en los dos siguientes. Representaban contenidos relacionales significativos que se hicieron visibles en esa presencia persistente, construyendo una conciencia personal acerca del eje relacional y comunicativo que representaban aquellos tiempos de inicio y de finalización de clase. La continuada deliberación reflexiva que los diarios potenciaban, dirigió mi atención hacia la significatividad de esos momentos iniciales y de conclusión de la relación en el aula. Una significatividad que emerge de los Diarios profesionales y de campo de todos los cursos, pero sobre todo durante el primer y segundo año. Son momentos cruciales e intrínsecamente unidos a los tiempos estipulados para las diversas materias en el horario institucional. Unos momentos que me obligaban a planificar una serie de estrategias adecuadas a las diferentes situaciones que afrontaba en el aula y que convergen en actuaciones de las que fui consciente durante el primer ciclo investigador.

La necesidad de anotaciones concernientes a estos tiempos de inicio y despedida en el ritual cotidiano se redujeron significativamente a partir del segundo año del estudio, un hecho que interpreto ligado a las reflexiones profesionales realizadas en los diarios de investigación. Aquella reflexión investigadora me enseñó a gestionar los momentos conflictivos con mayor acierto y a mejorar la comunicación con mi alumnado, facilitando que mi mirada fuera capaz de ir más allá de las dificultades implícitas en aquellos momentos relacionales cotidianos, una eventualidad basada en dos ámbitos primordialmente:

1. Clima relacional inicial: ha sonado el timbre.
2. Suena el timbre: finales forzados.

La atención y consideración de estos dos momentos están definidos por la presencia del timbre, un sonido que se reveló con un poder movilizador importante. Comencé a prestarle atención cuando la reflexión narrada de su presencia comportó unas actuaciones docentes específicas dentro y fuera del aula.

.....  
<sup>177</sup> Durante el estudio, coexistían tres familias profesionales en el IES: Administración, Delineación y Química. En la actualidad, estas ramas se han ampliado con las de Comercio e Informática a las que se han unidos dos Programas de garantía social últimamente.

### 7.2.1.1. Clima relacional inicial: «Ha sonado el timbre»

El sonido del timbre reverbera durante el primer y último ritual relacional en el espacio del aula. Éste sella esos momentos iniciales o finales de contacto, delimitando el establecimiento o la despedida de una relación que se propone ser educativa. Unos momentos que en nuestro centro, y en la mayoría de institutos de secundaria, están marcados por la movilidad del alumnado. Detecto, en este estudio, tres factores recurrentes que median en el establecimiento de un clima relacional inicial sereno o tensionado:

- A. El momento de clase del alumnado.
- B) Las actuaciones del docente que ha precedido el tiempo de clase.
- C) Puntualidad docente y discente.

#### A) El momento de clase del alumnado

Las primeras horas de la mañana nos regalaban las mejores ocasiones para contactar con el aprendizaje del alumnado. Una posibilidad que se iba deteriorando a lo largo del día, ya que el paso de las horas se va acumulando en sus relojes humanos y, paralelamente, en una misma.

##### **D11. 9.00 a 9.55**

*Aquest grup és el que té més mala fama dels primers. Els professors comenten que és un grup molt mogut i desagradable pel seu comportament. Jo penso que després de l'A11 de l'any passat és difícil trobar un grup tant negatiu. Crec que és un grup amb trets molt masculins, dominant i poc dialogant de motus propi, cal imposar-se i deixar clar que s'està parlant en serio. Penso que el tenir-los a primera hora del matí contribueix bastant a la calma d'avui, doncs quan és a última hora del matí estan bastant inquietes. (D197:35)*

Podría escribir un libro con el contenido de los inicios y finales de clase que aparecen registrados tanto en mis Diarios profesionales como en los de campo durante el primer año. Un tema recurrente en el que algunos registros resultan gloriosos:

*Entro a classe. Cadires desordenades. Surto i demano que quan entri (novament) estiguin bé. Sento els picars al ritme d'un anunci. Entro i hi ha una cadira a terra, la meva. La poso bé i no dic res. [...] Calma Encarna. Explico el que farem: Llibretes, correccions i cançó. (Dc,29/10/96)*

*Lali i Sofía: volen sortir a entregar un llibre de Meca. No les deixo. Veig que és una estratagema com sempre per perdre temps. Senfaden. La Lali contesta amb mala gana però no m'enfado. Seuen. (Dc,15/4/97)*

Estos primeros contactos, problemáticos demasiadas veces, constituyen las primeras perlas del collar que vamos ensartando a lo largo de los distintos momentos de clase hasta completar el círculo que deseamos conseguir al final de la sesión. Como profesional de la docencia, necesito desarrollar habilidades para hilvanar con una cierta destreza momentos que se vayan enlazando. De esta manera, la pieza que deseamos crear poseerá la resistencia necesaria para mantenerse fuerte. Y es que los biorritmos y la predisposición hacia el aprendizaje cambian según el día de la semana, según la hora del día y según la sesión de clase sea por la mañana o la tarde. El lunes, por ejemplo, es especialmente difícil la concentración en el trabajo. Una obviedad a tener en cuenta, porque el alumnado se muestra conformista, o resignado, con la configuración espacial de la escuela y con la unidad de aprendizaje basada en la hora/ asignatura. Los días que el alumnado marca como favorables son los miércoles y jueves. Manifiesta unánimemente que en las últimas

horas del día el cansancio dificulta la concentración y el clima de trabajo. Los mejores momentos parecen ser antes del patio y después del mismo (Giné, N. y cols., 1997:62).<sup>178</sup> En la cultura escolar, estos aspectos no acostumbran a ser considerados de una manera explícita en la planificación de los calendarios y horarios escolares ni en la programación didáctica de aula, pero están presentes «de facto» en la negociación implícita que día a día y hora a hora se establece en el aula entre alumnado y profesorado.

En el contexto de una distribución horaria marcadamente disciplinar, las materias irrumpen en el aula acompañadas de nuestras presencias hora tras hora: una, otra, otra, y otra. Pero el alumnado necesita un tiempo de desconexión y conexión que en el caso de discentes con señaladas dificultades de cualquier tipo se convierte en un tiempo cronológicamente singular. Atraer sus miradas, su atención, su rostro, y finalmente sus mentes, se transforma en un reto continuado para las y los docentes de la ESO, un tiempo de escolaridad diverso y especialmente complicado en el entorno público, en el que la heterogeneidad se trueca demasiadas veces en homogeneidad conflictiva.

### **B) Las actuaciones del docente que ha precedido el tiempo de clase**

Al currículum oculto de realidades mencionado en el apartado anterior se añade un segundo elemento perturbador de estos inicios de clase: las actuaciones de exclusión del docente que precede mi tiempo de clase: *Què passa perquè estiguin així?. Expulsions, la tutora ha expulsat a 12 persones «per somriure»* (Dc97:28). El comportamiento discente provoca mis reflexiones acerca de la mejor manera de comenzar nuestra clase: *Jo he vist arribar a la tutora avui accelerada. Diferent, nerviosa. Calma Encarna* (Dc97:28).

Fueran o no los nervios de la tutora, creo firmemente que no, consideré que la razón alegada por el alumnado no era la única existente y procuré distanciarme de esas tensiones iniciales, buscar cierta calma para poder reconducirlas, ya que esa relación de causa y efecto se repetía en diversas ocasiones con este grupo:

#### **5/11/96. D11**

*... ha expulsat alguns alumnes en la classe anterior, oh! Oh!. Em proposo fer la classe sense birgueros. Juguem, material per fer-ho. Alguns acaben i altres no.*

*Correixo el full de recuperació. Tots. Molt neguit al grup. Manca concentració La reunió de pares pot ser tormentosa. Jo començo quan hi ha calma. Han passat 20 minuts.* (Dc97:29)

En estos momentos de análisis, e indagando en las recopilaciones relacionadas con aquellos inicios de clase, constato un cambio fundamental con aquel alumnado de FP durante el segundo año.

*Avui he fet uns minuts de moralina amb el D12 i crec que hem connectat força. Els he explicat que no volia expulsar a ningú, perquè penso que la persona que no sap comportar-se ja té prou problema i no vull afegir-li cap més. M'han escoltat amb atenció. No hi havia manera de centrar-nos en classe i finalment ho hem aconseguit. Inclús el Jonás està canviant d'actitud, al que més li costa és a l'Antonio, però es rebota una mica menys. Prepararé unes notes per al proper dia, si puc, sobre aquest tema.* (Di,18/2/98)

178 El objetivo del estudio realizado por los autores que nombro es profundizar en el significado que el alumnado, uno de los primordiales agentes educativos, daba al nuevo Currículum de la ESO y a los centros escolares, la institución escolar.

Un cambio que se había iniciado a finales del año anterior.

**23/5/97. D11. 9,00**

*Classe. M'escolten. Es nota que són les 9,00. Explico el Present Simple. Participen a nivell individual. Jo dic els noms i ells contesten. Fem classe bé i tranquils. Increïble.* (Dc97:120)

**C) Puntualidad docente y discente**

Esta tercera variable, la impuntualidad en el inicio de las clases, es un factor problemático que comparto con el alumnado. Hay dinámicas personales, hábitos de actuación en el aula que seguía esforzándome por mejorar, ya que habían cambiado poco a pesar de mis decisiones al respecto. El primer día del segundo trimestre del curso 96/97, compartí con mi alumnado los compromisos personales para el nuevo año, nuestras New Year Resolutions.

*Jo escric els meus compromisos:*

*a. Be and leave the class on time.*

*b. Correct their exercises in one week as a maximum.*

*Responen a dues queixes que m'han fet durant el primer trimestre i que vull intentar canviar. A veure què passa.* (Di,8/1/96)

Esta constante relacionada con un aspecto más personal que colectivo, se repite con mayor o menor frecuencia en los dos primeros años del estudio. Un hábito que deseo mejorar a pesar de mis escasos resultados.

*Tinc dos compromisos personals per a aquest trimestre:*

*1. Entrar i sortir de les classes puntualment. Em compraré un rellotge que m'ajudi.*

*2. Corregir els treballs com a màxim d'una setmana per a l'altra.*

*Espero aconseguir aquests objectius que compartiré amb els meus alumnes i a veure que passa.* (Dp,8/1/97)

Anotaciones del Diario personal que reflejan los compromisos en los que me reafirmaba en el Diario de profesional, ya que insistía posteriormente.

**Dimarts, 22/4/97**

*Després de saber que si els alumnes es queden més temps és perquè arribo tard em plantejo dues coses:*

*1. Procurar ser més puntual, la qual cosa només significa en realitat el fer menys coses en el temps, el ser menys ambiciosa amb el temps de classe perquè em proposo masses coses potser pel ritme que tenen. De qualsevol manera també s'han d'esforçar en fer-ho i no podem estar perdent el temps. Per tant preparo un esquema de la sessió del dia perquè s'ho enganxin a la pissarra i a veure què passa. Seguirem aquell esquema i a veure què fem.* (Di97:268)

Esta distorsión inicial provocada por la impuntualidad es un factor recurrente en el alumnado igualmente. Así, durante el primer curso:

*El grup està més inquiet que altres vegades. L'Andrian i el Santi arriben tard. Demano la llista del grup i anoto retard.* (Dc,7/11/96).

Una actuación que continuó encontrando a lo largo del segundo trimestre:

*Jose, Roger, Sebastián, Jesús arriben quan hem començat la classe. No volen anar a apuntar-se al llibre de guàrdia. Van finalment però quan surto per parlar amb ells no hi són.* (Dc,11/3/97)

Y durante el segundo año del estudio:

*No he deixat entrar els quatre alumnes que han arribat deu minuts llargs tard. A aquests alçades m'ha semblat molta cara dura per la seva part. Em sembla que amb actituds sobreprotectores i paternalistes el que fem és perjudicar-los doncs han de ser més seriosos i responsables dels seus actes.* (Di,24/11/98)

Profesionalmente, sin embargo, voy lidiando y aprendiendo a gestionar estas tres variables rituales que distorsionan el clima relacional inicial del aula, porque:

*Costa un ou engrescar a aquests nois de l'ESO. De qualsevol manera ja hem penjat les tasques a sobre de la paret i la classe sembla que té relació amb les activitats d'aprenentatge. Creem una mica d'ambient del que fem. No estan enfadats amb mi. Estem relaxat a classe, però no escolten, el seu món és tant atractiu per ells que no va bé fer activitats de grup classe d'entrada.* (Di98,12/3/98)

Y es que aquellos inicios conflictivos con mi alumnado de Lengua inglesa, fueron coexistiendo con otros calmados y fructíferos, especialmente en el segundo año:

**Dilluns, 27/10/97. D11**

*En aquest grup es pot treballar últimament. Avui hem fet el que havíem de fer i després hem treballat.* (Di98:57)

o con mis tutorandos.

**Dijous, 12/3/98. Tutoria**

*No tenen temps d'estudiar. Es queixen d'això. M'encanta que està molt assumit el funcionament, però no comencen fins que no em veuen arribar. Em queixo d'aquest aspecte, però la veritat és que ens organitzem de seguida.* (Di98:117)

Evidencias que muestran diferencias significativas entre sus primeros y segundos años de escolarización y, seguramente, mi aprendizaje relacional, porque las individualidades problemáticas coexistían en los dos sentidos, aportando observaciones positivas y negativas. Una realidad docente de difícil solución, porque los problemas pedagógicos nunca se pueden cerrar completamente. Siempre continúan siendo temas de reflexión y/o conversación entre los profesionales de la docencia. En otras palabras, la «dificultad» es algo que tenemos que interpretar y reinterpretar, con lo que tenemos que trabajar y ante lo cual debemos permanecer atentos. Es preciso, por lo tanto, comprender mejor y más profundamente las cuestiones que tratan del significado de las experiencias, de manera que sobre la base de su entendimiento se pueda ser capaz de actuar con más solicitud y tacto en ésta y futuras situaciones (Van Manen, 1998:121). Una línea de actuación en la que estaba inmersa ante dificultades emergentes de mi actitud profesional o de mi alumnado.

### 7.2.1.2. Suena el timbre: Finales forzados

Suena el timbre suena y la persona del docente parece dejar de existir, todo intercambio entre la profesora y alumnado se nubla de sentido para algunos estudiantes: *L'Imma ha marxar dient que ella ja havia acabat... Miguel Fernández, que no es trobava bé, ha sortit sense demanar permís i d'amagat... Isa, ha refusat el justificant* (Di00, 52). Unos momentos finales que muestran la potente atracción que ejerce el exterior del aula en este tipo de alumnado, personas concretas, que provocan revuelo y no pocos temores respecto de las salidas extraescolares: *Penso que és una falta de respecte important i em fa por el que pot passar a la neu si no queda clar que han de respectar-nos. Como ya les había dicho algunas veces: Si queréis que yo respete el patio, respetad vosotros la clase, vale?* (Di00,45). Dadas sus connotaciones referenciales, marcar el principio o el punto y final de la relación de enseñanza y aprendizaje, la presencia del timbre emerge como un instrumento significativo al finalizar el período de clase. Una señal todopoderosa que irrumpe en ella sistemáticamente y que, cuando lo hace, resulta una presencia difícil de relativizar: *Llavors sona el timbre i s'aixequen de seguida. Faig una reflexió sobre l'ordre i el fet que s'acaba la classe quan ho diu el professor* (Dc,7/11/96). Unas reflexiones repetidas tres meses después: *Llavors sona el timbre i s'aixequen de seguida a agafar les jaquetes. Faig una aturada perquè se les treguin i acabem el que estàvem fent* (Dc,5/2/97). El Dios del timbre o «su majestad» como le había llegado a llamar en algunos textos:

*Sona el timbre i comencen a canviar-se al seu lloc i llavors «tierra trágame» s'organitza un soroll impressionant. Prenc la decisió de canviar el meu horari el proper dia i acabar amb ells perquè tinguin temps de posar les coses en ordre amb mi. La Susana, la profe de religió està d'acord però haig de parlar-lo amb el Sabih amb el qual comparteix la classe. De vergonya el soroll i les carreres, juguen contínuament dos o tres sistemàticament entre classe i classe. No ho fan de mala llet simplement tenen una necessitat continua de moviment. Em sembla que la propera vegada que faci aquest crèdit, faré Total Physical Response en determinats moments i a veure si muntem el ball. Em posaré d'acord amb el profe de gimnàstica que fa el ball a primer el proper trimestre crec per muntar jo la lletra i els alumnes i jo la coreografia de l'espectacle. A veure si finalment aquesta idea que havíem tingut es plasma. No puc cridar ni renyar en general amb el soroll, a més a més que no vull fer-ho. Acaben de posar-ho tot i els faig una reflexió.* (Di98:117)

El timbre ha provocado diálogos más o menos reflexivos en la mayoría de nuestras aulas dada la rápida respuesta física que induce en multitud de ocasiones cuando hace acto de presencia:

*Immediatament després de sentir-se el timbre s'han aixecat la Pepi i la Sofia per anar al lavabo. Les he aturat verbalment tot dient que seguessin, m'han contestat que havia sonat el timbre i que la classe s'havia acabat.* (Di96:61)

*Em quedo meravellada del que diu la Tina. Li demano explicacions, però ja no tenim temps de parlar de mes coses. S'aixequen uns quants perquè el que diu quan s'acaben les classes és «sa majestat el timbre» la professora deixa de ser persona en aquell moment. És un punt sobre el qual m'agradaria parlar amb ells en una altra tutoria. Finalment tornen a seure tos i totes. Acabo el que estava dient. Recollim i marxem. Hi ha tres punts que no s'han pogut tractar i queden per la propera tutoria.* (Di,16/11/99)

Por encima del profesor, «su majestad el timbre». Reconducir aquellos deseos de abandonar el aula, especialmente en las últimas horas de la mañana o de la tarde en los que la relación se volvía especialmente tensa, constituía un reto relacional importante. Y es que algunos finales vividos en aquellas clases eran «significativamente ruidosos», sobre todo cuando intuía que el alumnado

marcharía de una manera inadecuada y forzaba la situación, argumentando de tal manera que la imposición se volvía contra mí misma.

*Aviso que per marxar a casa tothom haurà de presentar els exercicis que tenen marcats aquell dia fets. Llavors comencen a treballar uns 10 que faltaven, la resta ja havia començat. Veig que alguns ho fan en una llibreta qualsevol (Pablo, Lucas). Altres han de compartir el llibre (2 o 3). Jo segueixo amb el treball de correcció amb els alumnes, miro l'hora i són menys 10. Penso que el millor és que ara sigui a la meua taula i que ells vagin venint. Hi ha una última activitat (p.32), que és un diàleg. Comento que han de buscar-se una parella, venir a llegir-la quan l'hagin acabada i ja poden marxar.*

*Quan ve la 1ª parella, em diu si deixen o no la llibreta. Els hi dic que sí i poso un OK. Són les 14 menys alguns minuts. Penso que poden recollir i marxar.*

*Llavors veig que alguns s'acosten a la porta i que és possible que alguns marxin sense permís.*

*- Es pot marxar ja? - pregunten altres.*

*M'aixeco i aviso mig enfadada:*

*- No em posaré de portera. Ja sou grans. Per marxar cal acabar la feina. El que marxi sense fer-ho que s'aten- gui a les conseqüències. Jo no estaré aquí controlant que sortiu com un policia, val?*

*Sec i venen els primers 4. Comencen a llegir dos i anem escoltant i marxant els que acaben. La porta s'obre i costa que la tanquin. Dic que ho facin.*

*Ja hi ha unes 8 persones esperant al voltant de la taula per sortir. Han marxat els primers 8 o 10 i hi ha un neguit de cua.*

*- Em toca a mi -diu un-*

*- No, és a mi.*

*- A veure, poseu-vos d'acord. A qui li toca?*

*- A mi. Senyo, que aquest s'adelanta.*

*Penso que és una pena que no s'apropin respectant un ordre. Dic que s'apunten a la pissarra els que han acabat i que jo els aniré cridant per aquest ordre.*

*En Elías ho fa de seguida. Apunta a la gent i quan acaben els que estan llegint començo a cridar pels que estan apuntats. Només 5.*

*Vaig corregint a la mateixa vegada que llegeixen el full amb la qual cosa interfereixo a la seva dinàmica, interrompeixo. Penso que fora ideal que deixés la llibreta corregida perquè no vull feina fora. Però no pot ser.*

*Ho deixo i ja m'ho miraré després. Vull estar tranquil·la i per ells. Els que estan llegint estant siguent molestats pels que estan al darrera.*

(Dc,11/2/97)

Podían marchar después de valorar el trabajo realizado durante el tiempo de clase, pero al ser consciente de que había personas dispuestas a hacerlo sin haber pasado el control del trabajo forcé tanto mi hacer que creé un conflicto de salida en el que, yo misma, que deseaba trabajar menos en casa, acabé con más libretas. Eso sí, realicé mi ansiado control, pero ¿sirvió de algo ante todo aquel estrés generado? De muy poco, seguro. De hecho, en alguna ocasión, incluso había acabado de «portera» contradiciendo mi negativa verbal en la anotación anterior. Un tiempo relacional para el que encontré una salida positiva a finales del trimestre.

*Em sembla que he trobat la solució per deixar de fer de portera. Cinc minuts abans de què toqui el timbre hauran de deixar la feina de la sessió sobre la taula i marxar tranquil·lament. Jo en cinc minuts crec que tinc temps de passar tranquil·lament per les taules i posar un meravellós OK a la gent que ha acabat el compromís del dia. La resta ja ho veurem. Com que si marco un mínim bàsic diari una tercera part segur que ja ho haurà fet abans de l'hora de marxar, només serà seguir gaire bé la meitat de la classe. Cada dia els alumnes portaran una nota:*



1. *F els que hagin faltat.*
2. *OK, els que hagin fet la tasca encomanada.*
3. *Good, els que hagin acabat tot.*
4. *Rodona, els que no hagin fet res, com a activitat a recuperar.*

*A la classe següent el primer que faré serà llegir les notes de la sessió anterior per conformar-les amb ells i em servirà a la mateixa vegada de control d'assistència de classe que sempre se'm passa. A veure com va tot això, Començo demà mateix.* (Di,21/4/97)

Decidí negociar con el alumnado esos momentos finales, y sigo necesitando hacerlo en mi práctica actual. Comentamos más de una vez la necesidad de un compromiso colectivo y flexible para conseguir mayor calma y serenidad ante aquella señal durante el curso, ante aquel referente temporal que finalizaba nuestros intercambios educativos. ¿Qué ganaría enfadándome, reaccionando agresivamente ante un mecanismo que forma parte de la dinámica interna del aula y del propio aprendizaje? La irrupción de su presencia, a veces un potente resorte que pone nuestro alumnado en pie, es difícilmente susceptible de desaparición, aunque nos gustaría. No obstante, el malestar y la negatividad que provocaba pudo ser neutralizado al explicitar las mutuas sensaciones que este elemento, asumido como delimitador del tiempo relacional, provoca e integrando su presencia en las relaciones de clase.

Y es que al poder distorsionador del timbre se unía mi deseo de controlar y exprimir al máximo el tiempo de aula. Un anhelo profesional que complicaba nuestros momentos relacionales finales. Aquel celo curricular creó fricciones y situaciones tensas que pusieron a prueba mi creatividad en diversas ocasiones. Un ardor que acarreó finales forzados durante dos cursos, especialmente en el primero, enturbiando la posibilidad de una despedida calmada como broche al esfuerzo realizado por todas y todos durante el tiempo de clase.

### **«Saber acabar, para saber comenzar»**

Una frase que condensa la trascendencia del contenido relacional en el aula durante los dos primeros años de investigación. En nuestro ir y venir escolar, en ese transitar de una clase a otra, un buen comienzo pasa por haber finalizado con el margen suficiente la actividad anterior y mis márgenes hacían agua por demasiadas partes. El trabajo del aula estaba estructurado, lo tenía «bien claro», pero sin ser capaz de respetar los límites marcados por las horas obligatorias, que siempre me sabían a poco, la eficacia del esfuerzo realizado disminuía significativamente ante el «poder del timbre». Aunque no siempre, aquella firmeza personal salía tan mal parada:

*Espero que s'adonin del seu error i els altres van fent. Quan acaba l'Ismael, em dóna la prova. Falten 25 minuts per acabar i li dic que faci els deures. Llavors em demana l'examen perquè hi ha coses que no ha fet i ara de sobte les sap. NO - SI - NO - SI - NO - SI. Finalment ho deixa. Demana no fer res. Li dic que ell mateix, però serà el treball per sortir. Comença a fer-lo i ja no tenim cap més problema.* (Dc,20/5/97)

Había llegado a la conclusión de que era importante atender a sus demandas si realmente deseaba que aquel alumnado me escuchase, por lo que decidí prestar oídos a aquello que valoraban como primordial. Una actuación que esperaba ver correspondida con la misma coherencia por parte del otro: prestando atención a mis peticiones de cambio. Ellas y ellos deseaban salir puntualmente, y yo debía por tanto ser más respetuosa con los inicios de clase. Debía reconducir aquella necesidad profesional de exprimir el tiempo de aprendizaje al máximo, una desviación docente y personal que llegaba a generar desorden al final de clase. Percibía el hecho de finalizar el contenido

de la sesión unos minutos antes del timbre como una pérdida de tiempo, por lo que no respetaba aquellos minutos de transición entre clases. Esta creencia me provocaba una sensación personal de malestar que evitaba induciendo otro malestar: aquella salida del aula rápida y que me obliga a levantar la voz por encima de la de mi alumnado. Así:

*He decidit que acabaria en sentir el timbre, el més puntual possible o alguns minuts abans si és possible millor.* (Di97:58)

*Acabar la classe en relació a l'acabament del timbre la qual cosa implica despreciar els últims deu minuts com a temps de classe i dedicar-los a valorar què hem fet i veure qui ha complert amb la tasca del dia. Com sempre intentaré buscar una estratègia en la qual m'ajudin els que van acabant perquè d'una altra manera jo no puc arribar a tot arreu. Confiem en què això vagi bé.* (Di97:271)

Lo que interpreté como *despreciar els últims minuts com a temps de classe* representa una nueva muestra de un celo curricular que distorsiona la relación de enseñanza/aprendizaje en el aula. La significatividad del contenido relacional que implicaban aquellos últimos diez minutos dedicados a valorar y revisar el trabajo desarrollado era ignorada como tiempo de clase. El tiempo oficial estaba marcado por los contenidos curriculares conceptuales, aquel era el tiempo válido de aprendizaje, un tiempo que insistía en aprovechar al máximo, aprisionando con mi actitud, paralelamente, el contenido procedimental y relacional que la revisión de las actividades realizadas o los deberes implicaban. Ese tiempo relacional no era percibido como *temps de classe*, pero ¿qué era entonces? Mi celo curricular comprimía aquel tiempo más cercano de aprendizaje, un tiempo más adaptado a las necesidades educativas de mi alumnado y que percibía como menos válido al ser exterior al aula.

### 7.2.2. Contenidos relacionales en el tiempo curricular de aula

Superados los momentos iniciales, perseveramos en nuestra relación de enseñanza y aprendizaje, aunque algunos docentes afirmarían que «seguimos intentando comenzar la clase», es decir, que continuamos buscando ese contacto con las actividades curriculares. Sin embargo, la clase ha comenzado con anterioridad al contenido específico de las diferentes materias o disciplinas. Los contenidos relacionales y rituales mencionados anteriormente forman parte ineludible del tiempo de aprendizaje en una educación que desea nombrarse «obligatoria y para todos». Son contenidos procedimentales y actitudinales que los profesionales de la docencia no podemos obviar y en los que conviene centrarnos especialmente. Unos contenidos a los que se unen otros constatados a continuación, ya directamente vinculados al tiempo curricular en nuestras aulas:

- A) El material de clase y los deberes: primeros contactos con la materia.
- B) Escucha, acompañamiento docente y comunicación curricular: proceso de aprendizaje.

#### **A) El material de clase y los deberes: Primeros contactos con la materia**

Al margen del potencial distorsionador del timbre, hemos de seguir atentos a estas dos variables presentes durante los primeros contactos con la materia: el inexcusable material y los esperados deberes. Dos rituales repetitivos que pueden añadir conflictividad al intercambio curricular en esos momentos iniciales. Las razones que transformaban en conflictivos esos tiempos de la cotidianidad al inicio o a lo largo de los periodos de clase podían ser múltiples y variadas, pero la realidad era la

misma persistentemente: parte del alumnado «olvidaba» su material y/o la realización de las actividades de casa, sus deberes, aunque evidentemente no todas ni todos.

### «Me he olvidado»

Una frase que aún resuena en mis oídos y que bloqueaba la dinámica posterior del aula demasiadas veces.

*Pregunta si segueix el servei de guarderia o comença a expulsar, perquè té 3 que no han portat el llibre de meca des del principi de curs.*  
(Dc,20/3/97)

Todavía en el mes de marzo, estas situaciones se repetían día tras día, en ocasiones con una frecuencia exasperante. Ante aquella carencia recurrente de material, buscaba otros espacios de trabajo fuera del aula como castigo algunas veces. Pero esta actuación sobrecargaba mi organización, ya que debía estar atenta a todo el alumnado, dentro y fuera del espacio relacional:

*...no ha portat el Timetable, és la segona setmana que se'n oblida. Paro la classe perquè ja no puc continuar. Faig que el Santi, l'Adrián i el Jonás vagin a la Sala d'estudi i seguim. Deu minuts abans del final surto a veure que fan els que han d'estar treballant a la Sala d'estudi. Corregeixo i venen a la classe, els companys ja recullen.*  
(Dc,7/11/96)

En otras ocasiones, siguiendo los cuestionamientos de algún colega, me planteaba acciones diferentes. Orientada hacia el estímulo de la participación, debía impulsar mi creatividad profesional en el aula. Era complicada e incluso imposible la participación del alumnado fuera del aula, y este norte investigador acabó reorientando mi mirada docente a lo largo del proceso de estudio, alejándola paulatinamente de la concentración en aquellas insuficiencias detectadas y aproximándola hacia los objetivos que perseguía en clase: la participación. Una actitud profesional que aunque no siempre mejoró aquella carencia recurrente de material en una parte de mi alumnado, me permitió abrir los ojos hacia momentos relacionales mágicos que iban reconduciendo y neutralizando las distorsiones comunicativas durante el proceso relacional de enseñanza y aprendizaje en el contexto de clase: [...] *he fet broma amb els que no s'havien portat el llibre. Estic cansada de reganyar i m'ho he pres pel sentit de la broma. Els que havien de compartir llibre havien d'invitar als que li deixaven fer-ho* (Di97:36).

### El contenido curricular de los deberes

Aunque era consciente de que ese tiempo oficial, marcado para el aprendizaje, debía facilitar una salida calmada del aula como he argumentado anteriormente. Sólo comencé a actuar de acuerdo con esta creencia cuando reinterpreté, y posteriormente acepté, la significatividad de la presencia o ausencia de los deberes: formaban parte de la sesión de clase, de su proceso curricular, constituyendo, además, una pieza importante del contenido pedagógico y relacional. Estos deberes que deseamos encontrar hechos representan una búsqueda de continuación del aprendizaje compartido en los tiempos institucionales. El resignificar sus contenidos curriculares emergió de una nueva reflexión interpretativa relacionada con sus presencias o ausencias:

- ▶ Aquellas tareas para casa, sobre las que yo insistía, representaban el puente curricular que relacionaba unas sesiones con otras.
- ▶ El trabajo del alumnado debía ser coherente fuera del tiempo de aula, una continuación del contenido desarrollado en ella.
- ▶ *Debía evitar distorsiones al intentar acabarlos, deseo de que se centren en la actividad de la sesión* (Dc89:69).

De esta manera, los habituales deberes se fueron convirtiendo en la despedida y el saludo de nuestros espacios compartidos, en una forma de decir «hola y adiós» al reconocer en ellos dos contenidos comunicativos primordiales:

1. El resumen de lo trabajado en clase.
2. El punto de partida, de continuación o de recuerdo (repaso) de la sesión anterior.

Una comprensión reflexiva que acabó generando un cambio interpretativo e impregnando de sentido ese «in and out» continuado del período de aprendizaje. Así, en muchas ocasiones, fue el mismo alumnado el encargado de explicitar al resto de compañeras y compañeros, aquellos contenidos de aprendizaje a desarrollar en el exterior del aula. Deduciéndolos, algunas veces, a partir de las actividades trabajadas en ella.

Mi necesidad de aprovechar «a tope» el tiempo de aprendizaje potenciaba esta marcada fragmentación, en la percepción de los contenidos de aprendizaje: unos dentro del aula y otros fuera. En su interior, los iniciáticos, los explicativos, los introductorios, el hecho de transmitir conceptos, procedimientos, o cualquier otro contenido que valoraba como objeto de aprendizaje por parte del alumnado, pero las prácticas sobre los mismos fuera de este espacio. Como si haber asimilado el contenido propuesto, parcialmente o en su totalidad, a través del diálogo de clase, tuviera que excluir el afianzarse en el mismo, «no hay tiempo», y debe realizarse fuera de ella. Consciente o no, apartaba del espacio y tiempo oficial una actividad que, irónicamente, cualquier enseñante tildaría de significativa para el aprendizaje. Los «dignos deberes» son excluidos del contenido académico de nuestras aulas por las mismas personas que tanto empeño ponemos en defenderlos. Una paradoja compleja de cambiar y cuya aceptación implicaría un mayor espacio para su contenido curricular, un repensar ese vaivén, esa cadencia en que fuimos educadas y educados gran parte de los enseñantes actuales.

Es importante reflexionar sobre las dinámicas que se generan o generamos en nuestras aulas respecto a contenidos relacionales tan significativos en sus momentos iniciales o finales. El principio y el final de la clase son momentos de relación y comunicación con contenidos curriculares propios y debemos ser conscientes de su significado en el ámbito profesional. Son rituales presentes diariamente y aprovechables tanto a nivel personal como colectivo:

- ▀ Preguntar, al entrar en clase, cómo se encuentra una alumna o alumno que el día anterior manifestó consciente o inconscientemente que no se encontraba bien o que estaba feliz y saber cómo se encuentra hoy.
- ▀ Desear, al salir de clase, que le vaya bien o recordarle el trabajo pendiente desde esa mirada particular, desde el deseo de que se cumpla lo recordado para el bien de los dos.

Debemos cuidar estos contenidos relacionales del ritual diario a partir de la conciencia de su importancia en la relación educativa. Conciencia entre los márgenes de un sonido: El timbre que marca los límites temporales de un espacio compartido. Una delimitación que se revela valiosa para nuestros alumnos y es a partir de esa prioridad, de ese contenido significativo que tiene para ellos, de la que ha de surgir el respeto hacia esos momentos diarios de principio y final. Un respeto compartido y flexible que debe permitir manifestar y compartir nuestros deseos:

- ▀ *Del profesorado*, al conseguir finalizar con calma lo comenzado y que se ha prolongado involuntariamente.
- ▀ *Del alumnado*, al confiar que se amplíe el tiempo institucional lo estrictamente necesario, puesto que la adolescencia necesita cambio y movimiento.

Es necesario integrar esos momentos de transición como parte del diálogo de aprendizaje, de la transmisión de conocimientos comprensivos en el aula. El respeto mutuo hacia estos deseos siempre constituirá una actitud favorecedora de la comunicación entre desiguales. Permitir un tiempo sistemático para los «desagradables deberes», como los perciben la mayoría de alumnas y alumnos, incrementaría su sentido curricular, su valía como elemento favorecedor de un buen proceso de aprendizaje que ayudaría a realizar esas actividades propuestas con mayor probabilidad de éxito. Un cambio de actuación que me hubiera permitido en aquellos momentos, y que nos permitiría como docentes, un mayor respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje presentes en el aula y, paralelamente, un mayor espacio para esa relación entre iguales o desiguales.

*M'han entregat el full de recuperació i l'he corregit mentre estaven fent l'exercici a la llibreta i a la classe. He marcat deures d'estudi i de fer exercicis. Estaria bé que preparés un exercici de completar més endavant. Una petita prova sorpresa. Estic cansada, però contenta de com ha anat la classe.*

(Dc97:29)

Poco a poco, fui aprendiendo a guiarme por aquellas reflexiones acerca de lo que funcionaba en nuestra relación de aprendizaje. Así, los deberes debidamente copiados de la pizarra iban apareciendo en sus agendas en momentos finales más calmados.

### **B) Escucha, acompañamiento docente y comunicación curricular: Proceso de aprendizaje**

Una escucha atenta durante las mismas actividades de aula puede establecer vínculos que eviten fracturas en los aprendizajes previstos.

#### ***Individually, please***

Desde los inicios de la investigación observo como la posición en el aula me invita a pensar acerca de la participación que busco, ya que *Agnés, Mercè i Mercè al final. Cal canviar-les. No molesten, però no s'enteren de res* (Dc97:30). Comportamiento ante el aprendizaje y lugar en el aula es una asociación que conocemos muchos docentes. Estoy interesada en probar otras distribuciones que respeten, igualmente, esa relación entre la posición que se ocupa y la actitud ante el aprendizaje. Unas expectativas que no puedo vincular a una ubicación concreta, sino a la utilización de diversas agrupaciones con sentido en función de los objetivos de clase propuestos en las actividades.

Inmersa en aquellos procesos interactivos curriculares, el alumnado me devolvió una de mis frases favoritas repitiendo conmigo: *individually, please*. Solía potenciar el trabajo individual en determinados momentos de clase: *Demano que seguïn individualment perquè cadascú estigui pel seu treball, no els agrada gaire, però han de fer-ho i pensar per ells mateixos* (Di,10/10/97), ya que *si comencen a treballar directament en grup segur que hi haurà alumnes que no faran l'esforç de pensar per ells mateixos. Llavors, primer plantejaré la sessió individual i després en grups* (Di98:47). Un hecho del que fui verdaderamente consciente cuando me imitaron articulando aquel *Individually, please*. Una frase que aparece con frecuencia, tanto en los diarios profesionales como en los de campo:

**- they work**

- 1.** HW 1. Workbook 7 c. Col → Correct  
**2. Translate Halloween Text**  
 3. Strange Tales → Bring book

ME | **THEM**  
 | individually

**0. Collect WB**

1. Present Continuous → Board activities  
 First → example // 2<sup>nd</sup> → Exam (10')

**2. Halloween activities**

\*Calendar

- 3. → Individual work** { WB 7 b / 7 c 30'  
 Strange Tales

HW → Exam Study Book + Reader + Notebook

(Dc99:73-74)

Fue en sus voces que reconocí la mía. Fueron sus palabras las que dirigieron mi atención hacia aquella demanda, a reflexionar sobre ella. Aquellas imitaciones reflejaban mi discurso docente como espejo de una actuación profesional repetida, y al mirarme en él surgió el interrogante: ¿por qué potencio esos intercambios personales? Con esa actitud pretendía encontrar momentos de comunicación individual con la materia, ya que estaba convencida del poder de ese diálogo entre yo y la actividad, de que constituía un elemento orientador hacia la concentración en el propio trabajo. Aquel *individually, please*, buscaba una relación íntima y personal entre sus yoes y la actividad. Un tiempo en el aula para centrarse y centrarnos en una búsqueda de respuestas personales frente al trabajo propuesto y anterior o posterior al contraste con el otro. Nos acompañamos, pero seguimos caminos autónomos y paralelos, generando ese espacio personal de comunicación con la materia que utilizo para un diálogo docente de tú a tú y que señalaba con aquel: ME y THEM. Mi necesidad participativa y relacional durante el proceso de enseñanza y aprendizaje me llevaba a establecer dinámicas que facilitasen la autonomía metodológica en los distintos tiempos de clase: el planteamiento en la corrección de trabajos, la realización de actividades del libro de texto, las reflexiones con el alumnado a partir de sus exámenes, etc. Aunque potenciaba las tareas en grupo, para facilitar la comprensión entre iguales, buscaba, igualmente, espacios personales para contrastar nuestras soluciones, nuestras dudas, nuestras opiniones, desde nuestros yoes.

*Este diálogo individual y curricular con la persona del discente es el que perseguía, igualmente, con el uso de la traducción y a pesar de las contradicciones que sentía:*

*In order to understand. Me cuesta pedirles que traduzcan, pero creo que es importante que entiendan lo que leen y no veo otra manera de asegurarme de ello.*

(Dc99:69)

Esa presencia, ese deseo de tenerlos en cuenta, me encaminaba hacia estrategias de comprensión de los mensajes implícitos en su propio trabajo por medio de las traducciones, un instrumento que poco a poco está más y más presente. Me crea contradicciones el pedirles que lo hagan, mi formación teórica me orienta hacia la creencia de que la traducción es un recurso inadecuado en la didáctica de la Lengua inglesa, pero la experiencia me muestra que funciona, que cuando entienden lo que leen la mirada es más clara y la participación más correcta al ser conscientes de su propio saber, de la



La relación de enseñanza/aprendizaje implica actuaciones diversas en función del intercambio concreto que se está produciendo. Una realidad que me proponía escuchar y que queda patente en la evolución de estas anotaciones a partir de una primera planificación de clase. Las letras en cursiva muestran la marcha de la clase. Aparecen contenidos gramaticales a revisar con el alumnado, *Revision*; interpolaciones de positivos a alumnas y alumnos por su trabajo o participación a lo largo de la sesión; nombres de personas concretas a las que me interesa revisar su trabajo fuera del aula, sus deberes y reconstrucciones del proceso curricular que implicaban nuevas sesiones a partir de ésta. Así, algunas actividades programadas acababan transformándose en deberes al no poder ser completadas o en ocasiones ideales para propiciar el nuevo diálogo curricular de aprendizaje. Una sesión diseñada en la serenidad y el deseo de la planificación teórica en su origen, podía transformarse en dos, o en tres en la realidad de la práctica, provocando una multiplicidad de colores en mis Diarios de Campo: negro la primera; rojo la segunda y azul la tercera. En función del ritmo y de la comprensión del alumnado, de su presencia durante nuestra interacción en el aula.

En la citación anterior, las partes escritas en cursiva responden al bolígrafo rojo en el original. Marcaba en este color, o con recuadros, las decisiones que iba tomando sobre la marcha, mi observación sobre las actividades desarrolladas. La intención era resaltar aquello que surge en el aula y deseo tener presente. Los números 2 y 3 sin subrayar, así como la mayúscula estaban en verde, reflejando el orden pensado para la clase, y el resto en azul o negro. El doble subrayado es una llamada de atención para destacar una página o una actividad entre otras. La intencionalidad de todo aquel colorido era captar la evolución del aprendizaje en el seno del aula, aquella vertiginosidad mencionada y que implicaba una toma de anotaciones continua que llegaba a transformar la planificación de aula en un jeroglífico a descifrar. En otros momentos, registraba interrogantes a resolver, ideas que surgían en el seno de la práctica de clase y en las cuales necesitaba profundizar para estar más segura de su validez.

Cada vez soy consciente de la importante relación entre una reflexión deliberativa y una mayor calidad en la resolución de los problemas surgidos durante el aprendizaje. Unos interrogantes a los cuales intentamos dar respuesta en espacios exteriores al aula, unos institucionales como las reuniones interdocente analizadas, y otros menos marcados por la institución: contactos en pasillos, comentarios en la sala de profesores, u otros encuentros buscados. El espacio del aula es un lugar en continua efervescencia y movimiento, una actividad que en momentos se vuelve frenética y de la que intento dejar constancia utilizando diferentes colores y formas geométricas, ya que la vertiginosidad de lo que va sucediendo implica decisiones rápidas a partir de los pensamientos que surgen. Me esforzaba por canalizar aquellas energías que afloraban en el intercambio del aula, especialmente la participación del alumnado y, de esta manera, dar coherencia a clases posteriores dando respuesta a los hechos provenientes de mi práctica:

- Finalización o no de los contenidos planificados para esa sesión.
- Comportamiento y actitud concreta del alumnado ese día.
- Posibilidades de continuación a partir de los errores o problemas de aprendizaje detectados.
- Revisiones pendientes a partir de las dificultades manifestadas.
- Deberes planteados.

De esta manera, la relación de enseñanza/aprendizaje evidenciada durante el proceso curricular de aula estaba marcada por una presencia emergente: el ritmo de aprendizaje que el alumnado imprime con su comprensión durante el proceso de aprendizaje. Este hecho va transformando tanto las planificaciones de aula como las observaciones acumuladas. Éstas evolucionan en función



del ritmo que marcan alumnas y alumnos con sus manifestaciones de comprensión, conocimiento, interés, participación y/o asimilación del contenido conceptual propuesto a través de la estrategia metodológica que estimaba más oportuna. Las variables de comprensión conceptual y la estrategia metodológica docente guían mis decisiones durante nuestra comunicación, reconstruyendo la planificación inicial y dotándola de coherencia con lo observado o intuido en esa interacción curricular y relacional con un alumnado al que deseo tener en cuenta, y dando sentido al trabajo de clase, a lo que hemos compartido en ella.

*Volen sentir la cançó del Progress Diary 7. Comencem a sentir-la després de decidir quin dia volen fer la prova final. La faré una part amb llibre i una altra sense.*

*Llibre → composition → no llibre → grammar  
o dossier → reading → ni dossier*

*Senten la cançó i s'animen a picar de mans. Pateixo per la classe del costat, passem de picar de mans a picar de dits. La volen tornar a sentir.*

*- Repeteixo que la prova final és el dimarts i entra tot.*

*Repetim i aquesta vegada faig aixecar a tothom al costat. La Maria s'aixeca de seguida i participa. No així la Sara, Roser, Sebas, Teresa i potser algú més.*

*Donen voltes per la classe representant el ball. S'ho passen d'allò més bé. (Dc97:120)*

### **Escucha y acompañamiento docente**

Si conseguimos escucharnos, comunicarnos, puede existir un acompañamiento. Como he comentado anteriormente, canalizaba las inquietudes del clima inicial de clase con la tranquilidad que me proporcionaba la organización personal, es decir, el haber planificado el proceso de aprendizaje por mi parte, porque la suya se construía entre todos y a partir del momento que «contactábamos» o nos comunicábamos en el aula. Un momento complicado, ya que las distorsiones de inicio, ya comentadas, dificultaban la comunicación. Al entrar en sus aulas, porque eran sus espacios, había escuchado repetidas veces la frase: ¿Qué toca ahora, inglés? Una muestra de sorpresa al verme aparecer. Sin embargo, cuando verbalizaban aquel verbo «tocar», sentía que les tocaban pocas cosas provenientes del quehacer escolar.

Aunque continuaba persiguiendo aquel contacto, se añadieran actuaciones previas de separación en diversas ocasiones: *Molt xerraires, sobre tot alguns. Faig la mateixa classe que a l'A11, però estan molt inquiets. L'Andreu no para. Li trec el company Eusebio i el faig seure al final (Dc97:27)*. Sin embargo, mi espíritu era el de acompañarlos y al separar a aquel alumno sigo teniéndolo en cuenta como constato más adelante: *Quan és l'activitat en parelles vaig amb ell i FUNCIONA.<sup>180</sup>Treballa, canvia la seva dinàmica cap al final de la classe (Dc97:27)*. En el primer año de la investigación había comenzado a implementar una estrategia metodológica: el trabajo por parejas. Deseaba que el alumnado con mayores problemas de aprendizaje se sintiera acompañado durante el tiempo de clase, pero esta dinámica de ayuda comunicativa entre iguales de diferente nivel académico despertaba temores profesionales en algunos momentos:

*La Loli em comenta que el Norberto i l'Albert no funcionen, que el Norberto ha perdut. Li dic que ell va acceptar la companyia de l'Albert que potser que aquesta preocupació li manifesti amb ell a veure que diu, perquè és un tio molt maco i que també va bé que s'adoni que estem per ell i que el felicitem i cuidem. (Dc97:94)*

.....  
180 La mayúscula aparece en el Diario de campo original.

Convencida de que la comunicación jerárquica no era la única fuente de aprendizaje para el alumnado, facilité el que se sintieran acompañados por sus iguales y, por medio de esta comunicación, afianzar los contenidos curriculares en las relaciones en el aula. Así, *el Treball en parelles. Procuoro reforçar-lo* (Dc,7/5/97), alejando la fragmentación entre contenidos curriculares o aprendizajes escolares y contenidos de vida por medio de la relación que se establece en el aula.

Cuidar, acompañar a los alumnos implicaba comentar con ellos el proceso en el que participaban, tenerlos en cuenta, y nosotras debíamos respetar el proceso iniciado. Igual que partimos de los conocimientos previos en el aprendizaje, hemos de partir de los sentimientos y mecanismos relacionales del alumnado si deseamos llevar a cabo un trabajo comunicativo verdadero en el aula. Esta es la realidad, *el que es*, y los conocimientos previos representan el sentir y pensar del discente. Tenemos planteado el reto de derribar, al menos parcialmente, los obstáculos existentes en las comunicaciones dentro y fuera del centro. Sería realmente un avance que nuestro alumnado mantuviera su diálogo tanto de contenidos ajenos al currículum oficial, en una concepción purista del discurso académico, como de los incluidos en el mismo.

El diálogo, la interacción entre iguales que los trabajos en pareja o por equipo facilitaban presentaban inconvenientes, nuevas dificultades, ya que la mayoría de estrategias metodológicas cooperativas son ajenas a las prácticas docentes de gran número de enseñantes de mi generación o próximos a ella. Hemos experimentado básicamente, vivido, una única agrupación en el aula desde la edad escolar a la adultez, lo cual genera inseguridades profesionales a afrontar, ya que nuevos planteamientos teóricos y/o metodológicos, opciones desconocidas en la práctica, crean una problemática diferente, desconocida, aunque no por ello perjudicial.

Tenemos pendiente un acompañamiento en la educación para la autonomía en la gestión del tiempo de las y los adolescentes. Incorporar en el aula actividades que permitan un tiempo individual para el alumnado o ayudarlos a organizarse ese tiempo, unas acciones educativas diferentes de los deberes. Y es que los tiempos han cambiado y gran parte de nuestras y nuestros adolescentes desarrollan una vida fuera del centro que necesita de su tiempo. Las actividades extraescolares, las múltiples ocupaciones de ocio y contacto con sus iguales se han generalizado de tal manera que reclaman mayor dedicación de tiempo. Nuestro alumnado necesita, por tanto, encontrarse apoyado en esa búsqueda de equilibrio entre su aprendizaje dentro y fuera del centro, y una mirada atenta a sus procesos de aprendizaje es competencia del alumnado y del profesorado, y por supuesto, implícitamente de sus madres y padres.

La vertiginosidad de la práctica y las dificultades reflexivas que presentan las interacciones pedagógicas, acentúan la importancia de la escucha docente durante la relación de enseñanza y aprendizaje. Una escucha que debe evitar la marcada fragmentación mencionada en el espacio o el tiempo dedicados a los contenidos curriculares y facilitar una mayor comprensión de la materia de estudio, favoreciendo una relación entre iguales, profesorado o alumnado.

### ***Comunicación interdocente y su reflejo en el aula***

Los espacios y momentos de relación entre los profesionales de la docencia se hallan, casi exclusivamente, fuera del aula. Ésta se reservapara la comunicación entre desiguales: la relación de enseñanza y aprendizaje. Un espacio que fue invadido puntualmente por una parte de los equipos docentes sólo cuando deseamos transmitir un mensaje de fuerza a algún grupo y, por lo tanto, cargada de contenido disciplinario:

**8/1/97. A12**

*No me'n recordo de la reunió que hi havia abans de parlar amb els alumnes a l'hora del pati. L'Eli m'ho va dir per telèfon, però no m'he enrecordat.*

*L'Eli comença en Català i explica. Segueix el Martí que recalca que és important ajudar als bons, als que tiren endavant. Afirmo que a l'escola manen els professors i si hem d'aplicar la disciplina ho farem.*

*Silenci. Jo personalment crec que és millor l'organització per individu, el treball personal i conjunt perquè és una classe molt variada*

*La Loli diu que el que volem és ajudar i que diguin el que no entenen, més individualitzat.*

*La Rosa, comenta que ens estem donant cops contra la paret. S'estan fent mal ells mateixos. Ella té mitja classe. Seuen en parelles.*

*La classe escolta, escriu la reflexió en un full i el compromís.*

(Dc97:44)

Este fue nuestro inicio relacional durante el primer patio del mes de enero en aquel grupo de Administrativos de primer curso. Una presencia conjunta y acordada a partir de los resultados evaluativos de diciembre. Sin embargo, cuando el contenido de la comunicación con el alumnado es informativo, organizativo o responde a algún acuerdo del colectivo docente, la tutora o el tutor del grupo se erige o es erigido como enlace transmisor de las informaciones elaboradas, aumentando las distancias comunicativas entre el alumnado y el equipo docente.

En las aulas, la relación con el alumnado se establece desde la propia materia de estudio. Una dinámica rígida que encontró sólo dos grietas a lo largo del estudio, dos *fisuras interdisciplinarias* que permitieron una comunicación interdocente en ese espacio. La primera ocasión estuvo basada en contenidos exclusivamente organizativos: el concierto de flauta del alumnado de segundo de ESO a partir del crédito de música-inglés durante el segundo año de la investigación, curso 97/98. Profesores de otras materias se implicaron en la búsqueda de espacios y en el seguimiento de la actividad dentro y fuera del aula, colaborando activamente en ella. La segunda oportunidad surgió el último año del estudio y fundamentada en contenidos curriculares y organizativos: la presentación del proyecto de trabajo elaborado con todo el alumnado de cuarto de ESO al concurso de ayudas de viaje, curso 99/00.

De esta manera, el enfoque interdisciplinario de mi práctica docente constituyó una potente estrategia relacional entre iguales y desiguales. Una fuente de aprendizaje interdocente dentro y fuera del contexto de aula. Si bien, el estudio confirma la afirmación inicial: el espacio natural de encuentro entre el profesorado es el exterior del aula.

---

### **7.3. Relaciones en los momentos de conflicto**

---

El clima relacional de aula o de centro se vuelve especialmente conflictivo en momentos de sobrecarga del alumnado y/o del profesorado. En esos tiempos, la comunicación resulta especialmente complicada, afectando al grado de satisfacción y bienestar personal, y por lo tanto, a la calidad de las relaciones entre iguales o desiguales. A continuación, analizo cuatro fuentes de conflicto relacional constatadas en los diarios de investigación: los exámenes trimestrales y/o finales, sus consiguientes juntas de evaluación, el doble diálogo en el tiempo de clase y el clima relacional que se origina en las nuevas distribuciones de aula acordadas por el profesorado. Unas situaciones complicadas que conllevan un deterioro en la calidad de los espacios de intercambio educativo.

### 7.3.1. Ritual de fin de trimestre: «Amb el que he estudiat, senyo!»

*A la tarda la Carla del meu departament em fa el mateix comentari. Estic d'acord amb ella. Porta 3 setmanes corregint. Jo igualment porto dues i no veig clarament el benefici. D'alguna manera hem d'aprendre a integrar aquesta part de l'educació a les nostres classes. Veurem si som capaços de sistematitzar-ho i no fer aquestes maratons per a tots, alumnes i professors.* (Dc,17/12/96)

Me esforzaba por encontrar un sentido educativo a la gran inversión de tiempo que los momentos evaluativos, tan recurrentes en la dinámica escolar, ofrecen. Esas maratones colectivas a finales de trimestre en que el alumnado verbaliza su esfuerzo: *Amb el que he estudiat, senyo* (Di,9/6/95) y el profesorado comparte sus tensiones.

*Comento amb la Blanca que porta 1 mes corregint dossiers, la inutilitat del nostre treball de cara als alumnes. Bueno, no m'atreveixo a dir inutilitat perquè fereixo, però és una tonteria. Han de treballar més ells i no nosaltres. D'alguna manera hem d'integrar la correcció a la classe. Potser cinc dossiers en cada classe cada dia i ser disciplinats a l'hora de demanar-los i d'entregar-los. Ja ho havia pensat alguna vegada però no ho he fet. Cinc dossiers cada dia representa en un mes a dues sessions setmanals 8x5=40 que va bé, doncs sempre hi ha algun que ha de repetir. M'ho proposaré pel proper trimestre. Faré un CALENDARI de Presentació dels dossiers.* (Dc,17/12/96)

La pregunta que me hago sigue siendo la misma: ¿realmente se beneficia académicamente el alumnado de la cantidad de horas dedicadas a la corrección del saber que plasma en sus exámenes? ¿Cómo podemos amortizar tanta energía desplegada por ambas partes? Y sobre todo, ¿cómo conseguir que nuestro esfuerzo revierta en una mejora del aprendizaje? Nuestra actitud docente pierde flexibilidad en situaciones en que el clima escolar es comparable a una histeria colectiva y el ritual de exámenes, que suele acumularse hacia el final de un trimestre, conforma uno de esos momentos relacionales especialmente complicados. Esas últimas semanas que finalizan un período de estudio trimestral o anual se caracterizan por una concentración de pruebas y en esas circunstancias, particularmente cargadas de presiones, suelen aflorar actuaciones que ponen a prueba tanto nuestros niveles de tolerancia relacional como la de nuestro alumnado. La comunicación puede llegar a padecer crisis significativas en estos períodos escolares en que descienden las mutuas capacidades de negociación, es decir, de diálogos compartidos entre alumnado y profesorado.

La frontera cognitiva que marca la calificación puede constituir un referente relacional rígido en más de una ocasión, evidenciando que detrás de la relación entre personas hay una actitud emocional aprendida durante años y a la que debía estar atenta. La emocionalidad mal encauzada puede llegar a bloquear una actuación profesional más objetiva e impedir la posibilidad de negociar soluciones válidas para las dos partes.

*Es troben que tenen la segona avaluació suspesa i que aproven la tercera amb un 5,5. El departament demana un 6 per aprovar dues avaluacions i ells volen aprovar ja tot amb aquest cinc. He aplicat el criteri sense negociacions perquè aquest trimestre només han fet una prova i vull assegurar-me. Ara penso que potser hagués hagut d'aprovar a partir de 5,5, ho he fet altres anys, però aquest no. En fin, per una altra banda m'hagués tret més problemes, però m'he enfadat amb les reaccions i he perdut objectivitat.* (Di,9/6/95)

Mi enfado ante sus reacciones secuestró mi mente y el raciocinio atento ante aquella situación dejó de fluir. Si bien mi nota referencial de otros años había sido ese 5,5 puntos, aquel curso

el departamento de Lengua Inglesa había acordado recuperar los exámenes a partir de seis. Una actuación de años anteriores y que nuestro departamento asumió como índice de calidad en el nivel de la asignatura. Este nuevo referente, desconocido para aquel alumnado, originó un conflicto importante con un estudiante al que aquel cambio perjudicaba. A nivel personal, había decidido aprobar a partir del 5,75 en un intento de relativización de los resultados, de no ignorar al alumnado ante la rígida demanda de la nota objetiva, pero no aceptaba el 5,5. Había intentado beneficiar al otro, pero sin el otro, sin comunicación, es decir, unilateralmente, sin contar con él y ante el conflicto planteado por las demandas de aquel alumno basadas en experiencias personales diferentes, interpuse la norma como elemento racionalizador de la situación, probablemente por su supuesta prioridad objetiva.

El elemento objetivo antepuesto al subjetivo, como discernimiento y clarificación de la complejidad en la cual nos movemos en nuestros centros educativos. Apliqué su supuesto valor mediador, justo, pero sólo desde la autoridad de la nota, desde el poder no compartido y que tuvo consecuencias en aquel caso: *Es veu en el meu cotxe que s'han enfadat* (Di95:3). La imagen del otro se desdibuja e incluso llega a desaparecer, ya que el centramiento existe exclusivamente en nosotros mismos. Son momentos de mutua ignorancia ante la pulsión de la propia necesidad y que se cobra sus dividendos:

*M'agradaria que parlessim no solament de les actuacions agressives relacionades amb el suspens, sino amb el clima d'aquesta última setmana de recuperació. Els professors hem estat presionats i agobiats pels últims exàmens, i a més havíem de donar les notes de la tercera avaluació per a què els alumnes sabessin qui havia de recuperar. Els alumnes estaven igualment presionats amb la gran quantitat d'exàmens que tenien en un període curt i això ha contribuït a un ambient general de nerviosisme que penso que no ens fa bé a ningú, i sobre el que hauríem d'incidir si la valoració és tan negativa com la que ja faig. Potser se més capen aspectes positius, que no entro a valorar. Crec que els negatius són suficientment importants perquè busquem actuar d'alguna manera més raonable per a tots el proper any.* (Di95:8)

Una atmósfera opresiva escolar que se vive, igualmente, en el hogar:

*E: [...] Mira, clar. Jo ara m'he posat aquí: Sólo existen las materias objeto de examen, no parla de les altres. Afecta molt a la vida familiar el fet de què tu estiguis... (contesta)*  
*N: Sí.*  
*E: ...estudiant per les avaluacions i tot això?*  
*N: Sí.*  
*E: Afecta molt?*  
*N: Estava més triquis-miquis: baixa la tele, no parlis, no cridis, no facis això. No amb ella, és que estava ficada a l'habitació. I el meu pare: Vinga, a dormir! Que no! A base de cafè. El meu pare es va enfadar i tot.*  
*E: Per què?*  
*N: Perquè no dormia. Dormia tres... (aclaro)*  
*E: Tu?*  
*N: ...hores.*  
*E: Però...*  
*N: I el meu pare es va preocupar, perquè dormia tres hores, i per això ho feia així.* (Ea, junio98)

Un porcentaje elevado del alumnado estudia, sólo y exclusivamente, para los exámenes, da más importancia a las calificaciones que al aprender, pero es un aprendizaje relacionado con nuestra

actitud docente. Lo verdaderamente importante es la nota, el referente, la creencia de que ésta simboliza la calidad en los contenidos y del saber personal académico. La calificación obtenida es el valor y ese valor absoluto sobrepasa al aprendizaje mostrado a nivel de actitud o procedimientos. Toda persona por debajo de la nota exacta, podía suspender su recuperación, independientemente del aprendizaje personal realizado. La nota por encima de la comunicación, de la relación de enseñanza y aprendizaje. Así que el alumnado, que está más interesado en pasar de curso que en otra cosa, opta por estudiar donde hay más peligro (de que lo suspendan) como afirma Clara Jourdan (1998:14). Es decir, aprenden a ser unos buenos estrategas del aprendizaje, nosotras y nosotros les enseñamos cuando el suspenso se utiliza como instrumento esencial durante el aprendizaje. Una realidad relacional que se manifestaba difícilmente cambiante, al menos en la mayoría de las dinámicas escolares que establecía en clase.

*Retraso el examen en función de lo que considero que van asimilando, ¿otras alternativas válidas? Hacerlo para constatar el aprendizaje, ver lo que han asimilado, puesto que la mayoría sólo estudia y se centra cuando hay un examen.* (Dc98:72)

Pero ¿qué significa estudiar? ¿Cuál es su sentido formativo? Estudiar es... presentar las actividades de clase, tener los deberes hechos,... Incluso mis compañeras me animaban a dejar fluir determinadas situaciones y aceptar la decisión del alumnado al respecto:

*... em recomanen que no agafi tanta responsabilitat QUE RESPECTI LA DECISIÓ DELS ALUMNES DE NO ESTUDIAR. Segons elles, la Ruth Maria ha decidit no fer res i no podem obligar-la. De fet avui s'havia de quedar de 13 a 14 i no ho ha fet. A veure què em diu després la seva mare que està citada a les 16:30.* (Dc00:21)

Se ha pervertido el significado de este verbo: estudian para superar una prueba y no para aprender, es decir, para mantener un diálogo cognitivo con el saber, para conversar con los conceptos o contenidos que puede aportar una materia, por lo que una vez realizado el examen éste pierde su sentido formativo. La relación con esta realidad me planteó importantes interrogantes, especialmente durante los dos primeros cursos de la investigación:

### **27/2/97. A13**

*No entenc a l'Adrian. Per les preguntes que fa sembla que l'interessa arribar a ser delineant. Volen saber, però no treballen per posar les energies en les coses que fan. Com esperen arribar-hi? Han participat molt al debat en general. Cristóbal: moderador. No li he demanat la llista de la gent que ha demanat paraula. Estan molt interessats en l'examen, tampoc no saben més, ni ells ni jo.*

*A qui enganya el/la que no estudia i no aprofita la classe per aprendre? Si no són capaços de corregir els examens bé i aprofitar-los per reconduir els nostres errors. Per a què serveixen?*

*Com organitzem la classe perquè cadascú corregeixi els seus errors i se n'adoni, i els aprofiti per APRENDRE?*

*A qui enganya o fa mal o perjudica el que no aprofita les classes?*

*Pacte: Treball a classe. Jo prometo no posar deures, però a classe hem de portar el material i treballar tots. OK?* (Dc97:64)

Tanto ellos como yo misma somos ignorantes ante la situación que analizo: *Estan molt interessats en l'examen, tampoc no saben més, ni ells ni jo.* Profundizar en el sentido de los exámenes, en su utilidad, me condujo a cuestionar el aprendizaje y a aprovechar su poder añadido, al interpretar estos momentos como ocasiones para que el alumnado estudiase, es decir, para centrarse en el currículum escolar, un hecho que me llevó a incrementar su número en determinados momentos

de mi práctica, a hacer más controles. Sin embargo, esta actuación docente originó, paralelamente, dos efectos colaterales importantes:

1. Menos diálogo educativo al reducir el número de horas de clase
2. Mayor presión sobre mí misma como docente.

Aunque nuestros educandos manifiestan que no les gustan los controles, que les resultan desagradables, paradójicamente, muchos de ellos sólo estudian bajo esta presión. Es una especie de masoquismo que no saben eludir, una relación de amor y odio que no alcanzan a romper. Odian los exámenes, pero nos muestran con sus actuaciones que éstos siguen siendo un elemento esencial para conseguir que se centren en sus estudios e incrementar las posibilidades de asimilar los contenidos propuestos por medio de esa comunicación individual y personal que establecen con el programa educativo. Una trampa en la que caí acentuando la presión que ejerce sobre ellos el examen, en vez de indagar en otras posibilidades más participativas: exposiciones orales, coloquios, conferencias en grupo, etc. Situaba el problema en ellos básicamente, cuando lo que hacían era responder a las incongruencias del sistema que les pide que «estudien» y aprendan por una bondad abstracta y por una nota concreta.

Resulta difícil convencerlos de la importancia del mismo proceso de aprendizaje, de la validez de la atención y participación en clase, de lo primordial que es continuar las tareas del centro en casa para realizar un aprendizaje más armónico, más bien piden, consciente o inconscientemente, ser vencidos que convencidos. Llegan a nuestras aulas de secundaria convencidos de la relevancia de los momentos de control, y nuestro reto es reinterpretar ese significado para mejorar el aprendizaje y no exclusivamente para controlar y volver a controlar sus conocimientos. El poderoso significado que poseen los exámenes para el alumnado y para el profesorado plantea el reto de utilizar las múltiples evaluaciones como instrumentos de mejora en el aprendizaje y no como único control sistemático del mismo durante el proceso educativo. Una evidencia que una actitud docente que permita vivir experiencias de otro tipo en el aula podría transmitir:

- ▶ Utilizando los resultados evaluativos como elemento de reflexión sobre el aprendizaje personal como educando y colectivo como grupo.
- ▶ Introduciendo estrategias de evaluación diversificadas: exposiciones orales, murales, conferencia, proyectos... ante un alumnado diverso.
- ▶ Reflejando el peso significativo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la evaluación final.

Actuar en estos tres sentidos se cobra un tiempo curricular importante que no deberíamos postergar. Pero, ¿cómo ha reaccionado el sistema público ante esta realidad diferenciada del alumnado? En gran parte, ignorándola, fracturando la relación que se establecía en septiembre con los exámenes, por medio de la cual, una parte de nuestro alumnado podía aprovechar el período vacacional para seguir construyendo su proceso personal de aprendizaje desde un ritmo diferente al de sus iguales. La eliminación de los exámenes de septiembre obvia la individualidad, la diversidad, para aquellas personas que concentradas a pesar de las dificultades, desean esforzarse por no repetir, por compartir el ritmo de compañeras y compañeros con los cuales han establecido una relación que el tiempo hace cada vez más rica.

No deja de ser paradójico que un sistema educativo que abanderara la diversidad, el respeto a la diferencia, elimine una estrategia evaluadora que respeta el ritmo personal de aprendizaje. Aunque se me podría tildar de inocente, ya que la realidad me mostró que sólo una minoría del alumnado conseguía resultados positivos en las pruebas de septiembre. El porcentaje que superaba su curso en septiembre era minoritario. ¿Valía la pena, por tanto, ese esfuerzo? La respuesta sólo puede ser

afirmativa, salvo que aceptemos caer en una nueva contradicción, la actual: realizar un examen de recuperación con objeto de superar el nivel suspendido, dos semanas después de la publicación de los resultados. El examen en septiembre disfrutaba de dos características básicas: tiempo y autonomía. Permitía al alumnado que así lo deseara un diálogo de mayor calidad con la materia de estudio y, en enseñanza, los referentes han de ser de calidad y no de cantidad.<sup>181</sup>

La individualidad merece nuestro respeto y atención en todo momento. Nuestro alumnado progresa individualmente, se salva de uno en uno, «progresa adecuadamente» de uno en uno e, igualmente, la verdadera comunicación respeta esta cadencia. El hecho de que una estrategia sea poco aprovechada por la mayoría, no implica su inutilidad, especialmente cuando está intrínsecamente ligada a un esfuerzo personal. Una estrategia puede no beneficiar a todos y ser eficaz. Los verdaderos valores y criterios educativos pocas veces han formado parte del consumo de masas, del gran consumo del mercado. Más bien han sido objeto del consumo minoritario de aquellas personas que en un momento de sus vidas han deseado utilizarlos para realizar un cambio, para poder seguir avanzando individualmente a un ritmo diferente y personal, el propio de cada persona. Un avance que es primeramente individual, antes de ser colectivo.

Pedagógicamente, este hecho es injustificable. Superar una materia es consecuencia de una asimilación de contenidos y habilidades, de una capacidad de mostrar cómo el paso por aquella formación ha dejado huellas más o menos profundas en las personas que aprenden. No debería ser un objetivo en sí mismo en el marco de una educación secundaria obligatoria. En este sentido, el examen, cuyo objetivo es constatar el nivel y el grado de aprendizaje, continúa siendo la estrategia evaluadora más utilizada por el profesorado, y en muchos casos la única. A pesar de que gran parte de los profesionales de la educación estaríamos de acuerdo con el discurso teórico argumentado, seguimos colaborando en que nuestros estudiantes interpreten otro mensaje. Así, los exámenes se acaban convirtiendo en vallas que han de saltar y muchos de ellos suelen prepararse los últimos días para saltarlas, sin querer ser conscientes de la significatividad que el proceso de entrenamiento y aprendizaje previo que el superar la altura de esas vallas conlleva. Salen a correr, y saltan, algunas y algunos incluso como parte de un reto personal para conseguir superarlas sin entrenarse.

### 7.3.2. Juntas de evaluación. Tensión y postergación

Durante la primera evaluación del curso comencé, tímidamente, a registrar datos, esperando no invadir demasiado la intimidad de la reunión docente. Tengo una sensación transgresora y escribo poco, algunas notas para construir mis textos fuera del encuentro. Sin embargo, a lo largo de la investigación esta dinámica da paso a anotaciones sistemáticas durante las que nunca encontré objeción por parte de mis colegas, de tal manera que en estos momentos de análisis brotan sus opiniones y mis creencias, unas llevan a las otras.

El ambiente a finales de cada trimestre del curso es cansino y cargado de tensiones. La incertidumbre que me invadía en aquellos tiempos de evaluación me abocaba a posponer la posibilidad

181 Incluso nuestro propio pasado judeo-cristiano, una cultura religiosa que forma parte de nuestra cultura colectiva, en positivo o en negativo, y que compartimos la mayoría de las personas que en estos momentos pasamos de los cincuenta, da una respuesta concreta a este interrogante: *Habrá más alegría en el cielo por un pecador que se convierta que por noventa y nueve justos que no necesiten convertirse* (Lc15, 3-7).



de compartir las reflexiones escritas en los diarios de investigación y que emergían de las observaciones realizadas. Yo tenía *preparat el full de Junta d'Avaluació des de la setmana passada, però he començat a posar-ho en les gavetes dels 28 professors de 1FP avui. Quan he posat els primers 15 decideixo tirar enrera i ho recullo. Tots anem una mica bojós amb les notes i dossiers i és millor que ho faci demà. «Una cosa més», poden pensar. Ho faré demà* (Di,16/12/97). En estas épocas del curso escolar significativamente cargadas de presiones respecto al tiempo y la toma de decisiones vivía una lucha interior entre el deseo y la realidad, un desasosiego que se incrementó durante los dos primeros años del estudio al no existir reuniones sistemáticas del equipo docente de nivel en nuestro centro.

Las Juntas de evaluación convocadas trimestralmente cargaban con todo el peso evaluador y reflexivo de los tres meses anteriores, un hecho que se suavizó los dos cursos siguientes con las pre-evaluaciones que instauró la ESO. Ante este apremio postergaba los textos reflexivos surgidos de mi diario, buscando momentos comunicativos más favorables al carecer de estas presiones puntualmente marcadas. Deseo compartir mis percepciones, y ese diálogo que emerge sistemáticamente por medio de la escritura es el punto de partida de posteriores reflexiones compartidas con mis colegas en relación con el momento complicado que siempre representan las evaluaciones en nuestros centros.

#### JUNTA D'AVALUACIÓ

A partir de la meva experiència amb aquests grups de primer voldria comentar amb vosaltres la possibilitat de prendre algunes mesures amb ocasió de la propera reunió de la Junta d'avaluació. Hi ha sis aspectes que estimo rellevant en la dinàmica que he tingut amb els alumnes i que potser ens podria ajudar a relaxar el dur funcionament que de vegades hem de patir a les classes. Els aspectes que voldria comentar amb vosaltres estan relacionats amb els següents fets que es produeixen a les meves classes:

1. Hi ha alumnes que al mes de desembre encara no s'han comprat el llibre d'Anglès.
2. Alguns alumnes no porten material per treballar sistemàticament: la llibreta de Llengua anglesa o els fulls de treball. Què penseu de què demanin als companys aquests materials? Podríem preparar un full mitjançant el qual el tutor estaria informat fàcilment d'aquests fets: Els podria enviar als seus pares perquè el signés com a «enterat» i veure què passa.
3. ¿No seria important que agafessin la dinàmica d'anotar els deures a la seva agenda? Què tal un regalet «recomanat» d'aquest tipus per Reis? Ja sé que és un hàbit que hauria d'estar adquirit, però la «pesada» realitat ens demostra el contrari.
4. Hi ha alumnes que acaben el treball a classe, però hi ha alumnes que sistemàticament no l'acaben i es dediquen a perdre el temps, distorsionant la dinàmica de treball dels seus companys. A pesar de parlar amb ells, és una dinàmica que arrelada en ells mateixos que no poden actuar d'una altra manera.
5. Com seuen? Quan arribo a la classe estan asseguts on volen per «treballar» precisament. En aquest sentit el canvi del D11 a nivell de situació és d'agrair. Els alumnes saben on han d'estar i nosaltres també, amb la qual cosa passes llista en un minut amb la vista (si és que el Juanjo la troba) i podem començar o el que vulguis dir «ràpidament»
6. La sortida entre classes. Jo personalment apunto retards als alumnes que arriben després de mi. Però es comptabilitzen aquests retards? Potser hauríem d'afegir una petita observació qualitativa a les notes d'aquest primer trimestre en aquest sentit. Són les primeres observacions oficials que arriben als pares dels nostres alumnes sobre els seus fills i podria ajudar a una millora de la dinàmica durant el segon trimestre.

Nois, potser és que tinc masses primers, però estic molt cansada i voldria que ens poséssim d'acord en algunes qüestions de funcionament per veure si podem anar tots plegats més relaxats en aquestes classes.

Encarna,10/12/96

Los aspectos que relaciono se concentran en la significatividad del proceso de aprendizaje, en actitudes y procedimientos como contenidos indicadores de un aprendizaje, cuando mis colegas valoran los conceptos primordialmente. El enfoque de lo relevante respecto al aprendizaje en el aula se manifiesta significativamente diferente entre las y los docentes. Una sensación que se incrementaba ante las demandas de aplicación del Reglamento, del: «*Seguir i aplicar la normativa*»

*diu algú* (Dc97:41). Unas decisiones que incrementan las distancias con mi alumnado al cual yo he estado intentando acercarme desde mi deseo de implicarlos en su aprendizaje. De ésta manera, mi mirada va cuestionando las juntas a lo largo del curso, ya que se convierten en una enumeración de los obstáculos al aprendizaje sin influir en la búsqueda de mecanismos de ayuda ante la evidencia de una necesidad de mejora en todos.

### 7.3.3. El doble diálogo en el tiempo de clase

La estrategia metodológica implica una manera de estar en el aula, una forma concreta de relación con el alumnado y unas creencias profesionales subjetivas en la persona del docente. Conlleva, igualmente, un diálogo relacional que se inicia en el momento de entrar o irrumpir, en algunos casos, en el presente del aula, dada la comunicación que se establece repetidamente durante nuestros intercambios curriculares.

#### 31/1/97.D11

*Hi ha dues interaccions diferents i bàsiques a l'aula. Una la del profe, que intenta transmetre el contingut als alumnes i al qual alguns, una majoria, són permeables. La interacció entre ells mateixos que xerren, comenten, diuen qualsevol cosa que els passa pel cap al llarg de les meves exposicions. Al haver d'omplir el full han estat xerrant d'aquest tema a la vegada que marxava la classe. S'anaven passant el full, fent els comentaris sobre els grups que s'havien de formar. Cadascú manifestava la seva preferència encara que el company estigués lluny. Els companys que estan al mig, serveixen de fil conductor, el discurs de la professora no té cap importància, només el del company, la seva demanda.*

*Aquesta vegada el tema ha estat la formació dels grups, en altres moments és l'interès que surgeix, però sempre hi ha un doble diàleg en aquesta classe.* (Dc97:51-52)

En el último trimestre del primer año y durante el mes de mayo comienzo a percibir la fuerza de esta dualidad comunicativa en la intimidad del aula. En el Diario de campo reflexiono al respecto abocando la perplejidad que siento ante los propios pensamientos:

*Estan molt inquiets i xerraires. Entre ells estan, durant tota l'estona, xerrant i això impedeix al llarg de tota la classe tant la seva participació com l'atenció. El grup de noies: Sara, Anna, i el seu voltant, està xerrant amb els de l'altra banda, uns nois, i no hi ha manera d'aconseguir trencar la dinàmica.* (Dc,6/5/97)

Sus diálogos y el mío corren paralelos, sin tocarse. No hay punto de encuentro verdadero, sino virtual, ya que *cada vegada que callo, o interrompeixo la classe per captar la seva atenció, en el moment en que torno a continuar explicant, ells continuen amb la seva història. Si escriuen estan callats però si han d'escoltar, tenim problemes* (Dc,6/5/97). Hacer, hacer, hacer, es lo único que genera la virtualidad de una comunicación, obviando la escucha entre las partes. Una actitud aprendida ante aquel diálogo entre iguales que nos ignora como docentes y que pretendemos neutralizar con tareas continuas en el aula. Esta estrategia, que pretende ser un medio de relación educativa, se transforma en un diálogo abortado por un aprendizaje impuesto. Ese hacer impuesto que media entre el alumnado y nosotros bloquea la comunicación entre desiguales en un lenguaje paralelo y poco implicante, con marcadas connotaciones de alejamiento en el estar en clase. «Me enseñan» sustituye al «yo aprendo».

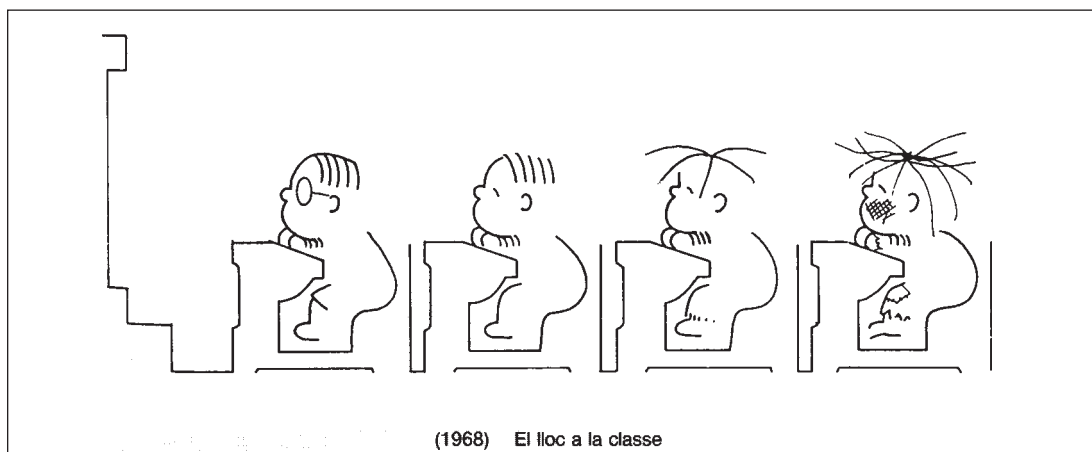
No podemos obviar la realidad de que el aula les pertenece, es de nuestro alumnado. Son ellas y ellos los que conviven en esos espacios horas y horas durante su escolaridad obligatoria. Entre esas cua-

tro paredes establecen múltiples y variadas relaciones en unos momentos adolescentes en los que la significatividad del grupo es relevante, y nosotros ofrecemos solamente una única relación. Por lo que, *tot és molt lent perquè la interacció entre ells mateixos és molt forta, i passen fàcilment 10' o 15' abans que comencem a treballar* (Dc,5/3/98). La comunicación en las relaciones de enseñanza y aprendizaje presenta diferentes situaciones situadas entre dos polos muy bien definidos: el monólogo y el diálogo (Giné, N. y cols., 1997:128). Sin embargo, para establecer una interacción comunicativa nuestra transmisión además de ser significativa ha de atravesar esta doble comunicación que sistemáticamente vivimos en el aula. Una comunicación que implica escuchar las razones del otro y después ayudar a entender las tuyas.

Dar argumentos, buscar ideas, encontrar razones motivadoras para que el alumnado sienta necesidad de comunicarse con el profesorado en el contexto del aula y desplazar por medio de nuestras intervenciones pedagógicas el discurso continuado que mantienen entre ellas y ellos a lo largo del día, es una habilidad que sólo aprendemos en el seno de la práctica cotidiana. Necesitamos que el alumnado continúe presente y abierto a la comunicación durante ese itinerario de resignificación del espacio de clase, una necesidad que se convierte en una hazaña complicada, ya que confluyen múltiples variables. Unas concernidas al alumnado, pero otras referidas a las habilidades comunicativas y relacionales que como docentes hayamos podido desarrollar. Un reto que no podemos obviar, ya que desplazar este discurso implica la posibilidad de resignificar el espacio del aula entre todas las personas presentes, de «contaminarlo» con nuevos significados. Actuaciones solitarias cuando los adolescentes con los que nos desplazamos en el aula lo viven como intromisiones en sus vidas durante esa etapa escolar.

### 7.3.4. Clima relacional en el aula y distribución del alumnado

El clima relacional en el seno del aula aparece afectado significativamente por dos factores: la distribución del alumnado en su espacio y la aplicación de la disciplina a lo largo de la relación de enseñanza y aprendizaje. El aula es un espacio social y, en una cultura didáctica dominante, la relación en su interior tiende a vaciarse de su significado y naturaleza social para convertirse en una yuxtaposición de individuos. La desnaturalización del aula como espacio social se hace a través de la imposición de normas y del control organizativo de la distribución de alumnado que el profesorado ejerce sobre ella.



Fuente: Dibujo del libro «Amb ulls de nen» de Francesco Tonucci (1989, p. 107)

En nuestro centro, el alumnado de primer grado se sentaba en parejas desde el inicio de curso, una ubicación habitual ante la evidente falta de espacio que el número de alumnas y alumnos

provocaba: alrededor de treinta y cinco. Sólo se sentaban individualmente para los exámenes. Por tanto, la dinámica inicial en las aulas se basaba en estas dos agrupaciones, si bien iban surgiendo razones para potenciar una distribución individualizada a lo largo del curso, especialmente, después de cada junta de evaluación trimestral.

*Se suspèn per l'actitud. «Seguir i aplicar la normativa» diu algú. Ho he anotat al full de la Junta d'avaluació, l'Eli que és la tutora del grup, diu que molt bé.* (Dc,20/12/96)

Se suspendía por la actitud y nuestras actuaciones docentes eran básicamente dos: más *disciplina* y el control de la *distribución en el aula*.

*Els hi manca esforç i hàbits d'atenció a classe. Distribució individual: 1 a 1 i veure si milloren.* (Junta d'avaluació, 17/12/97, Dc98:11)

No se actúa en la educación de esa actitud, ya que se supone que el estudiante aprende a comportarse en la escuela primaria y que este aprendizaje imprime carácter, es decir, es para siempre. En una relación entre desiguales, aquella cultura didáctica dominante vaciaba de sentido la naturaleza social del aula al convertirla en aquel «1 más 1», una disociación de individuos. A través de este control organizativo del espacio de clase se transmutaba la comunicación en aquel espacio social, pero ¿era realmente eficaz esta medida?

Si bien aquellas argumentaciones acordadas en la Junta de evaluación de diciembre pretendían mejorar la concentración y el trabajo en clase, fue un espejismo de solución ante los bajos resultados académicos del grupo de delineantes, porque un mes después:

#### **29/1/97.D11**

*Reunió de profes del D11 a l'hora del pati convocada per la tutora.* (Dc,29/1/97)

Sentarse individualmente influía en las comunicaciones que se establecían entre iguales, pero la experiencia profesional iba demostrando que eran cambios poco significativos. Buscar alternativas enlazaba con cambios más profundos y no en la persona del alumnado, como empezaba a constatar en mis anotaciones investigadoras, ya que:

*El fet d'estar separats dóna la impressió que ajuda a què atenguin, però en realitat només ajuda a l'aïllament de determinades persones que tenen més difícil parlar contínuament, seguir una conversa és més difícil perquè en qualsevol moment el professor pot veure't xerrar, doncs el company està més lluny. Les intervencions són més curtes, però igualment careixen d'atenció cap els continguts que el professor vol transmetre.*

*Santi: s'aïlla*

*Albert: segueix les seves bromes i jugades.*

*No hi ha cap interès en l'intercanvi de coneixements que pugui haver a la classe. De fet, és un intercanvi neutralitzat pel llibre de text. Ni tant sols m'he preparat una entrada motivadora del tema 4. Podria personalitzar més aquests companys que apareixen al llibre, però són estranys per a tots, inclús per a mi mateixa.*

(Dc97:52)

La distribución individualizaba acordada por el profesorado comportaba no sólo una reestructuración del aula, sino nuevas barreras relacionales al ser éste un espacio social y no una agrupación técnica de estudiantes simplemente. Esta percepción se acentuaba en mi práctica docente al com-

plicar la dinámica de trabajo por parejas que había iniciado. Fueron estas estrategias metodológicas llevadas a cabo en el aula las que me alertaron acerca de esas barreras comunicativas, por lo que aproveché aquellas actuaciones disciplinarias para plantear una distribución individualizada que permitiera la reagrupación por parejas en mi asignatura.

3. *Five best students in the class.*

a.            b.            c.            d.            e.

*Five lowest students in the class.*

a.            b.            c.            d.            e.

(Di,8/1/96)

A partir de la información recogida en este ítem 3 de la *Worksheet* inicial del segundo trimestre, *Write about these aspects...*, propuse a tutoras y tutores de los distintos grupos una distribución del alumnado para aquel período escolar. Asumí la organización de las individualidades en el aula<sup>182</sup> desde los inicios del segundo trimestre de la investigación y a lo largo de los tres cursos escolares siguientes, hecho comentado en la «*Worksheet*»: *Positive and Negative Aspects in the Last Term*. Así, la lectura del Diario de campo me informó de esa manera de estar presente: *Desde la materia de Lengua inglesa se han producido cambios en la distribución del aula. De los cinco grupos, tres han modificado su organización con las parejas creadas en mi materia. Dos de ellos las mantienen en todas las materias, y el tercero básicamente en mi materia* (Dc97:111).

La realidad evidenciaba la necesidad de cambios en otras direcciones, pero ¿podemos llevarlos a cabo? Las profesoras y profesores que hemos sido educados en la «vieja escuela», y utilizo esta palabra con el mayor respeto a mis orígenes, somos conscientes de la relación entre la distribución de nuestro alumnado en el aula y su capacidad de atención. En general, nuestra colocación ha sido individual y de cara al «maestro». Es evidente que esta distribución en el aula se vuelve significativa en función de los múltiples y variados objetivos que perseguimos, pero su efecto primordial es básicamente de control de la mayoría de las intervenciones, desplazando el protagonismo en el aula hacia la persona del docente presente en aquel momento de intercambio educativo. Una realidad que contrasta con lo que sabemos acerca de la importancia del aprendizaje entre iguales, un saber que es teórico y experiencial simultáneamente, ya que hemos aprendido mucho de los contactos académicos con nuestros colegas, es decir como aprendices.

Sin embargo, somos, irónicamente, bastante más reacias de lo necesario a facilitar estos intercambios en nuestras aulas. Momentos de atención individual en los que el eje central sea la interacción personal con el profesorado son necesarios, pero es igualmente imprescindible favorecer ocasiones de atención individual al alumnado, o a una misma, ya que la alternancia en todos estos momentos conforma el proceso de aprendizaje.

Al entrar en un aula, la distribución de pupitres y sillas nos envía un mensaje no hablado sobre las interacciones educativas en ese lugar de aprendizaje. Una clase cuyo espacio está estructurado sistemáticamente con una gran mesa enfrentada al resto de mobiliario, distribuido en

.....  
<sup>182</sup> Una actuación profesional que continuo realizando desde entonces. Sigo participando en las distribuciones del alumnado en sus aulas, en las que continúo buscando esos espacios relacionales en pareja. Sin embargo, mi criterio de distribución ha cambiado: A partir de una lista general basada en sus niveles académicos, una mitad de la clase ayuda a la otra mitad procurando acotar las diferencias.

perfectas filas de pupitres aislados, evidencia pocos momentos para un aprendizaje horizontal, de conocimiento compartido y afirmado por el alumnado. Muestra un aprender unidireccional que nace de un diálogo pedido o provocado por un solo interlocutor. Seguramente coexistirá con momentos bidireccionales, pero la base del diálogo educativo será el control del mensaje por parte del profesorado, una vigilancia del diálogo colectivo por parte de una única jerarquía presente.

Dada la gran variedad de situaciones, interacciones, demandas, opiniones, etc., que pueden registrarse a lo largo de todo un curso escolar, una organización del espacio que posibilite un seguimiento directo del diálogo o de la interacción en el aula puede ser útil y necesario en diversas ocasiones: clases magistrales, reflexiones personales compartidas, exámenes de clase o institucionales, actividades individualizadas, etc. Esta distribución en el contexto de clase permite un orden y un silencio focalizados hacia una comunicación intrapersonal que facilita la atención y la concentración en momentos concretos. Un beneficio que no debe desbancar sistemáticamente las aportaciones del diálogo bidireccional, en sentido vertical y horizontal, que facilitan las distribuciones grupales, las circulares o incluso, aunque menos, en forma de U, abogando por una diversidad organizativa del espacio íntimamente unida al uso que se hace del mismo.

No obstante, nuevas distribuciones en el aula no sólo conllevan una percepción probablemente diferente de las interacciones o comunicaciones que surgen en su espacio, sino nuevos problemas a afrontar. El alumnado se comporta, en general, de otra manera ante esta inesperada organización del espacio, es consciente de que alguna cosa ha cambiado y, se persigan o no objetivos diferentes, debe crear nuevos referentes de comportamiento. Un comportamiento al que no está habituado en la mayoría de las ocasiones y por el que habrá de pagar un peaje de aprendizaje, un tributo que pasa normalmente por momentos de mayor ruido y desorden en ese camino de búsqueda de otras formas de relación en el aula en el que necesita una nueva autorregulación para participar del cambio, y es que a participar se aprende participando, a relacionarse relacionándonos, al igual que a caminar se aprende caminado. Una obviedad que a veces nos cuesta considerar.

Tanto alumnado como profesorado están vinculados en los cambios de actuación docente. En este caso, respecto a la distribución del espacio en el aula, el anhelado silencio necesita tiempo para aparecer, para manifestar su posibilidad de existir en momentos en los que todas y todos lo deseáramos. Se retira a otros lugares dando espacio al ruido generado por la presencia de voces que no suelen estar acostumbradas a manifestar su presencia en el aula. Voces que no han aprendido a pedir su participación, a dar o pedir palabra y que han de pasar por ese período de aprendizaje. Así, durante el tiempo de clase que las *Worksheets* comentadas facilitaron, vivimos actividades diversas que necesitaron de la compañía de distribuciones heterogéneas. Hubo momentos de comunicación, en los que precisábamos una persona al lado, momentos de silencio en los que el vacío espacial que surgía a alrededor era lo más importante, y momentos de discusión en los que el «pequeño comité» o el gran grupo en la distribución del aula fue testigo silencioso de diálogos entre los contenidos que se estaban transmitiendo y las personas presentes en clase.

## 7.4. Autoridad y poder en un contexto jerarquizado

*El conflicto simbólico entre orden del poder y orden de la autoridad es tan radical como ineliminable en la escuela.*

*(Jourdan, C.1998:16)*

El entorno jerarquizado que constituye el centro escolar se manifiesta en la relación de enseñanza y aprendizaje, una relación entre desiguales. El aula, ese espacio en el que compartimos nuestro saber profesional nos confiere autoridad académica, pero el poder de aprobar o suspender al alumnado, un poder en relación con su presente y futuro, confiere unas connotaciones y responsabilidades singulares al quehacer docente. La consecución, o no, de un título o certificado al acabar la escolaridad permite el acceso a unas opciones de vida determinadas, que su ausencia impide. ¿Este poder docente ayuda a la relación de aprendizaje o interfiere en ella?

Es en el ejercicio de nuestra práctica profesional, en el contexto de nuestra aula día a día, donde damos respuesta a esta pregunta. Unas prácticas que favorezcan la relación entre alumnos y profesores, que reconduzcan bloqueos a pesar de las dificultades, serán unas prácticas conferidoras de autoridad, necesariamente, y muestras de un ejercicio adecuado de nuestro poder. Evitar bloquear la relación significa mantener el canal de comunicación abierto para que el proceso de aprendizaje tenga posibilidades de surgir día a día, no sólo en la teoría sino en la práctica, dentro de nuestras aulas, evitando cortocircuitos educativos.

*En la educación, lo que hay es una relación de disparidad –o sea entre seres que no son iguales y precisamente porque no son iguales– cuya forma oscila entre autoridad y poder.*

*(C. Jourdan, 1998:13)*

Autoridad y poder son dos polos que marcan la relación educativa, el acercamiento a uno de ellos implica el alejamiento del otro, por lo que nos conviene favorecer un equilibrio entre los extremos de esta relación de disparidad, es decir, profundizar en las ideas de autoridad y poder. Porque, ¿somos conscientes del poder que tenemos y de lo limitados que estamos en relación a las posibilidades reales de ejercer ese poder? ¿Tenemos autoridad o ejercemos un autoritarismo en el centro escolar?

### 7.4.1. Deseo, norma y relación de enseñanza y aprendizaje

El problema intrínseco en la aplicación de normas, disciplinas, o cualquier tipo de decisiones que impliquen una restricción en el comportamiento de los individuos, es que va inevitablemente unida a una variación de la conducta. Los cambios que pedimos son actitudinales y necesitan tiempo para producirse. Parte del profesorado es consciente de este hecho:

*Hi ha alumnes que a segon any canvien d'actitud. No es poden tancar portes, cal anar actuant conforme el que va passant, actuant ells i actuant nosaltres.*

*(Dc97:78)*

No obstante, se sigue percibiendo al efecto corrector que puede tener la disciplina con demasiado poder, como si al aplicarla los problemas desaparecieran:

*Parece que tot es solucioni aplicant la normativa. Si s'apliqués la normativa (hi) hauria un canvi d'actitud en l'alumne.*

*(Dc97:79)*

Observo en mis escritos una tendencia recurrente hacia la *normativización* de las experiencias vividas en nuestro centro. Una normativización que va dirigida tanto hacia la persona del alumno como hacia la del profesorado y que se acentúa en los tiempos de conflicto. Ésta actitud se origina en la creencia de que la norma puede ser un elemento objetivo y mediador entre las partes en conflicto, y por tanto, conseguir que la falta desaparezca, que la aplicación del reglamento ayude a un buen aprendizaje, pero ¿está sucediendo de esta manera en nuestros centros, o estamos formando parte de un engaño colectivo? Porque, ¿cómo se puede profundizar y ampliar la percepción discordante a partir de conductas limitantes como son las normas o los castigos? Insistir en el orden del poder representa una visión parcial del que ayuda a cambiar. La normativa puede ser un elemento reconductor de la conducta, pero resultará inoperante si no se acompaña de otros factores que coadyuven y que permitan el mantenimiento de la relación pedagógica. Si al aplicar la norma el alumnado desaparece, ¿cómo puede ser objeto de cambio? Si no hay relación, ¿cómo puede aparecer el cambio actitudinal deseado? La persona ha de generar nuevas actuaciones y comportamientos ante y en las situaciones de transgresión. Un cambio mental, e incluso físico a veces, que necesita tiempo y ayuda. Un tiempo y una ayuda tanto más fácil de sobrellevar cuanto menos se prolonga la espera del cambio perseguido. Y es que lo que beneficia a unos, perjudica a otros muchas veces.

*M'he enterat que al bar es fuma a la tarda. Segur que al senyor del bar li va perfectament.* (Dc98:8)

Había intereses pedagógicos que la escuela no hacía respetar. En los casos que implican mejora de salud escolar, es evidente que el objetivo colectivo está por encima del particular. Sin embargo, en otras muchas situaciones la colectividad escolar se muestra fragmentada y transgresora de las relaciones entre iguales o desiguales. Una realidad que provoca enfrentamiento y que se podría superar alzando la mirada y visualizando el lugar hacia el que nos estamos dirigiendo con nuestra persistencia en una actitud o comportamiento determinado. Ese referente lejano y a la vez tan próximo, esa perspectiva que se extiende por encima del día a día, puede dar sentido a la acción complicada y difícil del momento, ayudándonos y permitiéndonos seguir avanzado hacia el objetivo propuesto. Por lo tanto, ¿qué referentes establecen un marco de fronteras relacionales de autoridad como respuesta a los conflictos que van surgiendo en el día a día en nuestras aulas?

Cualquier colectividad necesita límites referenciales para su buen funcionamiento. No creo que una organización que viva de espaldas a las pautas de conducta se relacione mejor, muy al contrario. Pero, respetar las normas de convivencia, de relación, desde el interior de la persona y de la organización y, por lo tanto, desde la comprensión del porqué es necesaria. ¿Cómo ayudar a nuestros adolescentes, durante su escolaridad obligatoria, a participar en un diálogo normativo en el seno de la estructura jerarquizada de nuestras instituciones escolares?

A nivel personal y comunicativo, aquellas evaluaciones trimestrales me dejaban impregnada de una sensación de pérdida del verdadero sentido del aprendizaje, de que todo iba mal, percibiendo como emergían soluciones disciplinarias más que pedagógicas. Desde el poder, planteábamos, sobre todo, cómo aparcar, cómo marginar la conflictividad más que cómo reconducirla dentro de los parámetros educacionales. Éste era el reto planteado, «reconducirlas», es decir, «reducirlas con»: era necesario reducirlas con el alumnado y no sin ellos. Ser creadores y experimentadores de las normas y de su funcionamiento, y no sólo obedecedores de normas ajenas. Una mayor comprensión de su existencia puede facilitar que sea más respetada, y por tanto, menos infringida. Si la normativa se orienta, intencionadamente, hacia la aceptación de los límites colectivos por medio de una negociación basada en la comprensión, quizás algún día el infractor podrá aplicar este aprendizaje en



la sociedad, de otra manera, muy probablemente continuará infringiéndola a ambos lados de la frontera social que en esos momentos vivenciales le marca la escuela. Aunque por un lado está la comprensión personal, y por otro, el ejemplo de sus miembros. Siendo este último más importante que el primero, ya que es captado directamente por los individuos.

Las *normas* de una comunidad, la *forma* en que se crean y *quienes* participan en ella están intrínsecamente relacionadas con los valores que esta comunidad intenta transmitir. Por lo que el cuestionamiento surge ante esta evidencia: ¿qué reflexiones acerca de los valores que transmite la escuela a través de su aspecto normativo o de los momentos de cambio son necesarias ante su actuación normativa? Conviene deliberar acerca de cuatro *criterios de autoridad* en esos momentos relacionales tan complicados de la convivencia escolar.

1. *Nuestra actitud correctiva debería ayudar al alumnado a construirse como personas a favor de la escuela, de la educación, de los intercambios que se realizan en ella y no en su contra.* Cada vez son más los alumnos que se forman en contra de las instituciones y de sus normas. La práctica de una disciplina correctora en el contexto escolar, no puede eludir el respeto a la relación con aquellos a los que queremos reconducir, puesto que este hecho nos apartaría peligrosamente de ellos. Una conducta que está igualmente presente en la sociedad actual. Cada vez hay más adolescentes que se construyen, que se forman a sí mismos, en contra del respeto a la convivencia, en contra de los valores y relaciones sociales y no a favor de las mismas. Una realidad que clama una reflexión acerca del verdadero significado de las pautas de convivencia. La disciplina debe ser formativa, plantearse como ayuda al aprendizaje. La norma es un referente necesario y útil para la actuación, pero debemos profundizar acerca de sus límites relacionales en nuestras actuaciones individuales y colectivas, ya que su valor limitante intrínseco en actuaciones propias y ajenas debe equilibrarse con sus connotaciones relacionales. Tanto el respetar una norma, como el eludir el contenido, puede contener un potencial educativo intrínseco, pero en nuestro ámbito escolar hemos de utilizarla, además, con significados visiblemente pedagógicos con objeto de conseguir que sean referentes de mejora en la convivencia escolar durante los procesos conflictivos y no un instrumento de lucha, ahora o a la larga. Educar, enseñar, va más allá de adaptarse a la norma o a la ley, más allá de sujetarse a un orden simbólico.

2. *Por encima de la aplicación de la normativa escolar está la persona del otro.* Una persona que necesita sentirse respetada para conseguir respetarse a sí misma o llegar a hacerlo alguna vez. Un respeto exterior que posibilita el respeto hacia sí mismo, ya que la dirección del canal de comunicación que conlleva la potenciación de una autoestima relacional substancial, se abre de adentro hacia fuera en las relaciones asimétricas de nuestro contexto profesional. Esta realidad relacional constituye un elemento relativizador de la posible rigidez en la aplicación de la disciplina escolar. La normativa se aplica para reconducir una conducta que valoramos incorrecta en un momento concreto, pero éste complejo proceso, tiene lugar en un contexto limitado, cambiante, y plagado de múltiples historias personales, nacidas de una gran diversidad de pasados que no podemos ignorar. Precisamente, porque el entorno es limitado y cambiante, la normativa escolar ha de huir de rigideces y absolutismos, siendo más válida cuanto más respete las características individuales de la persona sobre la que se quiere aplicar.

*Parlar de l'expulsió del divendres. Per què no em va fer cas? Quina raó tenia tot i havent-la avisada per no deixar el llibre de Socials i continuar treballant? Era última hora de classe i s'acabava l'escola, per què allò no podia esperar? I si m'ho hagués explicat i demanat? Parlem el dimarts i raonem l'expulsió Encarna, potser no és justa, també tenen les seves angoixes, com els adults.* (Dc00:86 Ord.)

Las situaciones conflictivas favorecen la demanda de límites en y para relacionarse. Aparecen marcas, fronteras relacionales, delimitaciones por parte de cada una de las partes que interactúan en estos momentos tan cíclicos y cotidianos de nuestro trabajo. Son momentos de marcaje del otro, de intentar ponernos en nuestro sitio y cada polo de la relación actúa desde su posición, es decir, desde los elementos que puede utilizar y que están a su alcance, por lo que la comunicación se radicaliza. El profesorado hace sentir su poder en esta relación entre desiguales y el alumnado acentúa sus características como adolescente, las cuales nos hacen sentir su poder igualmente: enfados, comentarios inadecuados, violencia en gestos, acciones y/o palabras. El adolescente es especialmente sensible a situaciones que ponen en evidencia sus carencias o defectos propios. Se siente atacado, herido, especialmente si este «ataque» se realiza ante la totalidad del grupo y son alumnos del grupo de motivación más bloqueada, los que denuncian con un cierto amargor a aquellas compañeras y compañeros que ridiculizan. Así, los elogios han de ser colectivos y las broncas individuales (Giné, N. 1997:122).

3. *La normativa escolar debe ser un referente al que las partes implicadas doten de sentido, de contenido, para que pueda manifestar sus connotaciones educativas.* Como he comentado anteriormente, somos creadores y experimentadores de normas, una actitud que pretende mejorar alguna actuación o conducta que estimamos inadecuada sin olvidar la persona del otro, es decir, su vulnerabilidad personal. El reglamento es un referente necesario como marcador de límites, pero debe ayudar a la construcción de la personalidad moral, tanto desde su aceptación como desde su desobediencia. Por lo tanto, puede ser utilizado en el ámbito educacional tanto desde una actitud de respeto hacia la norma como desde la infracción de la misma, si la corrección que se desea aplicar tiene en cuenta al otro. Una intencionalidad educativa que aparece en los cursos que la administración educativa dedica a la formación del profesorado en los últimos años.<sup>183</sup>

Esta formación docente pretende construir referentes de convivencia dotados de significado, de sentido en la convivencia entre iguales. Sus contenidos teóricos pretenden implicar en la práctica educativa a los iguales, en este caso al alumnado, con objeto de profundizar en el valor de la norma como referente de convivencia, tanto para los que la infringen como para aquellos que la respetan. La *forma* en que se crea una norma y *quienes* participan en ella impregnan de sentido ese orden de la autoridad durante el proceso relacional normativo que los profesionales de la docencia debemos acompañar. Por lo que, visualizar a la persona sobre la cual queremos ejercer el poder normativo, como un ser que aprende, es decir, sujeto a errores, contribuye a una actitud profesional dialogante con los conflictos, especialmente adolescentes. La presencia de la norma es necesaria, pero por encima de ella está su objeto directo, la persona sobre la cual se aplica y su propio aprendizaje personal.

4. *Conviene reinterpretar la sordera normativa adolescente y transformarla en una posibilidad de escucha.* Cada vez hay más alumnos sordos a los mensajes que la escuela desea transmitir, por lo que debemos aprender a sacar partido a esos momentos en los que la convivencia puede facilitar la capacidad de escucha del otro durante esta etapa de escolaridad obligatoria. En este sentido, la juventud actual, nuestros adolescentes, manifiestan una relación singular con las normas. Su actitud es marcadamente diferente a la que tuvimos algunas de las personas que en la actualidad nos

.....  
183 Concretamente, la Universidad de Barcelona realizó un postgrado en *Intervención en situaciones conflicto en la institución educativa* el curso 2002 con objeto de reflexionar sobre la convivencia en el aula y centros a través de la mediación y gestión de los conflictos. Una actuación que se ha repetido posteriormente.

encontramos en la cuarentena o cincuenta. Nuestra respuesta, en general, era de freno ante la prohibición, nuestra reacción ante el límite marcado era de represión de nuestra conducta, de no saltar su valla, aunque este hecho no implicaba necesariamente que la aceptásemos. Fuimos adolescentes durante un período de dictadura social. Un contexto que difiere significativamente del de nuestros jóvenes adolescentes.

Sin embargo, hoy en día, un número cada vez mayor de estudiantes ignora las referencias que implica una normativa, hecho que nos muestran y demuestran actuando de igual manera con ellas o sin ellas, e incluso utilizándolas como una experiencia más a vivir. De esta manera, algunas veces, la prohibición se convierte en un reto personal ante el deseo de infringir, y otras, en una ocasión de prestigio colectivo al estar inmersos en una cultura escolar que infravalora demasiados adolescentes. Ese deseo de trasgresión puede ser tan fuerte, que llega a reafirmar el sentido de su infracción. El alumnado, como buen adolescente, se enfrenta a la norma, pero igualmente rehúsa, el ser reprimido o castigado, y es cuando ha actuado, cuando ha transgredido y descargado esa energía que lo impulsa en contra de lo establecido, cuando podríamos romper una lanza en favor de un espacio comunicativo dialogante que posibilite un proceso de autoridad desde la desigualdad con sentido compartido y, por la tanto, más posible de ser valorado y aceptado.

Existe una tendencia adolescente generalizada hacia la trasgresión de la norma con objeto de observar qué pasa, qué reacciones aparecen, siendo con posterioridad a este salto voluntario cuando algunos están dispuestos a escuchar al otro realmente. Un perfil del conflicto relacional adolescente al que debemos estar atentos los profesionales de la enseñanza. Escuchar las condiciones de alerta relacional en los momentos de conflicto en el aula o en el centro es un reto profesional al que vale la pena dedicar energía, ayudados por nuestras capacidades de comunicación. En muchos casos, el conflicto constituye el momento y lugar adecuado para realmente convencer, y no vencer al otro, acerca de la necesidad del cumplimiento de un determinado aspecto normativo, con objeto de construir un sentido educativo a partir de la infracción y del castigo, que puede parecer o no necesario como correctivo, a la luz de los casos concretos y de las argumentaciones que seamos capaces de arbitrar por las dos partes. Una *norma educativa* debería respetar los tres aspectos mencionados anteriormente en un proceso de escucha de la realidad adolescente:

- ▶ Respetar la significatividad de la relación con el desigual.
- ▶ Tener en cuenta la persona del adolescente.
- ▶ Tener sentido para las personas implicadas, los dos polos de la relación.

Desde este poder relacional basado en un proceso normativo compartido, la autoridad incrementa sus posibilidades de alcanzar su objetivo reductor de un comportamiento inadecuado en el adolescente, una desviación que hemos de ayudar a corregir desde el respeto a la construcción de su personalidad moral. Necesitamos continuar profundizando cognitivamente en nuestras propias historias, reflexionar sobre cómo cada una o uno de nosotras y nosotros hemos ido aceptando la autoridad implícita en la norma, la fuerza de su contenido colectivo, valorándolo por encima del deseo individual momentáneo. Y es que deseo, norma, autoridad y poder son elementos intrínsecamente relacionados. Forman parte de un constructo complejo a estudiar como educadores. Tenemos la obligación moral y profesional de promover una presencia de la norma valorada desde ambos polos de la relación y este objetivo convivencial pasa por una potenciación de las ocasiones y calidades en los diálogos entre discentes y docentes.

El aula, esta microsociedad (Giné, N. y cols., 1997) presenta una fuerte dinámica interna caracterizada por la comunicación entre iguales y con el profesorado. Por lo que en la medida que el profesorado:

- a) Reconoce su naturaleza social, es decir, incluye esta creencia en su actuar profesional.
- b) Planifica su ciclo relacional y se organiza a partir de ella.
- c) Comparte con el alumnado sus actuaciones, es decir, se comunica participativamente.

Por otra parte, sin una práctica de autoridad, es el poder el que da forma a las relaciones. Ninguna ley puede darnos autoridad: ésta se apoya en el deseo de aprender y en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas, en nuestro amor por lo que enseñamos y en las ganas de enseñarlo, en nuestro deseo y capacidad de desplazar la mente del simbólico del poder que tiende a invadir nuestras relaciones (Jourdan, C. 1998:14-15). El clima del aula tiende a ser favorable para el aprendizaje y tiene más probabilidades de existir una relación jerárquica basada en el orden de la autoridad, y no en el orden del poder. Una necesidad educativa que implica una formación en habilidades relacionales de escucha atenta y empática, organizativas y negociadoras por parte del profesorado que comentaré en el Capítulo 9.

Ignorar las múltiples y complejas interacciones que emergen durante la relación de enseñanza y aprendizaje, ya sea en el aula o en el centro, conlleva una pérdida total o parcial del sentido de aprender, ya que son las relaciones que establecemos durante ese proceso las que nos conectan con nuestro contexto profesional, con los verdaderos motivos o intereses del alumnado adolescente y con la posibilidad de mejorar.



## CAPÍTULO 8.

### BECOMING A SECONDARY TEACHER.

### HISTORIAS EN UN DEVENIR PROFESIONAL

*[...] fabricar una història –o sigui, un canemàs de personatges i situacions– és la confluència entre unes accions –fets, arguments– que avancen i un conjunt d'estratègies plan narratiu, punts de vista, temps, espais que les van armant de sentit per dins.*  
(Grau, I. 2005)

Reconstruir esa confluencia entre unas acciones y los puntos de vista, espacios, tiempos, que dotan de sentido las experiencias narradas durante cuatro años de inmersión investigadora es la intención explícita de este penúltimo capítulo. Un nuevo relato que permita confeccionar un tejido resistente y coherente, producto del entretejer interpretativo que representan los enlaces entre la urdimbre de los itinerarios vividos y la trama comprensiva que se desplaza por su interior. Estas tramas pretenden ser testimonio de la riqueza que la práctica educativa mostró a mis ojos investigadores, por lo que el objetivo fundamental de este capítulo consiste en dar fe de las consecuencias transformadoras que la reflexión y el análisis interpretativo ejercieron sobre mis experiencias profesionales. La urdimbre, que conforma los hilos verticales del tejido inicial determinando su longitud, está constituida por la prolongación de la escritura de diarios durante cuatro cursos escolares en los que estuve guiada por los siguientes *ejes investigadores*:

- ▶ *Un deseo*: Implementar una metodología de trabajo participativa e interdisciplinaria.
- ▶ *Múltiples acciones*: Actuaciones docentes e investigadoras nacidas de ese deseo.
- ▶ *Un tiempo y un contexto*: La implementación de la Reforma educativa en mi entorno profesional.
- ▶ *Una necesidad*: Narrar el aprendizaje que la totalidad de los hilos anteriores fueron generando.

Un devenir profesional y personal acompañado por una narración reflexiva que acabó dando sus frutos bajo la forma de descubrimientos y aprendizajes ligados tanto al contexto como a las actuaciones realizadas en cada etapa del proceso global. Las tramas o historias que atraviesan esos ejes investigadores están ligadas a aquel deseo docente de implementar en el aula unas estrategias de aprendizaje basadas en la participación y la interdisciplinariedad y su sentido interpretativo emerge del diálogo hermenéutico con las implicaciones docentes e investigadoras derivadas de esta orientación metodológica. Muestro y me muestro, cuestiono y me cuestiono, reflexiono y me reflexiono, a partir de interpretaciones acerca de lo que ha favorecido o bloqueado mis intenciones, creencias y propósitos educativos; dando cuenta, simultáneamente, de aquello que me ha ayudado a seguir viva como enseñante, a continuar confiando y creyendo en la práctica educativa después de tiempos en los cuales ha habido de todo. Pero es que todo, lo bueno y lo malo, me ha servido para avanzar.

Más que pretender conclusiones investigadoras, he buscado guías, criterios, líneas de actuación docente que facilitaron o impidieron las posibilidades de implementar mis objetivos metodológicos a lo largo de cada uno de los tres ciclos investigadores señalados. Las actuaciones durante la primera etapa del estudio, cursos 96/98, se centraron en el contexto del aula, en cuyo interior y acompañada por mi alumnado se inició mi aprendizaje reflexivo. El curso 98/99 representa un puente hacia su exterior, una mayor comunicación fuera de ese contexto íntimo que culminó, durante el curso 99/00, con un significativo incremento relacional entre el interior y el exterior de la misma gracias al proyecto de

trabajo realizado. Y es que esta investigación ha surgido del profundizar reflexivo y sistemático en la conciencia del propio yo profesional, del deseo de ayudar a otras y otros buscadores en la complejidad y complicitad del quehacer profesional docente, reafirmando en la creencia de que la respuesta a grandes problemas educativos se encuentra mucho más cercana a nosotros de lo que creemos. Quizás nos espera en sencillos y humildes encuentros interdocentes o en pequeños retos que surgen, día tras día, en nuestras aulas o centros, unos espacios de vida marcados por:

- ▶ Unas relaciones interpersonales e intrapersonales poderosas y paralelas que deberían ser beneficiosas para las dos partes.
- ▶ Unos indicadores de calidad relacional en el contacto cotidiano con el alumnado o el profesorado.
- ▶ Un aprendizaje profesional ligado al actuar en esos dos espacios de vida.

Van Manen (2003:29) afirma que podemos decir que la *esencia* o naturaleza de una experiencia habrá sido descrita adecuadamente mediante el lenguaje, si la descripción nos permite hacer revivir o nos muestra la calidad y significación de la experiencia vivida de un modo más completo o profundo. Sabemos que el término *esencia* deriva del verbo «ser», que por definición constituye una noción profundamente existencial, estática, por lo que las argumentaciones de este investigador en ciencias humanas plantean una primera reflexión respecto al significado de la *esencia* o naturaleza de mi experiencia de *becoming*,<sup>184</sup> de llegar a *ser profesora* en secundaria. Si bien la *esencia* define lo que las cosas son, es decir, aquellas connotaciones, aspectos o características que las delimitan y distinguen de los demás (sin estas características o propiedades no podríamos experimentarla), para que algo muestre ciertas propiedades esenciales no siempre es necesario que tengamos que conocer con exactitud dónde acaba y dónde empieza otro objeto. Un campo con unos límites poco determinados puede seguir siendo un campo (Eagleton, 1996:98).

La *esencia* de la que hablo está en la línea de los fenomenólogos husslerianos. Éstos la conciben como un significado constituido por una compleja multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales son circunstanciales y otras más cruciales para el existir de las cosas. Una creencia alejada de la percepción de la esencialidad como algo único y estático. La *esencia* o naturaleza de una experiencia se nos manifiesta estática e indefinida simultáneamente, y es que resulta prácticamente imposible delimitar el momento concreto en que mi ser docente se transforma. Soy consciente de un cambio, de una evolución hacia nuevas orientaciones a posteriori, cuando emerge ante mí un proceso de resignificación de mi *ser profesora*, porque como Wittgenstein demostró, estos cambios de significado reflejan nuestras formas de vida y parecidos familiares de significado, unas formas de vida dinámicas, ligadas a un tiempo, un espacio y en continuo movimiento.

La *esencia* interroga acerca de lo que algo «es» y sin lo cual no podría ser lo que es, pero lo hace siendo consciente del contexto, la (inter)subjetividad, el lenguaje, y sobre todo del cambio. Más que ser, ir siendo. La relación entre lo que cambia y lo que permanece, y la manera en que lo percibimos. El esencialismo categórico es peligroso en cuanto tiende a ver las cosas en términos absolutos, inmutables, por tanto, unas connotaciones fijas de las que se derivan convicciones morales. En este sentido, «becoming a secondary teacher» es el reflejo del flujo de aprendizajes que acompañaron el transcurso de este estudio, un fluir esencial para la resignificación de mis creencias y que fue transformándome en la profesora de secundaria que «soy» en estos momentos. Aunque los años

.....  
184 Utilizo el término inglés porque define perfectamente la idea de proceso en un aprendizaje.

transcurridos desde la finalización del estudio han implicado nuevos contextos profesionales, nuevas intersubjetividades y, por lo tanto, otros lenguajes, el proceso investigador explicitado en los tres ciclos de este estudio ilustra el devenir de actuaciones investigadoras hacia la docente en la que me he convertido, un «becoming» cimentado en aquellos cuatro años de estudio deliberativo y que sustenta la estructura profesional de la docente actual. En mi práctica sigue vigente la esencia o naturaleza de aquel espíritu investigador que me llevó a afirmar que:

*Tot el que he anat aprenent i descobrint durant els meus anys d'experiència, els meus anys de doctorat i les meves lectures durant aquests dos últims anys de recollida de materials, s'han anat plasmant de manera sistemàtica en aquest diari, en les meves actuacions i en els meus canvis tant personals com professionals.*

(Di98:139)

Los relatos que se inician encarnan unos hilos narrativos que irán desplazándose de lado a lado de la urdimbre tejiendo las historias. Constituirán las tramas en el seno de las cuales se insertan los ejes investigadores mencionados. Estas tramas interpretativas atraviesan los tres ciclos de investigación de este estudio reflejando aquellos aprendizajes más significativos del proceso global, los más reveladores entre la multitud de vivencias que entretejieron mi vida profesional y personal en aquellos momentos de Reforma educativa. Presentaré, por tanto, unas tramas investigadoras o *aprendizajes docentes dinámicos, no estáticos*, ligados al propio *becoming*, a mi *llegar a ser profesora de secundaria* en momentos de cambio educativo.

### **La escritura reflexiva: Una experiencia de transformación inter e intrapersonal**

*[...] el pasado cambia bajo las presiones e influencias del presente. A medida que voy evolucionando reinterpretó a la persona que una vez fui o a la que ahora soy. El pasado se cambia a sí mismo, porque vivimos hacia un futuro del cual ya vemos cómo toma forma, o forma del cual ya sospechamos como un misterio todavía secreto de experiencias que se reservan para nosotros.*

(Linschoten, 1953:245)<sup>185</sup>

Al investigar cuestionamos los secretos e intimidades más ocultos del mundo que nos rodea, qué lo constituye y qué hace que sea mundo para nosotros y dentro de nosotros, unos interrogantes que pueden evidenciar tanto fortaleza como vulnerabilidad en el entorno estudiado. Mi propósito fue narrar una vida profesional que aspiraba a ser coherente con sus creencias, conocimientos y percepciones. Todo aquello que podía abarcar mi mirada constituyó el referente de mis fuentes de información, aquello que me llegaba, que me hacía sentir y que era capaz de constatar cómo repercutía dentro y fuera de mí. Y es que «era yo», con todo lo bueno y lo malo que me conformaba, que me definía, la que cada día se ponía frente a su alumnado con objeto de compartir lo que sabía y lo que creía, a la vez que se relacionaba con otros yoes adultos en el centro de trabajo. Me interesaba ahondar en la cotidianidad del día a día, en lo que las y los docentes vivimos y hacemos para conseguir transmitir nuestras creencias o deseos, nuestras opiniones y conocimientos en el entorno de trabajo. Ahí nacía mi presencia, el inicio de un viaje con el equipaje representado por todo aquello que había podido atesorar en mi mente y en mi cuerpo. Un equipaje que formaba parte del ser histórico que somos y que nos transforma en seres únicos.

*Hem comentat com anem amb les nostres respectives tesis. Anem fent. La Virgínia Ferrer li va dir que es prengués la tesi amb calma, perquè això era un procés.*

(Di,30/4/97)

.....  
185 Citado en Van Manen (2003:122).



Durante la investigación estamos expuestos a diversos vaivenes cognitivos que pueden convertirse en un acto de preocupación, especialmente cuando deseamos conocer aquello que es más intrínseco al *ser*. En algunos momentos sentí incertidumbre respecto a la suficiencia o significatividad investigadora de aquellos límites narrativos, teniendo en cuenta mi objetivo académico final. Ante la posibilidad de que faltaran elementos científicos adecuados afloraba la angustia y la ansiedad, dudaba y miraba hacia todas partes intentando registrar todo lo que me rodeaba: anotaciones que llegaban a mi casillero, comentarios realizados por compañeras o compañeros, explicaciones de reuniones a las que asistía, preparaciones de clases, cómo iban y cómo me sentía en ellas, opiniones de mi alumnado, fichas de trabajo tutorial y de lengua inglesa relacionadas con los objetivos que me planteaba en el aula, registros de entrevistas con madres, padres o con el alumnado... Una actuación investigadora que aspiraba a dejar constancia de todo lo percibido en mi vida profesional y que se fue haciendo demasiado voluminosa.

Sin embargo, cuando la dinámica resultaba agotadora y dudaba del valor de tanto esfuerzo, siempre aparecía un pensamiento que guiaba aquel proceso de recogida de datos: quieres investigar sobre la profesional que eres, una orientación que constituye una ocasión maravillosa para aprender desde ti. Por lo tanto, ves lo que ves y recoges lo que recoges. Todas las recogidas de información son en el fondo parciales y la tuya no será una excepción. Tu investigación parte de un *ser docente* y su entorno, lo que puede observar, vivir y experimentar en su trabajo día a día.

Este propósito consiguió relajar la angustia de una recogida de información que proyectaba fuera lo más exhaustiva posible y llenar de sentido mis actuaciones. Deseaba que fuera real, es decir, nacida en el quehacer profesional, pero además, transferible a otras y otros profesionales de la enseñanza, validada por otros saberes, algunos inmersos en sendas investigaciones sobre sus prácticas. Huía de la imagen de una «superwoman», madre, profesora, pareja, una persona que llega a todo, con objeto de acercarme a una profesional que deseaba mejorar su práctica investigando sobre ella, sobre lo que conformaba su vida dentro y fuera del centro, pero sin renunciar a los aspectos que valoraba como importantes en cada entorno.

Inmersa en este diálogo investigador, decidí respetar mi tendencia personal a escribir, a reflexionar a través de la palabra escrita, y relatar lo que sería vivir un proceso de introducción de un cambio metodológico en mi aula. Observar, tanto dentro como fuera de ella, las repercusiones de esa intencionalidad manifiesta. Aquellos relatos interpretativos, nacidos de reflexiones sistematizadas en un sentido holístico, fueron desvelando las implicaciones reales del esfuerzo que realizaba y facilitando una inmersión comprensiva en la realidad analizada que calmaba mi ánimo devolviéndome al itinerario inicial, un trayecto investigador sobre mi práctica con mi equipaje de creencias, deseos y dudas y careciendo de expectativas previas específicas, como plasmé en mi Proyecto de tesis. Un proceso que me llevó a sumergirme en las aguas profundas de la propia práctica con la intención de comprender para mejorar, sacando la cabeza para respirar reflexivamente durante cuatro años de mi vida profesional y personal. Después tocó volver a reflexionar, interpretar y concluir desde fuera.

Como nativa en el contexto estudiado interpretaba desde su interior, reflexionando tanto desde dentro como desde fuera, con la intención recurrente de comprender para mejorar. Un «desde fuera» fundamentado en el continuo diálogo con la huella escrita de lo relatado. Este proceso hermenéutico había surcado caminos de dudas. Al inicio del estudio me planteé investigar sobre la vida de algún profesional que se prestara a ello. Un profesional de la docencia que afronta su práctica diaria y que desea continuar haciéndolo a la vez que aprende; que tiene una vida en su centro y

que ésta sigue fuera del mismo; que se esfuerza por aprender, desarrollarse, *ser* en los dos ámbitos; que... Aquella construcción mental esbozó un perfil profesional que fue definiendo mis deseos y creencias acerca de lo que inducía como profesional de la docencia.

Perfilando aquellos rasgos que me cautivaban, que deseaba visualizar como referente, dirigí mi mirada hacia mí misma y decidí reflejarme en el espejo de mis deseos examinando mi práctica con intención de contrastarla con aquel perfil que acariciaba conseguir en otra persona, de conquistar una mayor coherencia entre creencias y quehacer cotidiano. De esa manera, me sumergí en el pozo informativo de mi vida docente, aspirando a escuchar y a escucharme reflexivamente tanto como pudiera y supiera. Ese poder y ese saber serían los límites metodológicos de aquel objetivo durante mi narración investigadora.

En mi anhelo por abarcar más y más llegué a forzar ese «poder», pero el principio de respeto a su límite, el «no poder», me fue enseñando a no violentar mis actuaciones en el entorno investigado. Ello no implicaba una renuncia a mi deseo, sino el planteamiento de una revisión necesaria y reflexiva sobre su sentido y validez. Si con posterioridad a esa deliberación reflexiva seguía percibiendo aquello que pretendía conseguir lleno de sentido, me esforzaba por continuar intentándolo, esperando de una manera que nombro «activa», como sinónimo de una actitud que mantiene encendida la llama de esa espera interior: quizás de otra manera, quizás en otro momento, quizás con otras personas. Aquella etapa representaba momentos parciales en un recorrido hacia lo que interpretaba como válido, no significaba una derrota, un no vale la pena, «no están maduras», sino un «no puede ser aquí y ahora, ya veremos».

Respecto a la segunda limitación, el saber, la orientación hacia una comprensión reflexiva e interpretativa del entorno investigado continuaron siendo sus ejes. La escucha y la participación desde un yo que desea respetarse y respetar al otro fueron los pilares fundamentales en este proceso de aprendizaje. «Escucha atenta», consciente, hacia dentro y hacia fuera, y participación respetuosa desde dentro y desde fuera. Éstas perspectivas guiaron una actitud investigadora que se esforzaba por observar y dar fe de «todo» lo que era capaz de captar en los márgenes que la vertiginosidad de la práctica profesional me permitió durante los cuatro años siguientes a los cursos de doctorado. Cuatro cursos escolares durante los que mi práctica se convirtió en objeto de reflexión y aprendizaje a partir de una comunicación dirigida hacia el propio *ser* en los diarios elaborados y hacia el entorno profesional, «toreando» las situaciones, como susurró mi compañera Berta en un equipo docente ante el que debí justificar lo imprevisible: que el alumnado de nuestro complicado cuarto de ESO fuera capaz de presentar un proyecto de trabajo al concurso de ayudas de la Generalitat de Catalunya y conseguir llevar a cabo nuestro proyecto de viaje a Londres.

¿Qué priorizamos, la calidad de la teoría o de la acción en la práctica diaria? ¿Valoramos más la teoría, las ideas que todos poseemos en detrimento de una práctica más ética y humana en nuestros centros escolares? El respeto a las personas está por encima al respeto a las creencias. El valor ético ha de estar presente en aquello que hacemos, es una muestra de la calidad en nuestras acciones que sobrepasa la importancia de nuestras creencias. Por lo tanto, como investigadora, profesora y compañera de trabajo éste ha sido un elemento fundamental para determinar qué acciones continuar, cuales reconducir y cuales bloquear. Las creencias son una parte cambiante de las personas, todas estaremos de acuerdo a priori con esta afirmación, sin embargo, la realidad refleja múltiples y diversas situaciones en la cuales las ideas pasan por encima de las personas forzando su mente y su cuerpo hasta límites insospechados.

En este sentido, ha estado el concepto ético de respeto por encima de los valores de la investigación, la consideración del otro por encima de mis propias creencias, respetando su propio ritmo de movimiento hacia la construcción de espacios mentales y físicos comunes. A partir de este planteamiento agudicé mi capacidad de observación y de recogida de datos siguiendo las consignas del Director de tesis, «Recoge todo lo que puedas» y cuando dijo «todo» se refería a «todo». Ha habido por tanto un «feed-back» natural y oral a través de lo que he ido aprendiendo y contrastando con las personas que me rodeaban: alumnado y profesorado básicamente. Es el tipo de «face validity» que desarrollamos las personas día a día en nuestros entornos de trabajo, devolviendo a los demás lo que vamos aprendiendo a lo largo de nuestra relación con ellas, una «face validity» igualmente sistemática, aunque no científicamente contrastada. Mi entorno profesional ha colaborado en la recogida de los datos, pero no en la elaboración de la teoría de una manera colaborativa. Este proceso ha sido llevado a cabo personalmente a partir de los datos recogidos.

### ***La escritura reflexiva articula y resignifica la relación entre teoría y práctica***

A lo largo de mis dieciocho años en la escuela primaria, las oportunidades de experiencias transformadoras resultan esencialmente análogas a las que llevo vividas en secundaria. Sin embargo, la reflexión mantenida y sistematizada «a partir de» y «en» la propia práctica logró modelar una respuesta docente más vinculada con la realidad de aprendizaje y que explica mis actuaciones docentes en aquellos cuatro cursos y con posterioridad a ellos. Aquella reflexión deliberativa (Van Manen, 1998) fue permitiendo el inicio de un nuevo espacio relacional, de interacción entre el propio alumnado como ayuda básica en el proceso de aprendizaje, que amplió el significado de la relación vertical o jerarquizada. Dados mis estudios filológicos adolecía de formación sobre las teorías del aprendizaje por lo que aquellas intuiciones que declaraban la relevancia de esta interacción entre iguales en el seno del aula me planteaban dudas. Procuraba, simplemente, analizar cómo aprendía yo misma y observar atentamente las carencias formativas de mi alumnado, buscar posibilidades diferentes en mi *ser profesora*. Los cursos de doctorado me habían facilitado continuas muestras de aprendizaje entre iguales, unas experiencias que me esforzaba por instaurar en mi aula y que se afianzaron paulatinamente con el diálogo instaurado por medio de mi escritura reflexiva y la lectura científica (Ausubel, 1976; Vygotsky, 1979; Coll, 1989, 1995). *Del diari a l'escola i no a l'inrevés*, muestra la dirección básica de mi reflexión anticipativa (Van Manen, 1998) en aquellos momentos.

El relato se confirmaba como un instrumento de reflexión deliberativo y como eje que estructuraba mi proceso investigador. El acopio de reflexiones e interpretaciones resignificando el sentido de mi aprendizaje profesional cambió mi percepción del aula y la desplazó hacia el centro de nuestras experiencias escolares, el verdadero eje de transmisión del saber en el espacio educativo. Una concienciación que avanzó paralela a los nuevas interpretaciones del contenido procedimental y actitudinal en las actividades de enseñanza y aprendizaje, y que continuó favoreciendo una mirada más atenta a las situaciones percibidas en ella.

Los procesos que desencadenó aquella pregunta de investigación inicial en el contexto académico y mis necesidades como docente me encaminaron a profundizar tanto en el entorno del aula como en el del centro escolar, es decir, a perseguir estar en contacto tanto con mi alumnado como con el profesorado, los dos agentes educativos hacia los cuales dirigía mi mirada desde los inicios en aquel cuestionamiento inicial. Unas implicaciones que me iban desplazando del aula al centro, y viceversa, como contextos relacionados y que debía observar con detenimiento.

El devenir comunicativo desde una mirada interpretativa o una escucha educada por el mismo proceso de observación dialogante y reflexivo, confirmaba una realidad de aprendizaje personal y profesional, profesional y personal paralelamente. El deseo recurrente de comprender los motivos del otro en Worksheets y textos construidos en la práctica, las razones de las personas con las que convivía a nivel laboral, a veces demasiadas horas, me fue hundiendo en el propio *ser docente* y transformando mi mirada a través del itinerario de estudio. Aquella inmersión en la palabra escrita, aquella comunicación reflexiva y sistemática, acabó resignificando mis creencias y articulando un estilo docente más coherente, cumpliendo, por lo tanto, tres funciones investigadoras:

1. Desvelar mi práctica cotidiana, las creencias teóricas que la sustentaban.
2. Aproximarla paulatinamente a mi deseo de *ser profesora* de una manera participativa.
3. Dotar de mayor coherencia los significados de mis actuaciones.

Aquella reflexión interpretativa me permitió revisar y analizar mi estilo profesional, erigiéndose en el eje transformador de mi discurso docente y convirtiendo los tres tipos de diarios elaborados en fuentes de información fundamentales para la interpretación de la realidad investigada.<sup>186</sup> La misma *metodología investigadora* se convirtió en el verdadero eje de mi aprendizaje, en una oportunidad innegable para redefinir un estilo profesional personal, difícilmente alcanzable de haber obviado el poder de aquellas reflexiones sobre las experiencias escolares. Por tanto, analicemos en profundidad la primera de las funciones investigadoras mencionadas hacia las que apuntaron aquellos dos primeros años de educación de la propia mirada y que constituyó la primera etapa consciente en este devenir profesional.

---

## 8.1. Cursos 96/98. Desvelar mi práctica cotidiana, las creencias teóricas que la sustentaban

---

*Cada vez la persona es igual y diferente, porque las experiencias van ampliando la percepción.*

*(Romero, E. 2006)*

¿Cuáles son las creencias personales que emergen de este análisis de mi práctica educativa? ¿Qué valoro como aprendizaje verdadero y qué como falso aprendizaje? ¿Cuáles son las teorías educativas que hay detrás de esas creencias y cuales son las necesidades que las justifican?

El análisis de los diarios de investigación evidencia las creencias y necesidades que acompañan una práctica docente que se propone ser educativa. Algunas de estas necesidades correspondieron a creencias a las que decidí renunciar, otras a creencias y actuaciones más o menos conscientes con las que seguí identificándome, puesto que las necesidades que las justificaban confirmaron su valor y calidad educativa durante el análisis investigador que acompañaba mi práctica. El diálogo

.....

<sup>186</sup> Per una banda vull allunyar-me dels paràmetres idealitzadors dels professionals investigadors que deslliguen la teoria de la pràctica. Tot el que he anat aprenent i descobrint durant els meus anys d'experiència, els meus anys de doctorat i les meves lectures durant aquests dos últimes anys de recollida de materials, s'han anat plasmant de manera sistemàtica en aquest diari, en les meves actuacions i en els meus canvis tant personals com professionals. Penso que en aquest moment hem arribat a un punt d'anàlisi del que està passant amb la intenció de veure quines influències ha pogut tenir la meua dinàmica en el meu entorn tant professional com familiar. A nivell professional, quines modificacions s'han produït en la meua dinàmica de classe, de departament d'anglès i de lletres, així com a membre del Consell Pedagògic, a l'estar a la mateixa vegada Cap de departament. Quines conseqüències s'han derivat del meu particular enfoc participatiu en el meu centre i com entenc la participació en aquests moments a partir de l'experiència plantejada. Com he reaccionat davant les pressions de la classe, del currículum, dels companys de l'administració «always demanding» especialment en aquests moments de canvi. Quins aspectes procedimentals i actitudinals han afavorit aquests canvis tant a nivell dels meus alumnes com meus personals (Di,28/3/98).

reflexivo intrapersonal entre creencias y necesidades constituyó un instrumento de mejora de mi práctica educativa, y seguramente, de la de cualquier otra u otro profesional que investigue sobre su *ser docente* con el firme propósito de mejorar.

Son nuestras creencias, algunas todavía en proceso de ser desveladas, las que dotan de significado el quehacer profesional. Es el actuar desde nuestras creencias lo que confiere sentido al propio hacer educativo. Somos a partir de lo que creemos y nuestras ideas y pensamientos se reflejan en nuestros actos. Unas acciones más o menos coherentes, ya que en ocasiones creemos una cosa y nos conducimos de manera diferente. Y es que intervenimos a partir de lo que somos o hemos interiorizado profundamente; tanto, que a veces sólo otras voces, externas o internas, pueden llegar a evidenciar hasta qué punto nuestros actos se corresponden con la verbalización de nuestras creencias.

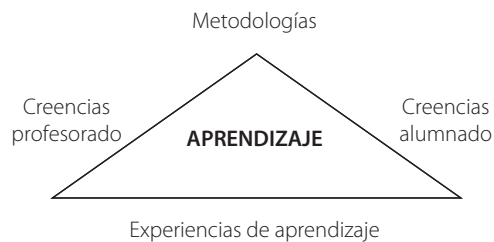
Afirmar que las creencias del profesorado, pasadas y presentes, se evidencian en sus actuaciones de aula y/o centro puede parecer una verdad de Perogrullo por su evidencia. Sin embargo, conviene insistir en esta afirmación, puesto que demasiadas veces obviamos esta presencia ligada a la persona del docente fragmentando su totalidad. Una totalidad conectada con su pasado, es decir, con su biografía profesional y personal, una línea de pensamiento que nos aboca a reflexionar acerca de la importancia de revisar, analizar, darnos cuenta, de aquellas creencias que están mediando entre nosotros y nuestra actuación a lo largo de nuestra vida profesional. Una percepción fragmentada dificulta el ser conscientes de la complejidad profesional existente en las relaciones que establecemos con el entorno de trabajo. Necesitamos al profesional de la docencia totalmente presente en nuestros centros, es decir, consciente de sus creencias y con una actitud que permita cuestionarlas. Conviene saber: ¿por qué actuamos como actuamos? ¿Por qué hacemos lo que hacemos? ¿Qué conforma nuestras creencias? ¿Son educables y, por lo tanto, sujetas a una posibilidad de cambio?

Puedo afirmar que la respuesta a este último interrogante es afirmativa. Las creencias son educables, pueden evolucionar, descubrir nuevos territorios hacia los cuales puede guiarlas un proceso continuado de reflexión profesional y personal como el que subyace en este estudio: un itinerario basado en una práctica reflexiva que conllevó transformaciones a nivel de creencias y, como consecuencia, nuevas actuaciones y aprendizajes profesionales. Nuestras creencias son educables cuando realmente deseamos que esto suceda, lo cual implica la potenciación de experiencias escolares reflexivas orientadas a conseguirlo. Y es que la reflexión también es una experiencia, una experiencia que se ubica tanto en el aula como en el centro, por lo que uno de los desafíos relevantes de la profesión de enseñar es crear esos espacios y oportunidades, lo cual, en parte, es un tema de política profesional (Van Manen, M. 1998:111). La reflexión sistemática, el replanteamiento de los objetivos marcados e incluso de los mismos objetivos en prácticas que no funcionan, que no producen satisfacción profesional, representa una puerta abierta a una mejora basada en una resignificación de creencias. Me refiero a la evolución de actitudes que permitan repensar y explorar aquellas creencias que mediatizan nuestras actuaciones o que se dirigen hacia una búsqueda de culpables dentro o fuera de la persona del docente.

Esta tesis defiende, a nivel de conclusiones, que nuestras creencias profesionales se flexibilizan y/o dinamizan a partir de la reflexión sistemática sobre las experiencias escolares. Unas experiencias que vivenciadas en el interior o exterior de aulas y centros, van guiando o determinando nuevas concepciones, nuevas creencias y, por tanto, nuevas actuaciones. Aunque unas veces parecemos estar más cerca de nuestras creencias y otras más lejos, siempre están presentes en nuestros objetivos docentes. Son nuestras creencias más enraizadas, con mayor o menos fuerza o conciencia, las que determinan nuestra metodología de trabajo día tras día, es decir, nuestras experiencias escolares. Estamos más im-

pregnados de lo que creemos, de aquella manera en la que hemos sido formados en el pasado y que nos parece válida, que de múltiples cursillos a los que hayamos podido asistir, por lo que las oportunidades de generar nuevas experiencias docentes o discentes, de vivir los mismos contextos de manera diferente, se aleja de la formación teórica explicitada en los planes de formación del profesorado y se acerca hacia una práctica metodológica de aula o hacia un acompañamiento formativo.

La reflexión sobre las propias experiencias educativas constituye la estrategia formativa esencial del proceso de adquisición de nuevas creencias y, por lo tanto, la plataforma experiencial profesional generadora de verdaderas posibilidades de cambio. Unos cambios docentes que en este estudio se muestran ligados a las relaciones singulares que cada estrategia metodológica establece en el aula, es decir, fundamentados en las diversas estrategias metodológicas docentes y, con ellas o a través de ellas, en la multiplicidad de experiencias de aprendizaje:



En la base de este triángulo virtual del aprendizaje se sitúan las experiencias de aprendizaje guiadas por las metodologías docentes. Éstas van transformando las relaciones de enseñanza y generando una nueva actitud en la práctica, y es que el alumnado percibe la relación que existe entre didáctica y contenidos, un hecho que parece estar olvidado en la teoría docente. Para el alumnado la asociación es indiscutible, le gusta una materia por lo que se hace. Conceptos y metodología –estrategias didácticas– son igualmente relevantes para una parte significativa del alumnado y éstas influyen en la presencia o ausencia de motivación por los contenidos (Giné, 1997:174). Por lo que mi necesidad de mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje fue el germen de una creencia profesional ligada al significado educativo de las diferentes estrategias metodológicas, en mi caso, participativas e interdisciplinarias. Indagando en sus posibilidades conseguimos transformar la vida en el aula, atravesar los límites que aquel espacio íntimo y cotidiano nos delimita e, igualmente, replantear las creencias existentes en ella. En este sentido, cuestioné y cuestiono nuestras vivencias escolares, nuestras percepciones acerca de lo vivido en el aula como punto de partida de nuevas concepciones y pensamientos coexistentes o de incremento de las posibilidades de transformar tanto lo que creemos como las actuaciones derivadas de ello.

### **8.1.1. Resignificación de creencias. Reinterpretar el significado de las dificultades**

*Traïm a l'aula la relació que volem construir dia rera dia? Quines interferències ens provoquen i ens ajuden a traïr la relació educativa? Em penso que creem molts curtcircuits que no ens atrevim a afrontar amb fermesa i humilitat.*

*(Di98, Semana Santa)*

Percibir, declarar la implicación individual o personal como significativa respecto a la implementación de la innovación metodológica pretendida, reorientó mi mirada hacia la necesidad de algunos cambios actitudinales facilitadores de la misma. Activo, de esta manera, un diálogo in-

terno que me permite desvelar no sólo mi práctica docente, sino reinterpretar las dificultades, es decir, resignificarlas en un camino de búsqueda de alternativas ante las dificultades reveladas en mi entorno, ante la problemática que narro desde mi individualidad reflexiva durante esa convivencia en colectividad. Inmersa en interrogantes sobre la propia práctica, germina, simultáneamente, una reinterpretación profesional reveladora de actitudes docentes competentes para mi contexto de aula o de centro y que nombraré en el Capítulo 9 como indicadores profesionales de habilidad relacional.<sup>187</sup>

El análisis de las relaciones establecidas en el entorno de trabajo durante los dos primeros cursos fueron fuente de aprendizajes profesionales que ayudaron a mitigar las presiones y dificultades del proceso investigador. La fuerza del diálogo vivido en el aula impulsaba una reflexión profesional más profunda respecto a los mismos cuestionamientos surgidos en ella. Un aprendizaje significativo que me ayudó a reconducir actitudes y actuaciones al lograr situarme en una perspectiva diferente de los conflictos vividos. El inicio de uno de aquellos cambios de significado estuvo ligado a un alumno de la especialidad de Delineación que formaba parte de *un grup amb trets molt masculins, dominant i poc dialogant de motus propi...* (Di97:35), con el que había discrepado en no pocas situaciones:

*Renyo al Jonàs perquè continua parlant i es rebot, sempre ha de dir l'última paraula. Veig que no fa res perquè no entén res. Ve de Francès, però la veritat és que les caça al vol, se'l veu llest i mal educat.* (Di97:36-37)

Los enganches dialógicos por su actitud en clase se hacían más y más evidentes, contradiciendo mi deseo de *ser profesora* de una manera determinada:

*Al final no ha entregat la feina perquè com sempre diu no s'entera de res. Consegueix enfadar-me i no vull, a veure si ho cuido això perquè reacciona per simpatia.* (Di97:68)<sup>188</sup>

Aquel alumno no era el único que utilizaba las actuaciones disciplinarias para minimizar los objetivos pedagógicos perseguidos a través de ellas, llegando incluso a manifestarse «agradecido». Una perversión de intencionalidades manifiesta:

*Ahir el vaig expulsar perquè feia el burro i no deixava la classe tranquil·la. És curiós perquè cinc minuts després l'Adrian va començar a fer el burro. Al ben mig de la classe li vaig aclarir que si la seva intenció era que l'expulsés per fer companyia al seu amic no ho faria.*

*- No et penso expulsar o sigui que tu mateix.*

*Després es va integrar a la classe i quan va fer preguntes li vaig contestar amb normalitat, sense fer cap referència al fet anterior. És tremendo com són. I no et perdis l'entrada a la classe del Jonàs. El primer comentari va ser en veu alta i sobre lo bé que s'ho havia passat jugant al futbol.* (Di,17/1/97)

Sin embargo, era necesario estar atenta y receptiva a la posibilidad de cambios de conducta en el tiempo de clase. Un equilibrio complicado y sembrado de dudas en el que iba ejercitándome día tras día. *El Jonàs avui ha parlat amb normalitat i inclús ha acceptat que jo li posés els diners pel teatre, encara que després m'ha dit que ell es canviava al D11 i que aquell grup no anava. Li he dit que sí i ara*

<sup>187</sup> Apartado 9.3.3.3. *Indicadores de calidad relacional en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

<sup>188</sup> «Se n'entera» o «a més a més» serían las formas correctas, pero como comenté al principio, he respetado la escritura narrativa que refleja mi expresión emocional en catalán en aquellos momentos.

*no recordo el que m'ha dit* (Di97:68). En aquellos momentos de finales segundo trimestre, elaboré un guión de tutoría con objeto de contrastar mis percepciones con las de mi alumnado. Tres tutores aceptaron grabar aquellas sesiones de clase y mi compañera de Lengua catalana se responsabilizó de las entrevistas personales. Creía que estas mediaciones facilitarían una mayor espontaneidad en mi alumnado e inmersa en estas negociaciones investigadoras me informo de que uno de ellos no asiste a las clases de Lengua castellana:

*La María podria entrevistar al Mario del Q11, al Pedro [...] Dubto d'integrar al Jonàs en el grup de persones perquè passa bastant, però em sembla que podria aportat dades interessants. Em sembla que l'integraré pel seu aspecte de nen que no assisteix a algunes classes perquè el professor [...] no el vol veure. Li deixaré una còpia a la gaveta de la Maria a veure si li sembla bé aquest petit guió per les entrevistes.*

(Di97:261)

Aquella actuación docente implicaba una fractura sistematizada en la relación de enseñanza y aprendizaje, bloqueando una posible reinterpretación de las dificultades por parte del alumnado. Sin embargo, a inicios del tercer trimestre y durante el segundo año, constato ciertos cambios conductuales que calmaron y serenaron tanto mi presencia en el aula como las interacciones en la misma. Unas evoluciones que interpreté intrínsecamente relacionadas con aquella actitud docente dialogante con las dificultades profesionales.

*He acabat aquest trimestre amb una relació molt diferent amb el Jonàs, l'Àngel i l'Arnau. Al final de trimestre passat l'hagués ofegat. Em rebotava per dintre les seves actituds i comportaments. Em sembla que estava massa aprop i emocionalment enganxada a les seves respostes, amb la qual cosa perdía perspectiva. Aquest trimestre hem aconseguit millorar la relació dels tres. Amb el Jonàs, ha ajudat el treball amb els sobres, el meu desenganxe a la classe de les seves agressions i la meva col·laboració en treballs fora de l'aula quan ell feia demandes, perquè en tenia de català. A l'Arnau el vaig visualitzar amb la relaxació de la Imma un dimecres amb el grup de Creixement personal i he estat ferm i segura davant els seus capricis. Amb aquesta fermesa em respecta més, encara que procura saltar-se tot el que pot. El insuficient de la primera avaluació li ha ajudat a entendre que pot suspendre, encara que els seus coneixements siguin bons. L'Àngel l'he treballat més a nivell de classe i d'exigència de la feina diària que és el que més li costa.*

(Di98, Setmana Santa)

La evolución actitudinal en mi alumnado necesitaba de un proceso de resignificación docente paralelo. De hecho ya había constatado algunas evoluciones con anterioridad: *Em falta mitja classe. Estan al laboratori i encara no he anat. Espero pacientment que arribin. L'Àngel, molt correctament, (em sembla que anem reconduint la nostra relació) m'informa que han d'anar els repetidors a parlar amb la psicòloga del Centre sobre com va tot* (Dc,28/1/98). Incipientes respuestas modificadas que animaban mi creencia en aquellas estrategias integradoras de las individualidades presentes en el aula, entre las que me incluía personalmente. Debíamos encontrar un espacio de respeto compartido para experimentar que el milagro era posible, porque estrategias diferentes:

- ▶ Con Jonás, la escucha de demandas en conocimientos de otras materias.
- ▶ Con Arnau, la insistencia en la conducta perseguida.
- ▶ Con Ángel, el seguimiento cotidiano en el aula.

Abrían una posibilidad de comunicación hacia nuestras necesidades y, poco a poco, reconducían mis intercambios educativos con aquellos adolescentes que se permitían cambiar, aunque como era de esperar, implicaban un plus de consumo de energía.



### 8.1.2. Un sesgo comunicativo en la mirada docente

Si bien la educación de mi mirada docente se prolongó a lo largo de todo el período investigador, se concentró significativamente en las reflexiones materializadas en *Worksheets*, textos o cartas y proyectos de trabajo de los dos primeros años. Con ellos descubrí una actitud personal y colectiva distorsionadora del espíritu docente.<sup>189</sup> El análisis de mis diarios de investigación evidenció una orientación investigadora hacia la anotación sistemática de situaciones problemáticas en el lugar de trabajo. Así, escribo:

*Hay una tendencia a tomar nota, a registrar las observaciones, en situaciones conflictivas o problemáticas. Al concienciarme de este hecho comencé a tomar nota igualmente de lo positivo que me rodeaba, pero soy consciente que mi mirada se dejaba llevar más hacia lo que no iba bien, hacia aquellos espacios y momentos difíciles, que hacia los que eran neutros por su cotidianidad.* (Categorías, Dc96/97)

Mi mirada investigadora se dejaba atraer por lo que no iba bien, se concentraba en aquellos momentos y espacios que brillaban por la dificultad de la práctica, y obviaba aquellos tonos más neutros de la cotidianidad. El sesgo comunicativo que emergía en el seno de nuestros encuentros docentes estaba marcado por una actitud predominantemente disciplinaria y nuestro discurso ante comportamientos inadecuados (intromisiones en la dinámica de clase, malos resultados, etc.) buscaba su sentido en la aplicación de la normativa del centro. La cantidad de anotaciones que corresponden a esos aspectos negativos de nuestra convivencia en el aula o en el centro es significativamente superior a cualquier otra. Una práctica docente de la que voy siendo más y más consciente durante mi escucha en momentos evaluativos: *Parece que tot se solucioni aplicant la normativa. Si s'apliqués la normativa hi hauria un canvi d'actitud en l'alumne* (Dc,23/3/97). Ésta creencia emergente, anotada entre paréntesis, sintetizaba la hipótesis explicativa de intervenciones de compañeras y compañeros en diversas juntas de evaluación.

Ya Santos Guerra (1990) nos invitaba a hacer visible lo cotidiano, a ser conscientes de todo aquello que resulta invisible a nuestra mirada dada su habitual presencia. Una actitud profesional substancialmente reveladora durante el verano de 1998, cuando finalizado mi segundo año investigador me encontraba inmersa en una primera lectura en profundidad con objeto de categorizar las experiencias narradas:

*Sólo tengo anotaciones de la gente que presenta problemas, el resto no aparece. Es una visión desviada, ¿no? No aparece una discusión pedagógica, sino disciplinaria básicamente.* (Anotaciones 1998, Dc97:80)

El sesgo interpretativo mencionado anteriormente se hace especialmente presente en mi primer Diario de campo, curso 96/97. Está repleto de miradas negativas hacia el comportamiento del alumnado en el aula y en las Juntas de evaluación. Muestran una tendencia a tomar nota, a registrar situaciones conflictivas o problemáticas y que reflejan como deambulo por ese espacio intentando interpretar una práctica compartida. Así, advertí como las evaluaciones se iban impregnando de un sesgo negativo, una carga que se dejaba sentir con mayor intensidad durante aquellas Juntas evaluadoras. Y es que los resultados del primer trimestre escolar mostraban una banda alta de problemas de aprendizaje.

.....  
189 Ver apartado 6.1.3.3. *El celo en la aplicación del Reglamento de régimen interno o del currículum: Rigidez institucional* en el Capítulo 6.

<i>Materias</i>	<i>A11</i>	<i>A12</i>	<i>A13</i>
<i>Aprueban</i>	1	2	0
<i>1 a 3 suspendidas</i>	8	6	2
<i>4 a 5 suspendidas</i>	7	6	4
<b><i>6 a 10 suspendidas</i></b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>10</b>
<i>Bajas</i>	1	—	—
<i>no anotados</i>	7	1	16

(Dc97:6-20)

Había comenzado a constatar estas reflexiones con objeto de dejar constancia del resultado respecto a las posibilidades académicas del alumnado en aquel momento, unas posibilidades que cuestionaba especialmente a partir de cinco materias suspendidas, la mayoría constatada. Sin embargo, aquel resultado era lógico. Nuestro alumnado había decidido estudiar Formación profesional porque tenía problemas para seguir unos estudios más teóricos, el Bachillerato. Quizás hubieran tomado otra opción si hubieran podido, aunque no todos carecían de la acreditación del Graduado.

*A12: Graduados 15; No Graduados 18*

*A13: Graduados 17; No Graduados 15*

(Dc97:6-20)

Pero los profesionales no estábamos preparados para asumir este reto metodológico en nuestras actuaciones ante alumnas y alumnos con múltiples problemas para aprender, y ello se reflejaba tanto en mi sesgo observador como en comentarios de la primera Junta de evaluación: *Dotze o tretze persones passen d'estudiar. Es comenta que vagin a la sala d'estudi a treballar, La Loli pensa que és millor incordiar als pares* (Dc97:41) que buscar ayuda en responsabilidades compartidas. Opiniones docentes con las que discrepo, puesto que anulan la presencia de una parte del alumnado en sus aulas, cuando lo que deseo es potenciar una participación que implica justo lo contrario, estar presente. *Jo penso que cal ajudar als bons en una acció unitària* (Dc97:41). Unitaria en el sentido de integradora, de mirar hacia ambos polos, el polo que no funciona y percibimos como negativo y el positivo, que sigue avanzando y que nos esforzamos en la Junta por proteger, frente a esa mirada negativizadora en distintos momentos a lo largo del curso.

Sin embargo, ¿era éste un discurso colectivo o una desviación de la propia mirada? A lo largo de mis narraciones de encuentros interdocentes emerge con significativa asiduidad esta desviación del discurso profesional hacia la negatividad de nuestro alumnado durante su proceso de aprendizaje, especialmente en los momentos de evaluación. Es, por lo tanto, un sesgo recurrente y compartido con una parte importante del colectivo profesional. Los resultados académicos en cualquier trimestre mostraban una banda alta de problemas de aprendizaje y de resultados escolares insatisfactorios en consecuencia, por lo que *en el tercer trimestre hay que hacer limpieza porque no puede ser* (Dc97:78). Nueva orientación hacia actuaciones excluyentes de una parte de la realidad, aquella que no acaba de funcionar durante el proceso de aprendizaje. ¿Qué efecto, qué sensación, imagen o sentido puede transmitir al alumnado? Es evidente que si la convivencia está plagada de advertencias y comentarios con significados contrarios al buen funcionamiento, estamos bloqueando, consciente o inconscientemente, las posibilidades de mejora, ya que estas observaciones fortalecen la sensación de que todo funciona mal con el alumnado. Un mensaje pesimista que se opone a una actuación confiada en el poder transformador que supone todo aprendizaje y en el que las alabanzas deberían ser colectivas y las críticas individuales.

*Así que ahí tenemos a los profesores de secundaria, desde siempre pobres de solemnidad, humillados y ofendidos, presas de una depresión crónica. Y ése es quizás el problema de fondo: el pesimismo histórico de los maestros. Porque, como ha escrito Sabater, la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse: la razón es que «educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento». Dicho a la brava: dignificamos entre todos a los maestros y les insuflamos una dosis monumental de optimismo, o nos vamos todos al carajo.*

*(Javier Cercas. El País, enero, 2005).*

La conciencia profesional de esta desviación interpretativa constituyó uno de los primeros elementos que desveló mi práctica, educando mi mirada. Desde esa conciencia renovada, desde ese darme cuenta, la dirigí con aire fresco hacia aquella cotidianidad, en un intento de hacer visible lo que hasta entonces se me había mostrado transparente. Deseaba generar un nuevo hábito: desvelar la presencia, igualmente, de lo positivo que me rodeaba y que convivía con aquella negatividad manifiesta en los relatos investigadores, una actitud que acabó por ampliar mi perspectiva docente. Y es que tanto el profesorado como el alumnado necesita creer, sentirnos capaces de vivir un cambio, un aprendizaje de calidad e ilusionarnos en su adquisición. Aunque creer no es poder, como hemos comentado anteriormente, representa el punto de partida de cualquier itinerario transformador. Confiar en la posibilidad real de un aprendizaje implica una actitud facilitadora del mismo y una manera determinada de establecer una relación docente en el contexto profesional. Así, el *efecto maquillaje* tendrá el terreno abonado para ejercer todo su poder, evitando que sean transparentes a nuestra percepción aspectos positivos, actuaciones y comportamientos que ayudan a una convivencia de calidad comunicativa en el aula o en el centro. Por el contrario, si insistimos en un discurso profesional que niega la posibilidad de cambiar, concientes o no de ello, el bloqueo de múltiples aprendizajes será inevitable. Estar atenta al discurso propio y ajeno resultó esencial para desarrollar mi creencia en la importancia de educar nuestra mirada, nuestro discurso relacionado con el aprendizaje. Las palabras son el punto de partida o la huella de actuaciones propias y ajenas. El discurso docente es significativo para el análisis de la práctica reflexiva y debemos, por tanto, cuidarlo, analizarlo y, sobre todo, resignificarlo.

### 8.1.3. Ser profesora de una manera participativa

El conjunto de actuaciones a lo largo de este estudio permite entrever el objetivo que subyace en todas ellas: comunicarme con el alumnado en el contexto de aula y con el profesorado en el contexto de centro. Tanto las «Worksheets» como el conjunto de textos creados facilitaron un diálogo oral y escrito, una cadencia continuada de recopilación/devolución de conocimientos experienciales emergentes de las interacciones cotidianas en el aula y en el centro. Un vaivén informativo que fue transformándose en testimonio del intercambio vivido y en el eje de una comprensión más allá de lo escuchado, sentido o narrado. Evidenció como examinar los datos significaba analizar la información recogida y simultáneamente cuestionar los esquemas de comprensión por los que los hacemos inteligible. Una posición desde la que podemos plantearnos interpretaciones alternativas a los hechos recogidos. Para Winter (1989) es esta actitud la que nos permitirá aprender de la experiencia, aprender de los datos, y no sólo hacerlos encajar en concepciones previas ya asentadas y no abiertas a la crítica. De este modo podremos evitar que transformemos los datos en función de las categorías previas de nuestro pensamiento y nos abriremos a que estas últimas puedan ser transformadas por los primeros (Contreras Domingo, J. 1991:16-17).

**La participación, una comunicación bilateral**

El perseguir una mayor participación de mi alumnado en clase estaba teniendo, paradójicamente, un efecto colateral: el incremento de mi propia participación en el centro. Y es que, a la vez que buscaba sus voces encontraba la mía. Un efecto secundario del que fui consciente a partir del análisis de los datos recopilados. Aquella comunicación sistemática, dando voz a sus deseos, fue generando nuevas actitudes en mi *ser profesora*, en mi estar en el aula y en el centro, por lo que la búsqueda de estrategias participativas, mi necesidad de constatar su presencia en el contexto escolar, marcó el inicio de una acentuación de mi implicación profesional. Una asociación que desvela la presencia de múltiples y variadas capas en nuestras aparentemente sencilla cotidianidad y que la dinámica cotidiana nos oculta.

CARGOS	PREVIO		CURSOS doctorado		PROCESO investigador			
	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00
<b>Profesora L. Inglesa</b>	Horario completo	Horario completo	Horario completo	Horario completo	Horario completo	Horario completo	Horario completo	Horario completo
<b>Tutoría</b>	FP A11		FP A11	FP A41	FP A51	FP A21	ESO B	ESO B
<b>Profesora de Música/inglés</b>						ESO A		
<b>Jefe de departamento</b>						Oficial	No oficial	
<b>Coordinación ESO</b>							Oficial	No oficial
<b>Consejo pedagógico</b>						Oficial	Oficial	
<b>Consejo Escolar</b>					Oficial	Oficial	Oficial	Oficial
<b>Jefe de estudios</b>		Oficial						

La tabla anterior muestra un incremento participativo notorio a partir del primer año investigador, unas responsabilidades y compromisos docentes que potenciaron la riqueza comunicativa con mi entorno. En este sentido, el curso 97/98 marca el punto álgido de mi participación en el centro. Soy profesora de Lengua inglesa y de Música, tutora, jefe de departamento, miembro del Consejo escolar y del Consell Pedagògic. Una multiplicidad de cargos que se mantiene el curso siguiente en el que me inicio como Coordinadora de ESO. Dos cursos de máxima implicación profesional con cinco cargos oficiales que comienzan a decrecer en el curso 99/00. Si bien continuo como Coordinadora de la ESO, aunque sin nombramiento oficial.

Estaba convencida de que facilitar al alumnado experiencias escolares participativas implicaba la exploración de actividades en las que el aprendizaje conseguido se relacionase intrínsecamente con el mismo proceso de enseñanza vivido durante su escolaridad obligatoria. Un tiempo de vida básicamente ligado a un espacio, su centro escolar. Sin embargo, desconocía que la puesta en marcha de aquellas actividades ligadas a la búsqueda de un espacio participativo en el aula conllevaría un nuevo posicionamiento respecto a mi actitud docente. Una certeza que en estos momentos me parece de una evidencia aplastante, ¿cómo podemos generar espacio para otra persona, en un lugar compartido, sin desplazarnos mutuamente? La realidad se encargó de mostrarme y demostrarme, en múltiples y diversas ocasiones, que no solamente tendría que desplazarme, sino que además habría de demostrar al alumnado y posteriormente al profesorado que era importante que lo hiciera, si realmente perseguía aquella área participativa en mi entorno profesional.

Aquellos deseos metodológicos hacia los que dirigí mis actuaciones más significativas fueron el origen de una experiencia personal y colectiva que nunca imaginé. Marcaron el inicio de una práctica profesional que aún persigue ser coherente con los propias creencias docentes. Una actuación profesional que fue enriqueciendo mi práctica al aproximarla a aquella realidad educativa más cercana, es decir, al contexto de aula y de centro.

### **8.1.4. Interdisciplinariedad y contexto: La teoría docente se manifiesta ligada al pasado profesional**

Mi orientación investigadora hacia la realización de *un treball de tesi el més proper possible al que és la realitat de la nostra escola* (Di97:20) fue desvelando que contextos diferentes implican creencias diferentes al ser éstas unas convicciones nacidas en el seno de la cultura de aula o de centro, y por lo tanto, contextualizadas. Es necesario aprender a relativizar las certezas, las cuales se muestran ligadas al propio contexto. Relativizar las certezas implica confiar en la existencia de percepciones dinámicas y no estáticas, ya que las situaciones, los contextos y las experiencias vividas en ellos son cambiantes. Conviene mantener las puertas relacionales abiertas o con posibilidad de abrirse y no atrancadas a cal y canto. Coexistía inmersa en una colectividad en la que afirmé: *Hipòtesis emergente: la força dels companys* (Dc97:103), una evidencia o descubrimiento investigador que el trabajo en parejas con mi alumnado había constatado reiteradamente.

#### **8.1.4.1. Primeros niveles interdisciplinarios: Barreras colaborativas y reglas del contexto**

En un primer nivel interdisciplinario, nuestras actividades colectivas forman parte de una discontinuidad departamental procedente de una política escolar basada en los deseos individuales de los miembros de los departamentos,<sup>190</sup> es decir, se llevan a cabo o no en función del profesorado presente cada curso. En nuestro centro fueron negociables cada año, lo que implicó una interrupción y una pérdida de percepción coherente por parte del alumnado, que una vez llevadas a cabo las esperaba en el curso siguiente. Conformaron una participación del alumnado mediatizada por la capacidad de colaboración del profesorado, una competencia que controlaba sus deseos de participación en aquellas actividades cada curso. Su criterio era el único válido, implicando una estrategia profesional discontinua al fundamentarse en las características individuales del departamento. Y es que, no son las barreras físicas las que realmente separan e impiden el trabajo colaborativo. Dos de las causas fundamentales del individualismo profesional se basan en las normas y condiciones tradicionales de la docencia (Hargreaves y Fullan, 1997:67), unas reglas contextuales que escritas o no reorientan los vientos innovadores docentes.

Durante los primeros años de práctica profesional indagas continuamente en la búsqueda de estrategias que permitan y faciliten el aprendizaje del alumnado. Pones en práctica creencias metodológicas orientadas a asimilar los conocimientos programados y cuando lo consigues, te sientes internamente satisfecha o satisfecho. Necesitamos constatar que sabemos enseñar y esta satisfacción nos ayuda a seguir avanzando. Sin embargo, no somos suficientemente conscientes de que nuestras estrategias pueden funcionar en un tiempo y contexto determinado, con un tipo de alumnado concreto, y no ser útiles en otro, dado que las peculiaridades contextuales son eternamente

.....  
 190 Una realidad que constato en mi entorno profesional actual.

cambiantes en nuestra profesión. El destino de nuestro quehacer cotidiano son personas en crecimiento, alumnas y alumnos inmersos en una evolución personal y mental continua. Es evidente que las características del alumnado en nuestros centros en estos momentos son significativamente diferentes a las de aquel que tuvimos las profesoras y profesores que ya hemos acumulado más de veinte, veinticinco o treinta años de experiencia profesional.

El cambio de lugar de trabajo implica adaptaciones y negociaciones continuadas en contextos diversos. Unos hechos ante los que surge una necesidad: *el desarrollo de una capacidad profesional de reinterpretación del contexto de aprendizaje o educativo*. El profesorado necesitará este recurso profesional y personal, tanto dentro como fuera del aula y en distintos momentos de su experiencia docente, por lo que una formación permanente de calidad debería contemplar el aprendizaje de estrategias profesionales orientadas a mantener una flexibilidad profesional reflexiva en el tiempo, tanto a nivel teórico como práctico. Estos contenidos se manifiestan ineludibles a lo largo de una carrera docente en la que entraremos en contacto con, al menos, tres o cuatro generaciones de alumnos de tipología diferente, es decir, de perfiles personales y de aprendizaje significativamente heterogéneos.

Creo que la formación inicial y permanente necesita incorporar una mayor flexibilidad adaptativa a las circunstancias profesionales de la docencia. Pretender que superemos en solitario las dificultades, temores y situaciones de incertidumbre que nuestra práctica comporta o ignorar esta necesidad favorece respuestas y actuaciones docentes que institucionalizan el abandono metodológico del sujeto docente. La persona que enseña es primero persona y después enseñante. Los profesores trabajamos aislados a pesar de la existencia de espacios relacionales formales e informales. En mi centro, jamás existieron barreras físicas entre el colectivo que conformábamos el Departamento de letras. Las profesoras y profesores de Lengua inglesa siempre compartimos aquel espacio físico con el profesorado de Lengua catalana, Lengua española y Ciencias sociales. Estuvimos ubicados conjuntamente, lo que facilitaba la relación y el comentario entre clases, después de reuniones, etc.

Sin embargo, no conseguimos elaborar un proyecto interdisciplinario en ningún momento, aunque compartimos actividades puntuales, especialmente relacionadas con las festividades que la comunidad educativa fija en el calendario escolar. Éstas constituyeron el único momento interdepartamental del centro. La cadencia anual marcada por *La Castanyada, Nadal, Carnestoltes, el viatge de fi de curs, Sant Jordi* y *Les Jornades Esportives*, configuraron el único canal participativo del alumnado año tras año. Una tradición profesional que gestionaba el departamento de extraescolares formado por dos o tres profesores, según nuestra disponibilidad horaria. No obstante, aquellas actividades jamás se incorporaron al currículum prescriptivo ni se transformaron en contenidos académicos dada su significación recurrente, infravalorándose una fuente de motivación para otras vivencia relacionales y comunicativas. Encarnaron, simplemente, momentos lúdicos y de coexistencia festiva.

*Sant Jordi* aglutinaba al profesorado de las tres lenguas y a veces al del Visual y Plástica, pero cada docente actuaba desde su especialidad. La *Castanyada* y el resto de festividades aportaban una relación fuera del contexto del aula, pero sin implicaciones interdisciplinarias, puesto que carecían de un intercambio curricular previo. La ayuda de la Administración educativa debe planificarse en este sentido, ya que esta potenciación de una *colaboración abierta* está unida a un proceso institucional de mejora profesional, y es que la colaboración abierta, la conversación amplia y colegial, la observación mutua y la profesionalidad interactiva todavía no forman parte de la vida profesional de la mayoría de los profesores (Hargreaves y Fullan, 1997:66).

En apariencia, aquellas actividades eran colaborativas, pero nuestra conversación entre departamentos estuvo representada por coordenadas de espacio y tiempo exclusivamente, es decir, las realizábamos durante las mismas horas y compartiendo el mismo espacio. La esencia interdisciplinaria que representa la planificación de actividades en el seno de un intercambio dialogante, de una conversación amplia y colegial, no existió en ningún momento, llegando a ser vetada por creencias individuales en los departamentos. La potestad de actuaciones colaborativas departamentales fueron mediatizadas por la singularidad de las personas que los conformaban. Sus presencias o ausencias se reflejaban en una mayor o menor posibilidad de actuaciones compartidas entre dos o más docentes.

*La Lara col·labora de forma natural i ell es veu obligat a seguir, crec. Si hagués estat [...] dubto molt que hagués sortit la proposta de les Compositio per Sant Jordi. Haig de fer la introducció. Ha anat bé, però no és fàcil amb el seu creuament. Ja veurem com segueix tot, perquè em sembla que [...] vol jugar al tot o res i està influent molt.*  
(Dc,28/1/98)

La presencia arbitraria de determinados docentes se convierte en la variable determinante de una *colaboración abierta*, de un acuerdo colectivo. En la coincidencia de dos de aquellas singularidades surgieron los primeros atisbos de colaboración interdepartamental, iniciándose un trabajo compartido que se reflejó en el Orden del día del mes de diciembre: *Sant Jordi. Presentarem els millors Projectes per classe per la presentació de Sant Jordi. Només participa Primer Grau* (Dc,3/12/97). El trabajo compartido en aquella festividad significó un paso adelante en mis deseos interdisciplinarios y el motor del primer proyecto de trabajo con una parte de mi alumnado de Delineación. Un primer intento de trascender las fronteras del aula por parte de todos y que acabamos presentando en el Departament d'Ensenyament de aquellos momentos.

A finales del primer año de estudio constaté el peso de aquellas barreras colaborativas y organizativas relacionadas con las tradiciones escolares. En mis primeros intentos de crear un equipo de trabajo interdisciplinario que superase las barreras departamentales y convertirse en «equipo docente» observo como la realidad me impone un acuerdo previo excluyente de las diferencias:

**26/5/97**

*...em comenta que voldria trobar un grup de gent per fer un equip a 1FP el proper curs gent que s'entengui ideològicament, afí, que no tingui idees més diferents, comenta ell. Vol proposar una reducció per 1FP. Jo li dic que si més tà demanant que agafi una tutoria de 1FP el proper curs m'ho puc plantejar. Li comento que jo intento entendre'm i consensuar amb tothom, però això no vol dir que els altres s'entenguin amb mi. Comenta que busca gent que s'entengui personalment i jo li dono la volta. Jo procuro entendre'm professionalment amb la gent. Si a més a més m'entenc personalment millor.*

(Dc97:121)

Aquellas barreras comunicativas en el contexto profesional explicitadas en la propuesta procedían de las normas y condiciones tradicionales de la docencia mencionadas por Hargreaves y Fullan (1997:67), aunque en mi caso se iban derrumbando gracias al acompañamiento reflexivo investigador: *procuro entendre'm professionalment amb la gent. Si a més a més m'entenc personalment millor*. Por tanto, realicé gestiones durante el mes de junio buscando la creación de este equipo y constatando las dificultades de relación existentes entre profesionales con pasados diferentes: de Formación profesional o de ESO, más centrado en las asignaturas instrumentales y comunes.

**10/6/97**

*Parlo amb la Maria sobre les possibilitats de crear un equip de professors, un equip docent entre professors de primer de FP i d'ESO. La Valeria es nega a donar-la<sup>191</sup> i d'alguna manera em correspondrà a mi fer-la. Està d'acord però no sabem exactament com arbitrar-ho. S'afegeix a la conversa la Loli i ella veu que hi ha problemes en relacionar-lo. Creu que una cosa és la FP i una altra molt diferent l'ESO, que el professorat de l'FP està pensant en preparar els alumnes per al batxillerat i el de l'ESO no tant.*

*Li comento que donat que tots els alumnes s'han d'adaptar a les exigències de la Reforma, és més lògic que el professorat d'ESO i el de primer de FP tingui més punts en comú que divergències. Ella continua pensant que és millor no barrejar-lo, que durant el curs varies vegades ha demanat als professors que es trobessin en relació a la problemàtica del seu curs i no ho ha aconseguit. Simplement ho veu molt difícil. Llavors separar és encara més difícil em sembla, al menys d'entrada, doncs pot donar-se el cas que tinguis reunió d'ESO, de primer de FP si ets tutora i de Primer Grau a la mateixa vegada, es tripliquen les reunions, seria millor una opció més integradora, donat que cap membre del professorat que doni l'ESO difícilment cobrirà el seu horari amb ells en aquest centre.*

(DI97:333)

Elaboramos una serie de criterios comunes, pero se mantuvo aquel funcionamiento segregador de la diferencia en el curso siguiente. Y es que al extremado respeto a ese poder individual en el departamento, se unieron las barreras organizativas procedentes de aquel pasado profesional. Durante aquel primer curso de Reforma educativa, en el que coexistieron el nuevo grupo de primero de ESO y las cinco clases de primero de FP, la creación de un equipo docente interdepartamental resultó imposible en la práctica, una realidad de la que fui consciente al proponerme elaborar un Crédito de síntesis entre los docentes del mismo nivel. *Faré un quadre amb les matèries de primer i els professors que imparteixen les classes en els diferents cursos* (Di,18/11/96), lo hice, pero la gestión de aquel posible equipo resultante era imposible. Estaría integrado por una totalidad de veintisiete personas, dieciocho profesoras y profesores de materias comunes y nueve docentes de especialidad.<sup>192</sup> Así, el cómputo global de profesoras y profesores que impartía clase a aquel alumnado de primer curso de FP resultó una atrocidad organizativa, que se compensó, en parte, por el cómputo parcial de doce profesores por aula. Renuncié a mi deseo, ante aquella efervescencia organizativa imposible de lidiar.

#### **8.1.4.2. El enfoque interdisciplinario está ligado a la biografía docente. Creencia postergadora**

La persona del docente importa, la historia o biografía de los profesionales de la docencia constituye un elemento significativo para las posibilidades de desarrollar actuaciones interdisciplinarias. ¿Qué facilitaba y qué bloqueaba mis planteamientos? Dado que mi objetivo investigador estaba ligado a una experiencia de aprendizaje, resultaba especialmente complicado ese punto de encuentro entre el deseo y la realidad, ya que éste implicaba a personas con las que compartía espacio y tiempo. El poder detectado en la cultura profesional del centro a través de sus normas y tradiciones

<sup>191</sup> Mi compañera y yo estuvimos interesadas en iniciar la Lengua inglesa en aquel primer curso de la ESO. Más antigua en el centro que cualquier otro miembro del departamento, tuvo preferencia para impartir la materia. Sin embargo, al finalizar el primer curso me propuso su continuación ante los resultados de aprendizaje. Decidí finalizar mi ciclo con el alumnado de FP e incorporarme al curso siguiente por lo que continuó un año más.

<sup>192</sup> Los dieciocho profesores de materias comunes eran: cuatro profesoras de Lengua catalana, tres profesores de Lengua castellana, una profesora de Lengua inglesa, dos profesores de Humanística, dos profesores de Educación Física, tres profesores de Matemáticas y tres profesoras de Física. A los que habíamos de añadir los nueve docentes de materias de cada especialidad: tres profesores de las diversas Tecnologías: administrativa, delineación y química, tres profesores de las distintas prácticas: Administrativa y de Dibujo, un profesor de Comercio y dos profesoras de Mecanografía y uno de la materia correspondiente en Delineación. Las tutorías no añadían personas al equipo al ser profesorado de alguna materia.



reconducía o imposibilitaba mis propósitos de partida. Si bien dos de las causas estuvieron ligadas al individualismo profesional y la cultura del centro, otras nacieron de una creencia docente que bloqueó mi actuación durante los primeros cursos: Mi *necesidad recurrente* de organizar un equipo docente interdisciplinario *previo al trabajo con el alumnado*. Aunque creía firmemente que la interdisciplinariedad ayudaba al aprendizaje constructivo, mi actuación docente estuvo condicionada por esta necesidad desde el inicio. A pesar de mis esfuerzos, aquella creencia bloqueó el desencantamiento de una experiencia interdisciplinaria que investigué durante los tres primeros años. Y es que «somos lo que creemos que necesitamos». Es la necesidad que subyace en una creencia la que configura en gran parte lo que son nuestras actuaciones (Hay, L. 1984:74).

Detrás de las creencias que plasmamos en conductas se encuentran unas necesidades determinadas, unas percepciones que mantienen y llegan a fijar creencias, actuaciones o percepciones que originan, a la larga, satisfacción o desencanto, bienestar o malestar, euforia o depresión. La reflexión de esta autora sugiere, no obstante, un camino de salida ante situaciones que consideramos inadecuadas: desarrollar una percepción clara de esas necesidades. Éstas son el referente clave para poder renunciar a actuaciones que estimamos no deseadas:

*Vamos a retroceder un paso para trabajar con su disposición a renunciar a la necesidad. Cuando ésta haya desaparecido, usted ya no tendrá deseos de...*  
(Hay, L. 1984:74)

Con el acompañamiento profesional de mi alumnado conseguí renunciar a aquella necesidad «sine qua non» de la voluntad de otros docentes descubriendo la práctica que anhelaba, si bien había comenzado a aprovechar aquellas pequeñas experiencias nacidas en el contexto docente y a partir de sus condiciones tradicionales (festividades) o de necesidades organizativas como aquel Crédito interdisciplinario de inglés y Música en el curso 97/98. Y es que el propósito de innovar y reflexionar desde la inmersión investigadora en el entorno profesional está condicionado tanto por las propias creencias como por la fuerza histórica del contexto, un contexto singular y concreto, poseedor de una cultura particular que reconduce los referentes en los nuevos proyectos planteados.

*Costa un ou engrescar a aquests nois de l'ESO. De qualsevol manera ja hem penjat les tasques a sobre de la paret i la classe sembla que té relació amb les activitats d'aprenentatge. Creem una mica d'ambient del que fem. No estan enfadats amb mi. Estem relaxat a classe, però no escolten, el seu món és tant atractiu per ells que no va bé fer activitats de grup classe d'entrada. Els dies que han funcionat més bé han estat els que hem fet activitats en grup. No s'han pogut formar tots, però han treballat en grup i relaxadament. La pena és que quan es desplacen fan tant soroll amb les cadires i taules que és per sortir corrents de la classe. Han fet el compromís personal de responsabilitzar-se d'una tasca individualment i seguim.*  
(Di, 12/3/98)

Aquellos pactos personales anunciaban una actuación colectiva que tuve que amparar cuando desfallecían los ánimos o aparecían miedos relacionados con el calendario de actividades que habíamos programado. Habría un ensayo general previo a nuestra actuación grupal. Mi creencia era que el alumnado se implicaría efectivamente cuando la misma realidad programada les sorprendiera, una realidad que comportaría no pocos nerviosismos e intentos de huida, por lo que al margen de programar nuestros ensayos debíamos cuidar especialmente el primer ensayo general. Sus compromisos personales, aquella implicación individual en la colectividad escolar estaba, igualmente, presente en mis actuaciones ya que los compromisos adquiridos en el aula implicaban tanto al alumnado como a mí misma.

No me equivoqué. Tanto el ensayo como la representación fue una fuente de aprendizaje para todos, especialmente para mí. La confianza y la presencia incrementaron las posibilidades de convertir aquellos deseos dependientes de otros sujetos en realidad. El poder del contenido procesual del aprendizaje me mostró nuevamente la significatividad de aquella actitud profesional de escucha atenta y espera activa, de búsqueda de motivos convergentes y orientados hacia el objetivo deseado, avalados por la fuerza del compromiso personal que habíamos contraído como grupo: finalizar el crédito con el concierto colectivo que habíamos programado. Una actitud que implicaba mediar y facilitar aquellos pactos colectivos desde el nivel personal.

Esta conciencia profesional sobre mi *ser profesora* desvelada por el proceso investigador conllevó nuevos significados y acciones reflexivas respecto a las implicaciones e interpretaciones de mis experiencias en el ámbito profesional. Así subrayé: *Això pot ser implica que haig de fer jo el que crec independentment de si els altres em segueixen o no. El que passa es que si estic sola, com puc treballar en equip?* (Di97:81). Existían otras variables o elementos a tener en cuenta y que adquirían más y más relevancia durante los cursos siguientes. Y es que trabajar desde una línea metodológica participativa e interdisciplinaria implicaba la presencia del otro, por lo que las cosas no eran tan fáciles. No obstante, este click interpretativo, esta creencia profesional que sustentaba mi nueva práctica constituyó el eje impulsor de un cambio relacional con el entorno y el germen de mi primera innovación metodológica: impartir aquel crédito variable interdisciplinario<sup>193</sup> durante el curso 97/98.

#### **8.1.4.3. Ceguera investigadora: Riqueza contextual ignorada**

A lo largo del proceso de búsqueda de una experiencia metodológica, mis propósitos interdisciplinarios respecto a la utilización de la Lengua inglesa como instrumento de aprendizaje de otros contenidos curriculares, sólo habían resultado posibles durante el Crédito interdisciplinario de inglés y música del segundo año, curso 97/98<sup>194</sup> o en las actividades que el libro de texto permitía. Éstas habían sido las únicas oportunidades institucionales de llevar a cabo una experiencia interdisciplinaria, pero se habían desviado del diseño planificado, de como las había visualizado en mi deseo: previamente programada con el profesorado y acompañada del mismo. Una soledad que me generaba sensación de fracaso al distanciarse de la propuesta planteada. Creía que mi actuación investigadora consistía en llevar a cabo el diseño planificado y analizarlo, por lo que el proceso de implementación de aquel deseo durante dos años parecía carecer de sentido. A pesar de mis actuaciones docentes, transformar aquellos objetivos investigadores en realidad había resultado imposible en mi práctica. Una frustración que distorsionó la percepción de la riqueza investigadora patente en aquella vida escolar relatada, en su interpretación reflexiva. Sentía que aquellas narraciones carecían de validez suficiente, ya que no había conseguido implementar con el profesorado el diseño proyectado. Comparaba mi camino investigador con el de otras compañeras inmersas en sendas investigaciones cualitativas y cuyas experiencias iban surgiendo a partir de diseños inducidos, planificados y desarrollados, cuando yo no acababa de desbloquear las dificultades en que me encontraba inmersa. Esta focalización de validez de mi estudio en función de los objetivos propues-

193 Integrando las áreas de Educación musical y Lengua inglesa.

194 Un crédito que hubiera deseado compartir con el profesorado en su elaboración curricular, pero que sólo resultó interdisciplinario a nivel organizativo. La actividad cumbre del mismo consistió en planificar y realizar conjuntamente con el alumnado un concierto de flauta en el centro. Un hecho que motivó un mayor contacto con el profesorado durante su organización (tutoras y profesores de guardia principalmente) y con las familias, al ser éstas nuestro público elegido.

tos conformaba una percepción rígida y positivista de mi actuación investigadora que infravaloraba significativamente el valor del relato construido.

Sin embargo, aquella ceguera investigadora coexistía con su contrario, una ambivalencia interpretativa manifiesta a finales del segundo año, pues a pesar de las dudas, valoraba los datos registrados como suficientemente significativos y relevantes para un análisis más profundo: *estoy simplemente interesada en mejorar mi manera de enseñar y ésta es la opción elegida*, sintetizo con claridad en una comunicación privada que me llevó unos cuantos años aceptar en el ámbito profesional.<sup>195</sup> Y es que no era fácil reconocer y reconocerse en los propios deseos explicitados: *Dono voltes i voltes al cap amb la idea de fer un treball de tesi el més proper possible al que és la realitat de la nostra escola* (Di97:20). Mi deseo de mejora profesional pasaba por el propio entorno profesional, era un estudio contextualizado y las huellas históricas presentes manejaban los hilos docentes, y por tanto, investigadores de manera no siempre evidente. Aquella insuficiencia percibida respecto al objetivo planificado corría paralela al convencimiento de la utilidad de los materiales creados y el intercambio conversacional con mis colegas de doctorado incrementó las argumentaciones a su favor.

El perseguir implementar una experiencia docente concreta, una experiencia metodológica determinada en el propio entorno profesional, desdibujó la verdadera relevancia del proceso investigador desarrollado durante los dos primeros años del estudio. Una ceguera que el análisis de los diarios de investigación mitigó, confirmando las intuiciones de mis tres colegas de doctorado<sup>196</sup> respecto a la viabilidad de iniciar un estudio en profundidad a partir de las experiencias narradas. Las posibilidades y riqueza investigadora presente en los diarios elaborados como fuentes de información durante los cursos 96/98 resultaron extraordinarias. Una riqueza que descubrí al distanciarme de aquella inmersión reflexiva en la propia práctica para analizar en profundidad mis interpretaciones y relatos. Mi percepción investigadora centrada en constituir un grupo de profesionales con los que diseñaría una experiencia participativa e interdisciplinaria, cegaba la significatividad del proceso investigador desarrollado.

---

## 8.2. Curso 98/99. Dotar de mayor coherencia los significados de mis actuaciones. El significado de la Reforma educativa en nuestro contexto

---

La Reforma educativa (RE) evidenció la necesidad de dos transformaciones básicas. Una referida a la *reestructuración organizativa del profesorado* de primaria y secundaria, y otra encaminada hacia una *formación curricular y metodológica* coherente con un plan de estudios que ampliaba la escolaridad hasta los dieciséis años. En el seno de las demandas planteadas yacía un tremendo reto: flexibilizar una estructura educativa que en el proceso de búsqueda de una mayor eficacia formativa se había ido convirtiendo en rígida y excluyente de una realidad social que se veía obligada a aceptar dentro de sus fronteras, ya que fuera había, cada vez, menos espacio para ella. Gestionar las necesidades

.....  
 195 En una carta a una profesora finlandesa, compañera del curso «Vocational Schools» (Escuelas de formación profesional) en Notodden (Noruega) del 6 al 12 de agosto de 1995 explicaba:

*kaisa, I am interested in my students' participation in their own learning. I have presented a project for my Doctoral Thesis related to Interdisciplinarity and Participation, it sounds too seriously, don't you think so? I am simply interested in improving my teaching and I have chosen this option. The title is: Interdisciplinarity and Participation in Secondary Education: from the work with students to the work with teachers.*

*I am not sure if I am going to be able to finish this work, it doesn't only depend on me, but I have decided to start it and I think that this could be a good starting point.* (Di97:19)

196 Immaculada Casas, Mariona Grané y Núria Pedrós, actualmente doctoras en pedagogía.

formativas de un alumnado que había abandonado su escolaridad obligatoria a los catorce años, representó un «volver a empezar» experiencialmente desconocido para todos. Requería nuevos márgenes de actuación, búsqueda de espacios y mayor flexibilidad en un sistema que pretendía mantener en sus aulas a un alumnado que había tenido la opción de alejarse de las mismas hasta aquellos momentos. La diversidad del espectro formativo se incrementó notoriamente ante una franja educativa que extendía su obligatoriedad hasta los dieciséis años. Multiplicidad en ritmos de aprendizaje, niveles académicos, intereses, posibilidades, expectativas y cadencias en el aprender, reclamaron sus presencias al ampliarse el espacio escolar a tiempos educativos diversos y diferentes. Un desafío educativo substancial del que se derivaron actuaciones organizativas, curriculares y metodológicas en todos los centros, así como nuevos planes de formación docente por parte de la administración educativa.

La Reforma implicó el nacimiento de actuaciones docentes integradoras de aquellas circunstancias profesionales tanto en el ámbito de aula como en el de centro. Referentes y fronteras que pudieran dar cabida a la diversidad de jóvenes que se irían integrando en la nueva etapa educativa dada la obligatoriedad de ampliar su proceso de formación académica y personal. La implementación de la ESO constituyó un gran reto profesional para todo el profesorado de nuestro entorno. Una búsqueda en la que continuamos inmersos actualmente con la LOE.

La implementación de la ESO constituyó un gran reto profesional para todo el profesorado de secundaria. Así, en nuestro centro, las decisiones se centraron en tres aspectos a nivel formativo: una nueva distribución del alumnado, adaptaciones curriculares y nuevos créditos variables.

### **8.2.1. Nivel formativo: Redistribución del alumnado y actuaciones curriculares**

El poder de la cultura de formación profesional del centro se evidenció a lo largo de los cuatro años de nuestra ESO. Cuestionada desde su nacimiento, se inició con un grupo de profesores sensibilizados respecto de la nueva etapa. Durante los cursos 96/98, existió un único grupo formado por alumnado excedente o rebotado de otros centros,<sup>197</sup> al que se unió el conjunto de repetidores de nuestros cuatro grupos de formación profesional durante el curso 98/99. En este sentido, nuestras actuaciones se centraron en dos aspectos: una redistribución del alumnado y adaptaciones curriculares en el ciclo 98/00.

La implementación de la Reforma implicó la integración del conjunto de repetidores en los grupos de la nueva ESO durante el curso 98/99. El colectivo estudiantil que había seguido una escolaridad regular y exitosa, continuaba su itinerario de formación profesional en los ciclos formativos de grado medio o bachilleratos que se iniciaban en el centro. Sin embargo, por una carambola del destino, otra parte del alumnado que había elegido esa misma formación abocada al mundo profesional, era devuelta a unos estudios más generalistas y teóricos, que incrementaban el peso de materias instrumentales (Lenguas y Matemáticas) de las que se había apartado hacía dos o tres años. Un cambio curricular que protagonizaban, irónicamente, los menos preparados para ello: aquel grupo de repetidores de nuestro centro y de cada centro.

.....  
 197 Dado que el inicio de la ESO siempre fue cuestionado y que nuestro instituto carecía de educación primaria, tuvo que nutrirse de promociones de centros que no podían admitir más alumnado o que deseaba cambiar de escuela.

Ante esta realidad, el equipo gestor planteó una distribución en dos niveles de aprendizaje durante este ciclo formativo. El alumnado se desdobló<sup>198</sup> en seis materias de estudio. Las instrumentales, es decir, Matemáticas, Lengua catalana, castellana e inglesa y, además, en Ciencias naturales y Tecnología. El criterio seguido, escindir cada clase en función del rendimiento académico, fue una decisión propuesta por el equipo directivo y una parte del profesorado, una filosofía de protección del alumnado más favorecido. El fracaso disciplinar de aquel alumnado unido a una distribución en función de niveles académicos, crearon unos grupos homogéneos en los que sirvió de muy poco el escaso número de alumnas y alumnos por clase, y que complicó significativamente la relación de enseñanza y aprendizaje durante los dos últimos cursos de nuestra ESO. Sigo estando en desacuerdo con este posicionamiento docente, fuente de profundas discrepancias tanto en los equipos docentes como en el último claustro del curso 97/98.

Las investigaciones sobre la psicología social del aprendizaje nos hablan de la influencia de los compañeros en la calidad y mejora del aprendizaje; nos hablan de que los niños a los que relegamos al grupo de los lentos se hacen todavía más lentos, porque no tienen compañeros que les sirvan de estímulo y de ejemplo para aprender; en conclusión, nos dicen que el niño no sólo aprende de su profesor, sino también de sus compañeros. Por eso no tiene sentido volver a las clases segregadas (Tomlinson, 2001). Acepté aquella realidad colectiva, a pesar de los interrogantes que me planteaba, como un mal menor, puesto que se había respetado la biografía escolar de cada grupo clase, una integrada por el colectivo proveniente de nuestra primera promoción de ESO y la otra por nuestros repetidores en los últimos grupos de Formación profesional.

En relación con la Lengua inglesa, nuestra situación era singular. Compartíamos desdoblamiento con otras dos materias, Ciencias naturales y Tecnología, por lo que propuse al equipo de coordinación agrupaciones en función de los niveles en la lengua extranjera, una diferencia que se va incrementado a lo largo de la escolaridad. Una parte del alumnado muestra una mejor asimilación de los conocimientos por diversas causas: facilidad, hábitos de trabajo, actividades extraescolares potenciadas por las familias, etc. Mientras que otra no acaba de despegar. La escucha a esta realidad de aprendizaje en relación con las lenguas extranjeras podía beneficiar a los grupos más retrasados, ya que podrían disfrutar de una atención más personalizada para el inglés y permitía, simultáneamente, una posible huída de la estigmatización del currículum académico. El equipo coordinador estimó el criterio válido y respetuoso profesional y moralmente con las diferencias académicas constatadas, por lo que gestionamos los nuevos cambios y acordamos los siguientes grupos:

GRUPOS	SUBGRUPOS	NIVEL INGLÉS	OBSERVACIONES
<b>ESO A</b>	ESO A – 1 (12 personas)	Bajo	5 alumnas y 7 alumnos. Dos problemáticos.
	ESO A – 2 (15 personas)	Correcto	7 alumnas y 8 alumnos. Tres con problemas de relación importantes.
<b>ESO B (FP)</b>	ESO B – 1 (9 personas)	Bajo	5 alumnas y 4 alumnos. Tres con importantes problemas de relación.
	ESO B – 2 (14 personas)	Correcto	11 alumnas y 3 alumnos. Dos con problemas de asistencia y tres de relación.

.....  
 198 «Desdoblar» implicó dividir la totalidad del alumnado que conformaba una clase en dos grupos siguiendo el criterio determinado por el equipo coordinador de la ESO y escuchando las sugerencias del equipo docente. En nuestro caso, afectaba a seis materias del currículum.

Como equipo coordinador, creíamos haber encontrado una estrategia para «cuidar» a todo el alumnado: distribuir las personas más problemáticas entre los diferentes niveles y crear un grupo más reducido en el caso del alumnado con problemas de aprendizaje. Sin embargo, la realidad evidenciaba que aquella idea de «cuidar» resultaba significativamente complicada, ya que el bajo nivel en conocimientos de Lengua inglesa coincidía en demasiadas ocasiones con personas desmotivadas para los aprendizajes escolares y faltas de hábitos de trabajo, dos variables que generaba una regla de tres directa, es decir, más por más es más. Gestionar los grupos ESO A-1 y ESO B-1, integrados por los estudiantes con más dificultades en la mayoría de la materias resultó cada vez más problemático a lo largo del curso 98/99 y continuó siéndolo en el siguiente.

El trabajo en el aula era escaso y muchas veces por presión sancionadora. Una gran mayoría «olvidaba» el material de clase o no presentaba sus deberes sistemáticamente. Tanto los problemas de conducta como las muestras de aburrimiento y pasividad eran más frecuentes de lo deseado. «A ver qué rollo nos explica hoy», parecía ser la sensación en muchos momentos. Desmotivación y poca ilusión en un alumnado que había asumido su condición de suspendido y que no encontraba sentido al día a día escolar. Por lo que aquella marcada diferencia en los ritmos de aprendizaje de cada nivel en que dividimos las distintas asignaturas para cada grupo-clase fue incrementando, significativamente, las distancias académicas entre ellos y originó, además, un efecto colateral negativo: mayor conflictividad relacional en el aula. Ésta fue incrementándose hasta convertirse en un boumerang que afectó al profesorado más novel principalmente.<sup>199</sup> La carencia de modelos positivos dificultaba el enriquecimiento de los menos preparados y resultaba conflictiva tanto para el alumnado como para el profesorado: los que sabían podían llegar a saber más, pero los que sabían menos fueron mostrando más dificultades y desmotivación para avanzar en su aprendizaje. Nuestros criterios de desagrupación<sup>200</sup> del alumnado potenciaron las diferencias académicas en vez de minorarlas paulatinamente.

Por mi parte, aplicando estrategias participativas iniciadas durante los dos primeros años de investigación, insistía en una distribución del aula que posibilitara un trabajo colaborativo. Por lo que a partir del resultado de las evaluaciones iniciales y observaciones de clase, establecí unas parejas de trabajo basadas en el compromiso de ayuda entre dos estudiantes con niveles académicos diferentes.<sup>201</sup> Una estrategia metodológica cooperativa que sigo utilizando hoy en día durante el primer trimestre de curso y que comparto desde entonces con aquella tutora del grupo de ESO-A. *Te he copiado esto desde entonces* (Berta, 2006).<sup>202</sup> A partir de aquellas parejas de trabajo las tutoras construimos una distribución de cada grupo-clase que incrementara las posibilidades de ayuda durante las interacciones de aula en las diversas materias y no sólo en Lengua inglesa. Una estrategia que favorecía el aprendizaje entre iguales y que se mantuvo en la ESO A durante el curso 98/99, pero

199 En nuestro caso, una joven profesora de matemáticas llegó a abandonar la clase sollozando en más de una ocasión ante la impotencia de canalizar la situación hacia sus objetivos formativos conceptuales, sin valorar la emergencia de desarrollar un trabajo formativo en relación con las actitudes de aquel alumnado.

200 Ya que en realidad se rompía el grupo natural continuamente, lo que evidenciaba más problemas en su escolaridad.

201 Mi aportación consistía en dividir la clase en dos grupos a partir del nivel en Lengua inglesa manifestado. Posteriormente, el alumnado elegía la pareja con la que se comprometía a trabajar en el aula y fuera de ella. Nosotros, el profesorado, compartimos con los estudiantes el tiempo marcado por el horario escolar exclusivamente, dos, tres o cuatro horas semanales en el mejor de los casos. Sin embargo, ellas y ellos comparten con sus compañeras y compañeros un mínimo de seis horas diarias por lo que resulta especialmente importante conseguir parejas de trabajo que funciones realmente.

202 En el 2006 tres compañeras del equipo docente de la ESO, las otras dos tutoras (Berta y María) y nuestra compañera de Ciencias naturales, leyeron, valoraron y anotaron sus opiniones en mi informe sobre los cursos 98/00 y que se encuentra en los Anexos como Relatos emergentes.

que fue imposible en la ESO B, el grupo del que éramos tutoras María y yo, integrado por aquel alumnado de FP repetidor.

Profesor/a		ESO-B	
Novales Sandra	Piñón Judith	Morales Esteban	
McKey Alicia	Elvira Pedro	Victor Jordi	
Xavi Néstor	Carla Varra	Alba Heron	
Ruth Roger	Nerea Oca	Nadia Ruth	

Els criteris han estat, o intentant ser:  
 1. Els que tenen més problemes al davant.  
 2. Junts un alumne més bo de rendiment amb un altre més endarrerat.  
 Les distribucions són provisionals i s'accepten suggeriments.  
 des tutores.  
 25/9/98

Fuente: Hoja escaneada, (Doc,25/9/98) (parejas de trabajo)

era más eficaz que la del profesorado de materias instrumentales, que siempre teníamos el grupo-clase desdoblado.

No obstante, debo añadir otra reflexión respecto a nuestras parejas de trabajo. Constaté como estar distribuidos en clase de una manera que permita la colaboración, necesita de una actuación relevante o significativa respecto a la mejora educativa esperada. Y es que todo no era sentarse en pareja, hacía falta un trabajo docente específico que potenciara las posibilidades de ayudarse en el aula. Era necesario enseñar y aprender a trabajar cooperativamente, a canalizar aquella ayuda que podían prestar a sus iguales de una manera organizada por medio de actividades de aula orientadas a colaborar y que habían sido prácticamente inexistentes. De hecho, sólo contactaba con la globalidad del grupo en nuestras tutorías, durante el tiempo restante mi relación con ellos siempre estuvo escindida en aquello dos niveles de aprendizaje de Lengua inglesa en los que no supe hacerlo.

En estos momentos, aquellos argumentos organizativos se me revelan como un enmascaramiento de la verdad, una estrategia irrelevante para el alumnado, puesto que se basaba, igualmente, en aquellas marcadas diferencias de aprendizaje que favorecerían al alumnado más preparado. Y es que como afirma Tomlinson (2001:28), construir aulas en las que se contemplen activamente tanto las diferencias como los puntos en común de los alumnos, no es nada fácil. No fuimos capaces de crear dos grupos con capacidades y/o habilidades diferentes con los que podríamos haber iniciado una experiencia de aprendizaje colaborativo, por ejemplo. La escasa formación metodológica que poseíamos anuló una visión más amplia y profunda de posibilidades de mejora en la enseñanza. Así, aquella distribución liderada por mi departamento mantuvo los dos niveles de aprendizaje marca-

A pesar de tener un pasado compartido, escolarizado en la FP de nuestro centro, los problemas que iban surgiendo en el seno de aquella convivencia educativa fueron presionando nuestros intentos de parejas cooperativas y éstas se resintieron. La ESO B, *era un grup escindit. Una part normal i correcte, i l'altra amb poc interès* (Doc:98) y en el que teníamos *problemes de bandes amb certs alumnes. Vida fora de l'escola molt intensa que distorsiona els aprenentatges escolars. Una part del grup* (Reunión equipo docente, 22/12/98). En una reunión del equipo docente del 28 de octubre se acuerda que nuestro alumnado se distribuya individualmente. Sus problemas de comportamiento generaron una mayor necesidad de control por parte del profesorado el cual acordó volver a la distribución individualizada. La profesora de Ciencias sociales, se responsabilizó de la propuesta al tener la totalidad del alumnado en sus clases. Nos pareció que su perspectiva

damente diferentes a lo largo del segundo ciclo de ESO con la intención de proteger al alumnado que podía continuar sus estudios de bachillerato en nuestro centro.

Aquella distribución del alumnado resultó ser una estrategia poco solidaria y segregadora de la diferencia más que una respuesta a la diversidad del alumnado, una actuación docente aún vigente en muchos centros de secundaria. La habíamos valorado como un intento de ayuda, ya que el alumnado problemático podía seguir un ritmo más pausado, ralentizado y no incrementar los problemas respecto a su nivel, a la vez que el otro grupo seguía su ritmo, pero la realidad mostró nuestra carencia de estrategias integradoras, metodologías de trabajo cooperativo y de aprendizaje entre iguales, encaminadas a neutralizar los efectos negativos que estas agrupaciones contrarias a la diversidad hacían emerger en la gestión del aula. Además, a aquellas agrupaciones homologantes de las diferencias, se unían las características socioeconómicas del contexto social en el que nos encontrábamos, integrado mayoritariamente por familias obreras de clase media baja como señalaba nuestro Proyecto Educativo del Centro y que tejó un conjunto de circunstancias con las que fue complicado lidiar pedagógicamente. Más recursos metodológicos hubieran contribuido a evidenciar nuestro esfuerzo organizativo por paliar la conflictividad presente en aquellos grupos. Por lo que se gestó un problema complejo, con diferentes frentes, y que no podía ser atendido exclusivamente desde el aula, donde repetidas veces implicaba un esfuerzo de supervivencia al sentirnos impotentes unas veces y culpables otras, ante una constatación continuada de alumnas y alumnos rindiendo por debajo de sus posibilidades.

La mayoría de los profesionales de la docencia entre cincuenta y sesenta años, fuimos educadas y educados en centros escolares basados en la igualdad de intenciones y/o habilidades académicas y no en la diferencia. En mi caso, colegios femeninos integrados por alumnas que deseábamos iniciar una carrera universitaria.<sup>203</sup> En los sesenta, el sistema educativo permitía separar del itinerario docente a aquellas personas que no deseaban continuar su formación académica desde quinto curso de Primaria, once años, una situación de aprendizaje obligatorio que se extendió hasta octavo de EGB, catorce años, posteriormente. En la escuela pública, nuestras promociones de adolescentes jamás convivieron con la distorsión que representa la falta de motivación generalizada del alumnado, ni con la coeducación. Aunque hayamos luchado por integrar las diferencias ideológicamente, carecemos de su experiencia vital. Un hecho que, en principio, debería conducirnos a una gran prudencia a la hora de actuar, puesto que la mayor parte de los adultos de este principio de siglo XXI nos educamos en un sistema escolar basado en la exclusión. Nuestros sistemas educativos empleaban dos mecanismos excluyentes: el primero, de aplicación fulminante, expulsaba de mi colegio a cualquier alumno que planteara un problema de conducta grave; el segundo, algo más lento y sutil, pero igualmente implacable, expulsaba a los alumnos que planteaban cualquier dificultad en la comprensión o la velocidad de su aprendizaje (Tomlinson, 2001:9).

Esta formación recibida no es exclusiva de las mujeres que enseñamos en la actualidad. Si bien la enseñanza es una profesión feminizada y, por lo tanto, la gran mayoría de las interacciones en las aulas se realizan con un referente femenino, nuestra experiencia formativa no difiere de la masculina en este ámbito. El colectivo varonil, que ocupa la mayoría de cargos profesionales, se educó

.....  
 203 Tanto en los centros públicos de primaria como de secundaria en los que estudié la coeducación era inexistente. Posteriormente, decidí estudiar Magisterio, una carrera de tres años que me permitía incorporarme al mundo laboral con anterioridad a otras carreras universitarias y, además, pude hacerlo con sexto de Bachiller. Mi promoción fue la última que contempló esta posibilidad, ya que durante el curso siguiente se implementó el COU y en la actualidad implica finalizar el Bachillerato LOGSE o LOE.



en condiciones de aprendizaje similares a las nuestras: excluyentes de las diferencias y de las dificultades que implica la diversidad. Sin posibilidades de compartir el trabajo con el otro sexo y sin compañeros problemáticos a su alrededor, algunas veces incluso de manera mayoritaria. Por lo que a partir de la Reforma enfrentamos uno de los desafíos centrales de la educación en el siglo XXI: dar calidad a la educación en un nuevo panorama que supone trabajar con el cien por cien de los niños de un país; dar calidad a un sistema educativo que, por primera vez en la historia, abandona la pedagogía de la exclusión intentando ofrecer una respuesta educativa a los miles de niños que, con escaso apoyo familiar, se incorporan por primera vez a nuestras escuelas, porque ni sus padres ni sus abuelos estuvieron escolarizados (Tomlinson, 2001:12). Una realidad que se manifiesta con mayor pujanza en la escuela pública y, especialmente, en el contexto del incremento de inmigración en los últimos años.

Podríamos argumentar que haber vivido otro tipo de formación académica no implica un pensamiento diferente necesariamente. No obstante, acentúo como nuestras biografías compartidas muestran escasos profesionales de la docencia que hayan convivido con perfiles de compañeras y compañeros similares a los que encontramos en nuestras aulas actualmente, especialmente en centros públicos. En ellas se va concentrando, paulatinamente, más y más alumnado con problemas en nombre de un derecho a la elección del Centro escolar por parte de padres y madres. Como si los padres y madres con escasos medios y recursos pudieran ejercer este derecho fundamental a la educación de sus hijas e hijos.<sup>204</sup> Somos los primeros profesionales que pretenden dar respuesta, buscar soluciones y convivir, a veces sobrevivir, en medio de las presiones que lo desconocido genera. Presiones que vamos aprendiendo a canalizar mientras encontramos nuevas posibilidades de reafirmar nuestra valía profesional.

En demasiadas ocasiones, si tienes un mal grupo crees que no sabes enseñar, emerge la culpa, y este hecho mina la propia autoestima, desgasta e influye en el equilibrio personal. Sobre todo cuando la tendencia profesional es exigirse a una misma. Nos vamos pidiendo más y más y este compromiso individual puede llegar a presionar en demasía. En este sentido, el saber adquirido durante aquellos dos primeros años investigadores se reveló como un elemento equilibrante primordial, calmando angustias y ayudándome a avanzar en la incertidumbre de los cursos 98/00.<sup>205</sup> En nuestra profesión, como en todas, hemos de aprender a convivir con un cierto grado de frustración. Sabemos que a pesar de nuestro esfuerzo y de las energías invertidas en proyectos e ideas, nuestras planificaciones, organizaciones y/o expectativas pueden no funcionar como deseamos. Sin embargo, la escucha investigadora de mi contexto docente fue impulsándome a seguir adelante, a continuar aprendiendo profesional y moralmente de las experiencias y de los retos que la práctica docente nos planteaba en aquel momento.

Aquel año pusimos en práctica estrategias metodológicas excluyentes de la diversidad presente en el aula, es decir, homologadoras de las diferencias.<sup>206</sup> Comenzaba a creer que aquellas actuaciones excluyentes de la diversidad suscitaban comportamientos igualmente excluyentes en el alumnado, una percepción que expreso en contraste de colores, del negro al azul: ¿Quizás medidas integradoras generarían comportamientos más integradores? La duda abre todo un abanico de

.....  
 204 Sólo en algunas localidades (Vic) se está intentando paliar el desequilibrio entre la población escolar con problemas (inmigración de primera generación, problemas de aprendizaje, etc.) al distribuir este alumnado entre todos los centros de la localidad.

205 Una perspectiva profesional que comparte mi compañera de la ESO nuevamente: *Qué razón tienes!* (Berta, 2006. Informe 98/00).

206 Recuerdo que el alumnado se había agrupado en cuatro niveles de aprendizaje semejantes en las materias instrumentales

actuaciones metodológicas a desarrollar, a aprender, a sumergirnos en esos interrogantes y profundizar en ellos. El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, de C.A. Tomlinson (2001).<sup>207</sup> Sus propuestas metodológicas hacia una actividad base que permita integrar la totalidad del alumnado y construir un aprendizaje inclusivo en las aulas, cuestionó y aún cuestiona mi ser profesora. Me alejo de actuaciones excluyentes en favor de un equilibrio que encuentra espacios para todas y todos en el contexto educativo, actividades base que continúan orientando mi yo docente hacia la imagen del trabajo por proyectos.

### **Actuaciones curriculares**

Nuestras actuaciones curriculares focalizaron dos aspectos: las adaptaciones curriculares y los créditos variables. Una de las áreas de participación con la que habíamos comenzado a lidiar aquel curso 98/99, fue producto de nuestros esfuerzos por la creación de un espacio educativo para el alumnado con menos nivel académico. En estos momentos analizo la lista de alumnos elaborada y observo diferencias, relevantes, entre aquellas personas propuestas para una adaptación curricular. Agrupamos en la misma demanda dos realidades básicamente desiguales:

- ▶ Las faltas de asistencia sistemáticas de algunos alumnos con demostrada capacidad académica y cuyo absentismo impedía un seguimiento continuado del aprendizaje escolar.
- ▶ Las graves dificultades y limitaciones personales de la otra parte, con asistencia regular al centro.

Aquellos primeros intentos de adaptar el currículum deberían haber abarcado a éstos últimos, pero de hecho ninguna de aquellas personas fue objeto de una adaptación planificada curricularmente. Como recoge uno de las actas del Equipo docente:

*Informació ACI de la Jasmine, Rolando/Gabriel. [...] Jasmine rep el suport de l'Educació compensatòria cada 15 dies. No està molt satisfeta.* (DoC, 17/3/99)

A pesar de la necesidad detectada de adaptar los contenidos de aprendizaje a sus situaciones personales y académicas, el proceso resultó lento y quedó pendiente en diversas reuniones: *Queda pendent el punt 5 (adaptacions curriculars) de l'ordre del dia* (DoC, 16/12/98). Y es que convivíamos con un desconocimiento de lo que eran realmente aquellas adaptaciones curriculares, las ACI.<sup>208</sup> De esta manera, nuestros contactos con aquellas adaptaciones individuales del currículum oficial, a través de un alumnado concreto con marcadas deficiencias de aprendizaje, se limitó a realizar un listado de las personas propuestas e integrarlas en el orden del día correspondiente a la reunión del equipo docente y concienciarnos de que estas personas debían ser evaluadas de manera diferente, teníamos que seguir unos criterios particulares que implicaran posibilidades de superar sus materias de estudio. Sin desarrollo posible de aquella propuesta curricular y metodológica que proponía la Reforma educativa, las actuaciones posteriores de cada docente formaban parte fundamentalmente de la intimidad del aula en la que suponíamos que cada docente actuaba en consecuencia y de momentos más o menos tensos ante las diferentes opiniones del equipo docente en momentos evaluativos.

.....  
<sup>207</sup> En otros momentos he vuelto a su saber metodológico buscando respuesta a la tremenda diferencia de niveles en mi alumnado de ESO.

<sup>208</sup> Adaptación Curricular Individualizada.

Aquellos cambios organizativos docentes y de espacios de aula que implicaban unas demandas académicas de atención a la diversidad, no llegaron a ser cubiertos satisfactoriamente durante aquel ciclo de ESO dada nuestra escasa formación en metodologías de aprendizaje cooperativo ante alumnado diverso. Nuestra atención al alumnado con problemas se basó en el mantenimiento de dos niveles de aprendizaje: homologación de niveles académicos en el aula en las cuatro materias instrumentales a lo largo de los dos cursos del ciclo. Fue la mejor respuesta curricular, organizativa y formativa que nuestro centro pudo ofrecer ante aquella realidad, al margen de la atención que prestaba la psicopedagoga del E.A.P. (Equipo de Atención Psicopedagógica), la cual ya había atendido las demandas del alumnado del primer grado de Formación Profesional al inicio de la ESO. Los primeros años de implementación de la Reforma educativa significaron cambios relevantes en la estructura del currículum y en las implicaciones organizativas en los centros. No obstante, quedaron pendientes los cambios metodológicos y evaluativos que les acompañaban.

Para innovar es necesario ir más allá del cambio en las estructuras del currículum. Innovar implicaba renovar las estrategias docentes de transmisión de la información y establecer una nueva relación con el colectivo de adolescentes que se incorporaba a las aulas obligatoriamente. Se crearon espacios curriculares que potenciaban la autonomía del alumnado y del profesorado, créditos de síntesis, contenidos opcionales como los créditos variables, posibilidad de ayuda más directa en función de los problemas específicos del alumnado, créditos de refuerzo; pero no estuvieron acompañados por las reflexiones necesarias respecto a la contextualización del aprendizaje, faltaron las modificaciones conceptuales que hubieran generado prácticas docentes más adaptadas a la realidad del alumnado. En este sentido, el elemento que hubiera facilitado estos cambios en estrategias metodológicas y evaluadoras hubiera sido la fuerza y el poder renovador de los equipos docentes, aún demasiado impregnados del peso de los modelos del pasado: departamentos, estrategias transmisivas y ruidos del currículum prescriptivo.

### ***Inicio de un currículum optativo: Créditos variables***

La necesidad de preparar Créditos variables encaminados a diversificar nuestra oferta educativa y la posibilidad de que pudieran emerger del propio centro habían abierto la puerta a nuevas programaciones de aula durante los cursos 96/98. Se había creado un *Consell Pedagògic* integrado por la totalidad de jefes de departamento del centro con objeto de posibilitar una reestructuración del currículum escolar. Reflexionar sobre *qué hacer, por qué lo haríamos y cómo hacerlo* a partir de nuestra tradición formativa profesional constituyó el orden del día sistemático de aquel *Consell Pedagògic* que comportó una reestructuración del organigrama docente que posibilitase nuestros encuentros quincenales.

Vivimos esa posibilidad como una riqueza curricular colectiva, por lo que el *Consell Pedagògic* invirtió sus energías en esta reestructuración de contenidos a tres niveles: ESO, Bachillerato y Ciclos formativos. Nuestra realidad docente, un centro de Formación profesional, nos permitió ofertar una variedad de Créditos que abarcaba las distintas franjas educativas. El deseo mayoritario del profesorado fue centrarse en aquello que conocían o dominaban, la formación profesional, y esa planificación pedagógica relacionada con las condiciones tradicionales de nuestra docencia concentró los esfuerzos.

En nuestra ESO, aquellos Créditos variables trimestrales para los que se elaboraron unas Fichas de preferencias, pretendían incluir tanto los deseos del alumnado respecto a posibles itinerarios formativos como la tradición curricular de nuestro centro. Se pactaban con el profesorado y se informaba a las familias; una vez finalizados, compartíamos su valoración con el alumnado y la información era transmitida al equipo docente.

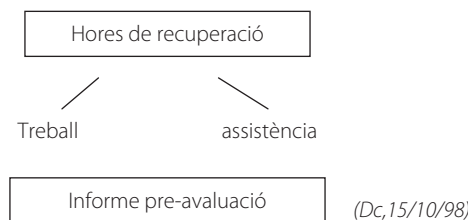
### 8.2.2. Primer equipo docente: Más allá de la queja

Durante el curso 98/99, se creó el primer equipo docente en nuestro centro. Un nuevo espacio de encuentros sistemáticos del profesorado del mismo nivel creado por la LOGSE, ya que hasta ese momento, nuestros encuentros docentes se habían ubicado en los departamentos o las juntas de evaluación. Este curso me incorporo de lleno en la ESO de nuestro centro,<sup>209</sup> actuando desde tres cargos profesionales simultáneos: profesora de Lengua inglesa, co-tutora del grupo de tercero de ESO formado por el alumnado repetidor de la Formación profesional que se extingue y coordinadora de esta etapa educativa. Aunque mi cargo oficial significaba responsabilizarme de la gestión de los dos únicos grupos existentes, mantuvimos la dinámica instaurada en los cursos anteriores: compartida con las tutoras de la etapa y un miembro del equipo directivo.

Participar activamente en el equipo coordinador de la ESO multiplicó las oportunidades de relación profesional fuera del aula. Respecto a las *fracturas participativas* que iba detectando, deberes incabados, carencias importantes en hábitos de estudio, anotaciones olvidadas en las agendas, faltas de puntualidad o de asistencia, y fumar en los lavabos, seguían conformando los obstáculos de un circuito de problemas por cuyo recorrido debíamos transitar durante el curso en diversos momentos.

Las quejas docentes en relación con una o varias de las vallas del recorrido fueron frecuentes durante estos cursos, una realidad recurrente cada tres semanas que continuó invitándome a la reflexión. Se detectaban problemas, nos quejábamos, pero ¿cuál era nuestra actuación al respecto? Una parte importante de aquellas contrariedades aparecen en el orden del día de las reuniones del equipo docente (ED). Constató como los comentarios docentes respecto a las conductas del alumnado se decantan hacia la queja o hacia las mismas actuaciones punitivas que en los dos cursos anteriores, y detecto escasez de propuestas de actuación conjunta para reconducirlas. Sin embargo, este desencuentro educativo fue paliado por las actuaciones del nuevo equipo coordinador: las tres tutoras del nivel y el representante del equipo directivo.

Deseábamos incidir en la mejora de aquellos hábitos de estudio o deberes, valorábamos el estudio como *un treball de construcció de coneixements que requereix un esforç continuat* (Dc99:9) y los deberes como *Continguts d'aprenentatge* (Dc,28/10/98), porque desde el inicio tenemos claro que: *NO SABEN ESTUDIAR. Tècniques d'estudi. Dimecres / dijous* (Dc99:11). A partir de nuestras creencias y observaciones organizamos grupos de recuperación e informamos a las familias verbalmente en la reunión de padres un mes después de inicio del curso escolar:



Igualmente, decidimos comunicar al ED nuestro punto de vista respecto a aquellas carencias detectadas: el alumnado tendría que asistir al centro a estudiar y realizar sus trabajos pendientes.

.....  
 209 Si bien el curso anterior, 97/98, había impartido un crédito variable de música e inglés al segundo de ESO durante un trimestre.

### **EQUIP DOCENT**

*Dimarts i dijous 18:15 a 19:15*

*Hora d'estudi i no només per fer deures*

*S'han de quedar a fer deures i quan els facin normalment deixaran de venir*

*Implicar els pares.*

*(Dc99:15)*

El equipo coordinador pactó aquellos espacios de trabajo, y además creamos un espacio específico para recuperar actividades, clases o deberes los viernes, y en algunos casos los miércoles, únicas tardes libres del alumnado. Los «vigilaría» el profesorado de guardia. Había que ir más allá de la queja. La realidad que nos había mostrado la primera pre-evaluación realizada reflejaba un alto porcentaje de alumnado que sistemáticamente «olvidaba» continuar sus trabajos escolares en casa, especialmente en el grupo de ESO integrado por el alumnado procedente de la FP del centro, los repetidores, y del que éramos tutoras María y yo. En el mes de noviembre decidimos actuar marcando un espacio para estas actividades escolares, no sólo deberes, en el centro. Los grupos, en total doce personas convocadas, fueron elaborados por el equipo coordinador y debían trabajar una o dos horas semanales. Pretendíamos incidir directamente en la interiorización de los hábitos de estudio por lo que una vez organizados comunicamos nuestra decisión a las familias. Éstas estuvieron de acuerdo y comenzó la asistencia al centro, y su control, en horas extraescolares para aquellas alumnas y alumnos. La intención era ayudar a partir de las carencias evidenciadas, por lo cual fue una medida aceptada por el alumnado y sus familias.

*Quina mida a priori més impopular de cara als alumnes! Però recordo que, donat que ho van viure com a conseqüència de les seves mancances, va ser acceptar fàcilment (més o menys), al menys al principi. (Berta, 2006)*

En el segundo trimestre valoramos los cambios actitudinales producidos en la realización de los deberes. De las doce personas iniciales, cuatro habían comenzado a realizar sus tareas en casa con regularidad y propusimos que abandonaran el grupo. Por otra parte, dos alumnos habían abandonado su escolaridad, por lo que el grupo inicial se había reducido a la mitad. Sin embargo, se ampliaría con nuevos alumnos que mostraban apatía o escasa motivación por las actividades escolares por lo que quedaba prácticamente igual, diez y con un interrogante a negociar con una alumna, una situación que evidenciaba las carencias procedimentales<sup>210</sup> y actitudinales de aquel alumnado. A escala individual se iba realizando cambios positivos, puesto que, sistemáticamente, algunas personas abandonaban el grupo; no obstante, el problema persistió tanto tiempo que buscamos un mayor apoyo de las familias y convocamos una segunda reunión de padres en el mes de marzo. Nuestro mensaje fue básico:

#### **11/3/99. Reunió de pares**

##### **CONCLUSIÓ**

• *Pedra angular: Fer deures a casa. Hàbit diari.*

• *Relació família / escola; família / noi-noia; pare-mare / noi-noia*

• *Procés i no val tapar.*

• *Ajudar? Què vol dir ajudar?*

– *No saber matemàtica.*

– *Ajudar-li a enfrontar-s'hi a les conseqüències dels seus actes: fer-los responsables. (Dc99:33Ord)*

<sup>210</sup> El término «procedimental» hace referencia a los contenidos de aprendizaje relacionados con las estrategias y habilidades que ha de aprender a utilizar el alumnado o los hábitos de trabajo y estudio que debe interiorizar. Los contenidos «actitudinales» representan las orientaciones o actuaciones discentes que muestran una buena predisposición para el aprendizaje y una repuesta positiva al esfuerzo que implica.

Por otra parte, durante este segundo trimestre se decidió sustituir la ayuda de los miércoles para hacer deberes y estudiar, por una recuperación de Matemáticas a cinco alumnos con problemas. Si bien todas las sanciones implicaban permanecer en el centro acompañados por el profesorado, sus presencias eran paralelas; bien porque realizaban guardias<sup>211</sup> en un aula concreta, o porque se había pactado en su horario. El ED valoró que los resultados no compensaban el esfuerzo organizativo y, además, este profesor de Matemáticas disponía de una hora libre en su horario que facilitaba el proceso. Sin embargo, este cambio tan cómodo resultó un error metodológico tan importante que acabó con la asistencia del alumnado los miércoles, concentrándose en los viernes por la tarde exclusivamente. Como refleja mi compañera en la lectura de sus reflexiones: se necesitaba una cierta empatía (Berta, 2006) y el profesor que llevó a cabo aquella hora de refuerzo en las carencias curriculares no supo reconducir el enrarecimiento de la dinámica del grupo que impedía aprovechar las oportunidades de cambio planteadas, una actuación que me planteó interrogantes profesionales. Siempre pensé que aquel ambiente enrarecido se había ido construyendo poco a poco al centrar la actuación en el aula en los aspectos punitivos de conducta y en los prescriptivos de la materia, y no en la implicación del alumnado en propuestas, contando con ellas y ellos ante aquellas carencias procedimentales que deseábamos mejorar, unas variables que dificultaron significativamente la relación educativa, acentuando su intolerancia ante las dificultades:

*• Deures: 1ª classe. Molt contents. 2ª classe, no va venir [el professor] i els alumnes diuen que marxaren a casa i no pot ser.  
Els profes de guàrdia estan assabentats i s'encarregaran en cas de falta del professorat. (Dc, ED17/11/98)*

La rotación de guardias y el centrar el contenido de aquellos tiempos escolares en los deberes, permitía una cierta flexibilidad relacional con este alumnado problemático. Una tolerancia que desapareció al convertirse el contenido curricular en el centro de la actividad extraescolar, una presión que acabó abortando la misma estrategia creada. Y es que nuestra acción mayoritaria ante las dificultades detectadas en el comportamiento del alumnado seguía siendo básicamente punitiva, esperando conseguir con ello un cambio de conducta:

1. Expulsiones: acompañadas de trabajo escolar a realizar, unas veces en casa y otras en el centro.
2. Sanciones: cada tres retrasos implicaban permanecer medio patio en el aula.
3. Refuerzos y recuperaciones: han de venir a hacer deberes al centro, con lo que las ausencias originan un estrés de control de las mismas.

Y cuando este tipo de actuaciones se convierte en la vía de actuación mayoritaria ante el conflicto, se incrementa la tensión en la relación con el profesorado y con ello las posibilidades del mismo conflicto. Un aumento de la fricción difícil de reconducir y que muchas veces acaba explotando violentamente. El equilibrio entre autoridad, libertad y responsabilidad es complicado y se construye día a día, resultando especialmente dificultoso en la relación con el alumnado adolescente que se había definido con claridad respecto a sus expectativas en este tiempo escolar extra:

*Grup de deures  
Periódico  
Conserge que triga en obrir i arriben tard  
Inés: donde queramos o quien queramos treballen millor i més a gust*

211 Actividad docente del profesorado de secundaria en la que el centro realiza un horario profesional paralelo al de clase con objeto de cubrir cualquier eventualidad docente o sustituir a algún/a compañero/a ausente por motivos justificados.

*Sandra: perquè no veu la pissarra està sola*

*Maribel: cansada d'estar aquí*

*Pelos: Aquí no hago nada i pel reflex a la pissarra*

*Víctor: Costat de la paret, li agrada*

*Cranc: Massa a prop i poden controlar massa bé.*

(Dc99:32Ord.)

Nuestro alumnado mostraba, a menudo, conductas que no podíamos admitir, pero de las cuales debíamos partir en el inicio de un diálogo docente mediador y no exclusivamente sancionador de los hechos. Debíamos replantear nuestras propias actuaciones, no sólo la del alumnado. Aunque ésta fue la verdadera intención de aquellos *refuerzos y recuperaciones*, la realidad mostró un progresivo deterioro en estos objetivos y se acabaron convirtiendo en «más de lo mismo». El espacio de libertad para el alumnado y el profesorado, de adaptación curricular sin reducir la presión del currículum común producía un efecto perverso: éste presiona tanto sobre la franja variable o las propuestas de adaptación curricular que éstas se vuelven más rígidas, transmisivas y academicistas y dejan de contactar con las carencias del alumnado al robarles su espacio. De hecho, plantearnos todo aquel conjunto de acciones desde la perspectiva de una carencia en el otro, muestra una concepción educativa que trasladaba el problema al alumnado. El mensaje llegó pervertido y se acentuó ante la actitud punitiva de una parte del profesorado reflejada en:

1. El hecho de estar sistemáticamente negativizado durante el proceso de actuación docente.
2. El sesgo sancionador correctivo de la institución escolar.

Unas actuaciones que evidencian la gran dificultad que representa el mensaje educativo que se transmite en el seno de un contexto jerarquizado y sobrecargado de connotaciones negativas para aquellas y aquellos adolescentes, e incluso para una parte del profesorado. En este sentido, definiendo unos referentes de actuación concretos en el siguiente capítulo a partir de las reflexiones acerca de una *norma educativa*<sup>212</sup> Creíamos que podíamos hacer otras cosas, pero nuestras actuaciones fueron organizativas básicamente, sin cambios metodológicos profundos. Aunque mostraron una actitud de escucha de las necesidades del alumnado, continuamos manteniendo la misma concepción educativa de base.

---

### 8.3. Curso 99/00. La teoría encuentra su práctica: El objeto se convierte en sujeto

---

*Desde el saber profesional reconocido en los diarios de investigación reafirmo mi creencia en la dignidad y el valor de múltiples prácticas que emergen en millones de aulas y del significado del relato de la experiencia educativa como fuente específica y universal de conocimiento pedagógico.* (Pérez de Lara, 1998:42)

Somos los profesionales de la enseñanza los vigilantes de un diálogo continuado que acalle la escisión entre el saber científico y la realidad de nuestras clases. Tenemos la responsabilidad de ejercer nuestro derecho a la palabra. Una gran mayoría de expertos del saber teórico desconocen el saber de las y los expertos de la práctica en el aula, una esquizofrenia que se mantiene en demasiadas ocasiones y que no conseguí romper significativamente hasta el curso 99/00. Cada curso escolar concluía con nuevos interrogantes, dudas que seguían cuestionando mi práctica y que continuaba

.....  
212 Ver apartado 7.4.1. *Deseo, norma y relación de enseñanza y aprendizaje* en el Capítulo 7.

intentando resolver inmersa en ella, pero que, simultáneamente, fueron flexibilizando mi actuación profesional al alejarme de seguridades, de rigideces incuestionables. Aquellas experiencias docentes analizadas desde el relato en los dos primeros años y más detenidamente durante el tercero, fueron construyendo un puente reflexivo paralelo que sobrepasó, finalmente, mi escepticismo respecto a aquella creencia que bloqueaba actuaciones en mi práctica docente: un enfoque interdisciplinario necesita de la implicación previa del profesorado.

La necesidad de la presencia de mis iguales había obnubilado una percepción más apropiada de la realidad profesional: existen diferentes niveles de interdisciplinariedad en la práctica educativa, una interpretación que hubiera alejado aquella fantasía de perfección, es decir, una interdisciplinariedad basada en acuerdos previos con el profesorado de diferentes asignaturas para incidir sobre el mismo alumnado desde los flancos disciplinarios pactados. No era consciente de que había conseguido un primer nivel de interdisciplinariedad por medio de aquel crédito de lengua inglesa y música, un primer nivel basado en mi asignatura<sup>213</sup> que, no obstante, me alentó a profundizar en las nuevas posibilidades que ofrecía. El segundo nivel lo conformaron las reuniones interdocentes relacionadas con los créditos de síntesis en los cursos 98/00 y el tercer nivel lo constituyó el proyecto de trabajo desarrollado con la totalidad de alumnado de cuarto de ESO en el curso 99/00. Una actuación interdisciplinaria que acabó convirtiendo al alumnado en sujeto activo de su aprendizaje, es decir, desplazándolo hacia el centro de las actividades de clase.

### 8.3.1. Una verdadera participación subjetiviza al alumnado

*El ojo que sólo observa el comportamiento de los niños los convierte en objetos, mientras que el ojo que logra establecer un contacto con ellos, hace que las relaciones personales sean posibles. [...] Si no puedo oír los sonidos de la vida interior del niño que me habla, me resultará imposible realizar un discurso con tacto.*

*(Van Manen, 1998:180-181)*

Durante los dos primeros años, mi mirada investigadora se esforzó por acercarse a mi objeto de estudio, el alumnado, en busca de opiniones, razones, interpretaciones personales de vivencias compartidas. Una actuación que acabó revelando la presencia de un ser poseedor de una historia con la que debía dialogar, a la vez que esforzarme por ayudarlo a existir en un nuevo contexto educativo. Y es que todo sujeto se manifiesta poseedor de un pasado al que una verdadera educación debería esforzarse por reconstruir a la vez que integra nuevos aprendizajes. Como ya he comentado en varios momentos, me interesaba la persona del alumno en su globalidad, y no sólo como aprendiz. En este sentido, mi actitud participativa abocaba por la creación de un espacio de autonomía en el que la persona que aprendía pudiera responsabilizarse de sus actos ante sí mismo y la colectividad. Deseaba potenciar aquellas condiciones que valoraba como verdaderamente educativas, es decir, poseedoras de sentido pedagógico al reconocer que mi alumnado podía ser sujeto de sus aprendizajes, personas autónomas y responsables.

La gran mayoría de las personas que nos dedicamos a la enseñanza asumimos el centrarnos en el alumnado como objetivo pedagógico. Pocos docentes negarían este esfuerzo por focalizar o

213 Durante los cursos 2006/2009 coordiné el Proyecto Glotta en mi centro. A partir de la metodología AICLE/CLIL, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera/Content and Language Integrated Learning, un total de tres profesores del centro (Ciencias naturales, Ciencias sociales y Tecnología) impartieron parte de su currículum en Lengua inglesa o francesa.



basar sus actuaciones en su presencia en nuestras aulas. Sin embargo, esta orientación profesional tan evidente, clara y básica, resulta complicada de llevar a cabo en los centros de secundaria en los que hierve la diversidad adolescente. «El alumnado constituye el integrante esencial en la relación educativa», multitud de veces me había oído expresar esta afirmación en la que manifestaba mi interés en darle voz, en favorecer que su presencia se materializase en actuaciones concretas en su entorno educativo.

Mi mirada investigadora había estado tan centrada en diseñar una experiencia docente con la colaboración del profesorado e investigar sobre ella, que infravaloré la riqueza de las experiencias participativas llevadas a cabo en el aula percibiendo a mi alumnado como objeto de mi estudio más que como sujeto de su aprendizaje durante los tres primeros años de investigación. Representaban mis fuentes de información, objetivos de actuaciones docentes e investigadoras, pero no creadores de su propio devenir formativo.

Como muestran mis anotaciones de diversas tutorías, fue al distanciarme mentalmente del proceso investigador (curso 98/99) cuando los escuché realmente y pude reanudar un diálogo reflexivo que consiguió convertirlos en el verdadero sujeto de sus aprendizajes durante el curso 99/00. Tuvieron que manifestar bien alto que no contaba con ellos, que los trataba como críos, que no los escuchaba, que... Todo ello a una profesora que se proponía explícitamente tenerlos en cuenta, que estaba investigando sobre la participación, que estaba y estoy convencida de que son las personas que jamás podemos olvidar en nuestra profesión, puesto que encarnan la razón básica de su existencia. Una gran ironía que fui descubriendo a partir de esa relativa parada investigadora durante el tercer año de este estudio.

Mi sordera se manifestó de diferentes maneras a lo largo de aquellos tres primeros cursos, más centrada en obtener información como investigadora que en escuchar como docente. Inmersa en las urgencias de la práctica diaria, el estudio en profundidad de las entrevistas grabadas y las fichas de trabajo recopiladas con intención de comprender los mecanismos participativos que surgían en el aula fue postergado en diversas ocasiones, lo cual constituye una muestra flagrante de esta sordera docente. Captaba una idea general de lo opinado y continuaba el camino planificado. Me he sentido realmente mal al ser consciente de este hecho, intolerable e impropio de una profesora que investiga desde su práctica. La culpa y el reproche hacia mí misma caminaron paralelos a la rabia y el enfado, puesto que había perdido la oportunidad de contrastar *in situ* hasta qué punto el alumnado estaba o no conforme con mis intuiciones y actuar en consecuencia.

Mis deseos estadísticos de teorización de la realidad resultaron devorados por el poder presente en la dinámica de las urgencias cotidianas en múltiples ocasiones, una focalización positivista que valoraba la frecuencia de un hecho como esencial para instaurar cambios más profundos en aquella realidad interpretada. Sumergida en la dinámica de trabajo cotidiana, consideraba que evidenciar su presencia, ser consciente de su existencia hasta esos momentos ignorada y que continuaba latente y a la espera de modificaciones para evolucionar o desaparecer del contexto era suficiente. Iría actuando sobre la marcha. Sin embargo, y aunque no dudo de la honestidad de estos estudios basados en tantos por ciento y de sus intenciones de mejora de la calidad en el entorno en que se circunscriben, sé que aquellos resultados formarían parte de otras múltiples estadísticas, cálculos cambiantes con los momentos, las épocas, los contextos y que conciben el cambio en relación inherente a la denuncia de una realidad problemática. Conseguir el dato numérico sólo hubiera implicado mayor o menor frecuencia, cuando mi interés era dejar constancia de las múltiples y varia-

das presencias observadas. Constituyeron, por tanto, un mecanismo de concienciación profesional acerca de la compleja realidad que me envolvía y de las limitaciones inherentes a la propia práctica, siempre a la espera de alternativas que permitan la resolución de los conflictos que plantea a oídos y mentes dispuestos a escuchar.

Si bien mi actitud investigadora objetivaba a mi alumnado, el ser consciente de la existencia de esa realidad no investigada y aceptar que no podía abarcarla, me fue haciendo más y más prudente en mis afirmaciones. Seleccionar lo que estimaba importante en aquellos momentos no era pensar que el resto carecía de interés, por lo que mis urgencias debían evitar una selección superficial a favor de la significatividad en aquello a lo que optaba, un criterio de importancia que tenía como referente la validez detectada en relación a la mejora de mi práctica con el alumnado. Esta orientación reflexiva me ayudó a equilibrar la vivencia de una pérdida anunciada. Siempre se puede profundizar y ampliar en los senderos que conducen a la complejidad de variables que rodean la práctica docente, pero es igualmente cierto que finalmente actuamos estableciendo prioridades, puesto que la opcionalidad de energía y tiempo siempre manifiesta sus límites. Unas prioridades que permitieron llevar a cabo determinadas actuaciones y negar otras.

### **8.3.2. El objeto se transforma en sujeto: Proceso de focalización reflexivo y nueva actitud docente**

*Del diari a l'escola i no a l'inrevés.*

*(Dc99:83)*

La consecuencia más significativa de aquella actitud reflexiva investigadora fue, y es, el cambio de actitud docente que propició, una actitud ligada al proceso de creación de los diarios de investigación en los que me interrogaba acerca de mis actuaciones docentes. Mi interés por acercarme al alumnado había ido educando mi tacto y cuidado en clase, unos elementos esenciales del proceso de aprendizaje y a los que hace referencia Van Manen cuando afirma que el tacto se interesa por el interés del niño (1998:201). Así, cuando a inicios del segundo trimestre del curso 98/99 me cuestionaba acerca de: *Què estic fent?* (Dc,10/1/99), concluía: *En el fons guanyar-me la seva confiança i crec que d'aquesta manera fer que la tinguin en ells mateixos i en els altres* (Dc,10/1/99). Una reflexión que evidencia el sentido de mi práctica, mi orientación profesional inmersa en una dinámica docente e indagadora.

Las experiencias vividas en el centro me educaban respecto al cambio que perseguía en mi alumnado. Si me mantenía en el mismo posicionamiento continuarían ocurriendo las mismas cosas, y viceversa. Si deseaba respuestas diferentes tenía que comenzar por actuar desde una nueva actitud docente. Así, continué trabajando en aquel acercarme a mi alumnado; en ganarme su confianza alejándome de un escepticismo que me impedía creer en sus posibilidades; en insistir en actividades instructivas que facilitaran la integración de la realidad personal y académica de todo el colectivo discente. Confiar en ellas y ellos era el primer peldaño para que alguno confiara en sí mismo y en las personas adultas que acompañábamos su etapa de crecimiento más conflictiva y significativa en el itinerario educativo. De esta manera, aquella escritura reflexiva posibilitó un posicionamiento docente desde el que podía percibir puntos flexibles en las demasiadas veces rígidas estructuras escolares, puntos moldeables que facilitaban su evolución hacia mis objetivos planteados: una mejora metodológica participativa e interdisciplinaria que acabó

siendo el origen de un nuevo renacer investigador en el curso 99/00 por medio del proyecto de trabajo iniciado.

Por otra parte, la reflexión narrativa de las experiencias de aula había abierto una perspectiva docente de confianza en mi alumnado, conflictivo o no, era posible, necesario y recomendable confiar en ellas y ellos, creer en sus posibilidades si realmente deseaba implementar una metodología participativa basa en la confianza en uno mismo. Además, comencé a estar convencida de una conexión significativa entre inteligencia y experiencias, de hecho, reflexionando acerca de esta conexión concluyo: *La intel·ligència procedeix de les experiències viscudes* (Dc,20/7/99). Una afirmación que me devuelve al entorno de clase con nuevos cuestionamientos:

*¿Qué relación hay? ¿Que los alumnos experimenten más y más en las aulas, contribuye a desarrollar sus capacidades intelectuales? Habría que profundizar en los diferentes tipos de inteligencia en este sentido.*

(Dc99:66)

Estas creencias en *la calidad de las experiencias vividas en el aula* influye en la mejora del aprendizaje, en las posibilidades de conseguir una enseñanza de mayor relevancia para el alumnado y, por tanto, para mí misma, implicaron una serie de actuaciones coherentes con aquellas afirmaciones docentes e investigadores. Una renovada orientación profesional fundamentada en:

- ▶ La intencionalidad de cuidar y mejorar la relación con mi alumnado.
- ▶ La potenciación de espacios de escucha atenta, de validación de sus opiniones, sugerencias, creencias y percepciones en las interacciones de clase.
- ▶ Una mayor atención a los recursos metodológicos en explicaciones y preparaciones de clase. Algo que demasiadas veces tenemos en cuenta exclusivamente con el alumnado de Bachillerato o universitario.

*Ellos lo captan en seguida* (Berta, 2006).<sup>214</sup> El alumnado posee ese sexto sentido que capta la esencialidad de nuestras actuaciones en la práctica, en la que nos formamos realmente. Un juicio que es necesario escuchar, ya que está capacitado para construir un pensamiento articulado, tiene opiniones y emite juicios relevantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ESO (Giné, N. y cols., 1997:11).

### 8.3.3. El aula, un lugar olvidado para la resolución de problemas

A pesar de mis dieciocho años en la escuela primaria aún tenía una asignatura pendiente: integrar la relación de enseñanza y aprendizaje que emerge en el aula en mis planificaciones de clase, es decir, solventar las discrepancias y dificultades con mi alumnado en el contexto en que surgían y con las personas que contaba. Debemos repensar la utilidad del aula como lugar de intervención idóneo, espacio de mediación y arbitraje para realizar la primera gestión encaminada a la resolución de dudas, problemas y conflictos con el alumnado. Esta percepción permitiría relajar tensiones, serenar ánimos, compartir dificultades y educarnos en habilidades de resolución de conflictos que no necesariamente han de concluir en clase, ni con todo el alumnado presente, pero que transformaría el aula en el punto de partida de un proceso significativo de construcción de un aprendizaje indivi-

.....  
214 Anotación de mi co-tutora durante dos años sobre estas reflexiones en el informe elaborado sobre los cursos 98/00.

dual y colectivo. En esta investigación, el aula se manifiesta como un lugar olvidado para la solución de problemas, por lo que reivindica la observación y reflexión profesional en ella. Aboca por una práctica docente que potencie el significado de los diálogos mantenidos durante las interacciones de aprendizaje, prestando especial atención a la calidad relacional de la comunicación establecida en su seno. Indudablemente, cada profesional tendrá su estilo personal, su manera de relacionarse con su alumnado, todas ellas válidas si se basan en el respeto mutuo y en una ética profesional.

La conciencia profesional acerca de errores y aciertos potenciada por el proceso de escritura reflexiva y el estudio de mi proceso de transformación docente tienen su origen en el contacto con aquel alumnado de una Formación Profesional que fue extinguiéndose poco a poco. La educación de mi mirada, la conciencia del propio aprendizaje, se fraguó en aquel «contacto» con mi alumnado. Un periodo de cuatro años que representó la etapa más significativa de mi «llegar a ser» profesora en la enseñanza secundaria. Adaptar mi práctica al contexto concreto en el cual se producía a través de actividades y textos fundamentados en la realidad vivida, conllevó un nuevo significado profesional: la contextualización del aprendizaje efectuado. Aquellas «Worksheets», textos o cartas, y reflexiones nacidas de las necesidades detectadas ampliaron el espectro comunicativo del aula y nos adentraron en territorios poco transitados a través del diálogo que fomentaban. Un diálogo profesional que ampliaba el diseño de material curricular para nuestras clases y, a su vez, potenciaba una fluidez comunicativa fuera de ella.

Aquel diálogo interior ejemplificaba una deliberación práctica, como ocurre en otros enseñantes, ya que esa deliberación práctica emerge cuando se consideran diferentes opciones de acción posible en una situación determinada y cuando importa decidir cuál de las posibles líneas de acción expresa más plenamente los propósitos y los compromisos del agente (Carr y Kemmis, 1986:107). Con aquellos textos dialogantes y aquellas fichas de trabajo, pretendía orientar mi acción y coordinarla con las acciones correctas de otros. Una percepción que ratifiqué con posterioridad y que en aquellos cursos me originó no pocas angustias e incertidumbres al sentir, palpar y vivir, como la incorporación de aquellos contenidos nacidos de la realidad emergente del aula retardaba la evolución de otros contenidos, los oficiales, los «verdaderamente significativos» para una parte del alumnado y para el profesorado en general. Un efecto colateral inevitable con el que fui aprendiendo a convivir, unas veces en el seno de un diálogo calmado y otras presionada por todo ello.

### **8.3.4. El conflicto, una oportunidad de subjetivizar al alumnado**

*M'adono que estava enfadada amb els dos alumnes i això m'ha restat calma i objectivitat del que estava passant. No he deixat parlar gaire al [...] i potser era una ocasió per demanar-li què fa i posar-me'l del meu cantó.*

*(Dc97:95bis)*

Inmersa en el quehacer escolar tendría otra oportunidad para mejorar mi *escucha docente*, ahora desde una distancia de «tú a tú», a nivel personal y no grupal. El alumno motor de la propuesta final en nuestro proyecto de trabajo pondría a prueba tanto mi incipiente capacidad de escucha como la embrionaria confianza en la institución escolar que su participación activa evidenciaba. Durante el mes de enero valorábamos la viabilidad de un viaje a la nieve como despedida de sus ESOs. Una gestión simultánea a la negociación del proyecto que iniciábamos y una coincidencia arbitraria que perjudicaba a Víctor directamente, ya que se encontraba envuelto en un expediente disciplinario. El incidente que lo había originado se había producido a finales de noviembre, concretamente la

tarde del 23/11/00 y dos días después el profesorado decidió expulsar al alumno durante tres días por lo que telefoneé a la familia:

*Parlo amb la mare a la tarda que ve amb la seva filla i ens entenem. Veuen què el crío està incontrolat. Té antecedents al Pedraforca. Demanen què intercedeixi el director i em sembla bona idea. Em diuen què el crío no vol continuar el crèdit amb el professor. Els comento que ja en parlarem.*

*Acord: Demà a la tarda el seu pare es passarà per signar els fulls d'expulsió i es trobaran amb el director el dilluns a les 8.30. (Di,25/11/99)*

El diálogo con el director y aquella expulsión cautelar fueron las únicas actuaciones que se habían llevado a cabo, su expediente había quedado interrumpido por problemas organizativos y se volvía a plantear dos meses más tarde, concretamente en el Consejo escolar del 21 de enero en el que se veta su salida a la nieve.<sup>215</sup> El castigo no caducaba, a pesar de que aquellas medidas correctivas resultaran completamente descontextualizadas. Una coincidencia inoportuna en aquellas primeras semanas del segundo trimestre en las que las «guerras» del anterior comenzaban a dar algunos frutos positivos: *El Víctor confia en mi, al menys aquesta és la sensació que tinc* (Di,14/1/00). Había sido el primer alumno en dar un paso significativo durante la gestación del proyecto de trabajo, una participación singular como lo son todas, y en la que mostró su deseo de colaborar «a su manera», es decir, exigiendo algo a cambio: *Comenta que no anirà a l'excursió a la neu, però que sí que anirà al viatge si el guanyem, que no vol quedar-se a Barcelona, si no, no farà res. Jo vull anar a Anglaterra* (Di,14/1/00).

*Aquel conflicto en noviembre no había sido, evidentemente, un hecho aislado, lo cual había influido en la decisión del profesorado de excluirlo de la próxima salida extraescolar. No obstante, dejó bien claro que esperaba que el alcance del castigo no negara la nueva posibilidad de participar en las actividades del centro que se le planteaba. Un deseo que inició un pacto entre nosotros:*

*Ojalà tinguem aquest problema. Quan he sentit que ell deia això, li he dit:*

*- No et preocupis Víctor, que si guanyem tu vens amb nosaltres encara que t'hagi de tornar en avió perquè fas una gamberrada, però venir vindràs si tu vols. (Di,14/1/00)*

Si bien la actuación del alumno ante mi respuesta fue el silencio, mi escucha fue capaz de captar que éste comunicaba aceptación. No había nada más que comentar, todo estaba claro. Serían los hechos por venir los que afirmarían o negarían la fuerza de aquel pacto. Una claridad que percibo con posterioridad: *He tingut la sensació que el Víctor ha cregut en el que li deia, no ha replicat, no ha mirat malament, no ha fet cap comentari del tipus: «Això ja ho veurem», res* (Di,14/1/00). Este pequeño compañero de viaje me hizo sentir su confianza, su esperanza, una sensación de la que fui consciente en otro lugar y otro tiempo, concretamente en la tranquilidad que nos proporciona el alejamiento del lugar de trabajo: *He sentit que confiava en què seria així i m'ha adonat després, a la tarda tornant cap a casa que m'ha vingut aquest pensament. És una reflexió sobre l'acció, penso que el seguiment que hem anat fent del conflicte que té amb els profes fa que sigui diferent amb mi. De fet quan li he comentat que li comencen l'expedient una altra vegada, la qual cosa em sembla vergonyosa, ho ha acceptat* (Di,14/1/00).

.....  
 215 El curso 95/96 había aceptado la propuesta del claustro de profesores de ser miembro del Consejo escolar y en aquella fecha tratamos el expediente disciplinario de Víctor.

El alumno muestra respeto a mi discurso, porque era perfectamente capaz de manifestar su discrepancia si se sentía mal; lo importante es el pacto que acabamos de realizar y en él confía<sup>216</sup> aceptando mis palabras. Mi intención era acompañarlo en el camino que debía recorrer ante las sanciones que se derivarían de sus actos de adolescente violento, ayudarle a reconducir y neutralizar actitudes, su conducta, la posibilidad de que le revirtieran más problemas. Sus conflictos con el profesorado no habían obstaculizado mi acompañamiento, me demostraba confianza, se sentía seguro de la dirección de mi gestión en conflictos por venir. Acompañar y dirigir, dos significados asociados en la idea original griega de la pedagogía; dirigir en el sentido de acompañar, de tal forma que proporcione orientación y cuidado a la vida del niño. Se necesita estabilidad y seguridad para poder arriesgarse (Van Manen, 1998:70).

Es significativo que el término «seguridad» se suela asociar con el de «cuidado». Los niños que saben que alguien se preocupa por ellos no se sienten preocupados sin motivo. El término latino *secura* significa libre de inquietud, de «preocupación». El término «seguro» también deriva de *secure*, y quiere decir «a salvo». La estabilidad aporta a nuestras vidas una cantidad necesaria de seguridad, certeza y solidez.

Mi presencia y accesibilidad durante sus conflictos adolescentes y nuestras negociaciones de aula ayudaron a aquella confianza verbal manifestada. Aquel acuerdo se fundamentó en dos reflexiones paralelas y complementarias: la escucha de aquel deseo que motivaba una participación activa en el futuro proyecto y el respeto a mi creencia acerca de la importancia de incluir a todo mi alumnado.<sup>217</sup> Una estrategia de aprendizaje inclusivo que se mueve entre la individualidad y el grupo. Y es que cuando el alumnado toma conciencia de que puede aprender con y de sus iguales, y no exclusivamente de sus desiguales, tenemos verdaderas oportunidades de construir un aprendizaje colectivo e integrador. Un proceso de concienciación, de darse cuenta y de encontrar sentido, igualmente válido para el profesorado.

Como afirma Massaguer (1997:72): si en la escuela tradicional la principal tarea era evitar la aparición de conflictos, en una escuela democrática el conflicto es un momento singular y privilegiado de la dinámica interpersonal o institucional que debe aprovecharse y del cual debe sacarse todo el jugo educativo que lleva implícito.<sup>218</sup> Es esencial dotar y ampliar el sentido de los conflictos durante la relación de enseñanza/aprendizaje que desarrollamos en el aula, trascender sus paredes en busca de un significado que es bidireccional, porque implica la presencia de las razones del alumnado y del docente.

La persona que aprende necesita resignificar su comportamiento y disfrutar de un espacio escolar desde el que poder generar una participación motivada. En términos opuestos, la carencia de sentido o de conciencia de futuro conlleva una evidente desmotivación, y no sólo escolar. Y es que participar en el seno de una relación jerarquizada como lo es la de enseñanza y aprendizaje,

.....  
216 Deseaba acompañarnos en la salida a Londres, en caso de que ésta fuera posible, y necesitaba creer que una actuación serena ante aquel conflicto comportaría un beneficio en este sentido. Debía mostrar madurez ante una actuación que ambos valorábamos injusta.

217 Formó parte del grupo de alumnos que visitó Londres y consiguió controlar su comportamiento en todo momento.

218 Según las directrices de la psicología existencialista, la visión o percepción de futuro determina en buena parte la conducta en el presente, y los recuerdos, las interpretaciones del pasado. Además, la nueva pedagogía de comienzos del siglo XX con Dewey, Decroly o Montessori da más protagonismo al alumnado en el aprendizaje, un protagonismo que llevó a las experiencias vividas en Summerhill.

significa permitir la existencia de ese espacio compartido con el otro, un otro que es especialmente diverso en el contexto público. Debemos ser receptivos y estar atentas y atentos ante una negociación profesional con posibilidades de participación del deseo del otro, de sus razones y motivos.

El devenir de muchos pactos en el aula debe estar guiado por esta actuación profesional que acaba encontrando motivos potentes para avanzar, especialmente en la enseñanza secundaria, en la que resulta fundamental mantener abierta una verdadera puerta de escucha docente.

El conflicto constituye una oportunidad única de subjetivización del alumnado, de autorizarlo a través del rol de mediadora en que nos coloca. De hecho, estos adolescentes conflictivos llegan a disfrutar de más tiempo de relación interpersonal que el resto de sus compañeros, un tiempo que vale la pena aprovechar formativamente. Me refiero a conseguir contactar con una actitud positiva durante la relación, una actitud fundamentada en la confianza lograda, a pesar de inevitables desacuerdos.

El cambio es un viaje, con los itinerarios sin cerrar, dirá Fullan (1994); y los problemas nos acompañan, constituyen una parte de ese viaje. No podemos prescindir ni renunciar a ellos porque son una fuente de aprendizaje; al contrario de lo que nos esforzamos en creer, es justo cuando nuestras ilusiones se han cumplido cuando comienzan nuestros problemas (Hargreaves, 1996), porque siempre desharemos llegar más lejos, o en mejores condiciones (Hargreaves y Fullan, 1997:11)

Los enseñantes seríamos más flexibles ante conductas negativas de nuestros alumnos y alumnas si aceptáramos la obviedad de esta afirmación: es imposible eliminar, erradicar la eterna existencia del conflicto en la práctica docente; el conflicto constata la presencia de vida en la escuela y está intrínsecamente relacionado con ella. No existe la vida sin conflictos, ni los conflictos sin vida; por lo tanto, una carencia de conflicto estaría relacionada con la ausencia de subjetividades, con el silencio indestructible. Lo importante no es su eliminación, sino nuestro acompañamiento en su inapelable existencia, un proceso de subjetivización del otro en el que resulta especialmente complicado mantener la calidad y la posibilidad de relación, en este orden, de una relación de enseñanza-aprendizaje viva y con el mínimo deterioro. La propuesta de estos autores, Fullan y Hargreaves, implica una actitud profesional que amplía el análisis de las dificultades al contemplar los problemas desde diversos ángulos de análisis y como una «fuente de aprendizaje». Es necesario reinterpretar las luces y sombras de cualquier proceso de mejora, de cambio. Moverse con soltura en las contradicciones y contrariedades de la práctica constituye un reto profesional y un indicador de calidad relacional. El proceso de escritura reflexiva me había ayudado a reinterpretar el significado de las dificultades,<sup>219</sup> un primer nivel de análisis interpretativo que focalizó mi atención hacia esa oportunidad de subjetivizar al alumnado durante el necesario proceso de cambio que implica la resolución de los conflictos.

.....  
219 Ver apartado 8.1.1. *Resignificación de creencias. Reinterpretar el significado de las dificultades*

## 8.4. El diálogo entre docencia e investigación: una experiencia de aprendizaje inter e intrapersonal

*Penso que desaprofitem una gran quantitat d'experiències enriquidores que sorgeixen dins del mateix context en el qual ens trobem. Com en altres coses a la vida, crec que anem a buscar a fora el que tenim al nostre voltant, busquem que siguin els altres els que ens ajudin a solucionar els problemes que hem d'afrontar al centre, l'expert està fora de nosaltres quan el bagatge de classe i de vida cada vegada ens converteix més en experts del nostre món.* (Di97:10)

La actuación docente e investigadora amplió mi conciencia profesional con aprendizajes emergentes del contexto estudiado. Unos aprendizajes que retornaban a la propia práctica desde una teoría renovada por aquella reflexión. No obstante, aquel diálogo entre docencia e investigación me planteaba interrogantes éticos:

*No està malament, penso que li dóna a la meva tasca la necessària relació de professora-investigadora que es necessita amb la diferència que l'objecte final d'aquesta recollida d'informació és una tesi doctoral. Per això la pregunta moltes vegades és:  
Faria les mateixes coses si no estigués pensant en una tesi?* (Dp,2/5/98)

El sentir era afirmativo: *La veritat és que crec que sí, perquè realment penso que a qui li ha de servir tot aquest treball d'investigació, de búsqueda, és a mi mateixa sobre tot* (Dp,2/5/98). Y así era, el deseo de estudiar las implicaciones de una práctica profesional participativa e interdisciplinaria comportó un nuevo rol docente. Un posicionamiento ligado a las reflexiones relatadas en aquellos diarios que acompañaron mi práctica y me aproximaron paulatinamente hacia una actuación coherente con las interpretaciones realizadas, es decir, con las propias creencias. Y es que:

*Sempre he fet propostes des del meu lloc, el que passa és que ara insisteixo a seguir-les, no em desanima tant la resposta dels altres perquè hi ha una motivació interior que vol coincidir amb la meva realitat de treball tant com sigui possible, i que potser tindrà un fruit que m'il·lusiona, sona bé veritat?* (Di97:43)

El trabajo investigador reafirma a la docente en sus deseos de ejercer de una manera determinada, introduciendo espacio para mi anhelo metodológico. Reflexionando sobre la experiencia vivida a través de aquellos textos escritos observaba y aprendía:

**22/11/97:** *Lectura del diario: «la participación del alumno implica un cambio de rol para los dos elementos básicos, alumnado y profesorado, que implica resistencias a ese cambio. Aquí tenemos un triángulo amoroso difícil de mantener, a pesar de que la forma triangular está considerada arquitectónicamente como una de las más seguras».* (Di97:68)

Aquellos tres ángulos del «triángulo amoroso» conformado por alumnado, profesorado y resistencias, eran referentes que reconducían mi itinerario hacia objetivos metodológicos que me esforzaba por implementar en mi práctica. Así, cada inicio de curso dialogo con mi alumnado sobre las posibilidades que presenta el nuevo año escolar. En la búsqueda de espacios para su participación a través de mi disciplina, la primera ocasión surge en el curso 97/98 en el ámbito organizativo y de planificación. Mis propósitos fueron tres:



*Les idees bàsiques que tinc al cap són:*

- 1. Ens hem d'organitzar d'una manera que possibiliti el fet que tothom aprovi les seves matèries entre Juny i setembre.*
- 2. Aquests alumnes de 2FP seran els nostres batxillerats i els nostres Cicles Formatius de Grau mitjà, cosa molt important per a la nostra salvació com a professionals en aquest Centre.*
- 3. Seguiré estimulant la participació i la responsabilitat dels alumnes en el seu procés formatiu des de la meua matèria. Així com una formació global en aquest sentit.* (Di98:2)

Unos objetivos educativos que siguen presentes en mi práctica actual. La implicación participativa motivó a un grupo de delineación a planificar el desarrollo del contenido del libro de texto durante el primer trimestre y éste se convirtió en nuestro proyecto de aula: «Planning Our School Year». Decidimos cómo trabajaríamos y creé las fichas necesarias para desplegar los contenidos curriculares, recopilar sus opiniones y diseñar mis actuaciones docentes e investigadoras:

*Recullo la seva opinió i passem, a la votació. Han d'escriure la frase que pensin encaixa en la seva opinió entre les que escric a la pissarra:*

- 1. I PREFER THE CLASS PLANS THE SCHOOL YEAR.*
- 2. I PREFER THAT THE TEACHER PLANS THE SCHOOL YEAR.*
- 3. ...*

*Com sempre deixo una opció lliure per si algú estima oportú afegir alguna altra proposta que a mi no se m'acudeix.*

*Passem a comptar els resultats. Demano un voluntari i surt la Maria José. El resultat és l'opció 1 per majoria absoluta. Només una persona vota l'opció 2.* (Di97: 23)

En grupos de cuatro y durante aquellas experiencias, la investigadora ayudó a la docente a reconducir sus actuaciones, su posicionamiento en el aula.

*...La lectura de Tonucci sobre la Pedagogia de la lentitud i l'experiència de l'explicació del calendari en anglès en els primers que ha estat bastant participativa, especialment en l'A11 em fa organitzar-me diferent. Començo per explicar el calendari en anglès com als grups de primer, ells ho van seguint en el seu full en el qual he demanat prèviament que no escriguin. M'escolten en general i quan comencen a parlar espero simplement que callin. Reaccionen positivament i puc acabar l'explicació. Llavors contesto les poques preguntes que fan.* (Di98: 25)

Aunque otras veces era la docente la que calmaba el ímpetu de la investigadora, delimitando y marcando objetivos temporales:

*Aquesta setmana del 6 al 10 d'Octubre tindrà com a objectiu acabar planificació del curs amb els segons i primers. A la mateixa vegada a veure si aconseguixo igualar una mica les dinàmiques bàsiques perquè sinó serà un merder.* (Di98: 26)

Sin embargo, mi celo profesional, más centrado en los objetivos acordados que en el proceso desplegado, invadió aquel espacio participativo, provocándome malestar al ser consciente del mismo: *No estic contenta de com va amb aquesta classe. De fet la que ha anat més coherent és la D21. Sembla que forço la participació, aquesta és la sensació que tinc. De qualsevol manera em sembla que haig de recordar molt la PEDAGOGIA DE LA LENTITUD. De fet és prou educatiu i d'un bon nivell el que ells siguin capaços de fer una exposició oral defensant la seva proposta per a aquest trimestre, votar la que sembli*

*millor i dur-la a terme. Veurem que passa* (Di98:32). Me dejó llevar en demasía por las propias creencias y anuló la presencia del otro más allá de lo conveniente. Yo, que busco terrenos participativos, ocupo demasiado espacio.

Esta actitud dialógica mantenida a lo largo de los años, y especialmente durante los dos primeros, fue reorientando mi papel en el aula. Durante aquel contacto comunicativo, los aprendizajes investigadores fueron canalizando mi práctica docente hacia las siguientes creencias reflexivas:

- ▶ Una actitud dialogante parte del convencimiento interior de que el otro puede enriquecernos, de que los acuerdos son posibles a pesar de las diferencias. Estaba desplazándome hacia una actitud profesional en la que escuchaba más allá de las palabras, evitando enfrentamientos innecesarios y canalizando éstos conflictos hacia territorios que pudieran beneficiarnos. Centraba mi escucha en las ideas del grupo, separadas de las personas, es decir, reflexionaba sobre sus argumentaciones sin limitarlas a lo que en aquellos momentos eran capaces de explicitar. Cada persona sabe lo que sabe en un momento y un tiempo, y tanto una variable como la otra son cambiantes.
- ▶ Cambiar es posible y todo cambio implica resistencias al mismo. Muchas veces en las mismas personas que lo persiguen. El cambio actitudinal está ligado a un proceso de transformación y necesitaba tiempo.
- ▶ Nuestro discurso se contradice: ...*comenta que l'escola ni salva ni condemna i jo ho accepto. El Martí comenta la necessitat de salvar als bons (L'escola ni salva ni condemna?)* (Dc98).
- ▶ Mi actuación docente había sido una búsqueda continua de razones y motivos para desplazar a mi alumnado hacia la participación en su propio proceso de aprendizaje, de implicación en el mismo, por lo que romper la relación educativa carecía de sentido. Unas premisas básicas como educadora de la ESO y coherente con una metodología participativa.
- ▶ Necesitaba el acuerdo con el otro, una vulnerabilidad que en determinadas ocasiones me jugó malas pasadas, al ir contra las propias creencias. Sin embargo, paralelamente, por medio de la escritura reflexiva desarrollaba una especial habilidad para recapitular y proponer acuerdos aclaradores en el seno del grupo. *Aquí y ahora*. La reflexión investigadora tenía un efecto colateral: la mejora de mi comunicación con el alumnado y el profesorado.

Los descubrimientos reflexivos explicitados en el apartado anterior implicaron una cierta dosis de optimismo perceptivo y un bienestar profesional que resultó difícil de compartir con mis colegas.

*A la Junta d'avaluació del seu grup, A11, vaig comentar que el veia com un adolescent pur que va en contra de tot i que pensa que es pot menjar el món. La Coral i la Blanca, així com la tutora, no estan d'acord amb la meva visió. Per ella és un alumne mal educat, cruel i hipòcrita que fa les coses pel darrera. Té dues cares i fa el que vol. La veritat, potser sóc innocent, però em costa acceptar tanta crueltat en una persona de quinze o setze anys que té una intel·ligència normal. És cert, com deia la Blanca, que l'any passat anava de rebre i ara s'ha desmadrat com a repetidor, però no és això una búsqueda de referents i d'identitats? Marginant-lo li podem ensenyar molt poques coses i precisament aquest és el repte que planteja la Reforma, educar les actituds i els procediments i no solament els conceptes. Aquesta formació és bàsica pels nous professionals que hem d'integrar a les nostres aules l'oferta per la població escolar fins als setze anys.*

*(Di98, Setmana Santa)*

Quizás era demasiado inocente e incluso idealista, como manifestaba otro colega en una de nuestras reuniones:

*El David em diu que sóc idealista, que de vegades sembla que no tingui els peus a terra. Li comento que potser sí, la veritat és que no m'ha molestat perquè penso que és difícil creure que pots canviar alguna cosa.*

(Di97:74)

Mientras la colectividad profesional que me rodeaba cuestionaba el discurso nacido de aquellas comprensiones reflexivas que ampliaban mis percepciones o creencias, mi yo docente estaba más y más convencido de las posibilidades de generar cambios colectivos desde el deseo individual comprometido. La narración investigadora revelaba mis cambios evolutivos respecto a verdades anteriores, una dinámica relacionada con unas circunstancias contextuales concretas. Una conciencia profesional que generaba un impulso hacia una actuación regenerada, cambiada, evolucionada. Las reflexiones que la escritura investigadora me ofrecía fueron canalizando un vocabulario que me permitía una manera diferente de percibir, de pensar y repensar aquella realidad cotidiana compartida. Por ello:

*Seguim parlant i comento que estimo que en aquest cas sóc realista i que tinc en compte la realitat diversa d'alumnes que tenim per oferir actuacions diferents. Els que neguen la realitat són els que es proposen homoligar a tothom com si fossin iguals. En aquest sentit la Reforma no té més remei que constatar una realitat que cada vegada és més variada en funció dels anys d'escolarització, doncs cada alumne té un ritme diferent que es manifesta molt més mentre més anys estan estudiant.*

(Di97:74)

Y es que: *Com deia un mosso d'esquadra del Raval la setmana passada a la radio, l'alumnat que pul-lulava pel carrer quan l'escolaritat obligatòria era fins als tretze, catorze anys, es troba en aquests moments a les nostres aules, especialment a les aules de les escoles públiques. Aquests alumnes que no volen estudiar i no poden treballar, en gran majoria aprenen moltes coses més al carrer (Di98, Setmana Santa).*

La creencia profesional es un constructo conceptual evolutivo nacido de la comprensión en un tiempo y un espacio determinados. Aquello que se nos presenta como verdadero, como cierto en diferentes momentos de la vida laboral, puede no serlo más adelante y los adultos hemos vivido tantas experiencias de este tipo que sabemos como «las cosas no son siempre lo que parecen». Sin embargo, distorsionadas o no, nuestras percepciones constituyen el referente orientador del momento, por lo que no podemos negar su valía a pesar de ser conscientes de esta posible desviación en determinados casos. Desviadas en el sentido de ser parciales, de obviar otros elementos presentes y constituyentes de una futura interpretación, todas las personas podemos ser objeto y sujeto de miradas sesgadas.

Así, y aunque me reafirmase en mis nuevas creencias profesionales, debía aprender a convivir con aquellas percepciones discordantes que me transmitían soledad en el actuar e incompreensión en la relación con colegas. Aunque mis deseos profesionales fuesen generando cambios en mis habilidades comunicativas de escucha y colaboración, encaminándome sobre todo a evitar recelos innecesarios, las fricciones hacían mella en mi yo docente.

*Demano el Diari al final de la classe. No l'han portat: ...*

*Després la Ruth m'aclareix que els havia demanat que portessin tot perquè s'ho miraria. Alguns m'han donat el full d'un dia. Hi ha alumnes que no el fan.*

*Em demana què els havia dit perquè el diari és una cosa personal i íntima. Si jo havia dit que era per mi.  
 Jo els he dit que havíem quedat amb ella que com no els tenia el divendres m'ho donarien a mi. Sort que no  
 m'he estès gaire perquè ella ha recalcat que no els havia comentat que jo ho llegiria i és una cosa personal i  
 penso que té raó.  
 Demanar-los-hi permís perquè me'ls deixin.* (Dc,16/5/97)

Pedí permiso al alumnado por escrito ya que deseaba leer aquellos diarios, pero nunca llegaron a mis manos. Ni aquel viernes, ni muchos viernes posteriores a la autorización de sus lecturas. La profesora bloqueó en la práctica su compromiso teórico a pesar de haber conseguido la autorización de mi alumnado, y es que resulta complicado compartir la intimidad del aula.

### 8.4.1. El diálogo del yo en colectividad

*Penso que la persona que comença aquest camí amb la presentació d'aquest projecte i la que arribi a finalit-  
 zar-ho seran diferents. Els coneixements i les mateixes experiències que hagi adquirit al llarg de la «Gran ruta»  
 hauran influenciat la meva actuació professional i personal.* (Pte96:15)

La inmersión reflexiva en la propia práctica constituye una experiencia profesional que plantea desafíos relacionales importantes. Conformar un proceso de reconstrucción dialógica complejo y, en ocasiones, doloroso. Un porcentaje de las personas de mi edad debe recordar el estribillo de una canción que escuchábamos en nuestra adolescencia. «Soltera y sola en la vida, por una mala partida» entonaba la o el cantante de turno. Una emoción similar he sentido a menudo durante mi estudio: «soledad en mi escuela, en mi entorno docente». Una soledad existencial, física y mental, que me llevaba a replantearme el sentido de mi práctica en momentos determinados y recurrentes, cuestionando incluso mi actuación investigadora. Alcanzar un puesto de trabajo en el entorno universitario parece ser el único sentido de las investigaciones educativas. El hecho de adquirir una preparación académica que nos permita profundizar en los recovecos que conlleva la práctica docente, o diseñar y desarrollar un estudio basado en la docencia, doctorándose como consecuencia, no parece tener gran importancia en la realidad profesional actual. Muchos enseñantes que han sentido la necesidad de ir más allá en su profesión, de profundizar en los porqués del conjunto de constantes y variables que conforman su quehacer diario se han rendido ante la relativa utilidad de este esfuerzo fuera del mundo universitario, mientras todas y todos hemos leído algún artículo reivindicando más respaldo a la investigación y a los investigadores en los centros. La soledad institucional del docente que investiga corre paralela a un entorno que alaba las ventajas y méritos de aquellas personas que consiguen llevar a cabo sus proyectos investigadores. Sin embargo, sigo confiando en encontrarme en algún momento entre esos supervivientes, entre ese grupo de enseñantes que finalmente consiguieron finalizar ese «partir de sí» iniciado y que ha estado acompañando de fortalezas y de flaquezas; de certezas y de dudas hasta este momento.

Ser docente e investigar sobre la propia práctica cristaliza en un devenir de reconstrucción personal, define un proceso conversacional con el propio *ser profesor o profesora*, una interacción continuada que va educando y reconstruyendo la propia mirada. Este atisbo visual dibuja una alternancia que se desplaza unas veces hacia la propia intimidad, y otras hacia el exterior, a lo largo de un itinerario de búsqueda y encuentro intencionado. Un doble sentido que va configurando un devenir de reconstrucción cognitiva en el seno de una interacción recurrente entre yo personal y el yo de los profesionales que nos rodean. La práctica reflexiva implica la inmersión

voluntaria del yo, físico y mental, en un proceso de cuestionamiento, de dudas e incertidumbres profesionales en las que las sombras logran nublar nuestra mirada, las certezas son cuestionadas y los puntos de apoyo se vislumbran como relativos en diversos momentos. Investigar reflexivamente significa elegir un pasadizo de penumbras confiando en que a lo largo del camino encontraremos la iluminación y fuerza suficiente para llegar al final de nuestro trayecto, y volver a ser partícipes de la luz. Una luz que vislumbramos en todo su esplendor cuando conseguimos alcanzar ese final al que los ojos deben ir acostumbrándose paulatinamente para no ser cegados. Cada conocimiento significativo nos reafirma en la validez del itinerario emprendido, aunque nos conduce, igualmente, a un espacio que habitamos por primera vez, un terreno desconocido y generador de nuevos referentes en el que hemos de aprender a vivir, a relacionarnos, a integrar el encuentro con el nuevo saber revelado.

*Investigar és creure en una il·lusió, en la visualització d'un futur que existeix intuïtivament, tot caminant per un itinerari incert, insegur, ple d'incerts i d'errades que als ulls d'un bon observador, d'una bona observadora, es transformen en informació per a aprendre. I és que aprendre dóna sentit a moltes etapes de la nostra vida.<sup>220</sup>*

Por lo que esta inmersión reflexiva se debería potenciar teniendo en cuenta los equipos docentes, ya que éstos conforman las realidades profesionales más significativas de los enseñantes. Necesitamos sentirnos acompañados durante el camino de reconstrucción profesional que una verdadera práctica reflexiva representa. En este sentido, la misma comunidad universitaria rechazó las propuestas de algunos compañeros de doctorado para realizar una investigación compartida. En la totalidad de los casos fueron valoradas con reticencias, una posición que difícilmente motivará investigaciones sobre la práctica docente o la educación en equipo. Se relegan para después, se posterga esa reflexión acompañada durante la reconstrucción o construcción profesional del conocimiento, durante el revelador itinerario de aprendizaje que una tesis doctoral representa. Seguimos considerando que una formación validada se demuestra individualmente a la vez que la mayor parte de los éxitos investigadores provienen de la interacción, del trabajo en equipo, de la relación con la otra y el otro en el aprendizaje.

Fue precisamente en relación con aquellos otros yoes que fui reconstruyendo mi *ser profesora*. En el contacto con otras individualidades y desde la propia, he llegado a ser, *become*, a reconocermme como una entidad individual. Un reconocermme en el que los diarios de investigación adquirieron un doble significado: acompañante necesario e instrumento elegido para profundizar en las movidas aguas profesionales.<sup>221</sup> El escribir reflexivamente, el narrar las experiencias y vivencias del aula o del centro, el plasmar todo aquello que me rodeaba durante los años que consideré necesarios, constituyó la base de mi inmersión dialógica en el seno de mi práctica profesional. Inmersa en esa perspectiva docente e investigadora, me esforcé por dejar constancia de las experiencias vividas, por compartir mis reflexiones con los coetáneos como parte indispensable de la realidad que investigaba, y que deseaba tener en cuenta. Sentimientos, expectativas, vivencias, etc., de otros yoes, se transformaron en objeto de escucha por mi parte a través de los diarios de investigación. Una orientación que fue centrándome, básicamente, en las indagaciones que emergían de mi alumnado y del profesorado con el

220 Clausura de las Jornadas I Premi de recerca per a estudiants Gemma Rosell Romero, Barcelona, 2004, [www.gemmarr.com](http://www.gemmarr.com)

221 Durante el curso escolar 2005/06, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya realizó los primeros cursos de formación permanente basados en las prácticas de aula de los profesionales de la docencia. La profesora Olga Esteve ha sido el eje propulsor de esta formación que durante el curso 2006/07 incrementó su plantilla de formadores con profesorado a media jornada, es decir, alternando su formación en una práctica reflexiva y en contacto con su lugar de trabajo.

cual trabajé durante aquellos cuatro cursos escolares. Una metodología investigadora al alcance de cualquier profesional de la educación que me alejó de la creencia de que para realizar un estudio en profundidad debía basarme en estrategias o técnicas más o menos complicadas.

### 8.4.2. Individuo y colectividad

A lo largo de los diarios de investigación aparecen y reaparecen expresiones directamente relacionadas con la reflexión sobre la propia práctica. Locuciones como *ara penso, m'én adono, veig que*, pueblan las narraciones interpretativas realizadas. Un lenguaje que ejemplifica un *ser profesora* orientado hacia la acción consciente y con tacto pedagógico (Van Manen, 1998:133).<sup>222</sup> ¿Qué conlleva la búsqueda de espacios de participación nacidos de diálogos compartidos en el contexto escolar? El punto de partida es precisamente «la búsqueda». Una actitud de movimiento, de desplazamiento hacia aquello que reconocemos no poseer, o que quizás necesitamos cambiar. Un desplazamiento que resulta perturbador al principio, ya que nos obliga a realizar el esfuerzo de alejarnos de la comodidad de lo conocido, de lo sabido hasta ese momento. No obstante, el deseo que pretende ser compartido mima los espacios de relación en un proceso reflexivo hacia dentro y hacia fuera, un diálogo intra e interpersonal del yo en el seno de la colectividad con la que convive. Esa mirada hacia el interior implica replantearse lo propio, no necesariamente con la intención de abandonarlo, pero sí con el propósito de generar vacíos donde arraigar los nuevos conocimientos en convivencia con los anteriores. La orientación externa permite escuchar el verdadero «black-ground» de los planteamientos de otras y otros. Sus razones y argumentaciones, unos motivos que necesitamos conocer para poder comprender los orígenes de su posicionamiento.

Al autorizar nuestras dudas y comunicarnos con lo que realmente sentimos o pensamos, se incrementa el propio ser consciente y, a su vez, la receptividad respecto a opiniones ajenas, extrañas a nosotros. El camino iniciático de averiguar las razones del otro amplía la conciencia sobre las nuestras. Cuando el diálogo establecido con conocimientos alejados de los nuestros, respeta la posible validez de otras interpretaciones, surgen y emergen cuestiones no previstas, creencias a las

.....  
**222** *Ara penso que podria haver-li donat un full perquè comencés si realment ho necessitava, però vaig voler continuar la idea inicial de fer-lo en parelles.* (Di97:45)

*Ara penso que és una tonteria perquè si ja hi ha alumnes que saben organitzar-se i tenen la seva agenda millor, no han de pagar justos per pecadors. Un altre dia ho faré d'aquesta manera quan m'ho preguntin, a l'agenda o a la llibreta d'anglès. [...] em sento malament d'aquest fet, però hi ha el que hi ha.* (Di97:103)

*Ara penso que em vaig equivocar perquè no són hores de parlar amb les nenes. Tenia que haver-li dit que estaven estudiant i que el aquell moment no es podien posar. És el que penso fer la propera vegada. Penso que haig de protegir les meves filles dels nostres histerismes, haguessin anat a dormir més tranquil·les. Per tant Encarna, els problemes són com el cafè es parlen lluny de la nit, tant més lluny en relació a la sensibilitat del consumidor.* (Di97:241)

[...] ara penso pot servir per anotar la participació.

*La primera pregunta és per què creuen que m'ha passat això?*

(Di97:275)

*Ara penso que recolliré la informació de la classe a nivell personal per saber jo quins són els punts més difícils i reforçar-los a la mateixa vegada que anem avançant. Agafaré un full d'assistència de classe i que ells mateixos anotin les seves puntuacions. D'aquesta manera jo també tindrè el referent general de classe.* (Di98:92)

*Veig que segueix tant àvid i crític com fa dos anys, encara que espero que les faci amb arguments de la seva edat.* (Di,26/9/97)

*Veig que li dono una gran importància els deures.* (Di98:20)

*Veig que no li agrada gaire la meva trucada, però...* (Di98:101)

*Veig que hi ha hagut un procés dins la meva tesi. M'imagino un descensor que poc a poc es va endinsant cap a dins, cap a l'interior en una descoberta continua.* (Di98:143)

*Veig que estic molt acostumada a les classes magistrals, més del que jo mateixa m'imaginava.* (Di98:182)

*Veig que hi ha moltes coses que s'han de tramitar als passadissos. Cal sortir.* (Di98:218)

*Veig que ho han derivat al sentit de: Aquesta el que vol és quedar-se aquí i per això mou tot.* (Di00:9)

*Veig que no pateix gaire i està carregant-se el curs. Vindrà aquests dies a recuperar les faltes i farà les proves que hem plantejat amb ella.* (Di00:63)

que precisamos dar respuesta, una realidad que nos resulta muy difícil de satisfacer, puesto aquellos aprendizajes que anhelamos se encuentran fuera de nosotras mismas todavía. Debía, por tanto, respetar el espacio necesario para opiniones ajenas y ampliar la propia percepción narrativo-reflexiva con el conocimiento de otras interpretaciones coexistentes en aquellos espacios y tiempos compartidos. Una actitud profesional que resultó cada vez más fácil al constatar que mis cuestionamientos reflexivos podían correr paralelos a un incremento asertivo.

Deseaba crear un proyecto con mis iguales y desarrollarlo acompañada por ellos por lo que muestro una continuada búsqueda del consenso en los dos primeros ciclos investigadores. Condicionaba la posibilidad de desarrollar un trabajo con el alumnado al hecho de que éste se cimentara en un equipo docente interdisciplinario, una necesidad que nublaba mi percepción de otras posibilidades académicas. Valoraba la construcción de acuerdos como una estrategia ideal para la actuación participativa, puesto que los concebía como un territorio creado a partir de las individualidades existentes y en el que las partes implicadas aportaban sus riquezas personales en la construcción de un espacio conjunto y compartido.

El consenso simbolizaba un sistema de acercamiento a la mente de otras personas y conllevaba que todas ellas ganásemos de alguna manera. Aunque perdiésemos algo, ésta pérdida estaría compensada por el bien común. En educación, todos deberíamos ganar en nuestros acuerdos o actuaciones y no sólo una parte del grupo. Esa fue mi intención con mis iguales: La adaptación profesional a la dinámica de la mayoría. Lo que percibía como posible y alcanzable en mi contexto, se convertía en válido para mí, aunque no respetara mi forma de hacer o mis deseos y percepciones personales. Una actuación que me generaba conflictos personales y que sublimaba y digeriría a partir del poder que emergía del hecho de ser una decisión o actuación compartida. Si mi intención era trabajar con otros yoes presentes en cualquier equipo, debía respetar sus ideas y opiniones tanto como esperaba ver respetadas las mías.

Los demás profesionales con los que me relacionaba estaban tan convencidos de sus percepciones como yo de la mías, por lo tanto había de argumentar desde el respeto a la percepción del otro, aunque no fuera mi certeza en esos momentos. Esta actitud de respeto por la certeza del otro, al igual que respetaba la propia, implicaba desarrollar una capacidad de «escucha atenta» para poder argumentar desde la comprensión de sus propias concepciones a la vez que contrastaba las mías. Un respeto que acentuaba la necesidad de actuar por consenso y no por la tradicional votación numérica en la que unos pierden y otros ganan. Así, extendía y ampliaba las fronteras de la propia comprensión al orientarme hacia la utilización, comprensión y aceptación de las perspectivas del mundo tal y como otros lo veían. Adoptaba un recurso epistemológico colaborativo (Winter, 1989:56) más cercano a un enfoque fenomenológico y alejado del positivista (Lather, 1986), cercano al enfoque investigador que procura entender y enfatizar con las ideas, sentimientos, perspectivas... de los colegas, niños y padres (Dadds, 1995:120).

Aquel diálogo intrapersonal reflexivo consiguió forjar una actitud orientada a transferir mi convicción acerca de la validez de mis percepciones a mi entorno profesional. Así, cuando percibía o sentía una gran distancia mental en mi entorno (alumnado, profesorado o familias) interpretaba que aquella persona estaba percibiendo la misma distancia respecto a mis manifestaciones, es decir, la otra persona estaba tan convencida de su opinión como yo misma lo estaba de lo contrario, una imagen que resultó realmente reveladora: las distancias mentales son equidistantes, es decir, las mismas en los dos sentidos, y se aprecian con intensidad similar en ambos polos del recorrido de aproximación a iniciar.

A partir de ese momento, consciente de las distancias que debía recorrer en mi caminar hacia el encuentro de territorios compartidos, de espacios construidos necesariamente desde las dos miradas, nació una verdadera capacidad dialogante con mi entorno profesional. El darme cuenta, el ser consciente de que nos necesitamos los unos a los otros, de que formamos parte de una colectividad que nos educa y construye, y con la que hemos de dialogar desde nosotras y nosotros mismos, prestando especial atención a lo que surge en ella, forjó un aprendizaje docente e investigador realmente significativo. En el seno de este vaivén experiencial en doble sentido emergió el aprendizaje de habilidades profesionales que explicito como perfil en el capítulo siguiente. Experiencia y aprendizaje se manifiestan ineludiblemente enlazados en una práctica reflexiva.

La colectividad debía ser respetada, puesto que es necesaria para avanzar, aunque nuestra individualidad se diluya en ella y haya llegado a sentirme traidora a mí misma o incoherente o poco respetuosa con mis deseos y creencias algunas veces. Creo firmemente que las huellas que conseguimos imprimir en las instituciones emergen de deseos colectivos, compartidos e integradores de las diferencias del otro, éstos son los que nos sobreviven profesionalmente.<sup>223</sup> Sin embargo, la experiencia docente me fue convirtiendo en enemiga de absolutismos y, aunque sigo valorando los acuerdos colectivos como válidos y necesarios, renuncié a mi necesidad de acuerdo previo con el profesorado en dos momentos concretos. La primera vez que ese equilibrio se rompió a favor de una actuación individual coincidió con la finalización del primer ciclo investigador, curso 97/98. Me negué a aceptar la tutoría de un grupo de alumnos creado a partir de sus niveles académicos. La implementación definitiva de la LOGSE conllevó que nuestro único grupo de ESO y el conjunto de repetidores del último ciclo de FP se encontraran. Consideraba la reestructuración del alumnado a partir del rendimiento académico inaceptable: un grupo de clase con expectativas de bachillerato y otro con escasas expectativas académicas, ignorando totalmente el pasado académico del alumnado, sus biografías escolares.

Durante mis años en la Educación Primaria había vivido una experiencia similar. Con objeto de ayudar al alumnado de sexto de EGB, distribuimos la totalidad de los estudiantes en tres grupos flexibles según sus niveles de aprendizaje. Nuestra voluntad era de apoyo, de flexibilizar el paso de alumnos entre los grupos en función de los resultados. Sin embargo, a pesar de nuestros esfuerzos, fuimos testigos de la escasa validez de esta estrategia para el grupo con más problemas de aprendizaje. El alumnado con capacidades seguía desarrollándolas, pero las carencias del que tenía problemas de aprendizaje se incrementaron. Aquella clase carecía de referentes positivos y motivadores, manifestaba una baja autoestima y una imagen bastante deteriorada de ellos mismos, y además, se transformó en un grupo estable en el que la flexibilidad fue imposible de aplicar con lo que se fue hundiendo poco a poco en la marejada del curso escolar durante el que tuvimos que afrontar verdaderas tormentas y tempestades en algunos momentos del tercer trimestre. El profesorado sufría cuando tenía que afrontar su trabajo en aquellas aulas, una cruz compartida que no cargamos el curso siguiente ni ningún otro. Ante esta vivencia profesional, la perspectiva de implementar una distribución similar me trasladaba mentalmente a aquella experiencia vivida que no deseaba repetir

.....  
**223** La carta del 28 de abril de 1997 de nuestro departamento de lenguas extranjeras inició la implementación de la Lengua inglesa en los nuevos Ciclos formativos de grado superior de Administración y finanzas. El profesorado aceptó dedicar una parte del currículum optativo a la lengua extranjera y comenzamos esta asignatura en el centro. Una opcionalidad que continuó existiendo hasta convertirse en obligatoria y que marcó una diferencia de calidad educativa con otros centros públicos. Por otra parte, las clases de danza en mi última escuela de primaria, acordada con otra profesora y la dirección del centro, continuaron a pesar de mi desplazamiento a la escuela secundaria y el de mi compañera posteriormente. El profesorado fue asumiendo la actividad paulatinamente.



ni defender ante un aprendizaje deficiente. En esas circunstancias me negué a aceptar ser tutora, aunque no ser profesora del grupo.

Primero las personas y después las ideas. En el seno de aquel diálogo entre el pesar y el sentir, surgió la necesidad de transmitir mi determinación. Mi espíritu colaborador continuaba abierto, por supuesto, y estaba dispuesta a seguir siendo profesora de Lengua inglesa, pero no a asumir las responsabilidades ligadas a una tutoría siguiendo un criterio que valoraba como antipedagógico. Empatizaba mentalmente con el alumnado, visualizaba la imagen que se reflejaría ante ellos mismos a partir de ese hecho y decidí participar como profesora de mi materia, si esa era la voluntad de la escuela. El consenso siguió siendo importante, pero no lo suficiente como para negarme a mí misma, a mi biografía docente.<sup>224</sup> A partir de aquellas reflexiones, propias y ajenas, construí mi diálogo docente e investigador durante los cuatro años de estudio, pero, paralelamente, aparecían preguntas relacionadas con mi labor docente y sus límites, porque: *¿Estic jo assumint el paper, les tasques dels seus pares? Fins a quin punt haig de fer-ho? Parlem també dels meus límits com a professora* (Dc98:59). Interrogantes que más que contestar, son instrumentos de aviso con relación a mi actuación en el aula: «cuidado, atenta a las implicaciones de tu vida profesional», es necesario delimitarla. Una necesidad que surgió desde los primeros años en la investigación en repetidas ocasiones.

### 8.4.3. Un único yo y múltiples acompañamientos: Percepciones coexistentes

Más allá de la palabra escrita, siempre encontré acompañamientos que me ayudaron a avanzar cuando peligraban las luces que iluminaban mi camino, surgían cortocircuitos o se fundían plomos. Alguna persona (familiar o profesional) me comunicaba su presencia durante aquellos momentos de avance, a veces ignorados, en medio de la penumbra; algún resplandor lucía finalmente, con lo que fui aprendiendo a desengancharme de las certezas paulatinamente, a comprender que no debía preocuparme cuando las cosas no iban bien, seguramente alguna cosa necesitaba aprender antes de recuperar mi equilibrio. Cuando el poeta J.V. Foix afirmaba: *És quan dormo que hi veig clar...*, yo añadía: *És quan em perdo que hi trobo, és quan callo que m'escolto, és quan dono que rebo. No et preocupis quan et trobis malament, alguna cosa necessites aprendre* (Romero, E. 1994). Una interpretación del contexto conectada con mi voz interior e inmortalizada sobre el mural de mi cocina desde los inicios de este estudio y una actitud referencial en momentos de dificultad en el aula o fuera de ella; en el centro o fuera de él; en mi vida profesional o en mi vida personal. Una frase construida en el fluir de un aprendizaje experiencial y convertida en un símil interpretativo que me permitía continuar avanzando inmersa en incertidumbres.

El proceso de cuestionar nuestras percepciones, de poner en duda las verdades que emanan tanto del propio interior como del de otras y otros interiores, y afrontar el vacío que precede al nacimiento de nuevas interpretaciones, nunca se realiza desde el vacío profesional. Partí y partimos de las propias creencias, de las concepciones personales, porque es lo único que tenemos. Una voz interior de la que deseé partir, en la que decidí creer, y que acabó encontrando su timbre a través

.....  
 224 Finalmente, se mantuvieron los grupos según su historia escolar y no académica como elemento agrupador básico y acepté la tutoría. Estas reflexiones se encuentra en el apartado 8.2.1. Nivel formativo: *Redistribución del alumnado y actuaciones curriculares*.

de mi yo reflexivo; aunque tuve que matizar su volumen o acrecentar su silencio, para permitir la escucha de otras voces, de otras creencias coetáneas que debía tener en cuenta y valorar igualmente.

### **Respeto, tolerancia y sumisión**

El otro no nos asalta por opinar diferente, al igual que nosotros no agredimos por percibir el mundo con nuestros propios ojos. Es necesario respetar que sea diferente y eso nos permite mantener nuestra individualidad, una actitud que significa respeto, no sumisión. En general, la persona que desea convencernos de su visión del mundo siente certeza en sus percepciones, aunque el tiempo nos va enfrentando a más y más verdades dinámicas y menos absolutas. Más bien la percepción de verdad es producto de una biografía, de una historia personal en el seno de un contexto que va ampliando la experiencia de cambio cuando lo deseamos realmente. Si conseguimos cambiar aquellas creencias que nos limitan, conseguiremos cambiarnos a nosotras mismas, o lo que es lo mismo nuestras concepciones, y con ello nuestras vidas. El principio del cambio está unido a la interacción con una misma y con los demás. El cambio personal necesita de una exposición a la relación y hemos de estar preparadas para pagar un peaje, una tasa. Dialogar sistemáticamente con una misma y con otras y otros amplía la conciencia personal a la vez que profundiza en el entorno, verbalizar y ser consciente de ello implica exponerse a la relación, una exposición en la que perdemos unas cosas y ganamos otras. Pocas experiencias que valgan la pena resultan gratuitas, por lo que es necesario un determinado esfuerzo por conquistarlas. Demandas de rigor ético e interpersonal que no todos los investigadores de su práctica poseen, pero que los muestran guiados por un marco de protección individual de los derechos humanos y responsabilidades interpersonales mutuas (Marion Dadds, 1995:149).

Los fundamentos teóricos ofrecidos por metodologías investigadoras cualitativas acabaron iluminando el análisis de la práctica profesional narrada. Pero sobre todo, necesité realizar aquel nuevo Proyecto de trabajo durante el curso 99/00 con mi alumnado e investigar acerca de la validez de la autobiografía en los estudios educativos y la práctica reflexiva, para acabar finalmente creyendo en las posibilidades de esta Tesis y en mí misma como docente e investigadora. Un devenir formativo profesional y personal que ha conseguido finalmente escuchar y creer en las intuiciones que nacieron en el interior de aquella docente que deseaba investigar. Profundizar acerca de la Investigación narrativa, defendida por Clandinin y Connelly, sobre la importancia significativa de la experiencia vivida en la investigación educativa en Van Manen, e incluso realizar dos seminarios reafirmaron aquellas intuiciones acerca del poder investigador acumulado en mis diarios. El seminario sobre la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, en presencia del profesor E. Roger Ciurana en 2004, y el dirigido por el Dr. F. Ivor Goodson respecto a las Historias de vida como investigación educativa en 2005,<sup>225</sup> me ayudaron a retomar aquellas ideas iniciales que cuando estaban hallando su voz escrita el destino de mi hija bloqueó bruscamente.

#### **8.4.4. Diálogo intrapersonal: Vida profesional y vida personal**

*Existe un arte en la vida –en la vida profesional y en la vida privada– que consiste en saber convertir dos signos menos en un signo más. Hay quien, afortunadamente, es capaz de convertir los errores en aprendizajes, las dificultades en estímulos y las debilidades en fortalezas.* (Santos Guerra, M.A. 2005)

.....  
225 Ambos programados por el DOE de la Universidad de Barcelona.

Las pérdidas nos pueden llevar a los aprendizajes más importantes de nuestro recorrido humano. Unos signos contrarios a nuestro devenir que sigo intentando reconvertir en actitudes solamente contrariadas. El análisis narrativo revela cómo entremezclo aspectos profesionales con pinceladas personales, e igualmente, datos personales con pinceladas profesionales, que son testimonio de mi vida fuera del centro escolar. Una vida que resulta más profundamente relacionada con él de lo que era realmente consciente.

Existía, y existe, un puente entre mi vida privada y mi vida profesional, y la sistematicidad investigadora acabó incrementando mi conciencia acerca de ese contacto continuado. Los aprendizajes de mi vida familiar se traspasan a mi vida profesional en una osmosis difícilmente evitable. Las experiencias significativas que vivo en cada lado de la membrana celular se transfieren a la otra ayudando o dificultando el aprendizaje a cada lado de una frontera en la que la buena sintonía en un ámbito, repercute en la buena marcha del otro. Presencia en frentes personales y profesionales que reflejaba en aquellos listados comentados anteriormente.

Las madres docentes abarcamos una gran diversidad de ocupaciones simultáneas. Mi mente necesita tranquilizar los dos ámbitos vitales y descargar la tensión profesional con ese subrayado en el que me digo a mi misma que debo «fluir», es decir, dejar que las cosas vayan pasando; respetar el propio orden, la organización planificada, con objeto de llevar a cabo mis objetivos evitando culpabilizarme ante las dificultades que afronto. Una tendencia personal que puede distorsionar la realidad. Vida personal y vida profesional entremezclada. Planificación y lista de actividades que me ayudan a deliberar sobre el momento presente y actuar a partir de esa reflexión. Multitud de temas por atender en diferentes ámbitos, que la expresión escrita me permitía objetivizar inmersa en un entorno que permite pocos espacios reflexivos y una dificultad que se multiplicaba en mi caso, ya que convivía con adolescentes dentro y fuera del trabajo:

*Abans de venir al Centre discutim a la família... Tota aquesta discussió abans de començar la classe de càstig-recuperació amb el D11, un grup que m'agrada a pesar de la seva problemàtica. (Di, 9/4/97)*

En busca de una mejor compatibilidad entre nuestra vida personal y profesional, las profesionales de la docencia abarcamos, a menudo, tantas actividades que intensificamos nuestra angustia y sobrecargamos ambos lados de esta frontera relacional. Aquellos listados surgían de mi necesidad de respirar en el seno de un entorno profesional dinámico, es decir, siempre cambiante. Constatan la existencia de un diálogo intrapersonal y sistemático entre mi vida profesional y privada, de búsqueda de límites y de invasiones mutuas que conllevaron sobrecarga o estrés. Una sobrecarga profesional que coincide con las dificultades que hemos tenido las mujeres, durante demasiado tiempo, para marcar los límites entre vida personal y vida profesional.

*(Fent el dinar i escrivint el diari, a veure si no se'm crema l'escalivada que no seria la primera vegada. Atenta durant cinc minuts crucials). (Di, 28/3/98)*

Tanto el tiempo como las energías son limitadas y la vida es algo más que conseguir realizar una tesis doctoral, si bien éste era el objetivo, había de ser alcanzable en la dinámica cotidiana del profesorado puesto que me proponía demostrar, como efecto colateral, que la investigación educativa y la actividad profesional no son actividades incompatibles, que pueden ser realizados por los profesionales de la enseñanza que lo deseen sin renunciar a la propia vida personal. Aquella escucha iniciada se dirigía, igualmente, hacia mí misma, potenciando reflexiones que me alerta-

ban de peligros interpretativos ante la intensificación del trabajo profesional: ¡Cuánto trabajo! Mira cuánto hago por ellos y como lo pagan. ¿Es éste el mensaje nuestro a veces? (Dc,14/2/97), porque si éste era nuestro mensaje interpretativo, tenía que estar atenta a sus implicaciones en mi práctica. A partir del espacio reflexivo creado por medio de los diálogos intrapersonales recopilados y las relaciones tanto interdocentes como con mi alumnado, ha emergido una nueva docente capaz de respetar tanto mi vulnerabilidad como la propia fuerza y la de otras y otros.

El aprendizaje que iba realizando en mi puesto de trabajo, lo aplicaba fuera de él, así como el que había realizado a nivel personal fuera del mismo, me servía para comprender y canalizar con mayor facilidad las situaciones que he vivido en el centro durante estos cuatro cursos escolares. Por lo tanto, mi yo profesional y mi yo personal se beneficiaron igualmente del proceso investigador. Unos beneficios que necesitaron del tiempo necesario para cambiarme y transformar aquellas creencias de partida declaradas en el Proyecto de tesis, origen de la presente Tesis doctoral.

*No desesperes cuando te encuentres mal. No te angusties. Alguna cosa debes necessitar aprendrer.*

Surgió en un momento determinado de mi experiencia, como símil explicativo que permite avanzar en la incertidumbre que nos envuelve.

#### **8.4.4.1. «Ahora toca o ahora no toca»: Límites**

*...cada vegada m'ajuda més l'acabar una cosa abans de començar una altra. Ja sé que teòricament és una pauta clara i entenedora, però portar-la a la pràctica costa molt en un centre escolar i sobre tot com a dona. Estem acostumades a múltiples i variades demandes familiars i professionals. Volen arribar a masses llocs i com les «Mujeres que aman demasiado» no sabem dir que no en el moment oportú. Hi ha dues coses importants que he après en aquest sentit, a dir que no quan penso que haig de dir que no i a dir que sí quan penso que haig de dir que sí. És a dir, a acceptar tant les conseqüències del sí com del no. (Di98:141-142)*

Toda aquella reflexión profesional que me lleva a terrenos puramente personales, busca conseguir calma y eficacia en ambos entornos: *Encarna has de procurar acabar les coses que tens engegades i amb les que de vegades no pots, abans de començar altres coses noves. Em sap greu perquè la idea em sembla molt interessant, però vull de moment concentrar-me i veure què puc fer amb la meva tesi doctoral (Dp98:44).* En este sentido, la mayor parte de anotaciones relacionadas con el estrés que conlleva mi vida profesional y personal emergen en la calma del hogar, es decir, en mis Diarios profesionales o en los Personales. La vertiginosidad de la práctica diaria permite escasos espacios para reflexionar sobre las prisas en las cuales nos encontramos inmersas las docentes, por lo que aquel proceso de concienciación a través de la escritura reflexiva se me evidenció cada vez más significativo en el devenir de mi estudio: tenía el poder de sugerirme en la orientación del trabajo que realizaba:

*De vegades penso que podria ser una tesi sobre les vivències d'una professora que intenta reconduir positivament les actituds dels alumnes a l'aula a partir d'ella mateixa. Procuo cada vegada renyar menys i reconduir més, cosa que no em resulta gens fàcil. (Dp,26/5/98)*

A lo largo de todo el proceso investigador surgieron momentos de tensión importantes en los que la vida profesional colisionaba con la personal en vez de compartir y delimitar espacios propios en cada una de ellas. El cansancio se va acumulando a lo largo del curso, mayor cuanto más avanza, e incluso iniciando el tercer trimestre no recuperada a pesar del descanso:

*Aquesta Setmana Santa no he fet res de la tesi ni de l'escola. A veure com va tot. La meva pressió va una mica més bé i no em neurotizo tant. Són només dos mesos per les nenes i la tesi. Ja ens en sortirem, eh! i per a mi també, però amb calma i demanant ajut si el necessito.* (Di97:219)

Compaginar las actividades profesionales con mi vida familiar constituye un reto importante. De hecho, realizo la primera anotación del Diario personal e íntimo en este sentido. La necesidad de poner límites a la actividad profesional, sentida como una invasión en la vida personal es una realidad que comparto argumentalmente con mi compañera del Departamento de Lengua inglesa.

*[...] el tema ha estat l'organització del temps. Comentava la Carla que avui per primera vegada s'havia preguntat el perquè d'anar tant depressa. Tornava de l'escola i pensava que no tenia sentit portar aquest ritme d'aprofitament del temps,  
- Per què haig de córrer jo, si sempre he estat una persona tranquil·la? Sempre he sigut una persona en pau, sóc tranquil·la i només faig que córrer...  
L'he entès perfectament...* (Dp97:4)

Su queja tiene connotaciones realmente profundas, ya que aquella lucha contra el tiempo había llegado a modificar sus hábitos cotidianos. *No tinc temps ni per llegir, mira em dutxo amb aigua freda per no perdre aquests minuts en engegat el calentador* (Dp,25/10/96).

*Realment m'ho crec que sigui així en aquesta lluita que mantenim contra el temps i que penso que és una batalla perduda. Realment la entenc i jo ja fa temps que intento reconduir aquestes coses. Jo no em dutxo amb aigua freda per estalviar temps, però de vegades estic preparant el menjar i escolto el meu pensament organitzant tots els meus moviments de la manera més superefectiva per acabar uns preciosos minuts abans. Oh, gran deu del temps, ens rendim davant teu com a súbdits obedients! És la conya, vamos.* (Dp97:4)

La convivencia del binomio familia/escuela fluye entre repetidas crisis. Determinar cuando toca atender mi espacio personal y cuando mis actividades profesionales, y respetar las decisiones tomadas, me resulta complicado y especialmente complejo. Pretendo mantenerme firme en los dos ámbitos y que ninguno anule al otro, pero esa actitud amplifica la presión personal en momentos concretos:

**Dimarts, 25/11/97**

*De cul. Tinc principi de cistitis, però bevent aigua i amb l'homeopatia sembla que la cosa s'ha aturat. Busco encarecidament el mantenir el meu espai d'estudi dels dimarts al matí, però les gestions, correccions i feina que genera la mateixa dinàmica escolar m'ho impedeix bastant. Les nenes a més a més estan amb la prova de fi de trimestre. És una simulació de la selectivitat amb la qual cosa estem enfainats i nerviosos, no m'estranya que tingui cistitis. De qualsevol manera reservo com a mínim dues o tres hores per llegir el treball de José Contreras, la seva tesi, i m'encanta llegir-la. Avui començo el treball sobre Kemmis, ja he acabat la perspectiva d'Elliott. En fin, és molt difícil trobar estones per a l'estudi des del treball, però no vull renunciar a aquesta part de la feina, m'agrada que no m'envaeixi tota l'activitat quotidiana, necessito reflexionar sobre ella mateixa encara que sigui per intentar adonar-me, d'una forma més reflexiva i serena, del que estic fent.* (Dp98:21)

Delimitar un espacio y respetarlo constituía una dificultad fundamental. La dinámica del día a día me absorbía. Y como delibero en mis reflexiones personales, *encara no he buidat la informació que*

*vaig treure dels nens i és que resulta realment difícil ser professora i investigadora a la vegada* (Dc98:35). Sin embargo, si mi compromiso tenía un horario, clases de francés, reuniones, etc., no había problema; realizaba la actividad y punto. La dificultad surgía cuando el límite debía marcarlo yo misma. Mantener mis decisiones al respecto, mi disciplina personal, me resultaba muy complicado. El respetar esos límites se convertía en un problema personal importante. Unos límites que necesitaba para coexistir con mayor tranquilidad mis dos entornos de vida, el privado y el profesional, y buscando serenidad en ambos frentes. Una calma deseada ante el hacer continuado desde el primer año investigador.

*Estic movent-me d'una manera de fer a una altra i sento una dispersió interior, com un buit, una pèrdua. Llavors em recondueixo i torno a decidir fer una cosa. Ho faig unes vegades i torno a canviar. Per què? Potser perquè no és vàlid o no tinc clar el perquè ho faig. El cas és que és una pèrdua de temps i un neguit innecessari. Potser el que hauria de fer és aturar-me una mica abans de prendre una decisió. Veure perquè la vull fer, valorar-ho i llavors decidir i mantenir-ho en funció dels resultats. No fer sense pensar i anar endavant i endarrera perquè llavors sempre estic al mateix lloc.* (Dc,23/2/97)

A finales de octubre, ya bien entrado el segundo curso escolar limito el tiempo: *He estat pensant treballar el mateix nombre d'hores que es treballa en l'horari professional, unes vuit hores diàries* (Dp,22/10/97). Necesito restringir mi dedicación, organizarme personal y profesionalmente porque: *La vida és molt més que una tesi doctoral* (Dp97:2). Como madre y profesora investigadora las obligaciones se multiplicaban, pero la insistencia personal en esta idea se refleja en la repetición de la misma en el Diario de investigación. *Segueixo amb la idea de treballar vuit hores per l'escola, com a màxim, durant cinc dies* (Dp,23/10/97).

La necesidad de reafirmación en este hecho se plasma en repetidas ocasiones en este Diario personal y el profesional a lo largo de los dos cursos escolares. Así, al finalizar el segundo año escribo:

*Durant la realització del projecte del Loch Ness per a la Generalitat m'he ratificat en el treball per projectes amb els alumnes. Realment crea una dinàmica diferent de relació, menys distant i més respectuosa. El problema és anar recollint tota la informació a la vegada com a investigadora. Vull que sigui tota la informació real en el sentit de què sigui tota la informació que una professora pot anar recollint a la mateixa vegada que treballa, sense heroïsmes.* (Dp,2/5/98)

Veneramos pues a ese gran Dios del tiempo y nos arrodillamos ante las prebendas de su poder, que nos va alejando de lo que somos al ir adquiriendo comportamientos influenciados por la presión que ejerce sobre nosotras. Y es que: *La combinació de l'activitat professional, les tasques domèstiques, els fills, la parella i la pròpia vida personal, és un repte per les dones especialment quan tenim els nostres fills petits* (Dp,25/10/96). Al igual que mi compañera, necesitaba delimitar mi vida dentro y fuera del centro), cuándo tocaba dedicarme a una actividad y cuándo dejarla. Una necesidad de encontrar espacios para compaginar los dos aspectos más importantes de mi vida y que narraba en aquel diálogo intrapersonal de mis diarios. Una relación conversacional que canalizaba parte de las tensiones vividas en los contactos entre aquellas fronteras y que me fueron permitiendo avanzar más sosegadamente, constatando que debía reconocer aquellos puentes que existían entre estos dos aspectos vitales.

### 8.4.4.2. Lo personal es profesional

#### 11/3/97. Anotacions personals

- *Ismael*
- *Miguel-Elena*
- *Stress: doctorat?*
- *Organització: cumplir la programació per anar tranquil·la aquesta tarda:*
  - *Eficàcia // Fluir*
  - *Rinyes: de seguida em culpabilitzo.*

(Dc97: 68)

¿Para qué me servían aquellas listas de actividades enumeradas que aparecen exclusivamente en los Diarios de campo? Su presencia persistente revela la significatividad de las mismas. Entre estas siete líneas entrecortadas y asimétricas emergen aspectos tanto de mi vida personal como profesional que hacen referencia a actuaciones y sensaciones. Me preocupan mi familia y amigos, a la vez que busco salida a la tensión profesional subrayando que debo permitirme «fluir», dejar que las cosas vayan pasando y respetar mi propio orden, la «organización» realizada. Deseo llevar a cabo mis objetivos docentes sin culpabilizarme ante las dificultades que debo afrontar, una tendencia personal bastante marcada y que podría distorsionar la realidad. «Stress», planificación y lista de actividades. Multitud de demandas pendientes en diferentes ámbitos y registradas sobre la marcha en un intento de apartarlas de mi mente, de objetivarlas.

En escasas ocasiones las situaciones pedagógicas permiten al profesorado retirarse a reflexionar, a analizar una situación, a deliberar sobre las posibles alternativas, a decidir sobre la mejor acción a realizar y, posteriormente, actuar sobre esa situación, una realidad que se incrementaba en mi caso al ser profesora e investigadora simultáneamente. Algunos estudios han calculado que los profesores tomamos una media de una decisión por minuto (Van Manen, 1998:121). Unas afirmaciones que resignifican aquella posibilidad de respirar que representaron las listas de actividades registradas en los Diarios de campo durante el proceso de investigación.

Por una parte, aquellos listados facilitaban la visualización de las múltiples actividades que conlleva la cotidianeidad en nuestras aulas y centros. Al enumerar las actuaciones pendientes, al concederles una presencia escrita, sentía un efecto de distensión personal, ya que me permitía recordar aquello que deseaba realizar en cualquier momento y, a su vez, establecer un orden de prioridades, un equilibrio entre el estrés del momento y sus posibles alternativas. Tenían, por tanto, un doble efecto equilibrante:

1. Permitirme materializar el seguimiento de las necesidades docentes e investigadoras observadas y de las obligaciones e implicaciones que se generaban en la práctica diaria.
2. Priorizar, reflexionar a partir de ellas, con lo que me facilitaban un desahogo ante la necesidad de exteriorizar las presiones del día a día.

Aquellos listados de palabras claves representaron un mapa mental constituido por una enumeración de ocupaciones y preocupaciones cotidianas que facilitaban una revisión crítica y una reflexión desde el interior del proceso investigador que vivía, dotando de sentido los propios deseos y actuaciones sobre la marcha, porque ¿me proponía en realidad llevar a cabo la totalidad de actividades listadas?

En el caso más extremo constato hasta treinta y cinco ítems. Trece se referían a actuaciones relacionadas con el alumnado, diez con el profesorado, siete de ellos para que mis colegas me in-

formasen acerca de alumnos concretos, once están relacionadas con la misma investigación y sólo una con el personal no docente. Es decir, más de la mitad convergían en el alumnado trece directamente y siete por medio de profesores, veinte de treinta y cinco. Mi mirada investigadora intentaba focalizar a mi alumnado en aquella lista de actividades de la que sólo diez constaban como resueltas. Por tanto, es evidente que la respuesta es negativa, era imposible abarcar en un futuro próximo veinticinco actuaciones pendientes. No obstante, el listarlas me permitía priorizar a escala personal y profesional, orientarme inmersa en la multitud de ocupaciones que afrontaba.

Las listas me ayudaban a centrarme en aquello que estimaba importante y postergar lo menos significativo en función de las propias valoraciones y de la dinámica de los acontecimientos, descargando mi mente de presión al visualizar las demandas en las que me encontraba inmersa desde mi doble rol. Una vez plasmadas en el papel guiaban mi organización, evitando perderme en la vertiginosidad que mi práctica profesional implicó en aquellos años.

### **Sólo con mis amigos...**

Una actitud personal que fue desvelándose significativa a nivel interdocente: la buena relación personal implica más posibilidades de relación profesional:

*El Jan em comenta que anirà a la sortida per mi. No ho fa pels alumnes perquè fa 8 anys que va decidir que no sortia més com a protesta. Diu que els alumnes no estudien, es comporten negativament i que ell no els treu a cap sortida. Si trenca aquesta decisió és per mi, perquè els alumnes els és igual, doncs no serveix per res. Jo intentant no molestar a la resta però valorant el treball de grup. Insisteix en què l'Administració tampoc no ens recolza en res i que ho farà només per mi.* (Dc97:79)

La relación personal por encima de las obligaciones profesionales. Necesitamos actuar y sentirnos bien, alejando esas sensaciones de malestar que se acentúan en contacto con determinadas personas. En las organizaciones más reducidas y más estables, la colaboración depende sobre todo de la confianza en los individuos. Esta clase de confianza minimiza el riesgo. En las organizaciones complejas, que experimentan unos cambios más rápidos, vimos que hace falta también otra clase de confianza: la confianza en el dominio de las situaciones y en los procesos de colaboración y de perfeccionamiento continuo. Esta clase de confianza maximiza los beneficios de la asunción de riesgos (Hargreaves, 1997:136). A mayor confianza, menor vulnerabilidad y más capacidad de colaborar en el centro.

Pero además, la problemática del alumnado evoca imágenes de mi propia biografía, mi vida privada dialoga con la profesional en busca de una mayor coherencia entre experiencias familiares y profesionales que contribuyan a mejorar la autoestima en mi alumnado, deteriorada por continuas vivencias de exclusión o autoexclusión.

*Repeteixo que intenti canviar, que no esperi que ho facin els altres i el deixo. De vegades em recorda el meu germà [...]. Crec que la majoria dels alumnes amb comportament d'íscol em recorden al meu germà i per això em sap greu passar d'ells, però igualment no puc salvar tothom. Espero que ells es salvin per sí mateixos.* (Dc,3/4/97)

Sin embargo, el ejemplo más claro de esta osmosis entre lo personal y lo profesional surgió al renombrar mis diarios de investigación. La comparación entre los distintos diarios evidenciaron las continuas implicaciones personales presentes en mi vida profesional, un aspecto que conllevó aquella necesidad de límites, y a menudo, infracciones de los mismos. No deja de ser una ironía que



bautizase como «Diario personal» al que acabé identificando como Diario profesional de investigación durante el proceso de análisis de los materiales recogidos. No era consciente hasta qué punto estaba toda mi persona implicada en mi mundo profesional. Mi deseo investigador de realizar una mirada sincera y profunda hacia lo que me rodeaba, de plasmar aquello que percibía y observaba en mi contexto profesional, acabó eligiendo el diario como instrumento autorizado tanto para trasladar las propias miradas como para dejar testimonio de ellas con intención de reconstruirlas posteriormente, de resignificarlas al analizar cómo me reconocía en ellas.

La escritura encarnaba el reflejo de mis intenciones, deseos, frustraciones, alegrías o razones que creía descubrir en mí misma y en las otras y otros. Unos escritos que me sirvieron de terapia reflexiva en aquellos momentos y con posterioridad a los mismos, puesto que interpretar lo percibido y analizarlo posteriormente, inmersa en mi entorno o desde la distancia, amplificaba mi comprensión de lo vivido. El distanciamiento narrativo daba luz a mi práctica reconduciéndola desde una comprensión más profunda y esta acción investigadora fue construyendo y reconstruyendo una actitud docente diferente a la que me hubiera construido el no tenerla. Estoy convencida de ello. La comunicación escrita con las razones de los demás, sus puntos de vista o intenciones me sirvieron y sirven para entender y establecer con mayor facilidad actitudes dialogantes ante conflictos y situaciones tanto dentro como fuera del aula, y tanto dentro como fuera del centro.

A pesar de las diferencias evidenciadas<sup>226</sup> entre las tres fuentes esenciales de este estudio, los tres tipos de diarios de investigación están impregnados de anotaciones relativas a mi sentir personal. Mi persona, «en cuerpo y alma» está presente en todos ellos. Mi mente activada por la inquietud investigadora dialogaba con aquella necesidad espontánea de anotar no sólo lo que percibía en el exterior, sino lo que sentía interiormente. Una activación en niveles diversos: a escala organizativa, a escala creativa o preparatoria de los diferentes espacios o momentos de relación con las y los colegas, formas heterogéneas de *reflexiones anticipativas* (Van Manen, 1998). Aquel yo que recopila información en el centro refleja la existencia de un ser integrado por un nivel profesional y otro personal en continuo diálogo. Un ser femenino, cuyos aprendizajes de vida y culturales difieren del que hubiera desarrollado un ser masculino.

#### 8.4.4.3. Femenino y masculino. Contactos y diferencias

La percepción de género surge relacionada con la evolución de mis responsabilidades profesionales en el Equipo coordinador de la ESO. Durante aquellos cuatro años, todas las tutoras fuimos mujeres. La presencia masculina en el equipo coordinador de la ESO estuvo marcada por un único miembro del equipo directivo los tres primeros años y femenino el último. La intimidad del aula o del hogar sigue siendo femenina, aunque poco a poco asumimos más y más responsabilidades fuera de nuestros espacios íntimos. *Partir de sí* implica actuar desde lo que somos, o desde lo que creemos que somos, de la propia individualidad, y la mencionada intimidad del aula trae a colación la realidad de muchas mujeres enseñantes, acostumbradas a ese trabajo «en» y «desde» la intimidad de nuestros hogares.

*Prepararé una bona quantitat d'aigua i de mate i aniré donant les notes i convidant-los a una mica de mate. Ja vàrem parlar a la classe que ho faríem i per una raó o per una altra no ho hem pogut fer. Compraré vasos de plàstic. Agafaré el meu hornillo elèctric per no haver de molestar a ningú i muntaré un lloc al final de la*

226 Ver apartado 4.1.4. *Diferencia y complementariedad entre los distintos diarios de investigación.*

*classe amb el nostre pòster davant d'ells perquè ho vegin quan parlin amb mi. Donada la disposició de la classe ells no el veuen normalment, és una perspectiva dels professors/es normalment. En fi el primer trimestre vàrem acabar pintant, el segon acabarem gaudint del nostre entorn. Posaré una música agradable per entregar les notes. A veure si m'ho munto bé perquè pot resultar agradable per a tots. En fi continuem... (L'escalivada? Una mica cremada però ha sobreviscut bé). (Di98:139-140)*

Al igual que el hogar, el aula conforma un espacio íntimo, testigo de múltiples esfuerzos e interacciones. Entornos complejos y repletos de múltiples demandas que nos atrapan demasiadas veces dificultando acciones fuera de ellos. En nuestras conductas o actuaciones vislumbramos repetidas veces la presencia de unas creencias singulares y desde una variable de género. La sexóloga Shere Hite (El País, 13/10/02) afirmaba que durante muchos siglos se pensó que esa conducta (se refería a la masculina) era producto de la naturaleza humana, y no de una estructura de creencias (un sistema social) independiente de los seres humanos, que podemos ver desde fuera y analizar. Creencia, actuación y aprendizaje son conceptos imbricados, es decir, mantienen una estrecha dependencia a través de la relación reflexiva que pueden establecer en un contexto vivencial concreto.

En esta línea de pensamiento, la historia experiencial vivida por las mujeres docentes y nuestras reflexiones a partir de ellas divergen en muchos aspectos de las de los hombres, especialmente respecto a la relación triangular familia, escuela y trabajo. Como colectivo profesional, procedemos de entornos familiares y profesionales diversos, pero en la mayoría de ellos los roles femeninos y masculinos han estado bien delimitados. Gran parte de las profesionales de la docencia, mayores de cincuenta años, tenemos un pasado experiencial de sumisión a roles masculinos, unas creencias formadas y heredadas en el seno de un intenso contacto materno y ausencia paterna. Experiencias acompañadas por reflexiones singulares y colectivas simultáneamente. Fueron, precisamente, aquellas connotaciones de intimidación del hogar, territorio familiar acotado y actuación privada, los vínculos femeninos que fui potenciando a lo largo del estudio y especialmente durante los dos primeros años de investigación. En este sentido, mis creencias profesionales manifiestan, inevitablemente, una perspectiva de género en la que las mujeres enseñantes tenemos todavía planteado un reto a nivel profesional: ejercer en cargos públicos desde los aprendizajes realizados en nuestros dos espacios privados de formación, la casa y el aula, unas esferas relacionales a las que dedicamos la mayor parte de nuestras vidas.

### ***Distancia relacional adecuada, mejora del tipo de relación***

El enfoque interpretativo aplicado a las fichas de trabajo y textos me permitió compartir el diálogo reflexivo establecido en los espacios de tutorías o de clase. Mi alumnado tuvo la oportunidad de confirmar mis deducciones o interpretaciones por escrito durante el estudio de campo. En aquella aproximación dialógica sistemática existía una clara intencionalidad de *comprensión interpretativa*. No obstante, aquel acercamiento reflexivo fue percibido como una irrupción en su intimidad en varias ocasiones, una apreciación que creó violencia en una parte de mis alumnas adolescentes. En una de nuestras deliberaciones respecto a los comentarios registrados en tutoría aparecen las siguientes observaciones:

*Si mi madre me deja fumar, tú no lo tienes que prohibir ni dar sermones. // Yo creo que lo de tutora lo tienes muy subido, pareces más madre que una tutora. // Madre ya tengo una, y no necesito dos. Eres tutora, no una madre. (Di00:35)*

Mi actitud dialogante, aquel intento de profundizar en las razones del otro, era rechazada por uno de los dos colectivos educativos más importantes. Unas actuaciones ligadas a mi condición de mujer, descalificada por una condición femenina que me permitía personificar en el aula los vínculos con una «madre pesada». La influencia que el profesional de la docencia puede ejercer es descalificada por una percepción demasiado cercana del *ser profesora*, una aproximación que sitúan fuera del contexto escolar, en la familia. Aquellas alumnas de cuarto de ESO me desautorizaron al considerar que sobrepasaba mi rol docente, es decir, invadía el de sus progenitoras, en algunas ocasiones incluso contradiciéndolo. Y es que actuar «in loco parentis», el tipo de preocupación profesional que defiende Van Manen (1998) conlleva percepciones de roles invasivos en los adolescentes de secundaria. El proceso de construcción de sus identidades necesita de fronteras relacionales que les llevan a segregar profundamente el contexto escolar y el familiar. Probablemente, si mi condición de género hubiera sido masculina, algunas de aquellas alumnas hubieran estado orgullosas de que las tuviera en cuenta, ya que el Edipo continúa bastante presente en estas edades adolescentes.

Resulta complicado encontrar la distancia adecuada para una buena comunicación, un espacio que respete la necesidad de intimidad de ambas partes. Conecta con la introversión narcisista del adolescente ante las frustraciones, que le lleva a valorar sólo lo que procede de sí mismo, de sus decisiones o intereses (Giné, N. y cols., 1997:89). He definido la relación de tú a tú como un indicador de calidad relacional. Sin embargo, cuando pretendía reflexionar en esa cercanía con el alumnado sobre interpretaciones arraigadas en su persona adolescente, creencias personales expuestas a la luz del aula, este acercamiento relacional provocaba reacciones favorables y/o desfavorables, creando barreras que profundizan las distancias entre desiguales.

*Pues mi madre no va a venir mañana, porque no hay nada de que hablar y a ver qué dices de mi lengua.*

(Di00:56)

La diversidad del alumnado comporta demandas muy diversificadas en una línea continua que va desde la estricta relación docente-alumno, «que hagan su trabajo», hasta una relación personal y generacional que tiene mucho que ver con aspectos humanos y afectivos: el profesorado también ha de saber «enrollarse bien» (Giné, N. y cols., 1997: 106). Aquella proximidad buscada que perseguía cambios actitudinales generaba celos y malestar en una parte del alumnado que me percibía demasiado cerca, en un terreno y distancia inadecuada, la familiar. Mi cercanía reflexiva no sólo vulneraba su intimidad, sino que contradecía las pautas de vida fuera del centro. Se creaban, por lo tanto, nuevas barreras relacionales ante mi deseo de acercarme hacia aquellas creencias o interpretaciones que cuestionaba y sobre las que deseaba profundizar. Con mi lupa investigadora me aproximaba hacia los argumentos descubiertos en el alumnado. Pretendía penetrar en ellos comprensivamente, pero invadía sensibilidades personales que podían interpretar como una agresión de su espacio vital, un estira y afloja complicado en la relación con los adolescentes. Éstos marcaban sus límites a la persona del adulto, el terreno privado o reservado para otro espacio fuera del centro, el hogar o sus amistades, cuando yo pretendía, irónicamente, crear un ambiente comunicativo similar en el aula. Una intencionalidad que coexistía con otra tensión en la condición de adolescente y que debía tener en cuenta: *La tendencia del adulto a lligar-los curt i dels adolescents a reclamar l'exercici d'una autonomia encara per estrenar* (Giné, N. y cols., 1997:64).

Era consciente de que el clima relacional de aula se definía por esa tensión entre estos dos aspectos: la ayuda que deseaba prestar y la distancia relacional adecuada, un recorrido que desconocía con este alumnado de secundaria, más sensible que el de primaria en la relación con el adulto. Ello

llevó a una parte a percibirme en el rol de «mamá» más que en el de una adulta cercana. No obstante, en nuestras entrevistas tutorales constataba que el alumnado necesitaba sentirse ayudado, que valoran la ayuda, pero esta creencia depende directamente de la calidad de la relación que el profesorado consiga establecer. Ayudar a los adolescentes implica saber estar a una distancia relacional adecuada, ya que éstos intentan alejarse de las dependencias familiares y reclaman figuras adultas, *receptáculos de ira* (Salzberger-Wittenberg y cols., 1996) que puedan contener sus emociones que a menudo les desbordan y que los puedan ayudar sin caer en la trampa de la dependencia infantil. En este sentido, los grupos con mejores niveles de conocimiento o un perfil académico de escaso interés son los más sensibles a esta relación cercana, siendo el alumnado que siente más carencias en relación con los aprendizajes el que valora más la predisposición y la capacidad del profesorado a la hora de ayudarlos en su aprendizaje escolar.

#### 8.4.4.4. Lo profesional es personal

Detecto intervenciones profesionales provenientes del rol femenino en la familia y directamente relacionadas con la búsqueda de soluciones ante la problemática docente:

*Loli comenta que les seves filles de 13 anys li van ajudar a solucionar els problemes que tenia plantejats amb els alumnes a la classe. Li van aportar idees. Elles li van dir que eren els alumnes i eren els professors els que s'havien d'entendre.*  
(Junta de evaluación, junio 97, Dc97:128)

La profesora consulta con sus hijas adolescentes la problemática de su alumnado para actuar con aquellos adolescentes de sus mismas edades en un intento de comprenderlos. Por mi parte, durante el curso 97/98 registré diversas anotaciones en el Diario de campo bajo el título de «Diario personal».<sup>227</sup> Como investigadora, me proponía situar fuera del hacer escolar aquellas reflexiones procedentes de un dialogo interior, consideraba que aquellas deliberaciones debían formar parte de ese otro diario elaborado en casa. Eran anotaciones surgidas sobre la marcha en un intento de captar el propio discurso, pero dadas sus marcadas connotaciones subjetivas, me planteé situarlas fuera del centro, no dentro. Valoraba que aquellas reflexiones más íntimas, nacidas de ciertos hechos vividos, debían formar parte de mi diario más interpretativo. Por lo que unas reflexiones de carácter personal, plasmadas desde la premura que caracteriza la vida docente, eran excluidas del contexto como investigadora. Sin embargo, ¿tenía sentido aquella fragmentación de la información recopilada?. El análisis sereno posterior vació de sentido este proceder. ¿Acaso no era mi persona, en su totalidad, la que se encontraba en el entorno profesional? ¿Sólo reflexionaba acerca del que-hacer cotidiano en la distancia del mismo? ¿Existía o no una reflexión investigadora válida en el Diario de campo? Comprendí que:

- ▶ Aquellas reflexiones surgían en el centro y a él pertenecían, una evidencia que parece inverosímil no haber percibido anteriormente. La investigación debía evitar convertirme en una persona fragmentada, observando y actuando en un lugar y reflexionando en otro; abortando los puentes de contacto que aparecían y de los que eran testimonio aquellas anotaciones en el Diario de campo.

.....  
227 Recuerdo que en aquellos momentos nombraba Diario personal al que posteriormente rebauticé como Diario profesional de investigación.

**20/11/97. D. personal**

*Quina dispersió! De cara els alumnes amb l'Anglès pendent de moment he estat incapaç de trobar l'espai per organitzar amb calma el que fem. Avui he decidit trobar-los cada 15 dies. Els dies de 2FP i 3FP // els grans. Cada alumne és un cas personal i específic i és molt difícil homologar. En qualsevol cas, les sessions de repàs bàsiques poden estar més organitzades.*  
(Dc98:2)

- ▶ No era posible fragmentar la totalidad de mi *ser profesora* en el centro, un hecho que se evidenciaba en el surgir de aquellos datos. Necesitaba escribir no sólo lo que observaba, sino igualmente lo que experimentaba, sentía e interpretaba y aquel discurso intrapersonal en mi entorno profesional demostraba la imposibilidad de quebrantar la reflexión como enseñante. Una percepción que se afianzó posteriormente al ser más consciente de las implicaciones de mi deseo. Un estudio en el que investigación y aprendizaje están intrínsecamente ligados al entorno en el que se actúa: *Vull que la meva experiència professional i l'objecte d'investigació doctoral estiguin el més lligat possible* (Di,29/5/96).

Cuando pacté con mi director de tesis recopilar toda la información que fuera capaz de registrar, ignoraba que aquella actuación atravesaba mi propia esencia, una esencia relacionada con la *espacialidad* (Van Manen, 2003) de la experiencia vivida.<sup>228</sup> Toda mi persona estaba en el espacio escolar, la profesora, la madre, la compañera, la amiga, la... todo mi existir. Una presencia que me llevó a considerar la totalidad de la escritura nacida en el centro de trabajo integrante del Diario de campo. Excluir aquellas reflexiones docentes del lugar en el cual se producían, hubiera sido no sólo fragmentar la información registrada, sino distorsionar la misma realidad investigada.

.....  
228 Ver Capítulo 4. Los datos de la experiencia: Sensaciones y pensamientos.

## CAPÍTULO 9.

# DEVENIR DOCENTE EN EL SENO DE UNA BÚSQUEDA METODOLÓGICA: MI MANERA DE «SER PROFESORA»

*Escribir este libro me ha recordado que enseñar tiene que ver con aprender, y que aprender tiene que ver con llegar a ser, y que hacer historia tiene que ver con construirse una vida. (Tomlinson, 2001:15)*

En el marco de una educación secundaria obligatoria, el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamentalmente relacional y no de contenidos. Quien es el educador o educadora, su dimensión personal a nivel relacional importa y éste «quien es» se sustenta en las habilidades profesionales participativas, reflexivas, comunicativas, organizativas, metodológicas y relacionales que haya ido incorporando en sus actuaciones a lo largo de las experiencias vividas. Esta segunda trama define un perfil profesional: mi devenir docente a partir de una búsqueda metodológica participativa e interdisciplinaria. Me propongo dar fe de los cambios profesionales derivados del período investigador, revelando las consecuencias del proceso de reinterpretación y reorientación de creencias o actuaciones hacia mis propósitos docentes e investigadores inmersa en las dificultades e incertidumbres que lo acompañaron. Un proceso que conllevó actitudes renovadas a nivel profesional y constituyó el eje de mi nuevo *ser profesora*.

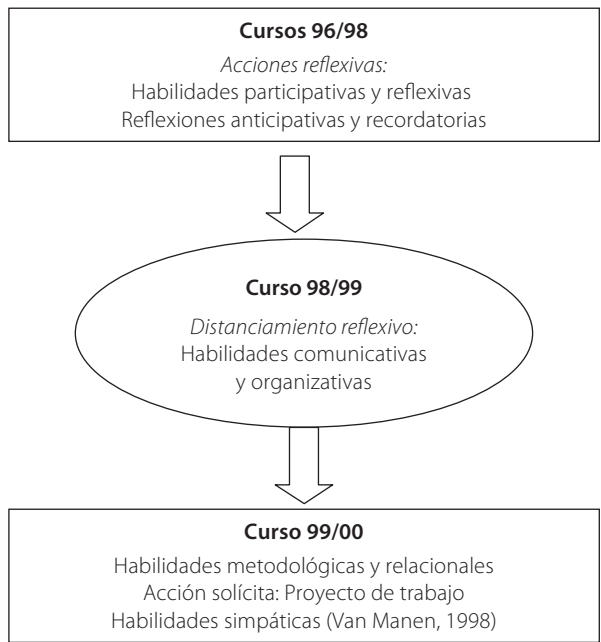
El objetivo del presente capítulo es constatar las competencias profesionales emergentes de la variedad de relaciones interpersonales e intrapersonales establecidas durante la investigación. Las diversas habilidades puestas en juego y la significatividad de las mismas fueron dibujando el perfil profesional de la profesora de enseñanza secundaria en que me he convertido. Mi *ser profesora* está intrínsecamente ligado a la reflexión investigadora, a partir de ella y a través de ella comencé a formarme en las siguientes competencias o habilidades profesionales:

- Cursos 96/98: Participativas y reflexivas.
- Curso 98/99: Comunicativas y organizativas.
- Curso 99/00: Metodológicas y relacionales.

Si bien señalaré unas habilidades profesionales o competencias específicas en cada ciclo de investigación, la presencia de las distintas habilidades docentes mencionadas se entremezcla durante todo el período de estudio. El surgir de una habilidad docente obedece a un proceso de transformación personal en el seno de la colectividad, una gestación progresiva y dinámica, que impide precisar el momento exacto de su nacimiento. Sería erróneo pensar que aprendo una u otra competencia en cada período, no obstante, determino las más significativas para cada etapa investigadora.

Centraré el relato, cada vez, en unas determinadas habilidades, las de mayor significatividad docente en ese período. Podemos identificar los momentos o períodos de nuestra práctica en que la presencia o ausencia de unas determinadas capacidades resultan fundamentales. En este sentido, los dos primeros años de la investigación fueron el germen y la base de competencias o habilidades *empáticas* y *reflexivas*; el curso 98/99 puso a prueba mis competencias *comunicativas* y *organizativas*

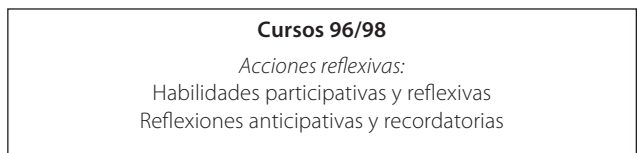
iniciadas en el período anterior y, finalmente, durante el curso 99/00 necesité de todo lo aprendido para llevar a la práctica mis deseos a través de competencias *metodológicas y relacionales* dentro y fuera del aula. El proyecto de trabajo iniciado con todo mi alumnado fue orientándome hacia ello.



## 9.1. Cursos 96/98. Escuchar al otro para que pueda escucharse a sí mismo

*La escucha es la puerta abierta a la conciencia.*

*(M. Ángeles Guardia, 2008)*



Aunque la vertiginosidad de la práctica dificultaba una mayor *reflexión deliberativa*, es decir, la creación de un espacio de diálogo entre la reflexión y la acción (Van Manen, 1998:111), la escritura reflexiva ocupó ese vacío profesional y posibilitó un aprendizaje en habilidades participativas y reflexivas durante los dos primeros años de investigación. Un saber gestado en el reto docente que significó dar respuesta a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de mi alumnado de Formación Profesional (FP).<sup>229</sup> Aquel alumnado que compartían conmigo espacio y tiempo constituyó el centro de mis miradas, el protagonista relevante del puzzle educativo durante el proceso biográfico investigador y docente, porque tenemos la obligación profesional de que esta coincidencia sea lo más rica, positiva y eficaz posible.

<sup>229</sup> Cinco grupos de Administración, Delineación y Química, que iniciaron su especialización durante el curso 96/97. Una totalidad que se transformó en seis grupos durante el segundo año, tres de primer nivel y tres que habían promocionado al segundo curso de su especialidad, siendo tutora de uno de ellos.

*M'he passat tot el matí carregant amb el cassette i no m'ha servit de res. Què passa? Potser és millor fer poques coses i ben fetes. Com fer-ho? Em sembla que no sóc una bona professora perquè no veig que els meus alumnes avancin gaire i a més a més alguns em diuen que és una xorrada el que fem a la classe. Bueno, no et posis tant negativa, és qüestió d'analitzar-ho i a veure si puc anar millorant la meua pràctica, de fet és l'objectiu principal d'aquest estudi. Si jo aconseguixo millorar, probablement ajudaré als meus alumnes a tenir més bons resultats.* (Di97:301)

La búsqueda y potenciación de actitudes favorecedoras del aprendizaje conlleva dolor; se asienta en una experiencia emocional de trasgresión de aquellas dificultades o carencias que la práctica educativa nos obliga a afrontar y para la cual necesitamos prepararnos profesionalmente. Durante estos dos primeros años, mi ilusión de mejorar «desde» y «en» la propia práctica, de partir de principios metodológicos en los que creía, fue transformándose en realidad. Profundizar en mis creencias, principios morales y éticos en relación con el alumnado, con compañeras y compañeros o conmigo misma, fueron consecuencias del continuado análisis interpretativo y de las lecturas reflexivas de los relatos recopilados. El eje de aquellas narraciones o reflexiones interpretativas gravita en torno al aula. En ella surgieron las primeras hipótesis explicativas (Elliott, 1993) de lo vivido durante múltiples y diversos momentos de interacción profesional. Unas reflexiones hermenéuticas ligadas al contexto profesional en el que me desplazaba persiguiendo coherencia y sentido en mis dos ámbitos profesionales: el docente y el investigador. Estas hipótesis explicativas conformaron hipótesis en acción, es decir, actuaciones en mi práctica guiadas por los nuevos significados del acto de enseñar. Una resignificación o aprendizaje que influyó, inexorablemente, tanto en mi percepción teórica como en mi práctica docente.

Las hipótesis explicativas generadas en aquella inmersión reflexiva fueron educando una nueva perspectiva y transformando mi *ser profesora* durante aquel proceso de concienciación profesional que representaron las fuentes de información. Un proceso que confluyó en un descubrimiento esencial: la significatividad del espacio del aula como eje de la participación escolar.

### ***El aula eje de la participación escolar. Significados***

Era importante definir con mayor profundidad los términos claves en mi investigación, unas argumentaciones compartidas con mi director de tesis: *què vol dir participació? Fins a quin nivell participació? Què vol dir interdisciplinarietat? És una investigació sobre la participació o una investigació participativa?* (DdT96:1). Las primeras reflexiones sobre lo que entendía por «participar» habían surgido durante la elaboración del Proyecto de tesis. Encontraba algunas respuestas en las lecturas de Stenhouse acerca del *mestre com a investigador*, un discurso que reforzaba mis intenciones hacia una investigación que permitiera indagar sobre *com repercuteix la integració activa de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge? La seva implicació, factors afavoridors i desfavoridors i conseqüències* (DdT96:2). Una primera aproximación hacia el significado implícito en unos términos en los que debía sumergirme a lo largo de los cursos. La participación que buscaba se iba revelando como una manera de compartir mis decisiones y de evidenciar las razones que impulsaban mis acciones hacia una dirección o hacia otra, aunque éstas podían ser causa de encuentros o desencuentros.

*...es queixava perquè els alumnes pregunten poc a la classe. He comentat que tenen molta vergonya, que els hi costa davant del grup perquè potser se senten malament. Ell ha dit que posa positius als alumnes que pregunten, però igualment amb un to autoritari hi ha poca invitació a la pregunta en persones que estan aprenent. Crec que hi ha un gran sentit del ridícul en els nostres alumnes i que nosaltres sense adonar-nos ridiculitzem molt al que no sap i això és una actitud que facilita molt poc. He comentat com en l'A11 em*



*pregunten molt més quan la sessió és dividida i individual que quan és general. Procuo aprofitar les sessions amb la meitat del grup per treballar la distància curta i que es desbloquegin els porucs i tímids. En fi, no és fàcil, però jo diria que tenim el que hem creat.* (Di98:85)

*Tenim el que hem creat.* Y es que a participar se aprende participando, una actitud que se intensifica cuando va acompañada de la sensación de *pertenencia*. Pertenecer significa sentirse conectada a un espacio, un tiempo, una vivencia, a algo o a alguien. Implica haber creado un vínculo referencial con el «existir», a través del cual surge la posibilidad de participar, de sentirnos parte de algo, de considerarnos importantes para aquel espacio, sensación, o momento. Un pertenecer que advierto demasiadas veces forzado en el contexto de una escolaridad obligatoria. Debemos aceptar el reto de implementar estrategias que permitan «tocar» metodológicamente al alumnado, llegarle anteriormente, provocar actuaciones participativas, es decir, implicadoras de la persona que aprende.

**D21:** *El Pedro ha preparat el Cloze<sup>230</sup> de la seva cançó pel proper dia. Molt bé.* (Dc,28/1/98)

Desconocía la gama de connotaciones implícitas en el concepto *participación*, pero fui percibiendo como el alumnado iba sintiéndose capaz de iniciar algunas actuaciones participativas en relación con los contenidos curriculares, por lo que me esforzaba por potenciarlas desde el refuerzo positivo. Los cursos 96/98 fueron desvelando el verdadero eje alrededor del cual rotaban mis deseos participativos: el aula. Un lugar de continua toma de decisiones en el que confluyen complicados mecanismos metodológicos, relacionales, cognitivos y actitudinales. Las experiencias narradas desvelaron el sentido de actuaciones orientadas a incrementar la participación, favoreciendo una reflexión continuada que incrementó mi conciencia profesional acerca del significado del verbo *participar*, de las acciones e implicaciones actitudinales y relacionales implícitas en este término. Así, cuando en enero del 97 intento definir el significado del término *participación* se me abren nuevos incógnitas investigadoras:

*Ha millorat la participació a l'aula?*  
*Participar en aquelles coses que nosaltres hem decidit, això és obediència. Què admet la institució amb respecte a la participació. La participació de la qual parlo es dona en un context d'obligatorietat i això és una limitació per a l'alumnat.* (EdT, 29/1/97)

La participación en un contexto pedagógico conlleva unas connotaciones a nivel metodológico que la definen y sin las cuales podríamos tildarla de manipulación participativa. Estas características están relacionadas con una actitud docente que posibilite la:

1. Escucha atenta y espera activa.
2. Participación es una habilidad empática e intrapersonal.
3. Escucha atenta, una comprensión no sentenciosa.

El predominio de una actitud docente que respete estas competencias actitudinales proporcionará autenticidad, veracidad y sentido al término participar en un contexto de aprendizaje escolar. Su carencia, falseará el verdadero significado de las acciones ligadas a este verbo. De no ser así, *la participació és una trampa, volem que estiguin motivats per realitzar les tasques que no hi ha més remei que fer* (EdT,28/1/97).

.....  
**230** Texto a lo largo del cual se ha suprimido, sistemáticamente, la séptima palabra. Actividad de comprensión lectora.

### 9.1.1. La escucha atenta y espera activa. Primer click interpretativo

Estar, mantenernos atentas y atentos, alertas, en la observación y el reconocimiento de las necesidades que nos plantean nuestras prácticas, constituye un reto fundamental en contextos educativos o en el devenir cognitivo de entornos sanitarios. Representa una competencia esencial, primordial, en ese llegar a ser verdaderas y verdaderos profesionales en cualquiera de los dos campos.

*Durant aquests anys la meva capacitat d'escoltar s'ha desenvolupat en profunditat. Escolta que he intentat realitzar en les dues vessants, interna i externa. Interna per poder prendre les decisions que estimava més oportunes en relació als meus objectius, les meves sensacions i les meves opinions. Externa en funció d'intentar copsar el missatge que m'arribava de l'exterior, moltes vegades distorsionat per l'afectivitat que hi ha en qualsevol relació humana per molt professionalment que es vulgui plantejar.* (Di,28/3/98)

En este sentido, nuestra formación como enseñantes comparte características con otra profesión, la Medicina. Ambas implican una estrecha y significativa relación con las personas objeto de nuestra actuación. Al igual que sucede con los profesionales de la enseñanza, la formación cualificada de nuestros profesionales de la Medicina se inicia en la práctica diaria. Toda nuestra preparación teórica, previa, ineludible y básica, es en realidad una enseñanza potencial que debe preparar el camino hacia una práctica tanto más válida cuanto mejor haya sido aquella formación. La verdadera calidad en ese llegar a ser profesional comienza a materializarse sobre la marcha durante esos cuatro años de Médicos Internos Residentes MIR, en hospitales públicos, o en los tiempos dedicados a la formación en hospitales privados. Es en estos contextos específicos, repletos de roces diarios con personas reales, donde la profundidad de la formación teórica debe afrontar el reto profesional implícito en su práctica. Una práctica que, como la nuestra, se muestra demasiadas veces apresurada por la presión del tiempo y de las múltiples necesidades presentes en la compleja realidad cotidiana.

*[...] ara penso que ahir ens varem veure, però anàvem tots dos atabalats. En la seva mirada noto que sap que ha de parlar amb mi i no troba el moment. Potser l'hauré d'ajudar una mica el dijous que aniré més tranquil·la. A veure com em justifica el fet que no es pugui plantejar la possibilitat d'un crèdit de síntesi a primer de FP. Espero ser capaç d'escoltar les seves raons, digerir-les i després explicitar els meus punts de vista que m'estic plantejant, potser caldria comunicar al Consell pedagògic en ple. Ja ho veurem. De qualsevol manera hi ha la possibilitat del crèdit de síntesi per primer d'ESO que és part del currículum. No sé què passarà, perquè avui havia de ser assessora i no és el mateix. La Blanca continua oberta a la possibilitat de preparar un crèdit interdisciplinari per al tercer trimestre del curs. A veure si el podem elaborar durant el proper i dur-lo a terme. Hem d'intentar establir un dia de trobada quinzenal com a mínim durant el proper trimestre per poder elaborar-lo.* (Di97:100)

#### **Espera activa y funcionalidad práctica: Segundo click interpretativo**

*[...] quizás debería ser más explícita, pero pienso que aprenderán por la práctica, que realmente lo asimilarán por medio de repetir mi actitud y no por decir las cosas, no me alargo en explicaciones innecesarias.* (Di,1/5/97)

Aunque nos resulte tedioso reconocerlo, una parte de la labor educativa está impregnada por el mantenimiento de una posición de firmeza formativa, un seguir insistiendo en aquello que deseamos lograr y que nos resulta en muchas ocasiones molesto e incómodo. Este insistir se dirige hacia

los dos agentes más importantes en las relaciones de enseñanza-aprendizaje: el alumnado y el profesorado. A finales del primer año de estudio comienzo a ser consciente de un nuevo elemento significativo en mi actitud como docente: la significatividad de una espera activa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este segundo click interpretativo instaura una acción reflexiva atenta a mi rol docente en el seno del aula. Asumir el compromiso, la responsabilidad de una *espera activa* implicó continuar creyendo en aquello que deseaba, una actitud necesaria y beneficiosa que incrementó las posibilidades de que se convirtieran en realidad:

**20/5/97. D11**

*És interessant. Mentre explico les abreviacions (a.m., p.m., UK...) alguns alumnes em demanen si s'ha de copiar. No tenia intenció de què ho fessin però contesto que sí als que m'ho demanen. Pedro i Juan ni obren la llibreta, cada vegada són més els que em demanen si s'ha de copiar i veig que ho van fent. Estan agafant hàbits de treball.* (Dc97:117)

A pesar de las frustraciones que acompañan los deseos que implican actuaciones dependientes de otros sujetos. La *espera activa* facilita la puesta en práctica de estrategias que reafirman nuestro rol docente hacia motivos convergentes en las dos partes. Permiten canalizar nuestras estrategias docentes hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje; una orientación que convive, igualmente, con motivos o interpretaciones divergentes. En el seno del quehacer educativo coexisten percepciones diversas. Los deseos convergentes y divergentes se desplazan por itinerarios simultáneos, paralelos, sin tocarse al ignorar las razones del otro demasiadas veces.

*El Marlon està treballant, de fet tots estan treballant, primer pas. No m'agrada l'observació que fa la Mònica: Fem això per sortir, però la realitat és que té raó.* (Dc98)

Esta *funcionalidad práctica* que aparece tanto en relaciones jerárquicas o entre iguales, pretende conseguir un objetivo personal en el grupo. Uno de los objetivos planteados durante el primer curso escolar fue delimitar el principio y final de la clase explicitando el contenido a desarrollar en cada sesión,<sup>231</sup> pero en el marco de una escolaridad obligatoria, las interpretaciones de esta alumna se alejaban de motivaciones cognitivas relacionadas con el aprendizaje o las expectativas del día y se acercaban a términos meramente prácticos al afirmar que *fem això per sortir*, no para aprender. El tiempo compartido era una etapa diaria en el itinerario de un aprendizaje en el que debíamos intentar cubrir un mínimo desplazamiento colectivo en el que debía insistir, aunque percibo el mensaje cada vez más claro:

*Acaba la classe i uns comencen a recollir abans. Com sempre els faig seure i demano que em presentin la feina. En Frank demana fer-ho a casa. M'imagino que té els seus motius. Li dic que ho faci a classe que és un home ràpid. Ell insisteix, jo també. Finalment marxen, tots han presentat la feina.* (Dc,20/5/97)

Debía aceptar aquella interpretación divergente, esa funcionalidad práctica era una de las percepciones reales en el aula, lo quisiera o no, aunque era importante conseguir apearnos en un lugar diferente cada vez, si bien no a cualquier precio. La experiencia del viaje y las razones del mismo podían divergir, pero habíamos de pactar un mínimo convergente.

.....  
231 Un hábito profesional que forma parte de mi práctica actual.

*Sona el timbre i no vull endarrerir més. Marquem els deures: Traducció 4a diàleg. Li dic als que feien els deures que ho acabin si volen, però que a casa han de fer la traducció pel proper dia. Penso que m'he equivocat. Hauria d'haver posat de deures el que ells estaven fent. Ho arreglo amb ells i no passa res. Estic contenta de com hem reconduït la classe entre tots.* (Dc98,28/1/98)

Y es que nuestra práctica está acompañada de momentos mágicos como registro a finales del primer trimestre investigador: *Són ells els que estan atents i per la feina. Començo explicant que farem tres activitats i «sento» que méscolten i estan per fer-ho* (Dc,9/12/96). Momentos positivos entre aquellos «guerreros» inmersos en su primer curso de Formación Profesional. El aprendizaje de habilidades participativas en secundaria comenzó a estar acompañado por una escucha atenta y una espera activa que empezaba a dar sus frutos en el aula, aunque no estuvo acompañado de una respuesta similar en el ámbito disciplinar por parte de mis colegas durante estos dos años.

A finales del primer ciclo, cursos 96/98, constato la ausencia de uno de mis deseos, las actuaciones interdisciplinarias. Justo en ese momento reflexivo en el que la escritura sobre el pasado ha dado luz sobre mi actuar en el presente, potenciando una actitud de apertura, trazo nuevas posibilidades de llevar a la práctica mis deseos de enseñar desde la teoría que intento ejercer en ella: *M'agradaria plantejar un Crèdit variable de Dansa / Música per a 2 ESO. Seria amb mig grup i mentre estan fent alguna activitat amb la Lara* (Di,1/5/97). Estábamos a finales del primer año y mis deseos interdisciplinarios no acaban de encontrar terrenos en los que echar raíces. Detecto una posibilidad y ya actúo. Me animo tanto, que incluso especifico el momento de realizarlo: *Un bon moment per elaborar-lo seria el cap de setmana després del compleany del Marc* (Di,1/5/97).

Aunque aquel deseo interdisciplinario no llegó a convertirse en realidad, mi estilo de *ser profesora* a partir de estrategias metodológicas que potenciaran la participación del alumnado en sus aulas facilitó otra experiencia. Aquella escucha atenta que acompañaba mi espera activa encontraría una oportunidad al final del primero de los dos años del proceso investigador. Una opción complicada y singular, pero nacida en el propio contexto docente a partir de las necesidades organizativas que la Reforma educativa conllevaban: Un crédito interdisciplinario de inglés y Música con el alumnado de segundo de ESO. Carecíamos de profesorado de esta especialidad por lo que el equipo directivo propuso gestionar sus recursos profesionales con dos docentes que teníamos conocimientos musicales.<sup>232</sup> Un proyecto de trabajo grupal durante el segundo año de la investigación en el que conseguimos implicar al profesorado a nivel organizativo. La única interdisciplinariedad posible en aquellos momentos, pero una implicación que conllevó una mejora significativa en mis habilidades participativas y organizativas. Si deseaba comenzar algún tipo de experiencia interdisciplinaria, tendría que aprovechar aquella oferta que surgía en el centro. *Fem això per sortir*, comentaba la alumna, hago esto para comenzar, diría yo igualmente.

Pero ¿qué representaba aquel propósito de iniciar esta metodología didáctica? Constituía un reto docente fundamentado en el deseo investigador, o viceversa, un reto profesional investigador amparada por el deseo docente de impartir mi primer crédito interdisciplinario, Inglés y Música. Un posicionamiento que me situó por encima de las limitaciones de la propia materia, de las restricciones que marcaba mi Departamento, y que ampliaba mis posibilidades de actuación metodológica al integrar otra mirada disciplinar con el nuevo alumnado. Mi perspectiva atravesaba la asignatura, por lo que ésta se transformaba en instrumento de aprendizaje a la vez que en objeto del mismo.

232 Un docente de Ciencias sociales que había tocado en un conjunto y mi preparación musical durante la carrera de Magisterio.

### 9.1.2. La participación, una habilidad empática e intrapersonal

Cuando el alumnado afirma que un docente «se enrolla bien» (Giné, N. y cols., 1997), esta percepción es el producto de una combinación compleja de ayudar y escuchar, es decir, habilidades empáticas, fortaleza y autoridad, tolerancia, saber explicar claramente, es decir, profesionalidad docente, comunicar bien los conocimientos, habilidades comunicativas, recibir sus respuestas con firmeza y flexibilidad. Mi deseo de potenciar la participación implicó posicionarme en un espacio nuevo en el aula y en el centro, un hecho que fue generando una perspectiva diferente de mis actos y no pocos interrogantes. Mi actitud de escucha generaba un doble diálogo: por un lado me planteaba hasta qué punto callaba la docente para permitir el discurso de la investigadora, o viceversa, silenciar la voz investigadora y escuchar mi voz docente. Pero además, mi mirada educada por el proceso de investigación, me introducía en territorios desconocidos en los que ignoraba cómo posicionarme para captar una realidad que deseaba contaminar mínimamente. Me resultaba imposible silenciarme a mí misma, puesto que yo era parte integrante de aquella realidad, y las decisiones que se tomaran influirían en mi yo docente. Nunca me serían ajenas, por lo que era conveniente manifestarme desde el propio yo, dejando huella de mi presencia. *És difícil escoltar els altres i escoltar-se a la mateixa vegada un mateix perquè el que es parli convergeixi en un punt comú en algun moment de la trajectòria, que no necessàriament ha de ser aquell espai i aquell moment* (Di97:13).

Si ya es complicada esta escucha docente en la dinámica cotidiana, aquella que se propone ser docente e investigadora simultáneamente incrementaba sus dificultades. No obstante, la reflexión encuentra respuestas, ya que: *Em sembla que la línia ha d'estar més relacionada amb el mantenir les portes obertes, que amb el prendre decisions que deixen i marginen unes parts de la totalitat sistemàticament, encara que aquestes parts puguin ser diferents cada vegada* (Di97:13). Una salida diplomática a la situación, pero que más adelante reviso con una cierta contundencia, porque: *No obstant això, cal matar coses velles perquè floreixin altres de noves* (Di,1/5/97).

Y es que yo representaba el elemento adulto de la relación jerárquica que se establecía en el aula y la que debía marcar los límites de esa participación, marcar en el sentido de interpretarla, de reflexionarla, introduciendo interrogantes:

*... fins a quin punt deixava la decisió completament en mans d'ells, doncs jo tinc una informació pedagògica i d'experiències que ha de servir. Ha de servir? Ha de servir com?, em pregunto. Si penso moltes vegades que ningú aprèn «por cabeza ajena», potser la meua estratègia en aquests paper de monitora-catalitzadora és possibilitar les reaccions des del grup i en el grup, possibilitar-les implicaria:*

1. *Intervenir el menys possible per donar espai a la seva veu.*
2. *Ajudar a que s'escoltin els uns als altres i fer descansar el meu ego.*
3. *Potenciar els diàlegs evitant cortocircuits vinguin d'on vinguin.*
4. *Vigilar pel compliment dels compromisos realitzats, tant a nivell individual com col·lectiu.*
5. *Adoptar una actitud d'observació participant* (Di97:12).

Dudas y respuestas relacionadas con el inicio de una nueva actitud de escucha participativa que se reflejaba igualmente con el profesorado: *Em fa por no intervenir i em fa por intervenir massa. Això em passa a classe i amb els meus companys igualment. A la reunió de Departament del passat dimecres 16, dubtava igualment moltes vegades si intervenir o no* (Di97:13).

### 9.1.3. La escucha atenta, una comprensión no sentenciosa que respeta la vulnerabilidad

*Els reparteixo i demano que no escriguin.*

*- Ball-pen - diu el Rafa. D'entrada em sembla una tonteria, però no faig cap comentari i ho accepto com a col·laboració. NO CRITICO.*

*- OK, Calendar, ball-pen, What else?*

*(Di98: 20)*

La *comprensión no sentenciosa* (Van Manen 1998:100) surge de mi deseo de cuidar la comunicación con mi alumnado adolescente y justifica, en parte, el desasosiego que percibo en mis actuaciones. El propósito investigador de registrar todo lo que observaba originó mi necesidad de las interpretaciones de los demás. Las mías coexistían con una parte de ese todo y siempre podría contactar con ellas. Mi ignorancia era respecto al saber del otro y no sólo del mío. Por lo tanto, decidí recopilar los comentarios de los otros yoes comprensivamente y evitando juzgar. Mi intención fue dejar constancia de lo que opinaban y mi preocupación, ser más testimonio que partícipe. Había entrado en contacto con pautas sobre la escucha activa y no sentenciosa del diálogo ajeno en las clases de la Dra. Rosa Laffitte. Sin embargo, aquellos hechos que observaba como investigadora me afectaban o afectarían como profesora posteriormente, inmersa en la propia práctica no podía aislarme de mi entorno, ¿qué hacer?. Quisiera o no desempeñaba un doble papel, el de testigo y el de miembro del mismo grupo.

Inmersa en aquellos entresijos fui desarrollando la habilidad de centrarme en el discurso que surgía, es decir, en el espacio en el cual me encontraba aquí y ahora. Pretendía un triple objetivo: captarlo, comprenderlo e integrarme en él desde lo que percibía. Me fui centrando más y más en el mensaje, y menos y menos en las personas de los hablantes, con lo cual estuve más atenta interna y externamente en la comunicación, en convencer, y no en vencer. El hecho de posicionarme desde el esfuerzo por escuchar atentamente el discurso de la otra persona, me aproximó a una *comprensión no sentenciosa* y fue favoreciendo tanto mis relaciones horizontales como verticales en el contexto.

La práctica de una escucha intencionadamente activa, consciente, y sin bloqueos, se convirtió en una estrategia profesional clave que me permitió ser consciente de bloqueos emocionales propios y ajenos, evitando forzar o forzarme inmersa en las fuertes presiones que vivimos los profesionales de la docencia durante aquella etapa de inicio de una escolaridad obligatoria. Actuaba centrada en el presente, cultivando ese momento que se nos escapa demasiado fácilmente y potenciando una actitud de evitación de bloqueos comunicativos que aquella escucha atenta, no sentenciosa, me facilitaba. Una actitud investigadora en el propio entorno profesional que resultó especialmente complicada a nivel emocional y una verdad de Perogrullo para la persona que decide cuestionar sistemáticamente tanto lo que percibe favorablemente como lo que percibe de forma contraria.

*Digámoslo de una vez: no se trata de evitar el dolor, porque el dolor es inevitable, se trata de escoger las consecuencias del dolor.*

*(Miguel de Unamuno)*

Mi educada capacidad de dialogar en situaciones profesionales complejas me inició en aprendizajes profesionales dolorosos. Por un lado, me llevó a aceptar el silencio, la incompreensión, la advertencia e incluso la inhibición ante las propias creencias verbalizada en unos: *no val, no tinc temps, vols dir?* El «aún no están maduras» de la zorra frente a las uvas.

*... m'ha fet el comentari intimidador del dia:*

*«A veure si som efectius al Consell i no parlem gaire». Ja li he dit que jo no parlo gaire, si sapigués les vegades que em reprimeixo perquè estic intentant aprendre a escoltar i no cremar-me. De vegades veig les jugades dels altres, com esperen que siguin els que no saben callar els que diguin el que ells pensen per poder dir que s'afegeixen al que han dit. Hi ha com un temor a mostrar-se tal com ets. Hi ha més política de la que sembla en la nostra professió docent. De qualsevol manera intentaré dir el que cregui més oportú i no seré suïcida, al menys és el que intento.* (Di96:3)

Por otro lado, mi determinación de mantener diálogos orientados a la reconstrucción de espacios mentales de encuentro o actuaciones profesionales consensuadas llegó a ser interpretada como *germaneta de la caritat*, «Sor Encarna», una percepción profesional ligada a esa comprensión no sentenciosa.

*Vaig fer la proposta que el Departament de Llengua Anglesa tingués una reducció de tres hores en lloc de les dues que es proposaven i que aquesta tercera fos per a la professora de Tecnologia i no pel departament, també era possible tenir una reducció menys de tutoria i aquesta hora fos per aquesta professora, tot pensant que jo puc ser la tutora que tingui una reducció menys. L'ESO només estarà un curs i per tant en situacions especials solucions especials. Després d'aquesta proposta la Marlen va carregar contra mi tot dient que estava dispersant, que estava fent «encajes de bolillos» i que era una germaneta de caritat dient coses inconcretas. Em vaig sentir fatal i vaig estar a punt de no contestar, però em va semblar que s'atacava a la meva persona i vaig reaccionar:*

*- Noia, jo sóc molt més del que dic. Les persones som molt més del que diem. Em sembla molt bé que estiguis en desacord amb el que dic, però ficat amb els meus arguments i no amb la meva persona. El que jo sigui o deixi de ser no interessa a ningú més que a mi, m'ha fet mal el que m'has dit. (Era molt conscient de què volia demostrar-li que m'havia ferit i que no tenia cap dret). De dispersió cap, he fet dues propostes ben concretes que la gent pot discutir i valorar en funció de les necessitats que aquí s'han explicat.*

*La Marlen va tornar a parlar dient que per reunions que no serveixin per decidir res, millor que no la convoquin. Que la trobada no havia servit per res. Amb això el Manolo va agafar la paraula i va dir que no pensava el mateix, que estimava que les reunions han de servir per parlar i comentar les coses.* (Di, 13/6/97)

Algunos colegas interpretaban aquel diálogo participativo como una debilidad, consideraban que facilitaba demasiadas oportunidades buscando construir territorios comunes o escuchaba demasiado a mi alumnado.

*com sempre em situo de la banda dels alumnes. Penso que jo em situo de la banda dels arguments que em convencen independent de la persona que hi hagi al darrera i últimament els arguments que no em convencen són els del professorat.* (Di, 11/2/97)

Mis esfuerzos por llegar a acuerdos en las reuniones, por abrir puertas a comunicaciones más colaborativas, provocaron este comentario descalificador. Una desautorización profesional ligada a aquella escucha empática basada en las habilidades reflexivas propiciadas por la escritura y lectura investigadoras y que me orienta a percibir que *estem sempre capficats en prendre decisions a les reunions, en lloc de reflexionar sobre el que fem o volem fer* (Di, 13/6/97).

Una práctica reflexiva comporta nuevas acciones no exentas de problemas en el propio entorno, ya que la persona que reflexiona no sólo se cuestiona a sí misma, sino, paralelamente, al propio entorno y a las personas con las que convive. La actitud reflexiva crea dudas e incertidumbre en

el propio contexto, iniciando una crisis de equilibrio o estabilidad en aquellas pautas de funcionamiento instauradas. Ante este proceso, el entorno puede pretender frenar esas sensaciones desestabilizadoras con diversos mecanismos: de postergación o incluso apartando estas fuerzas con verbalizaciones contra la vulnerabilidad docente: *No m'agrada que s'adreci a mi dient que de vegades se m'en va l'olla* (Dc99:64) o *germaneta de caritat* (Di97:345), una vulnerabilidad relacionada con el mismo aprendizaje y que debía afrontar emocionalmente.

### **29/6/98**

*Reunió de tutors d'ESO amb el Carlos. No m'agrada que s'adreci a mi dient que de vegades se m'en va l'olla. Estimo que és una falta de respecte. Parlaré amb ell personalment i li comentaré que no m'agrada que em falti al respecte. Potser després si ho torna a fer li hauré de contestar i posar-me una mica dura. (Dc99:64)*

Sin embargo, aquellas connotaciones negativas se compensaron con los efectos positivos que aquella nueva actitud docente comportaba. La especulación cognitiva que la escritura reflexiva propiciaba constituyó el eje fundamental de mi cambio actitudinal profesional y transformó paulatinamente mi relación con la realidad al fortalecer mi confianza protegiendo, paralelamente, mi vulnerabilidad profesional, una actitud participativa que comportaba un efecto colateral relevante: posibilitar que aquella realidad contextual tuviera verdaderas posibilidades de cambiar. Una de las razones obvias de que las decisiones acerca de los «medios» de la educación vengan siempre cargadas de juicios de valor es que aquellas siempre incorporan actitudes hacia otras personas, y por lo tanto, no pueden ser juzgadas atendiendo exclusivamente al valor instrumental (Carr y Kemmis, 1986:91-92).

Es ésta una mutabilidad que gestiono a partir de aquella actitud diferente en el aula y en el centro. Aquel *no crítico o comprensión no sentenciosa* me va acercando a la subjetividad en el seno de la diversidad de mis alumnas y alumnos. Había decidido orientar mi mirada hacia lo que podía interpretar como constructivo en las opiniones de los otros, lo que me gustaría que fuera su intención. Aquellas críticas eran una observación para mejorar, para que tuviera en cuenta las ausencias durante el proceso, de las que sería más consciente la próxima vez. Aprendía y sigo aprendiendo a aceptar mis límites relacionales y los de las personas que me rodean. Evito que estas situaciones impliquen una renuncia a mis creencias profesionales. Unas creencias, en parte, anteriores al momento vivido, pero forjadas en el estira y afloja relacional que representa la convivencia cotidiana en el aula y en el centro escolar. En el compartir día tras día con las mismas caras, y en el vivir las mismas situaciones, que aunque conocidas y familiares, pueden ser complicadas de gestionar y difíciles de reconducir. En este sentido, la voluntad constante de aprender, la confianza continuada en la posibilidad de encontrar la rendija de luz que permita dirigir una mirada a la realidad compartida, desde un ángulo diferente, desde una perspectiva no probada, ha sido un elemento significativo en la búsqueda de un equilibrio profesional y personal.

### ***Inmersa en la acción sin distanciarse***

Aquella escucha atenta y desbloqueadora fue transformándome desde una comprensión no sentenciosa, logrando torear críticas, mejor o peor intencionadas, aceptando mis errores y el deseo de mejorar. Mi deseo, el deseo de comprender sus razones, las razones de las personas con las que convivía en el trabajo, a veces demasiadas horas, me había ido transformando, educando mi mirada docente e, irónicamente, se convertiría en el eje de un devenir profesional que consiguió renovar mi *ser profesora*. Inmersa en aquel proceso de investigación había conseguido pasar de la *práctica cotidiana*, más determinada por una orientación o intuición general, a una práctica más reflexiva basada en una serie de habilidades que deseaba poseer. Sin embargo, el análisis interpretativo posterior mostró unas acciones investigadoras con dificultades para distanciarse reflexivamente del propio



contexto. Como docente que ampliaba su conciencia profesional, me enfrentaba a la virtualidad del cómo me gustaría reaccionar, frente a la realidad de cómo reaccionaba en el día a día. Inmersa en este doble rol de profesora e investigadora me olvidaba de *vivir el momento pedagógico* (Van Manen, 1998). Orientada reflexivamente hacia la solución de los problemas que mis objetivos investigadores conllevaban, no supe distanciarme lo suficiente para percibir otras posibilidades respecto a los deseos metodológicos planteados. Una rigidez que me impidió dejarme llevar por aquellos momentos pedagógicos participativos que creábamos en el aula y profundizar en ellos.

Si bien me esforcé por acompañar a mi alumnado, por desarrollar una *comprensión del desarrollo* como nombra Van Manen (1998:102), fue un acompañamiento centrado en observar las consecuencias de nuestras colaboraciones participativas. Mi *comprensión educativa* se limitó a evaluar las fuerzas y debilidades de aprendizaje en mi alumnado, sus conocimientos y carencias me llevaban a desarrollar fichas de trabajo y textos dialogantes, pero no conseguí alejarme de un rol docente que los objetivaba, es decir, los convertía en objeto de mis actuaciones más que en persona responsables de sus objetivos o logros académicos. Por lo que durante estos dos años de estudio resultó complicado vivir momentos pedagógicos reales, es decir, momentos en los que mi alumnado esperaba algo más de mi *ser profesora* y reclamaba mi presencia en este sentido.

Los diarios de investigación habían sido la fuente de una continuada reflexión pedagógica *antici-pativa y recordatoria*, es decir, de planificación de una acción reflexiva orientada hacia como deseaba actuar en el aula y de concienciación posterior respecto de la misma. Sin embargo, un análisis en profundidad ha evidenciado como el conocimiento generado durante aquellos dos primeros años fue meramente intelectual, un conocimiento académico acerca de cómo deseaba actuar o cómo debería haber actuado, un proceso de concienciación profesional acerca de lo que consideraba más apropiado. Pretendía potenciar la participación, una mayor implicación del estudiante en su proceso formativo, una búsqueda unida a aquellas reflexiones sistemáticas como fuente de aprendizaje, pero el estudio posterior sobre las reflexiones narradas desvela un *ser profesora* impregnado de habilidades empáticas, de *sentir en el otro*, y exento de habilidades simpáticas, es decir, de *sentir con el otro* (Van Manen, 1998). Es evidente que mi mirada educada por un proceso investigador de dos años conllevó acciones reflexivas más cercanas a una educación centrada en el alumnado, *learner centered*, pero fue una actuación distante de sus verdaderas necesidades, una escucha activa neutralizada por una cosificación de la que no era consciente. En este sentido, el distanciamiento de la escritura reflexiva en el curso 98/99 representó, sin saberlo en aquellos momentos, una frustración que preparaba grandes logros. Inmersa en la acción sin distanciarme, mis habilidades reflexivas marcan una distancia significativa entre mi alumnado y yo en estos dos primeros años. Una distancia que lo objetiviza, que lo considera objeto de mi estudio más que sujeto de su formación como he comentado anteriormente.

---

## 9.2. Curso 98/99. Qué actuaciones implican en el profesorado un aprendizaje constructivo

---

Inmersa en opciones y sensaciones ambivalentes había decidido parar la recopilación de información e iniciar un análisis con detenimiento de los mismos aquel verano del 98.

*Així doncs, passo a:*

- Actualitzar els dos fitxers

- Preparar la reunió del dilluns, 13 de juliol

- Copiar tots els fulls del diari que he anat fent a mà
- Recollir les dades de les avaluacions de les alumnes perquè finalment només m'ho han entregat quatre noies.
- Organitzar tota la informació recollida en aquests dos anys i
- Llegir-la per analitzar com continuar el meu procés de tesi doctoral. En fi, «manos a la obra». (Di, 9/7/98)

El curso 98/99 marca un punto de inflexión en el devenir de mi transformación docente. Representa una parada reflexiva fundamental en el proceso de educación de mi mirada y el inicio de una concienciación acerca de la importancia de la metodología de estudio: la escritura reflexiva. La deliberación sobre la realidad profesional me permite actuar a partir de nuevas interpretaciones sobre lo que acontece o deseo que acontezca en nuestro entorno, un proceso de concienciación en el que aflora la posibilidad de afrontar la misma realidad desde un espacio mental distinto, desde otro momento creativo. El germen de este alumbramiento sigue siendo la escritura reflexiva, ésta posibilita una actuación docente renovada en el mismo contexto. Aquel proceso narrativo sistemático acabó fortaleciendo y educando mi sensibilidad para captar, interpretar y reinterpretar lo observado en el entorno profesional.

Las reflexiones durante este curso profundizan en el saber acumulado en los diarios de investigación de los dos cursos anteriores conformando un curso puente en el que la indagación sistemática en el contexto investigado y la escucha atenta y cuestionadora de la realidad continúan siendo instrumentos de mi búsqueda de comprensión docente, una intensificación de nociones y percepciones sentida, a veces, en la propia piel. El cuestionamiento investigador que la reflexión sistemática comporta genera reafirmación y convicciones que conducen hacia «clicks interpretativos». Término con el que me propongo definir aquellos momentos o situaciones en que mi mente capta o resignifica concepciones o creencias ante la imposibilidad de continuar interpretando la realidad por medio de percepciones que enquistan la problemática planteada. A lo largo del relato navego en un mar de dudas reflexivas en múltiples ocasiones, fluctuaciones que se dirigen hacia esos: ¡Clicks interpretativos! Un proceso de resignificación de mi práctica profesional, es decir, de las actuaciones docentes llevadas a cabo en ella que se acentuó en el curso 98/99.

La Reforma educativa nos acercó a una concepción del aprendizaje en que se potenciaban las teorías constructivistas, el aprendizaje significativo y la relevancia de la interacción entre iguales. Unos referentes teóricos que implicaban confiar en las capacidades del alumnado, en la escucha de sus intereses con objeto de incentivar un aprendizaje con sentido durante su proceso y en los propias intuiciones pedagógicas o metodológicas partiendo de su nivel real de conocimientos. Todo un reto profesional en el que una actitud de confianza en el entorno de aula y/o centro resultaba fundamental. Comencé el curso 98/99 con nuevas preguntas, dudas que seguían cuestionando mi práctica, pero que, simultáneamente, flexibilizaban mi actuación profesional al alejarme de certidumbres o seguridades, de rigideces incuestionables. Las experiencias narradas conllevaban un proceso de concienciación implícito, al constituir una segunda vivencia experiencial más ampliada y sosegada.

**Curso 98/99**

*Distanciamiento reflexivo:  
Habilidades comunicativas  
y organizativas*

Este curso representó un retiro reflexivo dentro del proceso global al dejar de escribir el diario profesional, centrarme en el análisis de lo narrado y continuar manteniendo el Diario de campo

exclusivamente. Comencé creando ese necesario espacio entre la reflexión y la acción. Deseaba ampliar mi conciencia docente a través del análisis de los diarios de investigación. Dewey (1973) afirma que cuando hay reflexión hay suspense, es decir, cuando nos proponemos una reflexión más profunda suspendemos las actividades cotidianas, nos retiramos de la dinámica de cada día a favor de un distanciamiento reflexivo más meditado o contemplativo, lo cual representa un nivel o grado de reflexión sistemática más profunda con objeto de sobrepasar la racionalidad intuitiva, prerreflexiva y semireflexiva (Van Manen, 1998:112) de los relatos de la experiencia.

La escritura reflexiva me había facilitado comprensiones teóricas sobre mis acciones cotidianas y las de los demás, pero resultaba incompleta, por lo que pretendí acercarme al cuarto nivel reflexivo según Van Manen (1998) en el que reflexionamos sobre la forma en que reflexionamos, sobre la forma en que teorizamos para llegar a una comprensión más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento y para saber cómo funciona este conocimiento y cómo puede aplicarse a la comprensión activa de nuestra acción práctica. Y es que la reflexión también es una experiencia, una experiencia que nos distancia de lo vivido para ampliar la perspectiva de sus significados. De esta manera, emerge ante mi mirada investigadora la imagen de aquel *yo reflexivo* docente que había estado narrando su propia práctica.

Aquel año de análisis de los datos recopilados sembró una nueva semilla transformadora de mis actuaciones docentes, un proceso sin el cual no hubiera podido convertir mis acciones reflexivas en solícitas o plenas de conciencia. Al margen de ser más consciente de mis actuaciones y limitaciones, inicio la primera disociación entre el *yo* o *el self conversacional* y el *yo reflexivo* del que la escritura daba testimonio. Un período de distanciamiento de la acción en el que interpreto y reinterpretó las experiencias escolares relatadas y me oriento hacia una reflexión que ayuda a *dar sentido a las vivencias pasadas*, es decir, a conseguir perspectiva sobre sus significados y determinar cómo quiero ser profesora. Este distanciamiento reflexivo potenció mi escucha activa, igualmente, permitiendo que mi alumnado pudiera comenzar un proceso de resignificación docente que lo convertiría en el sujeto de su formación académica durante el curso siguiente. Y es que cada vez gano más margen de actuación en el centro. Soy consciente de ello en determinados momentos, por ejemplo en las festividades de Sant Jordi de este curso:

*Em deixen fer. Em sembla que no s'ho creuen i que podria «COME TRUE».*

*- Carlos (our coordinator) està pels premis de Sant Jordi 23 i no està gaire pel tema. Ja en parlarem.*

*(Dc,21/4/99)*

El aceptar tutorizar al alumnado de la Formación profesional de nuestro centro que debería ser reconducido hacia tercero de ESO al repetir curso, mantuvo mi mirada empática y reflexiva en el interior del aula, a la vez que el hecho de formar parte del equipo coordinador de nuestra ESO, como tutora y coordinadora,<sup>233</sup> potenció un foco comunicativo con el exterior de la misma. Acompañando el proceso de formación y educación de nuestra ESO reaprendí a escuchar, a ser consciente de las implicaciones de sus demandas. Unas peticiones con las que podía o no asentir, pero con las que trabajé desde el reconocimiento de las mismas, generándose de una manera paulatina un aprendizaje personal y profesional ligado a aquel espacio y tiempo de interacción en dos ámbitos paralelos: el aula y los espacios de relación interdocente. Como comenté anteriormente, el naci-

.....  
233 Si bien era Coordinadora de la ESO a nivel oficial, tanto nuestras decisiones como las actuaciones derivadas de ellas siempre fueron en equipo.

miento de una habilidad o competencia se enmarca en un proceso formativo individual. Constituye un devenir que finaliza en el momento consciente del propio proceso. Las habilidades participativas y reflexivas desarrolladas durante los dos primeros años continuaron su devenir formativo y se afianzaron con las experiencias vividas posteriormente. En este sentido, cuatro aspectos definen la significatividad de este curso:

1. El discurso participativo docente respeta la vulnerabilidad.
2. Habilidades comunicativas.
3. Habilidades reflexivas.
4. Carencia: subjetivización del alumnado.

### 9.2.1. El discurso participativo docente respeta la vulnerabilidad

El curso 98/99 dibujó nuevos matices reflexivos al término *participación*, nuevas tonalidades que potenciaron mis habilidades comunicativas y organizativas. Potenciar la participación implicaba crear un clima de confianza para el alumnado en sus aulas, un ambiente que facilitase la comunicación desde el propio yo entre las personas que interaccionábamos diariamente en aquellos espacios. Un yo tímido, esquivo, inseguro, en crecimiento y, en ocasiones, desconocido por la misma individualidad del educando o de la educadora. Sobrevino de esta manera un nuevo aprendizaje profesional ligado a aquel deseo participativo: crear un espacio, un terreno abonado para la expresión de las propias ideas, creencias, sensaciones, deseos, etc., pasa irremisiblemente por una percepción personal de confianza, de garantías que protejan y acompañen nuestra sensación de vulnerabilidad como sujetos en formación y, por tanto, ignorantes de conceptos, creencias, sensaciones, perspectivas, etc. Una revelación interpretativa que incluyó otro aprendizaje paralelo.

La confianza que posibilita un verdadero espacio comunicativo exige serenar la mente y con ella el discurso docente ante las dificultades de la práctica; obliga moral y profesionalmente a acallar todo tipo de manifestaciones del propio yo que puedan dar opción a que la otra persona se sienta ridiculizada, juzgada, atacada, herida en su intimidad. Un aprendizaje que cerró mi mente a mensajes, señales o actuaciones que vulneraran el sentir de aquellas personas con las que deseaba construir un espacio de participación. El objetivo resultaba complicado, «un constructo complejo» que diría el profesor Francesc Imbernón, pero ineludible desde una perspectiva de aprendizaje basada en los objetivos pretendidos.

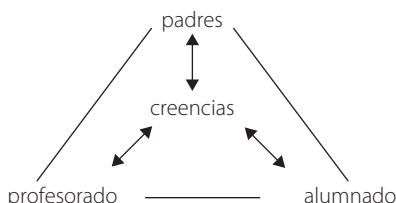
Ningún educador tiene derecho a despersonalizar o personalizar un alumno en función de su capacidad o nivel de aprendizaje. La capacidad es evolutiva y viene marcada por la propia biografía en gran parte. Demasiadas veces la víctima se convierte en culpable. Respetar la persona del alumno o la del docente, proteger nuestra vulnerabilidad, debe estar por encima de las propias creencias. Los profesionales de la enseñanza debemos ser conscientes de que la persona del otro necesita mantener una autoestima que le permita continuar creyendo que aprender es posible, puesto que sólo estamos compartiendo una etapa de un proceso formativo mucho más amplio. Nuestras creencias deben orientarse hacia la confianza en un saber potencial, hacia el respeto por un saber que se nos manifiesta aún desconocido.

Así, el criterio instrumental de la «eficacia», aplicado en un contexto educacional, presupondrá siempre un trasfondo de limitaciones morales. Razón por la cual las consideraciones posibles a título de «eficacia» han de tener en cuenta alguna noción de lo admisible. Lo cual nos conduciría

a rechazar, por ejemplo, las teorías educativas que demostrasen que la manera de enseñar algo consiste en algún tipo de lavado de cerebro; y tendríamos que rechazarlas, no por ineficaces, sino en razón de la inadmisibilidad de la norma moral inherente al criterio de eficacia aplicado (Carr y Kemmis, 1986:91-92).

El valor educativo no sólo debe aparecer en los fines de la educación, ha de estar presente igualmente en los medios empleados para esos fines. No podemos ignorar la peculiar relación que existe entre los fines y los medios empleados para alcanzarlos. ¿Cuál es la finalidad de la educación? y ¿cuáles son los medios más eficaces para alcanzarla? No son preguntas independientes, en paralelo, con una distinción de hechos y valores (Carr y Kemmis, 1986:93). Debemos evidenciar el hecho de que si se rompe, consciente o inconscientemente, esta peculiar relación en algunos de las dos partes, no podemos calificar esta relación como educativa y, por lo tanto, tampoco podremos significar de esta manera los valores que se transmiten en ella.

### 9.2.2. Habilidades comunicativas y organizativas: Mediadora dentro y fuera del aula



Construir una pirámide sólida y firme en la que se entrecrucen las creencias del alumnado, profesorado y familias constituye un reto profesional a pesar de que nuestros intereses puedan ser convergentes. En este sentido, la oferta formativa en mediación escolar está ampliando las posibilidades comunicativas de este triángulo educativo. El hecho de ser miembro del equipo coordinador de la ESO propició múltiples y variadas ocasiones para actuar como mediadora entre los deseos del alumnado, del profesorado y las familias. Nuestro encuentro semanal sistemático instauró la base organizativa, académica y relacional de los dos grupos de ESO en nuestro contexto y constituyó la fuente de un continuado diálogo profesional con las experiencias educativas. La carencia de profesorado de refuerzo, psicólogo escolar, etc. evitó la fragmentación de nuestra actuación educativa, diluyendo la percepción instrumentalizadora del docente como técnico que obvia reflexionar sobre el significado, la finalidad y la importancia de las experiencias que vive su alumnado. El equipo coordinador de la ESO<sup>234</sup> estuvo implicado en continuas actuaciones reflexivas, comunicativas y organizativas durante el curso 98/99 y siguiente.

*Sumemos nuestros tiempos,  
perquè s'ajuntin els esforços individuals,  
les mirades que convergeixen i aprofundeixen en un punt.*

.....  
234 Un miembro del equipo directivo y tres tutoras, dos en el grupo formado por los repetidores de la FP y una en el que se había iniciado en el centro (curso 96/97), que se convirtieron el dos el curso siguiente.

De esta manera, aquellos textos fueron construyendo un puente reflexivo que sobrepasaba mi escepticismo al demostrarme que creer en aquel alumnado era no sólo posible, sino necesario e indispensable para que llegaran a confiar en ellas y ellos mismos. La propia conciencia de transformación actitudinal a partir de los distintos momentos reflexivos reafirma mis creencias en las posibilidades de cambio del alumnado. Unas creencias que en el mes de abril del tercer año me hacen decir: *Treballen molt poc, costa que s'integrin i no vull caure en la bronca, però els faig reflexionar* (Dc99:83). Mi convencimiento acerca de una conexión entre inteligencia y experiencias comenzó a pesar cada vez más y reflexionando acerca del posible vínculo entre ellas concluyo: *La intel·ligència procedeix de les experiències viscudes* (Dc99:66). Una afirmación que amplía mi conciencia profesional y me devuelve al entorno de clase con nuevos cuestionamientos relacionados con la importancia de una mayor calidad en las experiencias escolares:

*¿Qué relación hay? ¿Que los alumnos experimenten más y más en las aulas, contribuye a desarrollar sus capacidades intelectuales? Habría que profundizar en los diferentes tipos de inteligencia en este sentido. (Dc99:66)*

En esta línea había surgido mi «Silence, please». Dos sencillas palabras que representan una de las carencias más presentes en el aula. La necesidad de una escucha calmada y con pocas interferencias es solicitada continuamente en nuestras interacciones con el alumnado. Hace falta un mínimo de silencio comunicativo, unos tiempos vacíos que llenamos con intervenciones, ideas, pensamientos, opciones, etc. del otro. Y es que un aprendizaje constructivo necesita de silencios, de vacíos creadores de espacios internos y externos que permitan una escucha de la realidad del aula. Un aprendizaje constructivo conlleva el inicio de una práctica reflexiva que la Reforma educativa no supo o no pudo trasladar al aula.

El espacio del aula es un lugar en continua actividad y movimiento, una actividad que en momentos se vuelve frenética y de la que intento dejar constancia con anotaciones en diferentes colores y formas ya que la vertiginosidad de lo que va sucediendo implica una toma de decisiones rápidas a partir de los pensamientos que surgen. La intención es canalizar las energías que aparecen por parte del alumnado, su participación y de esta manera dar coherencia a las clases posteriores a partir de los hechos surgidos, como los siguientes:

- *Se acaba o no la temática planificada en esa sesión*
  - *Comportamiento y actitud concreta del alumnado ese día concreto*
  - *Posibilidades de continuación a partir de los fallos o problemas de aprendizaje que se detectan durante la clase*
  - *Deberes...?*
- (Dc99:68)*

Aquel «silencio, por favor» constituía, igualmente, una demanda dirigida hacia mí misma durante aquel curso. Necesité mitigar las presiones que dos años de investigación en el contexto profesional docente representaban, y acallar las voces internas respecto a las demandas investigadoras. Controversias construidas a partir de la reflexión en el interior del aula, un mundo absorbente al que durante el curso 98/99 se unió un gran número de demandas externas, las del centro. Decidí silenciar la voz reflexiva del Diario de investigación, aunque la inercia personal me llevaba a continuar registrando información en el centro y recopilando los materiales que mi práctica docente implicaba. Un silencio narrativo que buscaba atender una vida personal envuelta en cambios que reclamaban mi escucha igualmente.

### 9.2.3. Habilidades reflexivas. Búsquedas y encuentros

El tercer curso escolar representó un *distanciamiento reflexivo* de aquella etapa de inmersión en la acción que habían constituido los cursos 96/98. Deseaba vivir en el aula momentos pedagógicos, es decir, aquellas situaciones en las que el pedagogo hace algo apropiado para el aprendizaje en relación a un niño o a un joven (Van Manen, 1998:121). Pero las situaciones pedagógicas, aquellas que son el lugar de la práctica pedagógica cotidiana, no permiten, generalmente, que el profesor se retire a reflexionar, a analizar la situación, a deliberar sobre las posibles alternativas, a decidir sobre la mejor acción a realizar, y a actuar sobre esta situación. Quiere decir que el profesor está actuando constantemente en situaciones siempre cambiantes. Con mucha frecuencia el momento pedagógico requiere que el profesor actúe instantáneamente con la sabiduría que da la experiencia de la observación racional. Una experiencia de la cual iba dejando huella en las preparaciones de clase realizadas en los diarios de campo y profesionales. Y es que la verdadera pedagogía está relacionada con el mundo de la experiencia y es en esa experiencia personal y del otro en la que se basa la formación.

#### **Consciente, atenta reflexivamente a la acción**

Durante aquellos los dos años anteriores había estado inmersa en la acción sin distanciarme. La experiencia profesional acumulada me había ido orientando hacia un acompañamiento de mi alumnado; no desde el control de sus vidas, sino desde su participación con voz y voto en las experiencias escolares. Aquella práctica reflexiva sistematizada y basada en la escritura investigadora había posibilitado tanto una *reflexión deliberativa* en los diarios de campo como una *reflexión anticipativa y recordatoria* en los profesionales. La educación de mi mirada, mi proceso de formación reflexiva como docente e investigadora, necesitó aquel distanciamiento de espacio y tiempo para analizar los testimonios narrados, la experiencia vivida, durante el curso 98/99. Una nueva reflexión sobre lo interpretado que amplió mi conciencia docente acerca de la profesora que deseaba ser.

La distancia ayuda a percibir más consecuentemente nuestras acciones, establece una especie de relación *Yo-mi* a través de la que pude percibirme de una manera individualizada en el seno de aquellas situaciones escolares: satisfecha, angustiada, preocupada, temerosa, confiada, etc. Durante los dos primeros cursos, resultaba muy complicado experimentar este distanciamiento entre los dos egos mencionados, los dos *selves dialogantes* en las interacciones pedagógicas de aula. La reflexión deliberativa constituía un instrumento docente para la solución de problemas mediante *acciones reflexivas*, pero no conseguí vivir aquel momento pedagógico que me llevaría a *acciones solícitas*. Vivir el momento pedagógico implicaba ser capaz de dar una *respuesta personal y total* a una *situación particular*. La reflexión ayudaba a aquellas respuestas personales en el contexto profesional, pero mis temores sobre la importancia del currículo prescrito y la distancia colaborativa de mis colegas me impidieron esa respuesta total, es decir, experimentar conscientemente *una actuación metodológica basada en mis creencias respecto a la participación y la interdisciplinariedad*. Sin embargo, el distanciamiento investigador durante el curso 98/99 fue desplegando ante mi un estilo docente, una manera de *ser profesora* incluso más allá de las estrategias metodológicas, un reconocimiento profesional personal del que pocas veces se ocupan los teóricos de la educación, porque es inmersos en la práctica educativa donde surge un estilo profesional único e intransferible que refleja la singularidad de la persona que enseña, su biografía particular o perfil profesional.

### **Queja, culpabilidad y actuaciones virtuales. El cambio se inicia en una misma. Click interpretativo**

*Ara penso lo diferent que hagués estat començar agraint-li la seva presència a la classe i dient-li benvinguda encara que després hagués fet menció de les faltes segur que hagués estat d'una altra manera. L'incident del Pedro m'havia posat nerviosa, però és bastant probable que m'hagués sortit igual encara que no hagués passat això. En fi, ella es va quedar dient que ja ho havia justificat informant a la Direcció i jo em vaig quedar dient que tenia les faltes comptabilitzades i que les havia de justificar. (Di98:59)*

Cambiar implica vivir experiencias diferentes en el mismo contexto. Los aprendizajes están relacionados con nuestras interpretaciones, y éstas emergen en un contexto concreto, manteniendo una relación de interdependencia con el mismo y que resulta complicada reemplazar. Cambiar implicaría vivir una experiencia diferente y un diálogo facilitador de una percepción distinta originada en el mismo contexto relacional o en otro. Ante estas dificultades aparecen la queja o la culpabilidad como simulacros de actuaciones docentes.

Tanto la queja como la culpa constituyen una actuación virtual, evidenciando la necesidad de una actuación concreta. Durante el estudio, la escritura reflexiva me devolvía la imagen de discentes y docentes que, a su manera y a pesar de sus continuas protestas, se encontraban cómodamente instalados en la queja o en argumentos que bloqueaban su actuación. Aquellas reprobaciones eran interpretadas como una primera actuación ante los problemas por el alumnado o el profesorado y, una parte de ellos, incluso como el fin de la misma. Se instauraban en aquellas quejas esperando que otra persona iniciara el primer desplazamiento imprescindible para cambiar algo. Ante estas reflexiones deliberativas frente a la queja de mis colegas reinterpreto su sentido y lo dirijo hacia lo que me «toca personalmente», *m'interessa posar les pedres i el meu gra perquè les coses surtin de la millor manera possible des de l'intent d'actuar per a millorar-les i no de queixes continuades sense actuacions. En la meva vida privada sé el que m'ha costat deixar de queixar-me per actuar (Di97:17).*

Aquella queja que exigía una actuación en el otro enganchaba con un comportamiento personal reconocido y desestabilizador, despertando la memoria de experiencias similares en un entorno distinto, y que me invitaban a una actuación *proactiva* y no *reactiva*. Porque aunque marquemos territorios a nivel de espacio o delimitemos itinerarios vivenciales diferentes, las experiencias se acababan integrando en nuestra unicidad de persona y emergen en cualquier contexto. Nuestra entidad física y mental nos hace permeables y, por tanto, vulnerables.

El hecho de sentirse culpable en exceso genera un estrés emocional y una distorsión en la percepción, puesto que nadie tiene tanto poder como para controlar todos los aspectos implicados en la propia actuación educativa. En general, es una responsabilidad compartida, un poder compartido. Un hecho que igualmente no debería ser utilizado para obviar la parcela de responsabilidad individual que co-existe, indudablemente, con la colectiva en nuestras actuaciones. Éste sería un nuevo planteamiento distorsionador de los hechos. Ante un conflicto, una situación que no acaba de funcionar, deberíamos plantearnos qué puedo hacer o no hacer para que esta situación cambie. ¿Puedo realmente hacer algo o es mejor dejar que las cosas pasen? La actitud consciente ante el conflicto siempre nos será más útil que la culpa, puesto que éste es un elemento bloqueante tanto para la comprensión de los hechos como para la actuación en relación a los mismos.

Tenemos poder, cada persona puede afrontar aquellos aspectos de su realidad que constituyen fuentes de malestar y utilizar la queja o la sensación de culpabilidad como una señal, un detector de



bloqueos, problemas y no sólo como un elemento negativo que nos invita a hundirnos en ella. Es necesario reinterpretar el significado de las dificultades. El cambio de actitud con el entorno se origina en el deseo personal: *Penso que els únics que podem canviar som nosaltres mateixos, si nosaltres canviem potser ho faran els altres* (Di,28/10/97). De esta manera intuyo las relaciones profesionales en el mes de octubre, iniciado el segundo año investigador. Las narración reflexiva me había llevado a aquellas interpretaciones recurrentes: *Si quieres presentar algo, entra tú en la reunión* (Di97:52) con lo que me aseguraría el mínimo de postergaciones en las propuestas realizadas. Es decir, el cambio comienza por ti, en el esfuerzo por dialogar, por explicar y explicarse, por conocer y conocernos, para comprender y comprendernos, este diálogo personal e interpersonal que surge y se nutre de las relaciones representa el principio de un cambio.

---

### 9.3. Curso 99/00. Tacto y solicitud pedagógica, un diálogo que acompaña y media

---

*Jo em sembla que vull ser professora de l'ESO i no de Cicles formatius de GS que ja ho tenen fet i res més. ACABO de veure-ho clar. Transmetre informació no m'apassiona. Relacionar-me amb els meus alumnes, aprendre d'ells, aguantar el repte d'introduir un canvi d'actitud en les seves vides. Respectar-los a pesar d'ells, em sembla una tasca important encara que potser hauria de ser més dura a l'hora de la disciplina.* (Dc00:49)

**Cursos 99/00**

Habilidades metodológicas y relacionales  
 Acción solícita: Proyecto de trabajo  
 Habilidades simpáticas (Van Manen, 1998)

*Respectar-los a pesar d'ells*, porque el cambio del alumnado se inicia en una actitud docente de confianza en las posibilidades de sus aprendizajes. Hay que aprender a reaccionar. Porque se aprende. No se nace sabiendo (Santos Guerra, M.A. 2005:10) y en esta línea, los datos registrados en los distintos diarios de investigación conformaron la huella de un aprendizaje de reacciones reflexivas, de reconstrucción docente en el seno de la enseñanza secundaria, un contexto al que me había incorporado en el curso 91/92.<sup>235</sup> Aquella metodología investigadora me condujo a una inmersión dialogante con los propios sesgos y actitudes docentes, ampliando sus matices e implicaciones desde una conciencia reflexiva que comportó pretensiones o actuaciones profesionales ligadas al deseo de nuevas orientaciones actitudinales. Unos compromisos profesionales que emergían de aquellas reflexiones interpretativas. Éstas implicaron, por tanto, el inicio de nuevas reacciones, de actuaciones encaminadas hacia una renovada actitud docente.

Las narraciones que se entrecruzaron durante cuatro cursos escolares y se vuelven a entrecruzar en este momento, dan fe de ese aprendizaje reactivo que menciona Santos Guerra. Un proceso durante el cual las actuaciones reflexivas de los tres primeros años se acabaron transformando en acciones solícitas. Aquel proceso de concienciación acabó desvelando una manera determinada de *ser profesora*. La imagen de la docente que dibujaban los textos recopilados iluminaba mi deseo y orientación en el aula desde un saber consciente y renovado por el análisis investigador que me permitió actuar con mayor *tacto pedagógico* (Van Manen, 1998), es decir, con mayor conciencia

.....  
 235 Inicié mi andar en secundaria una vez aprobadas las oposiciones del 91. Mi primer centro había sido en Espulgues de Llobregat y el curso siguiente, 1992/93, me incorporé al instituto en que se desarrolla el estudio de campo, mi segundo destino en secundaria.

profesional durante la acción. Es evidente que el profesional de la docencia reflexiona sobre la marcha, es capaz de conseguir el milagro de interaccionar reflexivamente en el aula, una conciencia más efímera y sometida a errores perceptivos, pero que puede ser considerada, igualmente, una reflexión con tacto. Aunque una verdadera reflexión sólo es posible con posterioridad a nuestras actuaciones, cuando damos una respuesta inmersos en una situación de aprendizaje, estamos llevando a cabo una acción solícita. Las acciones solícitas se diferencian de las acciones reflexivas en que son conscientes y están atentas a lo que hacen sin distanciarse reflexivamente de la situación al considerar o experimentar las posibles alternativas o las consecuencias de la acción. Por lo tanto, cuando hablamos de una acción con tacto, más que decir que es una acción reflexiva, deberíamos decir que es solícita, en el sentido de «consciente», aproximándonos a lo que Van Manen (2003) nombra «acción pedagógica solícita».

En la acción pedagógica solícita se unen la reflexión, la solución de problemas y el vivir el momento pedagógico. Un *momento pedagógico* que, como he mencionado anteriormente, implica ser capaz de dar una respuesta personal y total a una situación particular de aprendizaje. En este sentido, la realización de nuestro proyecto de trabajo en el curso 99/00 constituyó la acción solícita docente más significativa de este estudio investigador.

### **9.3.1. Acompañar con tacto implica mantenerse orientado hacia los objetivos educativos: *Learning takes time and experience***

Con anterioridad he evidenciado la conciencia personal de una mirada profesional negativizadora de la realidad escolar. Un sesgo distorsionador del que intenté alejarme dirigiendo mi mirada hacia su contrario, a partir del momento cognitivo que el diálogo con lo recopilado aportaba, ese otro sentido obviado y positivizador de los procesos percibidos: *Em sembla que el sistema que aplicaré en principi serà el valorar lo positiu, allò que vull que succeeixi* (Di97:11). Y es que en el acto de enseñar es importante tener en cuenta dos consideraciones significativas. La primera, que aprender implica un desplazamiento hacia el objetivo de aprendizaje, un cambio en la persona que aprende, el aprendiz, respecto a sus conocimientos previos, y la segunda, que el concepto de cambio está unido, igualmente, a dos variables primordiales: tiempo y proceso. El aprendizaje necesita que tanto docentes como discentes sigamos creyendo en que la transformación deseada puede producirse en algún momento indeterminado a lo largo del tiempo requerido para el aprendizaje. Es imprescindible ese tiempo para que la posibilidad de *llegar a ser* exista en algún momento.

Dadas estas premisas, desarrollar habilidades y actitudes docentes orientadas a potenciar que el alumnado siga invirtiendo energías en su propio proceso de cambio, es decir, a perseverar a lo largo del tiempo que necesita para aprender, resulta esencial en el ámbito profesional. Así, evidenciar objetivos alcanzados, metas conseguidas, conocimientos adquiridos, es una estrategia motivadora para la persistencia de una actitud de cambio, de aprendizaje, y que hemos de tener en cuenta como instrumento potenciador del mismo. Una actuación que inicié en los primeros años.

*Penjaré un llistat a la paret de la classe amb la relació dels continguts que saben, és a dir, amb els aspectes que tenen positiu o ok i no els negatius, doncs són aspectes que han de treballar i potser necessiten més temps per assimilar-los. No vull omplir un full de negatius que no animen a fer gaires coses i deprimeixen. L'anglès com la majoria dels aprenentatges, és acumulatiu i això implica que tots poden avançar a diferents ritmes i veure on anem arribant.*  
(Di,6/11/96)

Fortalecer este sesgo positivo manifestando aquello que poseemos, los conceptos alcanzados, contrapesa la incertidumbre y la frustración que pueden generar, y de hecho generan las carencias, evidencias de un recorrido de aprendizaje que aún nos queda por transitar. La *autoestima* se alimenta de aquellas metas que vamos consiguiendo y ésta representa un motor que impulsa la construcción personal del conocimiento en el seno de la colectividad. Como docentes, se nos plantea el reto de mostrar firmeza respecto a los contenidos curriculares que deseamos compartir, un reto que debemos afrontar sin menoscabar la autoestima de la persona que aprende, que se sabe carente de aquellos conocimientos que conforman el centro de la actividad en el aula. El tacto del profesorado, ese acompañamiento consciente resulta un componente fundamental durante el proceso de aprendizaje, de adquisición de nuevos conocimientos, permitiendo la presencia de una autoestima necesaria e impulsora del mismo ante la confianza en las propias posibilidades de aprender. El mismo celo profesional nos hace olvidar actuaciones sencillas y obvias. A veces resulta complicado hacer evidente lo cotidiano: «felicitar para equilibrar las riñas». Lo bueno y lo malo, evitando la parcialización. *Els felicito. Els comunico que em trobo molt a gust treballant amb ells* (Dc,10/11/97).

*Entre les que participen està la Tània, que encara que repeteix que no ho sap, pregunta als companys, ...  
Totes maniobres dilatòries perquè passi d'ella, surt a la pissarra i escriu la resposta amb el meu ajut. Evito renyar-la.*  
(Dc,22/5/97)

### 9.3.2. Habilidades relacionales. La actitud docente, una competencia profesional clave

Durante el curso 99/00, las visualizaciones reflexivas respecto a prácticas docentes propias y ajenas cristalizaron en un devenir de actividades, dentro y fuera del aula fruto de los tres cursos anteriores. Un entrar y salir de la relación con mi alumnado en clase acompañada por aquella dinámica reflexiva personal y profesional en el entorno de trabajo y en la cual me había ido educando paulatinamente. Se afianza mi concepción del alumnado como interlocutor legitimado por medio de la conciencia profesional que iba generando mi yo investigador. Un proceso que consiguió erigirlo, finalmente, como verdadero sujeto de su aprendizaje y no como objeto de mi estudio o como aquel a quien deseo ayudar a aprender. Nace poco a poco un ser individualizado que puede enjuiciar los contenidos de su formación y actuar como sujeto activo en un proceso de aprendizaje durante el cual coexistimos. Mis decisiones comienzan a ser verdaderamente compartidas, es decir, incorporan la escucha del otro desde los límites y posibilidades que marcan una escolaridad obligatoria y una relación jerárquica entre docente y discente.

Los textos sobre didáctica nos aportan preguntas acerca de cómo debemos actuar, pero carecen de respuestas acerca de cómo la persona objeto de nuestra acción vive la experiencia educativa. Cada vez valoraba más y más necesaria una relación de aprendizaje positivizadora de las experiencias que vivía con el alumnado, una actitud que se me revelaba como mecanismo intermediario entre la metodología y el aprendizaje. Así pasé de replantearme la importancia del cambio metodológico que me proponía, situándolo en un segundo plano, un nivel posterior a la importancia de mi actitud docente en las relaciones que establecía en el aula.

Me interesaba la persona del alumnado en su totalidad, globalmente, y hubo de pasar tiempo antes de darme cuenta que ese mismo contexto sometido a las presiones del cambio propugnado por un nuevo plan de estudios, con una dinámica profesional en la que convivieron dos culturas diferentes: la

profesional y la de Bachillerato, sería un inmejorable lugar de formación permanente, personal y profesional. Como Wigginton, (1985:37-41), señala: he descubierto que es el examen constante e implacable, y la revisión del planteamiento –no un paquete de preguntas frente a un conjunto de respuestas– lo que hace del profesorado que nos rodea los mejores de entre nosotros.<sup>236</sup> La reflexión sobre los planteamientos metodológicos consigue resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, necesitamos profundizar en la relevancia de diversas estrategias metodológicas en los Planes de Formación Permanente e Inicial del profesorado, retos curriculares siempre presentes en el Departamento de Educación.

Potenciadora en la profesión del «estereotipo femenino» madre, de mediadora, entre hijos y padres, a mediadora entre alumnado y profesorado. Un efecto potenciado por una noticia que no acabábamos de creer: habíamos ganado una de las bolsas de viaje y teníamos la posibilidad de convertir nuestro sueño en realidad. Esta realidad virtual elevó la voz de la tutora-profesora que acompañaba a su alumnado en la consecución de unos objetivos compartidos. Los diálogos nacidos en el aula, se hacían escuchar con mayor fuerza fuera de ella y en los diferentes espacios escolares. Las actuaciones femeninas de silencio y espera tan marcadas en mí, postergadoras de opiniones propias, especialmente ante colegas, comenzaban a emerger desde la fuerza que nacía en la responsabilidad profesional adquirida ante mi alumnado y la coherencia de seguir dando espacio para crecer, y cuidar fuera del aula aquellas semillas que habíamos concebido dentro.

Observo como las percepciones y actuaciones están influenciadas por mi cultura femenina: mujer que ha de callar, esperar, acompañar en silencio. Como aquellas madres que aprovecharon nuestra conversación telefónica para nombrar lo callado, nuestro éxito en el proyecto presentado fue el impulso comunicativo que abrió mi saber interrelacional dentro y fuera del aula. Del miedo a las discusiones, las dificultades para exponer lo que creía y pensaba, en la excusa de «ya lo hago yo», pero sin compartirlo anteriormente, pasé a la defensa de la viabilidad del proyecto colectivo elaborado. La discusión se convirtió en una posibilidad relacional de contrastes en la que me proponía encontrar las rendijas y requiebros que viabilizaran en punto final de nuestro trabajo.

### 9.3.3. Escucha profesional e indicadores de calidad relacional

¿De qué actitud docente hablo? De una manera de *ser profesora* que defino a partir de unos indicadores de calidad relacional. Las habilidades e indicadores de calidad relacional que enumero a continuación no pretenden definir el perfil profesional de un «superprofe». Mi objetivo es determinar aquellas actitudes docentes e investigadoras que ayudaron a desbloquear las barreras comunicativas y/o relacionales de mi práctica docente a lo largo del proceso estudiado. En este sentido, el término *indicadores* hace referencia a aquellas tendencias actitudinales de mi persona docente que abrieron la puerta a una mejora o al mantenimiento de la relación educativa o interdocente, es decir, entre desiguales e iguales. Una terminología relacionada con el término *atributos* en las evaluaciones cualitativas.

La orientación pedagógica hacia estas actitudes profesionales conllevó un incremento significativo de la calidad relacional en las múltiples y variadas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Es necesario ser consciente de aquellas habilidades o competencias que facilitan una mejora de la práctica profesional, frente a distorsiones o cortocircuitos, más o menos graves, que la docencia

236 COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. (1993) *Inside/outside: Teacher Research and knowledge*. New York: Teachers College. Columbia University, p. 37. (Traducción personal)

conlleva. El recorrido investigador que acompañó aquellos cuatro años de docencia constituyó un proceso formador en competencias educativas, *competencias o capacidades claves* que constituyen habilidades profesionales durante el proceso de formación de nuestros estudiantes y que deben ser, por lo tanto, sujeto de aprendizaje tanto para el alumnado como para el profesorado.

### 9.3.3.1. La escucha interdocente. Habilidad comunicativa inter e intrapersonal

A lo largo del tiempo que dura la convivencia profesional, surgen momentos de comunicación y de incomunicación. A lo largo de las relaciones establecidas entre iguales vivimos momentos personales y profesionales, mejores y peores. Nuestras actuaciones, propuestas o comentarios nos enfrentan, a menudo, con las ideas y percepciones del otro, unas presencias que algunas veces parecen crear un vacío de sensaciones entre las palabras. En una relación entre iguales, se pueden generar situaciones de resistencia cuando el otro adopta una actitud defensiva ante nuestro yo, o cuando es nuestro yo el que las adopta, ya que esta actitud puede estar presente en nosotros mismos igualmente. Mi orientación metodológica interdisciplinaria implicaba relacionarme con mis colegas y, especialmente, con el equipo docente de nivel, por lo que procuré estar atenta a las comunicaciones que establecía, a aquellos ruidos o silencios que implicaban facilidades y dificultades.

El indicador común y más relevante respecto a las habilidades de calidad profesional es la escucha atenta. Una cualidad activa y receptiva simultáneamente que incrementa las posibilidades de mejora o mantenimiento de la comunicación, y por lo tanto, de cambios actitudinales, procedimentales o conceptuales entre las persona en contacto. Desarrollar actitudes receptivas, *habilidades de escucha empáticas*, en nuestros centros de trabajo puede resultarnos útil y enriquecedor en un doble sentido:

- ▶ Ser un instrumento mediador para clarificar pensamientos, propuestas o demandas, propios o del otro en una comunicación interpersonal.
- ▶ posibilitar la aproximación entre iguales, ya que nos interesa acercar al otro hacia nuestras reflexiones que comprenda nuestros argumentos y percepciones.

La escucha atenta y empática de las dificultades de comunicación generadas en las relaciones profesionales, es un indicador de calidad. Una escucha con ánimo de ampliar nuestra percepción, de hacerla más compartida por todos y, por lo tanto, más auténtica, conlleva una mejora de la relación en cualquier trabajo profesional. ¿Y no es la búsqueda de espacios mentales compartidos uno de los objetivos de la relación entre iguales? Esta intencionalidad se manifiesta especialmente significativa en la comunicación interdocente, ya que el objetivo final es el mismo para todos: la formación integral de nuestro alumnado. Una escucha atenta, empática y receptiva, facilitaría la relación entre el yo y el tú y, por lo tanto, la realización de un trabajo en común, aunque el otro no esté totalmente de acuerdo con nuestros planteamientos iniciales, o nosotros con los suyos en el inicio o durante el proceso de negociación:

*Ha anat bé, però no és fàcil amb el seu creuament. Ja veurem com segueix tot, perquè em sembla que la Valeria vol jugar al tot o res i està influint molt. Ahir va comentar si havien sortit el Concurs de trasllat. NO vaig dir res perquè no estava interessada. Va repetir-ho, preguntant-me directament si em presentaria. Li vaig dir que no. M'odia, però és problema seu, no meu.*

(Dc,28/1/98)

Para poder mantener activa esta relación del yo con los otros se necesita que el canal de comunicación se mantenga abierto, sin problemas bloqueadores significativos. Una actitud que favorez-

ca esta intencionalidad puede ayudar a una buena comunicación, aunque no siempre produzca un acercamiento mental: *Procuro tenir una actitud dialogant i oberta amb alumnes i professors, la veritat em costa molt. Oberta vol dir acceptar com a normal el fet que l'altre és molt difícil d'entendre, que jo sóc difícil de comprendre igualment, però que tots dos som igualment vàlids i dignes (alumnes, profes...)* (Di100:12)

El simple hecho de que el otro nos manifieste una opinión puede ser interpretado como una respuesta válida y útil de la que debemos ser conscientes. De hecho, su reacción indica que se ha establecido una comunicación entre las dos partes, aunque la contestación difiera de la deseada o buscada. Cuando el otro responde, evidencia de alguna manera que nos ha escuchado, que ha contrastado lo oído con su yo, un yo más o menos interno y más o menos consciente, para adoptar un posicionamiento. Por lo tanto, si nuestra actitud es la de una «escucha atenta» hacia lo que quiere manifestar, hacia los porqués de su negatividad, manteniendo, paralelamente, nuestro yo en un estado de silencio receptivo, esta escucha puede enriquecer nuestras percepciones con sus razones.

*...ahir vaig tenir una reunió amb l'altre professora de la plantilla amb la intenció de comentar els llibres de text i em va ajudar a clarificar la meua proposta a partir de les diferents dificultats que ella anava trobant a les meves idees.* (Di95:2)

El sólo hecho de haberse comunicado con el otro en un intercambio productivo puede mantener las posibilidades abiertas al trabajo compartido, colaborativo, en el centro de una manera satisfactoria. He comentado la importancia de una «escucha atenta», una escucha hacia fuera, pero es igualmente necesaria en su sentido opuesto: hacia el interior de uno mismo. La relación interdocente parte de tres elementos básicos que actúan en una armonía discontinua: el yo, el otro y el canal comunicativo relacional, que unas veces es oral y otras puede ser escrito. En este estudio, la escritura se convirtió en un instrumento de comunicación y escucha intrapersonal revelador y autorizado. Una estrategia investigadora que acabó siendo beneficiosa tanto para el hablante como para el oyente, emisor y receptor. El uso de esta palabra escrita aporta la serenidad del distanciamiento físico y mental, es un mecanismo interiorizante de «escucha atenta», hacia uno mismo. Una habilidad reflexiva que mantiene el canal de comunicación personal e intrapersonal sin cortocircuitos importantes, sin bloqueos significativos en el seno de la relación con los otros. Desarrollar destrezas favorecedoras de esta comunicación se revela como un factor especialmente válido y necesario en la formación docente.

La escucha atenta encarna una habilidad inter e intracomunicativa que permite bajar el volumen de la voz interior para dar oída a la que proviene de las personas con las que nos relacionamos. En este sentido, emerge como un indicador de calidad relacional profesional, de una actitud favorecedora del éxito en las relaciones tanto entre iguales como desiguales.

### **9.3.3.2. La escucha en el aula: Una comunicación reflexiva sujeta al cambio**

La relación profesorado-alumnado durante la ESO se establece no sólo en un espacio predeterminado, sino en un momento igualmente predeterminado: la continuidad de la escolaridad obligatoria. Una relación no siempre elegida, no siempre deseada, pero inevitable e igualmente cambiante. Estas connotaciones de falta de elección por parte de las personas que se relacionan y esta posibilidad de evolución, de cambio en el proceso relacional, son el punto de partida y los dos aspectos más extraordinarios e importantes de la relación de enseñanza y aprendizaje. Una comunicación asimétrica que es dinámica y que debería esforzarse en continuar siéndolo durante la globalidad de su proceso.

La situación personal, tanto del alumnado como del profesorado, es la que es en el instante en el cual interactúan. Ambos polos de la relación se hallan en un tiempo específico, el presente, y son poseedores de un pasado, de una historia personal y única. Características particulares que confieren a los momentos relacionales vividos en el centro unos significados concretos y determinantes, ya que son estas coordenadas de espacio, tiempo y relacionalidad, de aquí y ahora, las que marcan el punto de partida de un proceso de aprendizaje durante cuatro años. Por lo tanto, ¿cómo podríamos facilitar al profesorado estrategias coadyuvantes para mantenerse receptivo a esta posibilidad de cambio durante el tiempo que dura la relación de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo ayudar a que la calidad de este proceso ilumine los distintos espacios y tiempos personales en los que se establece dentro de ese contexto de escolaridad obligatoria para el alumnado de secundaria? ¿Cómo conseguir que estos encuentros y desencuentros, no necesariamente elegidos, sean ricos y educativos?

La calidad de la relación en una institución fuertemente jerarquizada, como es la escolar, constituye un reto apasionante, por lo que este estudio investigador permite señalar varias actitudes profesionales que ayudan a mantener abierto el canal relacional entre alumnado y profesorado, y que estimo responsabilidad de este último, como elemento adulto de la relación y obviamente más preparado. Sin embargo, constatar a nivel cognitivo aspectos favorecedores de un cambio positivo en la práctica profesional y que conllevan implícitamente un cierto nivel de recomendación, de prescripción, no implica la existencia en la práctica de los mismos, «saber no es poder». Es complicado plasmar en la práctica lo que se sabe, se conoce, o se desea transmitir. Los conocimientos teóricos que el profesorado posee y que ha ido acumulando a lo largo de su experiencia profesional, no implica necesariamente el éxito en la transmisión de ese conocimiento o en la ayuda a su alumnado. Aunque supiera cómo desea hacerlo y lo pusiera en práctica, relación de aprendizaje que puede no funcionar en el contexto en que se establece.

De las afirmaciones anteriores inferimos la necesidad de una conciencia reflexiva profesional respecto a nuestras actitudes docentes a nivel comunicativo y relacional. Una reflexión deliberativa que nos anime a desvelar tanto nuestras creencias como las del otro y tenerlas en cuenta, si verdaderamente pretendemos un replanteamiento de nuestro quehacer docente. Un quehacer que debería estar más encaminado a perseguir la calidad del proceso de relación que la enseñanza y el aprendizaje implican, y menos a la obsesión académica curricular. Debemos escuchar y replantearnos el equilibrio docente entre procesos y objetivos curriculares durante el corto período relacional que representa la enseñanza obligatoria. Un proceso de aprendizaje unido a los dos aspectos analizados anteriormente, la comunicación curricular y el acompañamiento, y al que se une un tercero: la escucha atenta. El análisis de los diarios de investigación refleja como esa actitud de escucha docente, orientada por la creencia de que la calidad relacional es posible durante el aprendizaje, alienta a los dos polos en contacto a seguir buscando un intercambio comunicativo, independientemente del éxito conseguido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una actitud profesional que parte de creencias favorecedoras o facilitadoras del aprendizaje.

Pero, ¿de qué actitud hablamos exactamente? ¿Qué creencias profesionales protegen la relación del bloqueo de las distorsiones? ¿De qué indicadores hablamos cuando afirmo que deseaba mantener el canal relacional abierto durante el proceso educativo? Me refiero a aquellas actitudes profesionales que interpretan el contenido procesual del acto educativo como un instrumento relacional altamente significativo. Una orientación docente basada en habilidades comunicativas y en los indicadores de calidad de la relación de enseñanza y aprendizaje que mencionaré a continua-

ción. Unas actitudes impregnadas, indiscutiblemente, por las creencias personales y profesionales del educador o educadora y que se manifiestan durante el proceso de educar, evidenciando el respeto hacia lo que se estima como válido y útil. Es el actuar desde estas creencias lo que confiere sentido al propio hacer educativo. Dicho de otra manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje está marcado por un contenido fundamentalmente relacional y no conceptual.

### 9.3.3.3. Indicadores de calidad relacional en el proceso de enseñanza y aprendizaje

*No todo se puede cambiar haciéndole frente, pero no se puede cambiar nada hasta que uno no le hace frente.* (James Baldwin)

Un hacer impregnado de connotaciones actitudinales fundamentadas en creencias específicas y de cuyo análisis emergen seis creencias como indicadores de calidad relacional durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas creencias, que conllevan implícitamente unas actuaciones concretas, representan unos referentes a tener en cuenta profesionalmente, unas líneas de actuación que conllevan una mejora en el ámbito procesual del aprendizaje del alumnado y, como consecuencia, en su evaluación final. La calidad en la evaluación formativa siempre representará una mejora en la sumativa.<sup>237</sup>

- A) Partir de pequeñas experiencias: aquí y ahora.
- B) Mantenerme orientada: confianza en la existencia de posibilidades reales de cambio.
- C) Espera activa: actuación consciente y orientada.
- D) Aceptación de las limitaciones del cambio. Presencias inevitables.
- E) El cambio se inicia en mi misma: reinterpretación de creencias.
- F) Búsqueda del tú a tú en la relación metodológica docente.

Los indicadores mencionados definen aquel «partir de sí» actitudinal que acabó impregnando el contexto en el cual me desplazaba como profesional de la enseñanza y que no dejaba de enviarme señales con mayor o menor conciencia. Conforman creencias significativas que transformaron mi práctica profesional en actividades sustantivadas, es decir, en actuaciones educativas que conformaron las piedras de apoyo de un itinerario docente hacia la realización de los propios deseos.

#### **A) Partir de pequeñas experiencias. «Aquí y ahora»**

Una resistencia que frecuentemente verbaliza el profesorado es el argumento del «tener tiempo»: *Això comporta... Això és molt de temps* (Dp95:2). Estas observaciones afloran desde el inicio del estudio y reaparecen a lo largo del mismo. Pero, ¿qué estamos expresando realmente cuando hablamos de esta manera? Puede ser una excusa en algunos casos, evidentemente, pero no parece ser ésta la intencionalidad verbal en la cantidad de veces que he registrado esta frase. La he oído en boca de gran cantidad de profesionales válidos y no en el sentido de «eso no me interesa», sino relacionada con un inconsciente perfeccionismo en la mayoría de los casos, un expresar que «no tengo tiempo para que realmente sienta que estoy haciendo bien lo que hago», por lo tanto no voy a entrar ahí.

Sin embargo, el plano de la discusión, personal o compartida, sobre el tener o no tener tiempo para realizar una experiencia escolar deberíamos desplazarlo a otro nivel en nuestra profesión: ¿vale

237 Me refiero a los tres tipos de evaluación propugnados por la reforma educativa: inicial, formativa y sumativa. Desde mi perspectiva, la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, denominado evaluación formativa, está directamente relacionada con los indicadores relacionales que propongo.



o no vale la pena intentar lo que se está planteando? ¿Es una actividad o ocupación de la cual sería importante comprobar su validez o utilidad? Cualquier cosa que deseemos cambiar en nuestra actuación profesional necesitará tiempo para llevarse a cabo, y pocas veces tendremos ese tiempo de planificación ideal para ello. Por lo tanto, hemos de saber administrar nuestro tiempo de tal forma que nos permita ir integrando el cambio o la orientación hacia aquello que creemos válido, que deseamos objeto de cambio.

*[...] i diu que li sembla interessant el que plantejo, però que no és ara el moment. Fins que no estiguin les coses clares, no es pot dir res. Ja és la segona que em diu que no és el moment. La Rosa m'ho va dir igualment quan el passat divendres, 24 de maig vaig plantejar el projecte a ella i a l'Oriol. Quan és el moment de fer-ho? Ara vull recordar la frase que diu:*

*«Es importante comenzar por pequeñas experiencias sin esperar los momentos y las condiciones ideales, que quizás no llegarán nunca.»* *(gener, 96)*

### **Aquí y ahora: En este lugar y en este momento**

El principio del fin, el inicio que posibilita la solución de problemas escolares y educativos significativos, quizás se encuentra cerca de nosotros, en un lugar y un momento asequible para todos: aprovechar esas ocasiones, esas situaciones cotidianas que surgen día tras día en cualquier lugar de nuestros centros para establecer una relación de tú a tú rica, válida y beneficiosa para las dos partes, y seguir insistiendo en ella. Los grandes problemas globales tienen soluciones locales, sólo cuando una solución beneficie verdaderamente a nivel local, podrá desaparecer el problema global a la larga. A menos que utilicemos los argumentos relacionados con el «tiempo disponible» como un mecanismo de postergación de la acción, no podemos olvidar nuestro contexto, nuestro espacio y tiempo desde los cuales nos relacionamos con lo que existe a nuestro alrededor. El aprendizaje siempre es contextualizado y debe reconocer en los mismos agentes que entran en relación el saber suficiente para aprender entre sí, el aprendizaje surge en relación, sin necesidad de buscar fuera lo que tenemos a nuestro alrededor. Y es que:

*Penso que desaprofitem una gran quantitat d'experiències enriquidores que sorgeixen dins del mateix contexte en el qual ens trobem. Com en altres coses a la vida, crec que anem a buscar fora el que tenim al voltant, busquem que siguin els altres els que ens ajudin a solucionar els problemes que hem d'afrontar al centre, l'expert està fora de nosaltres, quan el bagatge de classe i de vida cada vegada ens converteix més en experts del nostre món. Aquests espais de reunions sistemàtics cal aprofitar-los per a anar reconduint i aprenent en relació a la nostra tasca i d'aquesta manera les decisions sorgiran d'una forma més fluida des de nosaltres mateixos. Em sembla que aquesta seria una línia que ens podria ajudar en relació a la nostra professió sense necessitat d'afegir més hores de treball, que ja en fem de sobra, i a més a més, aquest anys ens han congelat el sou. Els que estem controlats hem d'ajudar a totes bandes.* *(DI97:10)*

La reflexión en y sobre nuevas prácticas en el aula o en el centro emerge como la base de un aprendizaje profesional continuado, como el eje reflexivo de una mejora en la calidad de la relación en los tiempos y espacios destinados para ello. ¿Cuáles pueden ser las razones de estas huidas hacia delante? ¿Qué explicaciones podemos dar a estos hechos que parecen obvios a muchos de nosotros? Las razones están intrínsecamente ligadas a las relaciones humanas, al hecho de que en los centros hay mucho pasado compartido y este pasado, a veces digerido en medio de prisas, sumisiones y silencios, se cobra su precio relacional. Las dificultades compartidas con prisas, sin una aceptación interna del proceso de diálogo, en medio de silencios explicativos, minan y deterioran la comunicación entre iguales y, por lo tanto, las relaciones en los centros educativos. Fuera, donde

no hay pasado conflictivo, donde no ha habido que adoptar actitudes no digeridas, es más fácil comunicarse y compartir nuestra teoría. Pero la práctica profesional, se nutre de experiencias reales que sólo se pueden llevar a cabo en el contexto de trabajo. Irónicamente, es el propio centro escolar el destino final de toda formación docente, es en nuestras aulas y centros, donde finalmente tendremos que poner en práctica lo que deseamos cambiar, y es inmersos en la relación con aquel alumnado y profesorado con el que compartimos el tiempo y el espacio, donde podremos enriquecernos al encontrarse nuestra teoría y práctica efectivamente.

Nos animamos a compartir cuando permitimos que el eje de nuestras actuaciones, el aula, nos invite a iniciar nuevas experiencias:

*Jo he deixat molt clar que necessitaria les seves opinions i m'ha agradat un comentari d'una companya (Amélia) que ha dit que si el que volíem era compartir les nostres experiències d'aula i crear uns bons dossiers adaptats al que volem, que ella s'apuntava encara que no estigués el proper any al centre, però sí que serà a la localitat.*  
(Di95:2)

Deseamos encaminarnos hacia unas actuaciones diferentes, cuando las posibilidades de actuar nos resultan asequibles, posibles, viables. Reflexionar sobre las modificaciones realizables «en este lugar y en este momento» ante un cambio deseado, puede convertirse en el punto de partida o en el motor de un proceso global más ambicioso. Los profesionales de la docencia debemos romper una lanza a favor de aquellas pequeñas experiencias que percibimos viables, practicables, con un sentido y una calidad educativa de las que emana su gran poder significativo, si es que realmente deseamos vivir situaciones escolares renovadas. El aprendizaje del alumnado marca el inicio de una relación de enseñanza y aprendizaje ligada a un continuo proceso de cambio. A partir de la complicada problemática que este hecho genera, surgen desánimos y derrotas, sentimientos negativos propios o ajenos que contribuyen a la distorsión en la relación. Un malestar que erosiona nuestras actuaciones, tanto dentro como fuera del aula, y que nos puede llevar al convencimiento de que las posibilidades de mejora son escasas, de que nuestro esfuerzo es inútil. Una irreflexiva conciencia del «no servir», que priva de sentido nuestra actuación pedagógica «aquí y ahora».

Sabemos que no constituimos el único destinatario de la formación permanente, que su objetivo final es el alumnado que asiste a nuestras clases. Ellas y ellos deben ser las y los verdaderos beneficiados de nuestras horas de preparación. Sin embargo, hay que tener en cuenta la persona del profesional de la docencia. Coexistimos como mediadores en ese cambio cualitativo que se dirige hacia su objetivo final: una mejor vivencia de nuestra práctica en relación con el aprendizaje del alumnado, y como consecuencia, una mejora de nuestra vida en los centros. La consecución de este objetivo final valida la formación y nos permite afrontar dificultades y bloqueos irremisiblemente. Unos reveses que surgen de los profesionales o del alumnado que comparte con nosotros nuestra vida profesional, pero en todos ellos es necesario mantener nuestras habilidades relacionales al día. Mantenernos abiertos y expuestos a la comunicación en el centro. Este componente es el elemento fundamental de la transmisión del saber, del intercambio educativo.

Las personas responsables de la formación deberían tener en cuenta el componente relacional que implica cualquier implementación de conocimientos organizativos o curriculares en el lugar de trabajo y no desatenderlo. En caso contrario, éste sería el mensaje no verbalizado: te digo qué debes hacer, pero tú te organizas. ¿Cómo? «No tengo ninguna responsabilidad real en lo que te propongo, tú eres el único responsable». El mismo mensaje que transmitimos algunas veces a nuestro

alumnado cuando no acompañamos sus procesos individuales en el seno de la colectividad que representa el aula; cuando damos por hecho que el proceso que seguirá a nuestra actuación en clase será el que deseamos, puesto que ya hemos transmitido unas bases cognitivas sólidas. Es necesario estar atentos a este acompañamiento presencial durante la formación. La realidad experiencial nos muestra cómo los hechos no son los que deseamos, sino los que son. Y es, precisamente, a partir de ese «ser», de ese «existir», con el que debemos construir un nuevo «ser», un nuevo «existir» inmersos en lo colectivo, es decir, por medio de un proceso compartido, y no abandonando o siendo abandonado al aprendizaje en solitario en los centros escolares.

Pero ni el alumnado ni el profesorado han sido preparados, ni están siéndolo, en ese sentido. Pocos cursillos de formación abordan la problemática relacional existente en nuestras aulas, en nuestros centros, y que en muchos casos aborta posibilidades de trabajo en equipo con alumnado o profesorado. Deseamos trabajar con aquellas personas con las que nos entendemos, con quienes nos comunicamos a gusto, con quienes sentimos a salvo nuestra vulnerabilidad, y este hecho limita demasiado a menudo, y empobrece con frecuencia, la calidad, la riqueza y las oportunidades o posibilidades de aprender. Las nuevas generaciones de enseñantes deberían ser más conscientes de que el contexto en el cual desarrollarán su vida profesional es un entorno estructurado, organizado y repleto de significados heredados de múltiples relaciones vividas. Un entorno donde las interacciones se han establecido de una manera determinada en el pasado y están influyendo en el presente, por lo que, el margen de actuación hacia el futuro está delimitado, marcado, contextualizado, cargado de significados pasados y presentes respectivamente. Las relaciones que estructuran nuestras escuelas son poseedores de historias complejas y las personas implicadas deberíamos aceptar esta evidencia imposible de eludir, sin impedir reafirmarnos asertivamente en aquellas actuaciones docentes que consideremos adecuadas, válidas, y deseadas, tanto a nivel personal como profesional.

### **B) Mantenerme orientada: Confianza en la existencia de posibilidades reales de cambio**

Como ya afirmaba en los momentos iniciales de este estudio: *la meva investigació vol centrar-se en el meu lloc de treball. Les lectures que he anat realitzant al llarg dels crèdits m'estan ajudant a concebre l'escola com a una UNITAT DE CANVI i en aquest sentit m'estan facilitant el fet d'afrontar les resistències que van apareixent amb més relativitat* (Pte96:6).<sup>238</sup> La formación durante los cursos de doctorado abre mi mente a una verdadera posibilidad de cambio en mi entorno, una evolución ya constatada en otros contextos educativos. *Las escuelas pueden aprender* titulan su libro Per Dalin y Val D. Rust (1983), es decir, pueden cambiar, y esta posibilidad me aproxima hacia una actitud de confianza en una mejora en mi propio entorno profesional, «aquí y ahora», ¿por qué no? Este indicador actitudinal muestra confianza en el propio deseo y facilita un aprendizaje personal progresivo y vinculado a esa expectativa de cambio: aprender a relativizar, es decir, a valorar con menor virulencia las resistencias, los bloqueos percibidos durante la explicitación de las propias propuestas, ya que éstos formaban parte del propio proceso de cambio perseguido. Lo verdaderamente importante era alimentar la confianza y el deseo personal, porque *en qualsevol cas, no vull renunciar a intentar-ho en els moments que sigui necessari* (Pte96:6). Y es que mantener la confianza en una orientación determinada significa respetar el propio deseo implícitamente, un deseo que en mi caso estaba relacionado con la reflexión participativa de mi alumnado y la relación interdisciplinaria con el profesorado.

.....  
 238 Me refiero a los créditos de los cursos de doctorado. Respecto a la negreta que aparece a continuación, ésta procede del original, es decir, el mismo proyecto de tesis.

Los diarios de investigación muestran una búsqueda de coherencia entre aquello que pretendo conseguir con el alumnado y lo que puedo asumir, llevar a cabo. Me sorprende, sobre todo, la confianza que soy capaz de depositar en los estudiantes y cómo no me siento defraudada, ya que conseguimos *nuestros objetivos* en la mayoría de los casos. La base de esta confianza se encuentra en la creencia de que cambiar es posible e implica mantenerme atenta a la existencia de fisuras posibles de cambio respecto a los alumnos, las profesoras y profesores, yo misma y, como consecuencia, en la misma relación o relaciones de enseñanza y aprendizaje. Quizás no podemos cambiar la realidad, pero sí podemos cambiar nuestra relación con ella. Si lo conseguimos, esta realidad cambia. Los alumnos de segundo de ESO, en el curso 96/97, lograron actuar en su concierto mostrando sus habilidades y evidenciando que algunos de ellos sabían tocar la flauta mejor que la profesora, que ya había abandonado ese instrumento musical hacía demasiados años. Fueron los protagonistas del currículum y todos llegamos hasta el final.

¡El cambio es posible! Somos conscientes, a partir de los propios recorridos vitales, de que la mejor estrategia para conseguir aquello que deseamos, es seguir creyendo en la posibilidad real de su existencia. Sabemos que la verdadera transmisión del propio conocimiento se gesta en la convicción profunda y personal en esta posibilidad. Una orientación actitudinal que nos mantiene motivados, es decir, con motivos para seguir encontrando sentido a nuestros objetivos. ¿Por qué continuamos jugando a la lotería en Navidad, si no nos ha tocado ni una sola vez una cantidad apreciable a la mayoría de nosotros? La mayor parte de docentes seguimos encontrando espacio y tiempo para que esta posibilidad del azar sea un deseo compartido y para los docentes que ya hemos pisado varios centros, hasta un deseo compartido con antiguos profesionales con los que mantenemos un contacto más o menos continuado. Creemos que es posible, que también nos puede ocurrir, y este hecho nos ayuda a seguir confiando.

*Al pujar cap al departament he vist a l'Alba asseguda fora del departament i he parlat amb ella. Aquesta noia té el grup dolent de mates. És una xicota que ha començat fa poc a fer classe em sembla i m'ha comentat que havia marxat de l'aula com a resposta a l'actitud dels alumnes. Tenen examen el dia següent i volia repassar. Ells han passat d'ella. No li feien cas. Li pujaven llàgrimes als ulls quan m'ho explicava:*

*- La Rebeca no fa res, últimament ni tant sols porta el material. Com que la Rebeca no fa res l'Olivia ha decidit fer el mateix. La Sara li contesta malament, li dóna respostes de molt mala educació i avui que volia repassar per a l'examen ningú no li feia cas. Així doncs ha decidit marxar de l'aula i ja s'ho trobaran demà.*

*- T'entenc –li he dit–, jo quan passa això el que faig és seure, respirar i tornar a començar amb calma, tot parlant amb ells. Evidenciant la situació que s'està vivint a la classe també des de la perspectiva del professor/a.*

*Com a mínim reflexionem.*

*Ella comenta que ja reflexionen, però és inútil, no serveix per a res. Li vaig a escriure unes notes i a veure si li poden ajudar.*

(Di00:10)

Evidentemente, la acción de reflexionar tiene un significado diferente en nuestras prácticas, por lo que la confianza en el resultado que esperamos conseguir con nuestras actuaciones docentes resulta, igualmente, divergente. En mi caso, me propongo como objetivo la misma reflexión compartida: *com a mínim reflexionem*. El punto de partida de esta deliberación reflexiva es el momento presente, por lo que actúo *evidenciant la situació que s'està vivint a la classe*. Desde estas argumentaciones y desde una calma buscada interiormente, reinicio el diálogo en el aula: *El que faig és seure, respirar i tornar a començar amb calma, tot parlant amb ells*. Una actuación dialogante que no persigue resultados profesionales alejados de ese espacio y tiempo concreto, si llegan, será en otro momento y quizás en otro espacio. Un centramiento confiado en el nuevo aquí y ahora creado y

que amplía las posibilidades de un cambio en el alumnado y del que no necesito ser testigo, porque mi actitud aspira, esencialmente, a dotar de sentido educativo la situación vivida en aquellos momentos en el aula. Mi compañera persigue resultados inmediatos con su discurso, desea constatar la comprensión de su diálogo en el aula, y esta actitud provoca un cortocircuito comunicativo, una frustración profunda que la lleva a considerar su tremendo esfuerzo como «inútil», es decir, no sirve de nada, no confía a más largo plazo.

En cualquier situación de la vida, por muy desesperada que sea, la voluntad de encontrarle un sentido crea un apoyo seguro, procura más felicidad y proporciona alegría renovada para seguir adelante (Lukas, E. 2004). En educación, la salida airosa, calmada, reflexiva y confiada de un conflicto puede dar frutos, pero no necesariamente en el momento que el docente espera aunque hayamos conseguido establecer un proceso comunicativo. Reflexionar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje significa confiar en el potencial implícito del diálogo en el aula, en su poder transformador y terapéutico, y es la confianza en el valor pedagógico de estos diálogos la que amplía las posibilidades intrínsecas en ese cambio. Un cambio que necesita expandirse hacia otros espacios y tiempos externos al aula, pero siempre valorando los momentos iniciales de la relación como lo que son, un principio, un primer contacto, y no un final.

### **C) Espera activa: Actuación consciente y orientada**

Es realmente complicada una espera profesional activa, la entrega docente durante esos períodos improductivos a nuestra percepción, a nuestra mirada. Como he comentado anteriormente, insistimos en la consecución de nuestros objetivos cuando confiamos realmente en la posibilidad de su existencia. Entonces podemos seguir esperando dentro de unos niveles de angustia aceptables que toda espera produce. Esperamos porque confiamos, porque creemos en el milagro de una buena relación, de una buena comunicación. Todas las personas hemos vivido alguna vez y conocemos, por lo tanto, la validez de la paciencia, su vínculo con la confianza en que lo deseado ocurra, tenga lugar, y este hecho facilita nuestra espera, nuestra paciencia, un término que la Enciclopedia Catalana define como: *qualitat del qui suporta amb calma l'espera d'una cosa que triga, la durada d'un treball*.

En educación, la creencia en aquello que esperamos, que deseamos conseguir forma parte de un proceso complicado de espera activa, consciente y orientada, constituyendo una ayuda esencial que se evidencia en esta actuación relacional de paciencia durante el proceso educacional global. Paciencia para seguir intentando aquello que se quiere conseguir. Un proceso invisible por su intimidad en el contexto adolescente, sordo demasiadas veces por sus silencios conscientes o inconscientes, incierto durante sus negaciones visibles, pero que podemos vivir mejor en uno mismo o en el otro, si perseveramos en la creencia de que aquello en lo que insistimos a nivel educativo vale la pena, dado su potencial educador.

*El que trobo cada vegada més bé és a l'Elias. El trobo més humà i treballador. Sembla que s'està plantejant en serio aprovar la matèria. No ha faltat cap dia a classe i dels quatre és el més constant, encara que la seva organització deixa molt que desitjar. A pesar dels problemes que he tingut amb ell des de fa quatre anys, el mateix any que vaig arribar al centre i feia segon. Va repetir quart i jo era la seva tutora l'any de la repetició. Sembla que ha anat encaixant les coses a pesar del seu caràcter i poc a poc hem anat reconduint la relació. Sempre he procurat escoltar-lo i mantenir-me firme amb ell. Sembla que se'n va sortint poc a poc.* (Di97:29)

*L'Andreu ha canviat d'actitud, està més treballador encara que està aïllat del grup.* (Di97:63)

*El Jonás avui ha parlat amb normalitat i inclús ha acceptat que jo li posés els diners pel teatre, encara que després m'ha dit que ell es canviava al D11 i que aquell grup no anava. Li he dit que sí i ara no recordo el que m'ha dit. Al final no ha entregat la feina perquè com sempre diu no s'entera de res. Consegueix enfadar-me i no vull, a veure i ho cuido això, perquè reacciona per simpatia.* (Di97:68)

La actitud profesional de espera activa o paciente, de confianza en las posibilidades de cambio en la actuación personal, ayudó a que el deseo de cambio se materializara, por un lado, y a mitigar la angustia de la espera por el otro.

### **Actuación orientada y consciente**

Ni como discentes ni como docentes conseguiremos siempre nuestros propósitos. A pesar de los esfuerzos y energías empleados para reconducir momentos y situaciones de aprendizaje, somos testigos de la impotencia que nos acompaña en múltiples ocasiones. No obstante, una actitud mental orientada hacia la confianza, firme y consciente, es imprescindible en nuestra profesión y puede ayudarnos a mitigar los resultados disonantes de esta realidad inapelable, vivida por todas y por todos. La mirada consciente hacia lo positivo, hacia aquello que mejora o que vamos consiguiendo, persigue centrar y orientar nuestras miradas hacia aquellas relaciones y situaciones que funcionan y que coexisten con su opuesto, las que no funcionan. Estar orientado conscientemente significa hacer emerger la fuerza necesaria para continuar persiguiendo un clima relacional favorable al aprendizaje. No perder la perspectiva de lo logrado, de lo avanzado, podrá mantenernos con mayor facilidad en esa actitud paciente y voluntaria que relativizará nuestro discernimiento en situaciones o vivencias complicadas.

*Què hem de canviar nosaltres perquè el comportament dels nostres alumnes canviï? Pot ser hem de estar menys a sobre, programar treballs més a llarg plaç i que ells puguin organitzar-los i no estar pendents els uns dels altres cada dia. Les tasques han de saber què han de fer i anar fent i no esperar que arribi el profe per començar a treballar. Sembla que sigui el caprici del profe cada dia de feina i no sàpiguen què han de fer. Com ho fem això? Em sembla que hi ha moltes coses que podem canviar i no sabem com. De qualsevol manera a veure com me'n surto d'aquesta setmana com a professora i com a investigadora i a més a més com a persona. No vull oblidar-me de mi. Calma Encarna, treball però sense angoixa. El que tinguis tindrà i ho entregues.* (Di,20/4/98)

El cambio personal que implica el aprendizaje de nuevos comportamientos requiere tiempo y persistencia tanto en los adultos como en el alumnado, lo cual implica un plus de cansancio más fácil de llevar cuando seguimos confiando y visualizando la posibilidad de su existir apartándonos de poderes absolutos, como: *En la escuela mandamos los profes* (Dc97:85). Como educadores debemos cambiar nuestra mirada. Comenzar a contemplar lo que funciona, buscar espacios para que nuestro alumnado pueda demostrar sus capacidades y aspectos positivos, creer en la posibilidad real del cambio... Si somos capaces de visualizar como reales estas posibilidades, potenciamos la creencia en que quizás algún día se acabarán produciendo. De hecho, aunque dudemos de esta posibilidad, habremos labrado el camino con mayor porcentaje de convertir el deseo en realidad. Una actitud que ejemplifica, igualmente, el enfoque contrario: si no creemos en la posibilidad de un cambio, en que éste pueda existir, en que podamos cambiar o lo hagan aquellas personas que comparten su existencia con nosotras y nosotros, esta mutabilidad difícilmente será posible.

A finales del curso, especialmente a partir de los meses de abril y mayo, comienzan los verdaderos problemas para neutralizar las actuaciones negativas del alumnado que no ha conseguido reconducir su conducta en clase:

*Vaig fent la classe i el Marlon tota l'estona està molestant. Còpia el que jo dic a la classe i repeteix les meves paraules. Cada vegada que m'adreço a ell m'agredeix amb les seves maneres. Senfada i li molesta el que li dic o faig. De moment no fa tant el burro perquè té assumit que no el trauré de classe. Cada dia seu al davant i calla quan li dic que ho faci, però la seva actitud és de manca total de respecte. (Dc,28/4/97)*

Asimismo, una parte del mismo alumnado que progresa cognitivamente y presente en el aula, se señala a sí mismo bajo la influencia de otro halo perjudicial, al percibirse con escasas expectativas para progresar, se infravalora en momentos autoevaluativos. Una realidad que se pone en evidencia, sobre todo, en contraste con este alumnado que profesionalmente valoramos que «progresa adecuadamente» en su formación:

6/5/97

*Entro un moment per donar les notes a l'hora del pati. Primer demano quina es posarien ells. Les primeres dues de la llista [nombres] es posen insuficient. Mestranya però segueixo. En arribar a la tercera, la Janine, també es posa IN i paro. M'enfado amb ella i li dic que com és possible que tenint un bé i un notable a les anteriors s'espera un IN de nota final, que no ho entenc.*

*- Janine, o no ets sincera o és que no saps el que estem fent.*

*- Bueno senyo, un B.*

*- Ho entens? Si no em dieu el que penseu, no em serveix la vostra opinió.*

*- Un B.*

*Continuo demanant la nota que es posarien tots. Després els dono la meua tot dient:*

*- Estem d'acord o no estem d'acord. Normalment jo dono una nota més alta que ells. (Dc,6/5/97)*

No acaban de atreverse a brillar, desestiman sus capacidades en estos momentos evaluativos personales. Un hecho que resulta más evidente con aquellas personas que siguen una escolaridad con resultados académicos positivos, aunque no notorios.

Permitirse existir en relación con una misma en el seno de la colectividad o comunidad profesional implica pensar y reflexionar conscientemente acerca de las vivencias cotidianas de nuestro entorno personal y profesional, pero con flexibilidad simultánea. La conciencia personal acerca de aquellos bloqueos internos que distorsionan la relación o relaciones y la recuperación de nuestra emocionalidad, amplían nuestra formación profesional y humana. Hacer visible y aceptable que somos mujeres y hombres, que tenemos nuestras preferencias, que hay cosas que no nos gustan o que no se nos dan bien, que hay colegas con los que no sintonizamos, que tenemos días terribles en los que sólo sobrevivimos, que tenemos nuestra familia, que hemos de encontrar tiempo para ir al cine, hacer la compra... (Hargreaves y Fullan, 1997). Una actitud que conlleva, implícitamente, el permanecer abierto y consciente de las propias creencias.

Tanto en nuestras relaciones interdocentes formales e informales como en las mantenidas en el aula, dedicamos excesivo tiempo a comentar las problemáticas y conflictos con nuestro alumnado, obviando las cosas que funcionan en demasiadas ocasiones. Y es que lo positivo coexiste con lo negativo, comparten el mismo espacio y tiempo, por lo que la confianza, la espera activa o paciencia, como indicadores de calidad coadyuvantes, nos permiten ampliar nuestra mirada profesional y sortear las

barreras que construyen aquellos momentos de alejamiento del cambio deseado y que pueden surgir nuevamente, como el río Guadiana, en nuestros entornos de trabajo. Estas limitaciones, siempre coexistentes, nos conducen al siguiente indicador relacional en nuestras actitudes profesionales.

#### **D) Aceptación de las limitaciones: Presencias inevitables**

Somos testigos de momentos en los que «todo es, nada cambia», de que la dinámica es estática, del incremento cero, o al menos así nos lo manifiesta nuestra percepción en busca de sentido. Una percepción que parece oponerse a la famosa frase de Heráclito, «nada es, todo cambia», ante actitudes del alumnado o del profesorado de las que somos testigos en nuestra cotidianidad docente. Son comportamientos recurrentes, más o menos distorsionantes, y que aparecen reiteradamente a lo largo de los datos recogidos, ya que configuran rituales relacionales difícilmente eludibles en nuestra práctica profesional.<sup>239</sup> Gestionar las contradicciones y contrariedades de la práctica educativa constituye un reto profesional y un indicador de calidad relacional.

¿Qué ganaríamos negativizando aquellos rituales de la relación en el aula o fuera de ella que van unidos al quehacer cotidiano o a la condición de adolescente que aprende? ¿No sería más inteligente y sano por nuestra parte profundizar en alternativas educativas ante estas situaciones recurrentes o que viviremos cíclicamente en un momento u otro de nuestra vida profesional? Es necesario aceptarlas como presencias inevitables y relativizar las consecuencias de su existir, integrarlas como parte de un aprendizaje colectivo con sentido, en vez de convertirlas en un elemento punitivo que impida un broche positivo sobre el tejido relacional de enseñanza y aprendizaje que elaboramos durante el tiempo que dura el intercambio educativo.

Los problemas y dificultades son presencias inevitables durante el proceso relacional que implica el reto educativo de aprender. Cualquier proceso necesita tiempo para poder existir. Un camino de cambio que es compartido por el alumnado y el profesorado y que hay que construir en el marco de las relaciones e interacciones escolares. Un marco de actuación que requiere aceptar el riesgo calculado de las pequeñas experiencias iniciales, las cuales que ofrecen alguna oportunidad al cambio, sin esperar aquellas condiciones ideales que quizás nunca lleguen.

A finales del segundo trimestre comienzo a observar posibles mejoras en el seguimiento tutorial del alumnado. Por tanto, anoto unas propuestas organizativas a considerar con la intención de favorecer el seguimiento de los tutorados:

*Elements facilitadors en l'organització de l'ESO*

- Tutor/a: - Guàrdies a 1<sup>a</sup> o últimes hores del matí o tarda.

- Guàrdies quan els/les alumnes han de venir a recuperar:

- 8:30 a 9:30, grups que entren més tard

- Tardes que els/les alumnes no venen.

(Dc99:54)

El celo en el cargo tutorial puede ser realmente peligroso. Unas posibilidades como las mencionadas no están en la línea de un trabajo en equipo del profesorado, sino en vías de una sobrecarga del personal docente que realiza las funciones de tutor un curso u otro. Sin embargo, la intencionalidad era cubrir los márgenes de comunicación con las familias en los momentos más próximos a

.....  
239 Ver en este capítulo el apartado 7.2.2. *Contenidos relacionales en el tiempo curricular de aula.*



los problemas derivados de las ausencias o comportamientos inadecuados del alumnado. Deseaba evitar la conflictividad al máximo, aunque poco a poco fui aprendiendo que el conflicto es inevitable, lo verdaderamente relevante es aprender a reaccionar constructivamente ante el, y a este mecanismo respondía probablemente aquel intento organizativo tutorial.

### **E) El cambio se inicia en mi misma: Reinterpretación de creencias**

La escritura de los distintos diarios activa una mayor conciencia en mis actuaciones, acertadas o erróneas, un *ser consciente de mi práctica*. Sin embargo, el cambio profesional que pretendía resultaba lento, incluso se me antojó demasiado lento y costoso a veces. A pesar de ese «darme cuenta», de mis percepciones acerca de cómo deseo que sea mi actuación a partir de lo observado; aquellas limitaciones podían continuar presentes en mi práctica posterior. Y es que *saber no implica poder*, la capacitación teórica no comporta una competencia práctica necesariamente. Ésta se basa en una *confianza profesional* procedente de las experiencias vividas, una capacidad para asumir aquellos riesgos que valoramos como ineludibles y frente a los cuales poseemos una cierta confianza de base. Hay una relación directamente proporcional entre la confianza en uno mismo y la capacidad de asumir riesgos, un aprendizaje que es sobre todo experiencial y no académico.

Mis diarios de investigación fueron el origen de este tipo de confianza en las situaciones escolares. Un valor añadido a partir de aquella escritura reflexiva que facilitaba mi comprensión del entorno y daba luz a unas interpretaciones más serenas y contrastadas. La narración me permitía cobrar perspectiva sobre una práctica personal y profundizar en la comprensión de la misma por medio del análisis investigador. Tanto las líneas básicas de mi actuación como profesional de la educación, como mis desviaciones educativas estaban presentes en los textos escritos. De hecho, aún hoy puedo constatar como algunas de aquellas actuaciones no deseadas siguen estando presentes en mi práctica. Una vez más, debo reconocer que *saber no es poder*. Si bien, la conciencia profesional adquirida sobre aquellas limitaciones, esa teoría emergente, fue insuficiente para provocar unos cambios absolutos y conseguir erradicarlas de mi práctica, han representado un papel crucial para ser consciente de mis errores, de mis fronteras, y así, evitar que me manipulen en nuevos momentos.

Mi inocencia interpretativa me había llevado a pensar que si una persona es consciente de razones ignoradas y latentes en sus opiniones, puede llegar a cambiar su percepción. La concienciación personal acerca de nuestras creencias se reflejaría en un cambio en nuestras actuaciones, con lo que se acabaría modificando la conducta posteriormente. Sin embargo, la realidad se imponía. Podemos aceptar que nuestras acciones no nos convienen, ser conscientes de la necesidad de cambiarlas, y permanecer repitiéndolas una y otra vez. Saber no es poder, el cambio profesional necesita tiempo e insistencia dentro de un marco de confianza en su posibilidad: *Learning takes time and experience* es una de las frases nacidas durante este estudio y que compartí con mis colegas y con mi alumnado de Lengua inglesa, por lo que durante ese tiempo ineludible conviene potenciar una actitud docente dialogante con el propio yo.

La lectura reflexiva en aquella primera semana de mayo del 97, facilitó ese diálogo y algunas respuestas a los interrogantes que el polvo levantado por las incertidumbres de la práctica me había ido planteando:

- Qui ha de començar a actuar?
- Quina és la nostra responsabilitat com a ensenyants de que les coses siguin com són i no d'altra manera?

- Podem fer alguna cosa o no?
  - Quines són les coses que podem o no podem fer i per què?
  - ¿Tenim les mans lligades o ens les lliguem nosaltres inconscientment, tot esperant que siguin altres els que ens les deslliguin, quan a lo millor ja els hi va bé que les tinguem lligades?
  - Qui ha de començar a moure's?
  - Es un moviment la queixa, serveix d'alguna cosa?
- (Di,28/10/96)

Al margen del relato en el Diario de investigación anoto una respuesta, una solución: uno mismo en proyectos que crea. *Penso que els únics que podem canviar som nosaltres mateixos, si nosaltres canviem potser ho faran els altres, però el que crec és que no és un bon camí esperar que els altres canviïn per fer-ho tu. Penso que són mecanismes postergatoris de la nostra activitat que ens mantenen allà on diem que no volem estar, però on de fet estem* (Di97:41).

La queja es un indicador, una muestra de malestar docente que si nos sirve como descarga al expresarla, tiene un efecto reparador en nuestro entramado de sensaciones negativas. No obstante, esta verbalización debe ir acompañada en otro momento, más o menos cercano, de la intención de poner en marcha mecanismos restauradores del propio yo, unas actuaciones que deben acompañarla con posterioridad, y no convertirse en un lamento, en un mecanismo de postergación sistemática de nuestros deseos. En este caso, nos mantiene inmovilizados en aquellas situaciones que son origen de su presencia, por lo que nos hace un flaco servicio. Cuando la persona del docente se percibe en soledad en el entorno profesional, las sensaciones que esta percepción origina generan distintos tipos de emociones desequilibrantes: desasosiego, cansancio, enfado e incluso ira en determinados momentos. Unas emociones que pueden desestabilizarnos si su presencia es demasiado continuada y que nos invitan a huir, a abandonar nuestra pertenencia a aquel entorno.

Dotar nuestras concepciones o creencias de nuevos significados es un proceso de aproximación y distanciamiento mental, que incluso puede llegar a ser físico. Cuestionar creencias arraigadas, abandonar preconcepciones o ideas que comenzamos a percibir mejorables, implica alejarse de territorios mentales conocidos, de certezas y seguridades, para adentrarse en caminos desconocidos o inciertos, aunque sean deseados. Un itinerario acompañado de dolor experiencial dada nuestra vulnerabilidad o desesperanza en algunos momentos, pero inevitable para cualquier profesional inmerso en un proceso de cambio.

La primera afectada por una innovación educativa es la persona del docente, si bien el planteamiento de inicio parece ser un cambio dirigido hacia el alumnado o hacia personas externas a uno mismo. Cambiar significa reinterpretar lo familiar, las estrategias, currícula, metodologías o interpretaciones de las que partimos, guiados por aquellas concepciones teóricas o prácticas con las que pretendemos contactar y que etiquetamos de innovadoras. Un proceso que necesita de silencio cognitivo interior y de escucha mental exterior. El esperar un cambio, una mejora, una diferencia en las circunstancias, contextos o en los demás, como motor de arranque de nuestras actuaciones innovadoras puede convertirse en un mecanismo de postergación profesional. Por lo que iniciar, valorar y reflexionar sobre las pequeñas mejoras que podemos introducir profesionalmente, siempre será más educativo e innovador que mantenernos en una espera pasiva.

### **F) Búsqueda del tú a tú en la relación metodológica docente**

*El método de la interculturalidad es el diálogo que él (Raimon Panikkar) define como dialogal y duological; implica confianza mutua en una aventura común hacia lo desconocido y aspiración a la concordia discordante, y lleva a descubrir al otro no como extranjero, sino como compañero, no como un ello, sino como un tú en el yo.* (El País, 7/8/2010)

Aquel *partir de sí*, ese intento de tener en cuenta mi subjetividad dentro del contexto global profesional y personal se fue reflejando en la práctica en el hecho de ir centrando mi relación más y más en el alumnado y en el momento presente. Hay lo que hay en cada momento y esto es lo que tenemos delante, dos personas que se relacionan tanto en el aula como fuera de ella. Siempre existe esta base dual en la relación de enseñanza y aprendizaje, una comunicación que valoraba esencial de salvaguardar y respetar. El incremento de mi conciencia profesional acerca de la propia subjetividad, un aspecto esencial que debía proteger de las presiones internas o externas, me fue aproximando más y más al alumnado: si mi yo era tan importante, si mis limitaciones tenían derecho a existir y eran dignas de tener en cuenta personal y profesionalmente, debería considerar igualmente las del alumnado. Si yo me esforzaba en respetar, en dar espacio a mis creencias, deseos, objetivos, a todo aquello que en realidad me construía como un ser singular frente a la pluralidad de las y los demás; mi coherencia interna me llevaba a posicionarme igualmente en relación con mi entorno más próximo: mi familia, mi alumnado y el profesorado que me acompañaba en mi vida profesional.

Es un «partir de sí» para poder llegar a «ti» basándome en la creencia de que en la verdadera profundidad y honestidad de nuestra identidad somos más similares que diferentes. Un proceso reflexivo que fue entretejiendo la base de un nuevo click interpretativo a lo largo de los cursos escolares: el surgimiento de una percepción individual de los educandos, de los sujetos que aprenden en el seno del aula. La personalización de cada una y uno de ellos dentro de la colectividad que todas y todos formábamos. Un nuevo significado generado en el seno de un acercamiento a la persona de mis alumnas y alumnos, de una búsqueda comunicativa revitalizada.

*He reconduït la classe cap a l'apartat de treball d'habilitats. He escrit a la pissarra el que havien de fer amb la intenció d'anar ajudant personalment en el treball.* (Di,24/10/96)

Busco el cuerpo a cuerpo, la comunicación personal, y por tanto, necesito de la autonomía del alumnado para poder desplazarme por el espacio del aula y no estar engancharme a la totalidad del grupo. Esta estrategia profesional es consecuencia de la constatación de niveles de aprendizaje muy diversos y del esfuerzo por acercarme a todos y cada uno de mis alumnas y alumnos. La comunicación con el gran grupo, a la que es muy dado el profesorado, no ha de obviar la relevancia de la comunicación individual, la relación dialogante. La educación ha de contemplar con mayor esmero el hecho de poder convertirse en un acto individual e íntimo entre personas que desean aprender. Una distancia corta en la que realmente podemos aclarar interpretaciones, dudas o distorsiones tanto con nuestro alumnado como con nuestros compañeros de trabajo. La búsqueda sistemática de espacios y tiempos personales debe formar parte de aquellos intercambios de aprendizaje que pretendan establecer relaciones de calidad en nuestro quehacer profesional.

*Estan lents i dispersos. Quan hem treballat individualment ho han fet bé.* (Di96:47)

Las aportaciones de Vygotsky sobre las zonas de desarrollo próximo y las zonas de desarrollo potencial dirigen nuestra atención al alumnado en el sentido de: qué puede hacer y aprender por

sí solo; qué es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas. Existe una distancia entre estas dos respuestas y en ese recorrido que separa y une tiene la docencia su reto más importante: andar ese camino entre lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial, y que representa la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Una concepción teórica que nos plantea el rol docente como una ayuda en el camino que ha de recorrer el alumnado en su desplazamiento hacia el aprendizaje, actuando como mediadores entre éste y en los contenidos objeto de aprendizaje (Tomás Sánchez Iniesta, 1994).

Estamos demasiado centradas en el grupo y olvidamos que el avance es, sobre todo, individual, aunque nos situemos en el interior de un colectivo. Cada alumna, cada alumno, progresa individualmente, a veces incluso en medio de una gran soledad. El aprendizaje es un proceso personal e intransferible, «como el cepillo de dientes», y muchos profesionales de la enseñanza siguen empeñados en lanzar miradas colectivas que ignoran a la mayoría, irónicamente, en seguir los programas y referentes de grupo, desconociendo las individualidades presentes en nuestras aulas. Rompamos, pues, una lanza a favor de un docente orientado metodológicamente hacia la búsqueda de esa individualidad con el alumnado, aprovechemos esos momentos en los cuales podemos trabajar de tú a tú, aproximándonos al otro y a sus planteamientos, es decir, física y mentalmente, con objeto de ampliar nuestro conocimiento de lo que ocurre, de lo que bloquea la mente de nuestros educandos, y ampliar las posibilidades de desbloquear el mayor número posible de situaciones de aprendizaje vividas.

En este sentido, la tutoría y las responsabilidades que implica se convierten en un instrumento relacional esencial. Tutorizar es un término de origen latino cuyas connotaciones etimológicas más significativas enraízan con las ideas de guía e individualidad en la persona del tutor.<sup>240</sup> Las características que definen la tutoría están cargadas de contenido relacional próximo y descargadas de contacto colectivo, un peso complicado de soportar a lo largo del curso escolar dada la responsabilidad sentida ante todo el alumnado, como bloque, durante el cargo. Además, nuestras actuaciones tutoriales están marcadas por un uso restringido de esta función: sólo la tutora o el tutor busca espacios y momentos de relación personal, de relación de su «yo» con el «yo» de sus tutoradas y tutorados. Los diálogos reflexivos entre profesorado y alumnado, en busca de comprensión y entendimiento son liderados frecuentemente por las tutoras y tutores. El resto del profesorado suele permanecer al margen, mayoritariamente preocupado por su asignatura, por los contenidos académicos, delegando esta función educativa en su persona en mayor o menor grado. Inmersa en esta fragmentación, la fuerza de la reflexión escapa de nuestras aulas en numerosas situaciones de aprendizaje que podrían transformarse en educativas.

Sin embargo, el contacto con la individualidad del alumnado en el seno de la colectividad que constituye el grupo clase, no siempre necesita del ritual del aislamiento. La comunicación personal en el aula es posible, igualmente, a través de la pedagogía gestual puesto que el cuerpo y, el gesto en concreto, es un potente comunicador. Los maestros somos para los alumnos actores corporales y sonoros donde, a través de las actitudes posturales y gestuales que acompañan nuestro discurso

.....  
 240 Según la Enciclopedia Catalana (1988:178): 1 A les universitats britàniques, professors d'un college que guia l'estudi individual dels qui preparen una llicència o un doctorat. 2 Professor responsable de l'educació individual dins un grup d'alumnes. 3 p. ext. Guia, defensor, conseller, d'algú en qualsevol aspecte.

verbal, descubren hábilmente nuestras intenciones y atenciones (Cases, I. 2005). La mirada intencionada, el gesto dirigido, el silencio con nombre y apellido, son momentos de relación individual y de reconducción de situaciones, instantes de relación individualizada que aún estamos desarrollando y aprendiendo a utilizar algunas docentes. En la misma línea que defiende la Dra. Cases, debemos ser conscientes de que a través de la pedagogía gestual se podría mejorar la relación educativa en la distancia del tú a tú, un espacio en el que se afina la conciencia actitudinal durante el proceso comunicativo. Una pedagogía gestual tanto femenina como masculina.

Es necesario entrenarse en esta comunicación personal no verbal, utilizar nuestra presencia, postura, mirada, gestos, etc. como habilidades comunicativas para captar la atención del alumnado en una relación de tú a tú. Los maestros debemos ser conscientes de nuestra apariencia corporal, de nuestra postura abierta o cerrada, ya que ésta constituye el uso de nuestra apariencia, y del uso más o menos ponderado que hacemos de la comunicación no verbal. De esta manera, adquiriremos nuevos puntos a favor del inicio de una productiva relación educativa. Las palabras únicamente tienen un 7% de impacto en los oyentes, la voz un 38% y el cuerpo y la expresión corporal un 55% (Menhrabian, Ferris, 1997). Unos porcentajes que evidencian el impacto de la comunicación gestual en nuestro alumnado y que ratifica la importancia de estar atentos y conscientes a ese impacto del 55% que transmitimos. Como tutores o especialistas de una materia, tenemos planteado el reto de atender a la individualidad en el conjunto de la colectividad del grupo clase, un reto del que continué aprendiendo en aquellos y otros momentos.

Ponemos excesivo énfasis en un polo de la relación, como si no acabásemos de ser conscientes de que el acto educativo es bidireccional, el educador puede ser educado y su saber compartido. Ignoramos las múltiples realidades presentes en el aula, controlando a todas y a todos con un patrón común y desaprovechando la posibilidad de que el alumnado sea más autónomo. Los profesionales de la docencia debemos cuidar esta orientación relacional de nuestro trabajo. Es evidente que el hecho de cuidarlo no impedirá que surjan problemas, los problemas serán quizás diferentes, pero siempre nos acompañarán. Sin embargo, el poder vivirlos con calma y serenidad, desde un yo que intenta centrarse en abarcar lo que puede abarcar, y ayudar a encontrar soluciones que eviten ignorar otros yoes, siempre será un elemento facilitador del aprendizaje. Un aprendizaje que se inicia en la relación entre dos personas en otro lugar y otro momento, la madre y la hija o el hijo, y que no debería perder ese aspecto bidireccional e íntimo a lo largo de los años necesarios para completarlo. A partir de los seis indicadores de calidad en la relación profesional, emerge una hipótesis de acción profesional: en las interacciones que se realizan en clase, germina un espacio íntimo de relación, que deberíamos cuidar y potenciar como educadores, y del que son grandes conocedores los profesionales que orientan a su alumnado en las tutorías. El alumnado responde mejor en esta relación próxima, cercana, que en la distanciada. Hay más calidad en la relación entre el tú y el yo que entre la del yo y el grupo.

### ***La proximidad en la relación metodología docente***

El saber generado en el conocer al otro, en este caso el alumnado, facilita la comprensión de los motivos que distorsionan o impiden nuestras relaciones. Si la escucha entre desiguales mejora, podremos desbloquearnos y establecer aprendizajes de mayor calidad. Una persona desbloqueada es más receptiva, está más relajada y puede aprender mejor, al ser más consciente de los bloqueos, ajenos y propios. Descubrir y aceptar su existencia, permitirá establecer relaciones e intercambios de conocimiento de mayor calidad, y catapultarnos hacia nuestro objetivo primordial como profesionales de la enseñanza: el aprendizaje.

Tendemos a reproducir la metodología y estrategias de enseñanza que hemos vivido, éstas crean nuestros referentes. Sin embargo, nuestra clientela estudiantil actual diverge bastante de la de nuestra época. Ha vivido experiencias muy distintas, tanto familiar como socialmente, hecho que nos obliga a replantearnos el modo en que establecemos la relación de aprendizaje en nuestras aulas. Si uno de los polos ha cambiado, la relación no puede ser la misma. El cambio producido en una banda condiciona y provoca el nacimiento o adaptación a la nueva situación en la otra, cuando deseamos que la comunicación continúe siendo válida y, sobre todo, formativa. A lo largo del estudio desarrollado, observo una evolución respecto a una estrategia metodológica concreta: Las clases magistrales. En ellas el saber docente ocupa significativamente un polo de la relación en el aula, y la ignorancia domina el otro. La persona que sabe expone, explica, evidencia lo que ha asimilado o aprendido a otras personas que escuchan, anotan e intentan asimilar aquello que se transmite, en general por primera vez, o que ya ha sido objeto de transmisión en otras ocasiones. ¡Ah!, pero cuidado, hay un tiempo y un espacio limitado, y a su vez limitante, para ese intercambio entre quien expone y quien asimila. El tiempo lo marcan los sesenta minutos aproximados de clase y el espacio las paredes del aula, que testimonian tanto el éxito como el fracaso de esos momentos de intercambio, interpretando que algo falla cuando una de las partes no funciona, en vez de recordarnos algo que ya sabemos: la individualidad presente en los ritmos de aprendizaje. El actuar desde esta conciencia del tú a tú facilita que esos diálogos magistrales establecidos con el alumnado con mayor capacidad puedan ser seguidos por el resto paulatinamente, integrándose no siempre en su totalidad «aquí y ahora», sino, probablemente, en otros momentos repetidos.

Conviene recordar que el constructivismo abrió un nuevo enfoque, una nueva interpretación respecto al proceso de aprendizaje: partir de lo que tenemos, de nuestros conocimientos previos, para aproximarnos allá donde deseamos, recorriendo un camino comprensivo y relacional plagado de estiras y aflojas, de negociaciones más y menos exitosas, de momentos más y menos «constructivos» en busca de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). Constructivos porque van creando conciencia de aprendizaje, permitiendo aparecer, surgir, cobrar presencia real al saber, a través de la relación cognitiva y personal que establecemos. No obstante, debemos estar atentos a nuestro discurso docente, ser conscientes y tener cuidado, ya que podría transformarse en una técnica no participativa: obtener del otro lo que queremos contando con su saber puede resultar manipulador.

El hecho de afirmar que partimos de lo que tenemos, de lo que existe presencialmente ante nosotros, se nos antoja de una evidencia aplastante. Es lógico, no hay duda, pero esta misma evidencia y cotidianidad lo hace invisible. ¿Qué otra explicación cabe ante nuestra insistencia en mirar y atender a la medianía de la clase? Permitimos, año tras año, que el alumnado con mayores capacidades se ralentice y el de ritmo más lento se acelere con estrategias que se dirigen a un tipo de alumnado «medio». ¿No tenemos más recursos a nuestro alcance? Nuestras mismas alumnas y alumnos pueden convertirse en recursos activos con sus compañeros y compañeras, porque: ¿Es el docente la única persona que sabe en el aula, o es un saber más compartido de lo que realmente creemos? El aprendizaje, a través de la influencia, es para Vygotsky el factor fundamental del desarrollo. Según él, el sujeto no se hace de dentro-afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación. Parte de la idea de la «génesis social del individuo» (De Accomo, S. 1996).

Si aceptamos que hay diferentes intereses, distintos procesos o ritmos de aprendizaje, debemos aceptar igualmente que hay diferentes tiempos para que éste se construya, surja y que finalmente pueda emerger. Estos tiempos personales de aprendizaje son tiempos compartidos por alumnado

y profesorado, y tenemos planteado el reto profesional de implicar a aquellas y aquellos con un ritmo de aprendizaje más rápido en la colaboración con compañeras y compañeros que tienen un ritmo más lento, es decir, más necesitados de un tiempo personal en el aula.

Las clases magistrales tienen un sentido irrenunciable en el aprendizaje. El saber comunicado por la persona experta es esencial en la enseñanza en cualquier nivel educativo. No obstante, el profesorado está acompañado en el aula por otras personas, potencialmente expertas a su nivel: aquel alumnado más brillante, de ritmo de aprendizaje vivaz, más interesado en aprender y que puede estar igualmente capacitado para actuar como experto respecto a los contenidos concretos que deseamos transmitir ante sus compañeras y compañeros. Este alumnado puede aprender con mayor autonomía y participar activamente en el propio aprendizaje y en el de sus pares por medio del aprendizaje entre iguales o colaborativo. Unas creencias que me condujeron hacia una relación más cercana en las actividades de clase y que conllevaron, inexcusablemente, un cambio metodológico, es decir, una actitud docente nueva y orientada hacia la participación y autonomía del alumnado.

La persona del docente, una entidad existencial con sólida preparación en habilidades profesionales, precisa formarse para ayudar, ayudarse y mantenerse en equilibrio durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado, un proceso que es básicamente relacional. Y es que a relacionarse se aprende relacionándonos, al igual que a caminar se aprende caminando. Hemos de exponernos a los efectos positivos y negativos de la relación en el entorno educativo, asumiendo riesgos si realmente deseamos enseñar. Si deseamos ayudar a nuestro alumnado a aprender, debemos participar en las experiencias de relación que nuestros centros de trabajo nos ofrecen, favoreciendo *reacciones proactivas* ante las dificultades previstas o inesperadas. Actuar de forma reactiva o aislada nos comporta no sólo dolor, sino debilidad y este debilitamiento individual acaba convirtiéndose en colectivo a la larga.

*Com sempre de lo negatiu intento treure alguna cosa positiva i em sembla una bona idea.*

*- Bueno, jo ara em queixaré a Gestora i potser sí que tens raó. No em sembla mala idea el deixar la feina directament a la persona de guàrdia. No pot ser, els alumnes tenien raó i jo els he renyat per no fer el treball.*

*Realment moltes coses passen per responsabilitat nostra i no només d'ells. (Di, 11/2/97)*

Como consecuencia de mi mejora reflexiva y comunicativa, las relaciones interpersonales son más fluidas. La mejora del proceso educativo viene marcada por la calidad que logramos establecer en las relaciones que mantenemos dentro y fuera de nuestras aulas. La habilidad relacional, sus características en la relación educativa, se me desveló como la piedra filosofal en el proceso de construcción del acto educativo. El aprender a relacionarse con el otro de una manera positiva, constructiva y con significado para las dos partes completó el sentido de este estudio y constituye el prisma bajo el cual he revisado las fuentes de información recopiladas. Y es que sin relación no existe ni la posibilidad de educar, ni la de aprender.

La relación y su calidad encarnan el catalizador, el vínculo humano que permite mantener abiertas las posibilidades de una educación de excelencia. Representa la piedra filosofal que puede convertir y reconvertir el aprendizaje en nuestros centros, siendo las tutoras y los tutores de la enseñanza los únicos profesionales que se muestran orientados hacia ese cambio cualitativo que acaba beneficiando a todos. Los profesionales que tutorizan al alumnado siguen ignorados a nivel de reconocimiento, si bien se comienza a tener en cuenta una parte del número de horas extracurriculares que dedicamos a este acompañamiento educativo: dos horas semanales, una lectiva y otra

no lectiva en la ESO.<sup>241</sup> Un tenernos en cuenta que está pervirtiendo su significado al transformar las tutorías en el receptáculo de quejas y deseos de otros y no del alumnado; al sobrecargarlas con funciones y responsabilidades que competen a la sociedad en que vivimos. Cada vez que un cambio o conducta social se manifiesta deseable, se piensa en la escuela como mediadora de este deseo, delegando más y más funciones colectivas en ella a través de la persona del tutor. Unas responsabilidades que corresponden a padres, organizaciones, instituciones o a la sociedad en general, ya que «se necesita toda una aldea para educar a una niño», «o una niña» (sentencia africana).

Nuestra formación inicial debe continuar cuestionándose la importancia de una educación de la persona del docente, del sujeto docente, encaminada a vivir y convivir positivamente su trabajo y su aprendizaje en relación. El dicho popular de «la letra con sangre entra», que forma parte de nuestro pasado como aprendices, debe dejar de tomar cuerpo en nuestra profesión. ¿Por qué si no tantos profesionales con problemas de ansiedad, depresivos, fobias...? ¿Hay que ser realmente «super» para poder vivir positivamente la escuela? ¿Sólo a base de sufrir angustia y depresiones podemos aprender las personas que nos dedicamos a la enseñanza?

Resulta del todo imposible responder afirmativamente a estos interrogantes. No obstante, los profesionales que creemos en esa *profesionalidad interactiva* (Hargreaves y Fullan, 1997), seguimos enfrentando problemas relacionales que nos hacen desfallecer en diversas ocasiones y para los que no fuimos preparados, ni en nuestra formación inicial ni lo estamos siendo actualmente. Sabemos que hemos de actuar conforme a lo que valoramos como válido y digno, manifestando lo que creemos o deseamos, aunque sin forzar la comprensión de los demás. Una orientación que conlleva muchos momentos de soledad, quizás demasiados para una persona, que como cualquier otra, gusta de sentirse comprendida y acompañada. Una formación que permite profundizar en nuestras creencias y en el porqué de nuestras actuaciones nos facilitara la confianza necesaria para afrontar esos momentos con mayor entereza y fuerza, para asumir riesgos en este sentido y sería tanto o más válida que una en contenidos puramente teóricos, conceptuales. Una formación que contemple y amplíe las reflexiones expuestas a través de los indicadores de calidad relacional mencionados. No es que esperemos que el otro nos entienda a la perfección. Sabemos que siempre podemos encontrar mentes cercanas a las nuestras, pero ésta no debe ser una condición indispensable para desarrollar un trabajo colaborativo digno y de calidad. Sabemos que no existe el colegio ideal, al igual que no existe el alumno ideal. Sin embargo, queremos creer que el colegio ideal puede ser aquel al que acudimos cada día y la alumna o alumno ideal el que tenemos en ese momento y en ese lugar.

#### 9.3.3.4. Inmersa en el momento pedagógico. Límites y contactos

*Tinc quantitat d'anotacions que he anat prenent però que no he sabut trobar el moment de passar a l'ordinador i crec que en el fons és perquè no he elaborat un projecte clar del que vull fer i això em desanima. No he volgut sacrificar les vacances i estar al servei de la família i disfrutar-la i això ha fet que m'anés deixant i no em possés a fer res amb la qual cosa estic fent les classes sobre la marxa i angoixant-me el menys que sé.*

(Di00:41)

Mi mayor preocupación investigadora durante este compromiso profesional es el ser consciente de ir sobre la marcha como docente, aunque la prolongación en el tiempo profesional me ha manifestado que la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje va unida inevitablemente a esta sen-

241 Lo cual no ocurre en la enseñanza postobligatoria de bachillerato o ciclos formativos.



sación. Una realidad que me sigue costando asumir en la práctica a pesar de tener claro que no podemos predecir los deseos e intereses concretos de ningún grupo escolar, si bien los años me remiten a reiteraciones y coincidencias relacionales. Las biografías de cada nuevo grupo es diferente, los pasados son contextualizados, pertenecen a los contextos en los que surgen y es precisamente esa diversidad la que nos plantea retos nuevos. Ahora soy consciente de que cualquier trabajo por proyectos debe ser contextualizado, es decir, emergente en el colectivo que lo lleva a cabo y por lo tanto hemos de aprender a movernos en una relativa incertidumbre, relativa porque la experiencia metodológica nos ayuda a serenarnos paulatinamente: *Estan més tranquils, ha pogut treballar molt bé amb ells* (Dilluns, 20/3/00).<sup>242</sup>

Sin embargo, el estrés y cansancio que genera dinamizar el proyecto de mi alumnado me lleva a cuestionar mi trabajo como investigadora en repetidas ocasiones. ¿Por qué lo hago? Porque me hace ilusión, lo repito y repito en distintos días. Este cuestionamiento forma parte de mi diálogo interior. La sensación de ir sobre la marcha, de que falta algo por hacer o por hacer mejor, un perfeccionismo insano con el que dialogo intentando asumir que una parte de nuestra vida profesional está irremisiblemente unida a esta dinámica.

### 9.3.4. Habilidades metodológicas: Hacia una teoría personal del aprendizaje

Los problemas del camino constituyen el germen de un aprendizaje docente al que no podemos, ni debemos renunciar, pero ¿cómo? Dos investigadores en el campo de la formación del profesorado, Fullan y Hargreaves (1997), abocan por potenciar lo que denominan una *profesionalidad interactiva*, o dicho de otra manera, la *cultura de la colaboración*. La *profesionalidad interactiva* está orientada hacia la consecución de las propias aspiraciones, confía en sus expectativas profesionales y, poco a poco, va construyendo la cultura docente y escolar que desea. La escuela deseable es aquella en la que tanto los estudiantes como los docentes pueden aprender, aquella a la que ambos vamos con gusto, en la que la creatividad, la alegría y la pasión –sin la que el compromiso es imposible– puedan desarrollarse y expresarse.

La profesionalidad interactiva tiene que ver con la capacidad de tomar *decisiones sustantivas* (Van Manen, 1998), aquellas que hacen referencia a lo que es deseable y no instrumentales o estratégicas, es decir, decisiones relacionadas sobre cómo hacer algo que otros han considerado importante. Pero además, hacerlo en diálogo e interacción con los demás, no de modo aislado: discutiendo, debatiendo, analizando, ... un diálogo interdocente ineludible respecto al currículum y su metodología. Por mi parte.

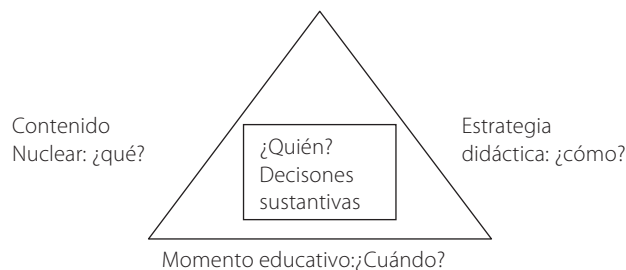
*Estic interessada en l'alumne com a aprenent, en ajudar-lo a integrar els seus aprenentatges des de la meua vessant com a professora de Llengua anglesa. Personalment em situo en una concepció holística de l'aprenentatge. Crec que tot influeix en tot i per tant no podem ignorar les diferents parts del tot, ans al contrari, el nostre repté és esbrinar i desenvolupar estratègies integradores de les diferències. En aquest sentit, estimo important el que em pugui aportar la Investigació-Acció, mitjançant el diàleg i la col·laboració. Estimo que és per aquesta i altres inquietuds per les quals em vaig plantejar un doctorat en Pedagogia i no en Llengua, encara que cada vegada em sorgeixen més interrogants lingüístics que necessitaré contestar.* (Di, 29/9/96)

.....  
242 Comentario de una compañera dos meses después de iniciado el trabajo por proyectos.

### 9.3.4.1. La dimensión personal del docente importa: Hacer y ser

...lo que «recibimos» de un gran profesor no es tanto un conocimiento particular o una serie de habilidades sino la forma en que esta materia está representada por la figura de este profesor, por su entusiasmo, auto-disciplina, dedicación, poder personal, compromiso, etc. (Van Manen, 1998:87)

El verdadero potencial educativo está en el proceso, en el cómo enseñamos, y no en el qué enseñamos. De ahí la importancia de las decisiones que Van Menen definía como *sustantivas* en este caso referidas a las que toma el profesorado respecto a su metodología en la transmisión del conocimiento. Quien es la persona del docente se manifiesta en como actúa, en sus *decisiones sustantivas*, aquellas relacionadas con lo que estima importante para las actividades de enseñanza y aprendizaje en que ejerce de mediador entre los contenidos y el aprendizaje. Un rol mediador del que debemos ser consciente, ya que constituye el área del triángulo que comunica los tres lados de un verdadero aprendizaje. Cuando el alumnado se refiere a los contenidos que son objeto de la transmisión curricular, lo hace de una forma absolutamente integrada y relacionada con tres ejes que parecen influyen en su motivación:



El contenido nuclear de la materia, tema o tópico trabajado, la estrategia didáctica usada o la manera en que se desarrolla la actividad de aprendizaje (metodología) y la persona del docente, que ocupa un lugar intermedio entre los contenidos y el alumnado, de manera que actúa como un «filtro» que despierta la motivación o desvela el desinterés (Giné, Maruny y Muñoz, 1997). La persona del docente representa el tamiz catalizador al cual el alumnado reconoce el poder de facilitar o bloquear la motivación y el interés en el aula, por lo que sus decisiones son *sustantivas* y superan el concepto de estrategia metodológica. Éstas facilitan y reconocen aquellas decisiones del profesorado sobre cómo hacer algo, su nivel profesional en relación a los fines de la enseñanza y no a sus medios. Se desplazan más allá de las limitaciones del cambio, de las dificultades de la práctica, ya que implican demandas diferentes de las decisiones instrumentales o estratégicas. Una capacidad que es limitada y limitante en relación a la singularidad de los contextos profesionales y a la percepción del docente como un verdadero profesional de la enseñanza.

Como he comentado anteriormente, la participación desde el aula y en el seno de ella ha sido uno de los dos pilares investigadores en esta tesis. Un concepto de participación que se fue definiendo y cargando de contenido por medio de mis actuaciones docentes a lo largo de los tres ciclos de investigación. Y es que participar necesita ser aprendido, a participar se aprende «participando». Adquirimos esta habilidad en su práctica, por lo que aquellas experiencias profesionales fueron llenando de contenido el significado del término participar y, paralelamente, el mismo proceso de enseñar, un proceso que concibo en estos momentos como interactivo y reflexivo durante la acción. Seguía, sin saberlo, las pautas de actuación que menciona Van Manen (1998:117-118).

Se ha dicho que el profesional reflexivo es el profesional que reflexiona en acción mediante la toma de decisiones. En esta toma de decisiones se le considera guiado por los principios teóricos y prácticos de su disciplina aunque estos principios pueden estar operando de forma más o menos tácita. Por consiguiente, algunas de las teorías del profesorado como profesional reflexivo intentan ser sensibles a las características intuitivas, dinámicas y no racionales del acto de enseñar. Recalcan que no deberíamos reducir el acto de enseñar a un modelo simple teórico-práctico de la acción humana. Enseñar no es un proceso de producción técnico, con inputs, tratamientos y producciones. Sin embargo, la mayoría de modelos finalmente parecen ofrecer una lógica reconstruida del momento interactivo de enseñar que parece sorprendentemente similar al proceso de deliberación racional o de la toma de decisiones.

Mis actuaciones básicas en este sentido fueron las fichas de trabajo y el *texto dialogado y dialogante*. Escritos originados en las reflexiones provocadas por los diarios y en el deseo de compartir la percepción personal de lo acontecido en el aula. Con estas estrategias metodológicas fui profundizando tanto en mi alumnado como en mi propio *ser docente*, es decir, en mi manera de estar en el aula. La interacción reflexiva hallada cotidianamente fue articulando y clarificando los interrogantes que emergían de mi práctica profesional, tanto en el ámbito comunicativo como relacional. Mi deseo de contrastar nuestras percepciones, propuestas y comentarios, a partir de las experiencias que la relación de enseñanza/aprendizaje favorecía la reinterpretación de las mismas tanto en el aula como fuera de ella. Me interesaba la experiencia vivida, las percepciones constatadas como distorsionadas o concepciones irracionales de la misma por obra de determinados mecanismos sociales (Carr y Kemmis, 1986). De esta manera, la creación de un saber compartido en el aula fue una fuente inagotable de motivos, de razones, de motivaciones, para seguir construyéndolo. Se reveló como un manantial de sentido para la enseñanza y el aprendizaje. Y es que metodologías que respeten el espacio participativo que se puede crear en clase, siempre favorecerán una mayor calidad en el acto de enseñar y el proceso de aprender.

El discurso teórico de la Reforma plantea a los profesionales de la enseñanza la respuesta a tres preguntas significativas como referencias organizativas en nuestras preparaciones de clase: qué enseñar, cómo hacerlo y cuándo realizarlo. Sin embargo, este estudio reafirma una cuarta pregunta igualmente relevante: quien es la persona del docente. Nuestras presencias metodológicas, nuestros estilos, las maneras de ser en el aula, se relacionan con la calidad de la comunicación docente-discente y constituyen para los alumnos elementos muy decisivos en la enseñanza y el aprendizaje, por encima de otros aspectos aparentemente más importantes como: organizativos, conceptuales, calidad el espacio, tipo de alumnado... (Giné, N. y cols., 1997:140). Dicho de otra manera, la metodología, es decir, las habilidades docentes, junto con nuestra actitud profesional (ser docente) definen la calidad comunicativa del acto educativo, son elementos relevantes en la transmisión del conocimiento, ya que lo importante, en definitiva, no es si se pueden tomar decisiones, sino de qué tipo son estas decisiones y a qué aspectos afectan (Fullan y Hargreaves, 1997:13).

Así, la mejora del aprendizaje de conocimientos se muestra, no sólo ligada a las posibilidades que presentan nuevas estrategias metodológicas en la transmisión del saber, sino a quien es el propio ser profesor o profesora, lo cual puede constituir un elemento facilitador de esta mejora. La actitud docente es una competencia significativa básica, quien es la persona mediadora entre el conocimiento y su destinatario importa (Giné, Maruny y Muñoz, 1997). De estas afirmaciones emergen necesariamente supuestos importantes y significativos en el caso del alumnado con problemas de aprendizaje: metodologías motivadoras y engrescadoras y docentes que ellos nombran como «enrollados», pueden ayudar a mejorar la actitud hacia la materia objeto de estudio. He ahí el porqué de un diálogo ineludible. Un hecho del que dan fe las continuas adaptaciones metodológicas que llevamos a cabo

en aquellos grupos-clase problemáticos y las mejoras que se producen tanto a nivel personal como colectivo. Unas mejoras que las autorizan pedagógicamente en el caso de alumnado con dificultades en general, pero que resultan transparentes para el aprendizaje del resto del alumnado en particular.

### 9.3.4.2. Reinterpretación del concepto de asignatura: Instrumento de relación

La toma de decisiones sustantivas incrementa el valor del contenido procesual en el aprendizaje y amplían el significado de la materia, una resignificación que superó, en la práctica, al mismo objeto de instrucción teórica. Mi deseo de actuar a nivel disciplinar desde la perspectiva de una metodología participativa fue educando mi necesidad de integrar la suma de las individualidades presentes en el aula, además de potenciar una escucha activa, evitando restar presencias al forzar actitudes. Debía preocuparme menos de la propia autoridad disciplinar en el seno de aquel espacio de aprendizaje y más de canalizar bloqueos adolescentes, actitudes desafiantes, deseos divergentes, etc. desde el respeto a la relación de enseñanza y aprendizaje.<sup>243</sup> El hecho de que la relación educativa durante el escolaridad de la ESO se establezca con *adolescentes* implica unas actuaciones determinadas y no otras. ¿Cuáles? Teniendo en cuenta los rasgos de las personas, sus características:

- ▶ Aplicabilidad del saber como ayuda a la motivación.
- ▶ Tránsito a la adultez.
- ▶ Capacidad de pensamiento abstracto.
- ▶ Diferentes maneras de aprender.

O como expresó una colega durante una de las Juntas de evaluación a finales del primer año investigador, junio del 97:

*Aquest grup té un rendiment molt baix. Les notes d'EGB són molt baixes a les comunes i ells no volen estudiar. La Blanca confirma que el rendiment és molt baix. Llavors la Loli comenta que cada vegada puguen més entremaliats i que cada vegada si no tens mà esquerra s'et reboten. Si no connectes, ho tens molt malament.*  
(Dc97:128)

#### **A) Listas, cuestionarios, textos dialogados: Una necesidad reflexiva e interpretativa**

La revisión del proceso de aprendizaje es considerada como una estrategia que permite llegar con más conciencia al lugar deseado. Marina (1993) cuando afirma: El explorador o el buscador de fortuna debe hacerse de continuo dos preguntas: ¿Es esto lo que buscaba? ¿Lo estaré buscando bien? (M. Pomar, 2001:96)

*M'he adonat del pensament del Frank, de la seva visió sobre el que estem fent a classe que és bastant negativa i caldria saber que estan pensant els altres que fem i com podem canviar aquesta interpretació i imatge de la classe meva. A veure com podem reconduir el tema.*  
(Dcd97:95bis)

.....  
243 Li he dit a la Maribel que seies amb el grup de l'Éric per ser el narrador doncs faltava el Santiago. No li ha agradat res, he forçat el que li deia i al final s'ha posat. He continuat la classe i he vist que la nena estava creuada i tractava a l'Éric amb despreci. Quan hem anat a començar, he aprofitat el que m'havien dit els nens de què ho havien assajat amb ella i el volien llegir plegat. Li he demanat a la Maribel si no volia llegir-ho amb el grup i m'ha dit que no era el seu grup, llavors he decidit no forçar-la i la he deixada tornar al seu grup.

- Si no vols llegir-ho amb ells, no ho facis, ja ho arreglarem.

Amb tota la naturalitat hem començat a llegir. Després de la lectura del seu grup, ha llegit un altre, i a continuació he vist com la Maribel de motu propi s'ha anat cap el grup de l'Éric i s'ha assegut al mateix lloc on ha estat tota la classe. Ha vist que alguns alumnes substituïen a altres que havien faltat i suposo que això li ha agradat. Han llegit en el seu grup i tot ha anat mínimament bé. L'únic problema és que la Pepi i la Sofia passen olímpicament d'escoltar els altres, elles decideixen quan callen, o sigui mai, o només sota amenaça seriosa, cosa que he procurat no fer. El grup de l'Emma no volia llegir, m'ha dit que ja m'havien entregat el cassette i que preferien no fer-ho en públic. Ho he respectat i he passat a posar els deures. Ara m'adono que he començat a respectar els desitges dels alumnes a les meves classes sense pensar que aquest fet pot ocasionar una merma important en la meua autoritat. Espero poder relacionar-me amb ells mitjançant la matèria d'una manera humana i respectuosa. Al finalitzar la classe l'Estel m'ha demanat el cassette. (DI97: 258)

El análisis que las fuentes de información ampliaba mi conciencia profesional de las experiencias vividas y hacían emerger conclusiones y orientaciones en múltiples y diversas ocasiones. Era momentos de diálogos docentes e investigadores en los que me planteaba el contraste de mis percepciones con las de las personas que me acompañaban, alumnado y profesorado, en búsqueda de una gama de colores más amplia que pudiera definir con mayor claridad las narraciones con los hechos vividos. Percibía aquellas reflexiones e interpretaciones insuficientes, poco significativas y necesitadas del contraste con los otros, una apreciación que me impulsaba a preparar cuestionarios, relaciones de preguntas o constatación de interrogantes en pequeñas o amplias listas. Necesitaba aquel contraste conceptual e interpretativo al considerar que la realidad experiencial investigadora sería inexistente sin el mismo.

Sin embargo, durante este estudio emergió una nueva atribución de significados en aquella actuación investigadora. Las listas, cuestionarios y/o textos dialogados dirigidos a mi alumnado o a mis colegas, encarnan mecanismos de concienciación de una realidad que me envolvía, me zarrandeaba, y precisamente a partir de esa concienciación, de ese darme cuenta, reiniciaba un nuevo diálogo hermenéutico con la realidad vivida que necesitaba tanto del contraste explicativo con el otro como del testimonio de la propia conciencia. Representan, por lo tanto, unos «clicks interpretativos», momentos de comprensión reflexiva nacidos en el seno de la propia práctica docente y que exploraban ampliar la imagen del contexto que analizaba en aquel momento. Así, cada vez que las reflexiones propiciadas por el análisis investigador atraían la conciencia de alguna realidad hasta esos momentos desconocida, volvía a germinar aquella necesidad de contrastar mi percepción, mi aprendizaje, con la intención de comparar la intensidad de mis percepciones con las del otro sujeto.

A través del cuestionario que emergía, me planteaba una manera de dialogar con mis coetáneos, era una manera de averiguar hasta qué punto compartían mis percepciones, aunque lo que ha sido realmente significativo para este análisis investigador es la reflexión personal que el cuestionario me permitió, más que el contraste de estas reflexiones con el alumnado o profesorado. De esta manera nacieron tanto mis *worksheets* como los textos dialogados, una reafirmación docente en el seno de aquel diálogo investigador contextualizado basado en sensaciones y percepciones captadas o vividas y que ya había iniciado durante el primer año de investigación. Un deseo que se mantuvo latente dando lugar al nacimiento de nuevas *worksheets* y textos dialogados, especialmente como tutora.<sup>244</sup>

*Resum per part de la professora de les sessions sempre que ho estimi oportú en anglès i serà el punt de començament de la següent per afiançar les habilitats lectores. La intenció és verificar les informacions per part meua i ajudar els alumnes a ser conscients del que s'està fent i quines coses es van decidint. (Dc00, s/n)*

El *texto dialogado* me permitía unir concienciación y explicación durante el proceso del PT a la vez que la competencia lectora lingüística en la lengua extranjera se afianzaba. Sin embargo, una parte de aquellas actividades y listas fueron objeto de consulta, pero no siempre pude aprovecharlas en profundidad ante la presión de la práctica diaria que los iba relegando y transformando en testimonios interpretativos. Es en este sentido que los cuestionarios o inventarios que nunca llegué a utilizar, representan la síntesis de mis observaciones en el momento interpretativo concreto en que se produjeron. Un intento de dar cuenta de lo que estaba sucediendo en mi aula y/o mi cen-

.....  
244 Los textos dialogados y *worksheets* forman parte de los Diarios de investigación profesional de cada curso.

tro y que orientaba mi necesidad de contraste hacia una nueva búsqueda de voces diferentes por medio de la escritura, tanto en mis clases de Lengua inglesa como en las tutorías del último curso.

La imposibilidad material de contrastar estadística y sistemáticamente las observaciones realizadas con la opinión del alumnado, me fueron derivando hacia aquellos textos dialogados que permitían ampliar nuestras múltiples percepciones. Una estrategia ligada a mi trabajo investigador que beneficiaba mi docencia por medio de la riqueza implícita en un ir más allá de lo vivido en las aulas y el compartir las opiniones entre iguales al estar involuntariamente en medio de una investigación. Los textos creados durante el curso 99/00 estuvieron básicamente dirigidos a mis tutorados, pero nacieron con mi alumnado de Formación profesional de los años anteriores. En ellos evidenciaba, igualmente, la cantidad de sensaciones, emociones, percepciones, deseos y frustraciones presentes en el aula durante nuestras interacciones de aprendizaje. Una experiencia personal y colectiva que se transformó poco a poco en una estrategia de contraste de observaciones propias y ajenas, en clase y a nivel general, y que llegó a ser el contenido de entrevistas concretas durante el último año de la investigación, ya a nivel particular.

Es significativo constatar como una vez elaborada la lista de actividades, actuaciones o cuestionarios, se diluía mi necesidad de contraste en múltiples ocasiones por lo que quedaban cuestionarios de grupo sin comentar y no era posible determinar incidencias o efectos a partir de ellos. En estos momentos emerge una razón oculta en ese actuar y relacionada directamente con la metodología de estudio: en ese proceso reflexivo sobre mi propia práctica, estaba más interesada en la comprensión de los factores que interferían en el aprendizaje de mi alumnado que en la elaboración de porcentajes. Éstos incidirían en datos mayoritarios e ignorarían aquella realidad que aparecería con menor frecuencia, unas minorías que constituían mi alumnado igualmente. La lente de mi cámara era más personal que global y, en este sentido, orientada hacia miradas más inclusivas y enfoques más individuales, puesto que me interesaba la totalidad de mi alumnado.

El resultado numérico en función de las variables o preguntas que aquellas listas o cuestionarios representaban carecía de significatividad; lo realmente relevante era la constatación de su presencia, el estar aquí y ahora. El análisis que plasmaba el cuestionario acrecentaba tanto mi comprensión de lo que estaba ocurriendo como la posible<sup>245</sup> concienciación del propio aprendizaje experiencial ante la presencia de otras percepciones ajenas e ignoradas. De esta manera aceptaba, finalmente, las limitaciones de tiempo que postergaban otros intentos de realizar tantos por cientos.

*What algebra renders invisible, story values. As mathematics standardizes, so story makes unique.*

*If we are to look deeper into this human mystery that drives benign professional endeavour, then we need rich descriptions and accounts not numbers and equations. We need detailed, substance, expansion, explanation. There has to be scope for speaking of head and heart; for acknowledging past and present; for representing pain and pleasure, individuality and community.*

*(Dadds, M. 1995:166)*

### **B) Currículum y metodología, un diálogo ineludible**

Mi problema derivaba de mi enganche al currículum prescriptivo y al libro de texto. Una fidelidad excesiva que interfería en aquella escucha atenta. Sin embargo, gracias al aprendizaje reflexivo las posibilidades de un verdadero encuentro participativo e interdisciplinario surgiría durante el curso 99/00. Aquel año se materializaría el equilibrio buscado entre el deseo docente y la realidad educa-

.....  
245 Posible porque no siempre llegué a pasarlos en clase o a elaborar textos interpretativos a partir de ellos.

tiva, por lo que pude convertirme en la profesora que deseaba ser transformando el aula en el eje central de nuestras experiencias de aprendizaje. Un eje que pivotó a partir de la presencia de tres elementos primordiales:

- ▶ El alumnado.
- ▶ La actuación docente.
- ▶ El Currículum.

El triángulo que conforman estos tres elementos ejemplifican un proceso dialógico y relacional llevado a cabo por medio de la persona del docente. Cuando durante el primer año de investigación me preguntaba acerca de cómo justificar *un procés que potencia unes determinades qualitats en els alumnes i presenta una sèrie de problemes* (Di97:6), no podía imaginar que yo misma estaría inmersa en aquellos cuestionamientos, que las interpretaciones emergentes de aquel devenir investigador participativo e interdisciplinario implicarían cambios imprescindibles en mi actuación docente, si deseaba ser consecuente con mi deseo metodológico. Cambios actitudinales, básicamente de diálogo y colaboración en el aula y en el centro, pero igualmente cambios curriculares, es decir, relacionados con los contenidos a transmitir en mi materia. Aquel diálogo debía realizarse a través de mi y, finalmente, estuve preparada con posterioridad a mi distanciamiento reflexivo del curso 98/99.

Nuestra presencia docente está impregnada de *habilidades metodológicas* durante las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que nos convertimos en el instrumento a través del cual el Currículum, los contenidos prescriptivos en el contexto educativo, y el aprendizaje del mismo contactan con su verdadero destinatario: el alumnado, aquellas personas que aprenden. La metodología de enseñanza se me manifestaba intrínsecamente relacionada con el contenido que transmitía, y por tanto inevitablemente unida al mismo. Currículum y metodología debían dialogar, establecer un compromiso de ayuda mutua si es que realmente deseaban alcanzar los objetivos que se proponían con el mayor número de garantías. En caso contrario, una actuaría en detrimento de la otra, restando fuerzas y minando con mayor o menor intensidad el resultado final.

Nuestro pasado se proyecta en nuestras estrategias docentes, en nuestras creencias metodológicas.

*David enseña lo que a él le hizo falta, echó de menos. Sin embargo, la forma es inadecuada, la estrategia se transforma en memorística y se repite el problema e igual que él sus alumnos no aprenden el proceso: hacer esquemas, sino a memorizarlos.* (Di98:64)

En este sentido, debo romper una lanza a favor de actuaciones educativas que potencien dos necesidades profesionales básicas tanto para la formación inicial como permanente:

1. Capacitación en habilidades comunicativas y de relación. Profesionalidad interactiva.
2. Formación en estrategias metodológicas de transmisión de la información.

Una preparación unida inexcusablemente al conocimiento en profundidad de las características de la etapa educativa del destinatario de ese saber, nuestro alumnado de secundaria, y por tanto, adolescente. El perfil profesional del docente como estrategia implica una formación en metodologías diversas y variadas, ya que diferentes necesidades y distintas formas de aprender implican distintas maneras de abordar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Todo ello sin abordar el tema de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), una reflexión sobre las diferentes posibilidades de aprender que no contempla este estudio.

La relación con el conocimiento se establece por medio de las metodologías empleadas, por lo que la formación en habilidades metodológicas es primordial, es decir, en competencias docentes que nos permitieran abordar la docencia abarcando la enorme diversidad del aula. Nuestra carencia profesional en este sentido nos orientó hacia la búsqueda de soluciones en el exterior de la misma, en aquellas agrupaciones del alumnado por niveles que aumentaron las diferencias ya existentes entre ellos. Si bien durante el estudio fui profundizando en las posibilidades participativas e interdisciplinarias del trabajo por proyectos, existen otras estrategias docentes que favorecen esta relación autónoma y participativa en el aula: la Metodología de expertos, el Estudio de casos en la enseñanza, los Proyectos Normalizados de Trabajo, el Aprendizaje Basado en Problemas o la Metodología del Artefacto.<sup>246</sup> Unas metodologías que comparten características comunes con el discurso metodológico de aproximación al estudiante, ya que:

- a) Respetan los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado puesto que facilitan espacio y tiempo para trabajar individualmente, en parejas, o en equipo en diversos momentos aprendizaje colaborativo. Un aprendizaje entre iguales, siempre motivador y menos estresante para el profesorado.
- b) Las diferencias se orientan hacia el enriquecimiento del grupo y no se utilizan para dividirlo, ya que las inteligencias son múltiples (Gardner, 1983).
- c) Permiten un espacio participativo en el aula y fuera de ella. Un espacio para relaciones personales con el conocimiento o un aprendizaje personal, por lo que constituyen un elemento fundamental en la comprensión del Currículum presentado por el enseñante.
- d) Favorecen una construcción compartida del conocimiento, una integración comunicativa horizontal y vertical en el aula.
- e) Valoran al aprendiz como una persona que sabe, un saber validado que representa el punto de partida para continuar aprendiendo.
- f) Desarrollan competencias claves,<sup>247</sup> especialmente la de aprender a aprender y a hacerlo cooperativamente potenciando la autonomía en el aprendizaje.

No obstante, existen inconvenientes, igualmente compartidos por estas metodologías. Nuestras clases son más ruidosas al estimular la vida presente en ellas, por lo que hay que animarse a respetar

.....  
**246** La *Metodología de expertos* diversifica la materia disciplinar en grupos de alumnos que se especializan en unos contenidos determinados, profundizan en ellos y se convierten en expertos que comparten su saber en grupo. Las distribuciones del aula se realizan en dos sentidos, una primera para trabajar como experta o experto de un contenido y una vez comprobado el nivel, se crean grupos de trabajo colaborativo.

Los *Estudios de casos* se inician con la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas. El alumnado trabaja colaborativamente para dar respuestas a la problemática planteada favoreciendo una construcción social de conocimiento por medio de la contrastación de opiniones contrastadas.

El *Plan de trabajo normalizado (PNT)* diseña un protocolo graduado de actuaciones que pretenden normalizar una buena práctica en el aula o laboratorio. El diseño del protocolo debe ser construido con la participación consciente del alumnado, ya que de la significatividad del proceso de elaboración del PNT dependerá su buen uso.

El *Aprendizaje basado en problemas o Problem Based Learning (ABP-PBL)* utiliza problemas reales que constituyen la base del método y que el alumnado debe estudiar en profundidad y resolver. Para ello, es necesario que investigue autónomamente y en equipos de trabajo bajo la guía del docente. Los problemas constituyen el eje del aprendizaje y deben partir de lo que el sujeto sabe anteriormente y de lo que desea aprender. Una metodología similar al trabajo por proyectos. Ambas defienden que sólo se aprende significativamente cuando los conocimientos se construyen sobre lo conocido (Piaget, Glaserfeld, Coll) y puede ser aplicado a la solución de problemas reales.

La *Metodología del artefacto* pretende analizar objetos tecnológicos desde todos los puntos de vista (social, económico, medioambiental, moral, histórico...), un enfoque global, ameno y atractivo. El grado de dificultad en el análisis es progresivo considerando el objeto tecnológico como producto de la misma sociedad que lo ha engendrado y desarrollado.

**247** Algunos pedagogos llegan incluso a afirmar que la función más clara y central de la formación, es la obtención de las competencias clave, más que la de los propios conocimientos específicos (paradigmas). Deberíamos llegar a la conclusión, por lo menos, de que en una formación con futuro, ambas son esenciales. [Apuntes del curso *Competencias clave y trabajo cooperativo* por Rodón, A. y Sala, F. 2001]



esos sonidos emergentes de múltiples diálogos en el aula, de otras voces diferentes a las del profesorado, teniendo que justificar a veces fuera este «exceso de vida» en el interior de nuestras aulas. Su práctica conlleva un ritmo de aprendizaje diferente, más lento y disperso en los inicios hasta estabilizarse con la propia práctica.

Las estrategias metodológicas, por las que abogué durante los años de este estudio y con posterioridad al mismo, me fueron introduciendo en otras formas de transmisión del saber. Éstas se reducen a dos actualmente: el trabajo por proyectos y las estrategias de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o Content and Language Integrated Learning, (AICLE-CLIL). ¿Por qué estas metodologías? ¿Qué implicaciones educativas presentan? ¿Qué respuestas ofrecen a las demandas y necesidades del alumnado y / o el profesorado?:

De...	A...
Transmisor del conocimiento. Decisiones estratégicas	Facilitador de su adquisición, mediando entre el currículum y el aprendizaje. Decisiones sustantivas
Ser la única persona poseedora de saber.	Compartir su saber con el de otras y otros. Dialogar y colaborar
Considerarse el único responsable de la transmisión del conocimiento.	Compartir esta responsabilidad durante su proceso de adquisición.
Centrado en los resultados educativos.	Centrado en los procesos educativos.
La materia como objetivo de aprendizaje.	La materia como objetivo e instrumento relacional en el aula y objeto de estudio.
Enseñanza dirigida a una medianía virtual, dirigiéndose a todo el grupo y obviando las individualidades.	Acercarse a cada alumno y alumna al poder contactar a través de la materia con las individualidades presentes en el aula.
El conocimiento básicamente teórico.	El conocimiento como teoría y aplicabilidad del saber aprendido.

La formación permanente en metodologías debe posibilitar múltiples experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula. De esta manera, el aula se transforma, paulatinamente, en un centro de aprendizaje abierto a la observación y la reflexión, en un laboratorio del saber. Conviene recordar que el saber es infinito y el currículum prescrito no deja de ser una acotación pactada del mismo por lo que debemos recurrir localizando aquella parte del todo que beneficia nuestras necesidades, deseos, proyectos o problemas a resolver. Un enfoque que permitirá que el conocimiento, la teoría, se convierta en práctica experimentada en el aula, incrementando las posibilidades de encontrar sentido a los tiempos, cada vez mayores, vividos en ella. El profesorado como mediador entre el Currículum y el alumnado tiene la obligación moral de experimentar nuevas estrategias educativas y observar sus pros y contras en función de la calidad de los aprendizajes que éstas posibilitan. Una relación metodológica verdaderamente ineludible en la enseñanza secundaria.

Las competencias comunicativas, relacionales y metodológicas, especialmente manifestadas en la resolución de conflictos, representan factores claves para un buen aprendizaje. En la medida en que el profesorado sepa gestionar estos tres factores de manera positiva, el aula se convertirá en un espacio favorable para la enseñanza. En caso contrario se va transformando en un lugar con connotaciones de desorden o en un cuartel o «prisión», como algunos adolescentes llegan a calificarla. Esta creencia implica la necesidad de una formación del profesorado en estas competencias y no exclusivamente en asignaturas o disciplinas, porque debemos ser conscientes que son las habilidades profesionales las que protegen racional y emocionalmente al profesional de la docencia duran-

te su práctica educativa. Una realidad que acentúa la necesidad de un incremento de este tipo de formación tanto en el período inicial de la enseñanza como en la Formación permanente.

---

## 9.4. Conclusiones: ¿Qué he aprendido? ¿Para qué me ha servido este estudio?

---

De hecho, la totalidad de esta cuarta parte del estudio representa un itinerario de conclusiones. Llevo concluyendo desde el inicio del Capítulo 6, no obstante, en este momento deseo destacar los múltiples beneficios obtenidos durante esta experiencia investigadora. En diversos períodos de incertidumbre, me ayudó a sobrellevar la misma presión de la experiencia en que me había sumergido y avanzar, con paso firme, hacia una búsqueda de sentido en mi vida profesional. Mi intención fue narrar el quehacer de una profesional de la docencia, es decir, dar fe de mis esfuerzos por ser coherente con creencias y percepciones «en» y «desde» la práctica diaria. El Proyecto de tesis había sido el punto de partida, una declaración de intenciones nacidas del deseo de centrarme en unas opciones metodológicas que valoraba como objetivos autorizados en el camino hacia una tesis doctoral.

Durante mi itinerario he aprendido que las percepciones mutuas son equidistantes, es decir, tan lejos como yo percibo al otro, éste me percibe a mí; tan lejos está mi texto de ustedes como ustedes lo están de mi texto. Un primer indicador, un referente para valorar las posibilidades de comprensión entre nosotros y la magnitud del camino por recorrer si deseamos contactar, comunicarnos. No sólo el otro está lejos de mí, no me entiende; yo estoy igualmente alejado de ese otro y tengo dificultades para entenderlo. Por lo tanto, *confianza, acción y espera activa* para saber de nosotros y posibilitar una relación que sea fructífera en ambos sentidos. En una relación entre iguales, como es la relación interdocente, o en una jerarquizada, como es la relación de enseñanza y aprendizaje, no podemos exigir a los demás que actúen, valoren, «vean y escuchen», aquello que nosotros apreciamos como válido y digno de ser tenido en cuenta. Esto sólo me lo podía exigir, éticamente, a mí misma, por lo que continué reafirmandome en el deseo de investigar mi práctica profesional, reflejando aquello en lo que creía y aproximándome a ese llegar a ser, a ese «become» que implicaba existir, coexistir y construirme o modelarme como mejor profesional.

¿Qué consecuencias ha comportado esa decisión docente e investigadora? ¿Cómo ha influido esta actitud profesional en el camino? El descubrirme y autorizarme ha mejorado la relación con mi yo profesional. El permitirme actuaciones a partir del propio deseo, del «partir de sí», fue innovando mis habilidades profesionales paulatinamente. Una transformación que influyó en mi autoestima y la dirigió hacia una búsqueda de la subjetividad en mis iguales y desiguales, a autorizarlos como individuos, primeramente, y como grupo en segundo lugar, ya que entre estas dos fronteras relacionales se desplaza la construcción de nuestro yo social. Si he logrado avanzar, crecer profesionalmente a partir del deseo de mejorar, aceptando el error como parte de ese proceso, otros yoes pueden hacerlo igualmente al autorizar sus verdaderos deseos, al considerarlos válidos e iniciar un proceso de reinterpretación reflexiva de las propias voces y de aquellas exteriores que van en detrimento de las interiores.

En este sentido, mi tesis doctoral es la culminación de un proyecto personal en el que he utilizado todos los medios a mi alcance para desvelar y revelar mi *ser profesora*. Deseaba mejorar, saber más para trabajar mejor, de tal manera que los diarios de investigación acabaron convirtiéndose en el instrumento básico del estudio. Un relato interpretativo que me fue transformando y preparando para afrontar con fuerza, pasión y serenidad tanto el proceso experimentado como los resultados

alcanzados, especialmente sus lados oscuros, aquellos puntos negros de mi actuación profesional o personal. Y es que el empeño del presente estudio ha sido dar cuenta de lo que comporta *ser y desear ser* un profesional de la docencia en el devenir de un cambio educativo. Un dar cuenta que conforma el eje central de las fuentes documentales en esta investigación y que se manifiesta intrínsecamente unido a la puesta en práctica de las propias creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza. Algunas ya existentes en mi vida profesional en la escuela primaria, pero la mayoría reafirmadas o adquiridas a lo largo de esta investigación y reflejadas en tres capítulos esenciales: Aprender en relación, Capítulo 7, y Becoming a Secondary Teacher, Capítulos 8 y 9. La práctica reflexiva conlleva un entrenamiento sistemático en este sentido, un «*ara penso, mèn adono, veig que, com sempre*», recurrente a lo largo de los múltiples y variados momentos de la vida escolar.

### **Ma il muove**

Pues sí, se mueve. Afirmaba para sus adentros Galileo Galilei (1564-1642) después del juicio al que fue sometido por la curia papal de su época. Pues sí, ocurría y así lo sabía en su fuero más interno, aunque su diálogo científico y contextualizado no pudo salvar las distancias mentales y llegar a ser comprensible para sus coetáneos. ¿Cómo mostrar, demostrar, hacer visible las propias intuiciones, experiencias y conocimientos vividos; conseguir compartirlos y validarlos ante miradas externas? Éste ha sido y es el reto fundamental de la persona del enseñante, un reto que aunque se origina en la presión y valor de un conocimiento, de un saber consciente, lo catapulta más allá del mismo saber cuando entabla una relación de enseñanza y aprendizaje que es mutua. Saber que se sabe (Piussi, A. M. 1997) constituye el momento iniciático del proceso de transmisión del conocimiento, pero mantenernos conscientes y receptivos durante y con posterioridad al recorrido de aprendizaje iniciado, es condición *sine qua non* para la profesión docente. Es indispensable atravesar la realidad aparente, indagar más allá de la propia perspectiva para poder llegar al otro, meta y límite del proceso de educar. Este reto de conciencia y atención se muestra escurridizo en el seno de una realidad cotidiana en que los agentes educativos más significativos, alumnado y profesorado, aman los recovecos relacionales del aula y del centro, o se difumina en medio de las presiones y prisiones del día a día. Oculto a nuestras miradas, su obviedad puede convertirse en un desafío.

En este sentido, los inicios de una formación docente orientada hacia una práctica reflexiva en el curso 2005/06 por parte del Departamento de Educación a través de la profesora Olga Esteve confirmaron mis intuiciones investigadoras. Una formación inicial y permanente centrada en una efectiva transmisión de conocimientos debe crear tiempos y espacios para una concienciación experiencial del proceso de transmisión del saber en las personas objeto de formación. El verdadero sentido pedagógico surge desde una práctica reflexiva, desde la presencia de un ser profesional consciente durante el proceso educativo. A través del propio hacer y en el sí del mismo, se van construyendo las referencias que guiarán nuestra labor docente tanto en el presente como en el futuro, un proceso de transformación profesional del que doy fe por medio del estudio desarrollado. Esta tesis doctoral constituye el instrumento profesional más significativo de mi carrera profesional docente. Ejemplifica, no sólo un camino transitado, sino un aprendizaje experiencial personal y profesional, profesional y personal. Un «partir de sí...» iniciado en aquel curso de verano de 1994 (Andorra) en el que mis experiencias en la escuela primaria coincidieron con los trabajos de la Dra. María Pla y la entonces doctoranda Elena Cano, conllevando un «volver a empezar», un reconstruir el camino experiencial docente guiada por la perspectiva investigadora. Testimonios de la vida en el aula y fuera de ella, exposiciones relacionadas con nuestras experiencias, vivencias y concepciones docentes en un determinado «tempo» y contexto que fueron reinterpretadas a lo largo del proceso investigador y que podrían seguir siéndolo a la luz de nuevas investigaciones. Así, este estudio aspi-

ra a ser una invitación a la acción en el sentido metodológico propuesto. «Todo esto no se lo crean, pruébenlo», repetía uno de mis profesores de yoga, y a ello convido a todo aquel profesional de la docencia que desee profundizar en las complejas, inquietantes y maravillosas arenas movedizas de la educación en secundaria, en aquellos, éstos o futuros tiempos y contextos. Y es que como afirmaba M. Dadds (1995:131):

*Yet it is probably still the case that many institutions which foster teacher action research through their award structure focus predominantly on the 'end' stage of the research process in the form of the written research text. This is to do less than justice to the scope and quality of the teacher's research enterprise where much achievement takes place that may not be visible in the written report.<sup>248</sup>*

Barcelona, 26 de febrero del 2012

---

**248** Aunque la situación es probablemente que muchas instituciones que fomentan la investigación en la acción del profesorado por medio de una estructura de premios se centran principalmente en el nivel «último» del proceso de investigación dado en el texto investigador escrito. Esto no es ni mucho menos hacer justicia al nivel y calidad del proyecto de investigación del profesorado en el que muchos de los logros conseguidos pueden no ser visibles en el informe escrito.



# BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (1996). *La Atención a la Diversidad en la educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- ALONSO CANO, C. (1993). *Lecturas, Voces y Miradas en torno al Recurso Informático en un Centro de Secundaria*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- ALONSO, C. (1995). *Etnografía aplicada a la investigación educativa*. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona. [Apuntes personales durante los Cursos de Doctorado].
- ÁLVAREZ, J.M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (219), 28-32.
- ANDER-EGG, E. (1993). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ANGULO RASCO, J.F. (1992c). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, (10), 91-130.
- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.I.M.; IMBERNÓN, F. [et al.] (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula. El què, el quan i el com dels instruments de la planificació didáctica*. Barcelona: Graó.
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aprender a pensar. Revista Iberoamericana*. Primer semestre de 1995. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ARNAUS, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARLEY, N. (1989). *El antropólogo inocente: Notas desde una choza de barro*. Madrid: Anagrama.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículum*. Madrid: Visor.
- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- BAUMAN, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- BENJAMÍN, J. (1996). *Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- BERNSTEIN, V. (1988). *Clases, código y control*. Madrid: Akal.
- BLANCO, N. (Coords.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.

- BLAKEMORE, S.J.; FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- BETTELHEIM, B. (1982). *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Crítica.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4 (1), 40-63.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- BRANDA, L.I.A. [et al.] (2009) *L'aprenentatge basat en problemes*. Bellaterra (Barcelona): UAB.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- CAMBRA, M.; LLOBERA, M. (Coords.) (1990). L'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres. *Temps d'Educació*. (3), 7-149.
- CANGELOSI, J.S. (1988). *Classroom Management Strategies. Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. New York: Longman.
- CARIDE GÓMEZ, J.A.; MEIRA CARTEA, P.A. (2005). Una construcción social. Viejos y nuevos tiempos. *Cuadernos de Pedagogía*. (349) 48-77.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- CARIDE, J.A.; MEIRA, P.A. (2005). Viejos y nuevos tiempos. En: Los tiempos del tiempo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 48-63.
- CASAMAYOR, G. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CASARJIAN, R. (1994). *Perdonar. Una decisión valiente que nos traerá la paz interior*. Barcelona: Urano.
- CASES HERNÁNDEZ, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- CASES HERNÁNDEZ, I. (2000). *El creixement professional del professorat. Esudis de casos múltiples a través d'una proposta de formació per millorar individualment i col·lectivament dins i fora de l'escola*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Tesis Doctoral no publicada].
- CASTELLS CUIXART, P. (1981). *Temas sobre Psiquiatría infantil. Al alcance de padres y educadores*. Madrid: Editorial Ciencia y Cultura.

- CELA, J.; PALOU, J. (1993). *Amb veu de mestre. Un epistolari sobre l'experiència docent*. Sèrie Rosa Sensat. Barcelona: Edicions 62. [Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1992].
- CHOMSKY, N. (2001). *La (Des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CHOMSKY, N.; DIETERICH STEFFAN, H. (1997). *La Aldea Global*. Tafalla: Txalaparta.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass Education Series.
- CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. (2006). Barcelona: APAC. Monographs. (6)
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S.L. (1993). *Inside/outside: Teacher Research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- COCHRAN-SMITH, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*. 42 (2), 104-118.
- COHEN, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- COLL, C. (1999). L'educació secundària obligatoria: atendre la diversitat en el marc d'un ensenyament comprensiu. *Temps d'Educació*. (21), 117-136.
- COLL, C. (1989, 1995). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. [et al.] (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid: Santillana.
- COLL, C.; SOLÉ, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*. (168), 16-20.
- CONE BRYANT, S. (1964). *Com explicar contes*. Barcelona: Nova Terra.
- CONLE, C (2000). Thesis as Narrative or What Is the Inquiry in Narrative Inquiry? En: *Curriculum Inquiry*. Malden, EUA: Blackwell Publishers, (30), vol. 2.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2005). Estudiants que investiguen: Un camí de llibertat. En: *Papers d'Educació*. Revista electrònica de la Universitat de Vic, (2), 1-13.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2002). O Pelouro, la emoció de aprendere. *Cuadernos de Pedagogía*, (313). Barcelona: Cisspraxis S.A.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1998). *Comprendre i transformar la vida a l'aula*. Barcelona: UOC.



CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). La investigación en la acción. *Cuadernos de pedagogía*. (224), 7-12.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1993). *La investigación en la acción y el problema de la autonomía profesional del docente*. Málaga: Universidad de Málaga. [Tesis Doctoral].

CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). *Educación para la comprensión*. Málaga: ICE Universidad de Málaga.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones en la formación del profesorado. En: *Revista de Educación*, (277), 5-28.

CORKILLE, D. (1981). *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona: Gedisa.

CORNELLÀ, J. (2005). Tres eixos en l'atenció a la salut integral de l'adolescent. *Perspectiva Escolar*, (299), 49-57.

COROMINAS, P.; DE CEA, F. [et al.] (1992). *VAQ. Instrument per a l'avaluació de centres docents*. Barcelona: Barcanova.

*Cuadernos de Pedagogía* (Gener, 1996). Globalització. Proyectos de trabajo. Otra manera de saber. (243). Barcelona: Fontalba, S.A.

CULLINGFORD, C. (1990). *The Nature of Learning. Children, Teachers and the Curriculum*. London: Cassell.

*Cuadernos de Pedagogía*, nº 224. Implicació dels alumnes. Tema del mes. Barcelona: Fontalba, S.A.

*Cuadernos de Pedagogía*, nº 212. Monográfico sobre la atención a la diversidad, idem nº 257. Monográfico sobre resolución de conflictos, idem nº 261. Monográfico sobre Educación Afectiva. Barcelona: Fontalba, S.A.

*Cuadernos de Pedagogía*, nº 155, Enero, 1988; nº 174. Octubre 1989; nº 243. Enero 1996; nº 298, Enero 2001. Barcelona: Fontalba, S.A.

*Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengües estrangeres. Anglès*. (1993). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

DADDS, M. (1995). *Passionate Enquiry and School Development. A Story about Teacher Action Research*. London: The Falmer Press.

DALIN, P.; RUST, V.D. (1983). *Can Schools Learn?* London: NFER-Nelson.

DARDER, P.; FRANCH, J.; COLL, C.; PELACH, J. (1994). *Grupo clase y proyecto educativo de centro*. Barcelona: ICE/Horsori.

DE BONO, E. (1992). *El pensamiento práctico*. Barcelona: Paidós.

- DE MIGUEL, M. [et al.] (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de Ed. Secundaria*. Madrid: Escuela española.
- DELVAL, J. (1986). *Niños y máquinas. Los ordenadores y la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DENZIN, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). Decret 143/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- DEWEY, J. (1985). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J.; Mc DERMOTT, J.J. (1973). *The Philosophy of John Dewey*. New York: Putnam Sons.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon & Shuster.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*. Penguin Books Ltd.: London.
- DIAZ, C. (1975). *No hay escuela neutral*. "Lee y discute". (53) serie V. Bilbao: Zero.
- DIEZ NAVARRO, C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Barcelona: De la Torre. Rosa Sensat.
- DILTHEY, W. (1976). *Dilthey: Selected writings*. H.P. Rickman (ed.), Cambridge University Press: Cambridge.
- DOLTO, F. (1989). *¿Tiene el niño derecho a saberlo todo? Nuevas ideas que le ayudarán a establecer una comunicación fructífera y sincera con sus hijos*. Barcelona: Paidós.
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Barcelona: Seix Barral.
- T. EAGLETON (1996). *The Illusions of Postmodernism*. Oxford: Blackwell.
- ECCELLI, A.; FACCINCANI, C., LONGOBARDI, G. [et al.] (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria -Antrazyt.
- ECO, U. (1989). *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- EDELSTEIN, G. (1991). *La práctica de la enseñanza en la formación docente*. Buenos Aires: Kapelus.
- EDWARDS, A.D.; WESTGATE, D.P.G. (1987). *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press.

- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1987). *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. Londres: Methuen. (*El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*) Barcelona: Paidós/MEC, 1988).
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1981). *Action Research: A Framework for Self-evaluation in Schools*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- ELLIS, G.; SINCLAIR, B. (1989). *Learning to learn English. A Course in Learner Training*. Scotland: Cambridge University Press.
- ESTEVE, O. (2005, Noviembre, 23). *Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el Aprendizaje Reflexivo o 'Aprender a través de la práctica'*. U. Pompeu Fabra. [Conferencia relacionada con la formación del profesorado de lenguas en Práctica reflexiva].
- ESTEVE, O. (2000). *Hacia un modelo alternativo de formación del profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación: un ejemplo práctico a partir de la reflexión sobre el tratamiento de la gramática en la clase de alemán/LE*. Espejo de idiomas. Cuadernos de didáctica nº1. Velez-Málaga: Escuela Oficial de Idiomas.
- FERGUSON, M. (1985). *La conspiración de acuario*. Barcelona: Kairós.
- FERNÁNDEZ, E.; PUJADÓ, J. (2003). *Planeta ESO*. Premi Pere Quart d'Humor i Sàtira. Barcelona: La Campana.
- FIGUER, C. [et al.] (2005). El món adolescent en l'entorn de l'ús de l'ordinador i Internet. *Perspectiva Escolar*, (299), 35-41.
- FOSSAS, F.J. (2007). Flexibilidad mental para ser más libres. *Integral. (Vive en un mundo mejor)* (325), 68.
- FREINET, C. (1974). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Laia.
- FREINET, C. (1974). *El diario escolar*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- FREIRE, J. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FROMM, E. (1989). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.

- GADAMER, H.G. (1975). *Truth and Method*. New York: Seabury. [Trad. Castellano. *Verdad y Método*. (2002) Salamanca: Sígueme, vol. 1].
- GADAMER, H. (1986). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- GALEANO, E. (Dr.) (1978). *Conversaciones con Chomsky*. Barcelona: Granica Editor S.A.
- GARCÍA ARREZA, M. (1995). *Participar para aprender. 100 actividades para la clase de idiomas*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA JORBA, J.M. (2000). *Diarios de campo*. Núm. 31. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GASCH, B. (2005). Adolescents en risc d'exclusió. *Perspectiva Escolar*, (299), 41-48.
- GARDNER, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de una revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1991). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1988). *Works and Lives: the Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press.
- GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. Comunicación en las "II Jornades sobre l'educació en la diversitat i escola democràtica". Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- GINÉ, N.; MARUNY, LL.; MUÑOZ, E. (1997). *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre la ESO*. Barcelona: ICE-UAB.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- GÓMEZ, I.; MUÑOZ, E.; RUÉ, J. (1994). *Els crèdits variables en l'experimentació a l'ensenyament secundari a Catalunya*. Barcelona: Servei de publicacions ICE-UAB.
- GONZÁLEZ, R.; LATORRE, A. (1987). *El mestre investigador*. Barcelona: Graó.
- GOODSON, I. (ed) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GOSWANI, D. y STILLMAN, P. (Eds.) (1987). *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. Upper Montclair, NJ: Boyton/Cook.
- GRAU, I. (2005). *La maleta de l'escriptor. Un itinerari per la creació literaria*. Barcelona: Rosa dels Vents.
- GRAU, X.; CALBET, E.; ROMERO, E. (1997). *Què en sap l'escola dels animals?* Projecte Educaría. Crèdit Interdisciplinari (12-14 anys). Barcelona: ADDA.
- GUBA, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: GIMENO, J.; PÉREZ, A. (Coords.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria. 148-164.
- GÜELL BARCELÓ, M.; MUÑOZ REDON, J. (1998). *Desconeix-te tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62.
- Gran Enciclopedia Larousse* (1974). Barcelona: Planeta.
- Gran Enciclopèdia Catalana* (1988). Barcelona: Enciclopèdia Catalana S.A.
- GRUWELL, E. (1999). *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*. New York: Doubleday.
- GUSDORF, G. (1977). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- HABERMAS, J. (1963). *Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HALLIWELL, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. U.K. Limited: Longman.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1999). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro. (Edición original en inglés, 1996).
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A.; LEITHWOOD, K.; GERIN LAJOIE, D. [et al.] (1993). *Years of Transition: Times of Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies on Education.
- HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

- HARGREAVES, A.; DAVIS, J.; FULLAN, M. [et al.] (1992). *Secondary School Work Cultures and Educational Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies on Education.
- HARGREAVES, D.H.; HOPKINS, D. (1991). *The Empowered School: The Management and Practice of School Development*. London: Cassell.
- HARGREAVES, A. (1982). *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HARGREAVES, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HAY, L.L. (1990). *Usted puede sanar su vida*. Barcelona: Urano.
- HEIDEGGER, M. (1971). *Poetry, Language and Thought*. New York: Harper and Row.
- HERBERT, M. (1994). *Entre la tolerancia y la disciplina. Una guía educativa para padres*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*. (310), 78-82.
- HERNÁNDEZ, F. (2001). Que todos encuentren su lugar para aprender. *Cuadernos de pedagogía*. (302), 63-66.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó/ICE.
- HIRIGOYEN, M.F. (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- HUSSERL, E. (1982/1985) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía metafísica*. Madrid: FCE.
- IMBERNÓN, F. (1995). *La programación de las tareas en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (2005). *Vivències de mestres. Compartir des de la pràctica educativa*. Barcelona: Graó.
- JACKSON (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

- JOURDAN, C.; TOMÉ, A. [et al.] (1998). *I Foro de debate Educar en relación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- LANTIERI, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes. Madrid: Aguilar.
- LATHER, P. (1986). 'Research as Praxis'. *Harvard Educational Review*, 56, 3, August.
- LES PARSONS (2006). *Cómo solucionar los problemas en el aula. Estrategias para evaluar eficazmente a los alumnos, cumplimentar el papeleo, establecer una disciplina justa en el aula y fomentar el aprendizaje a través de las habilidades lingüísticas*. Barcelona: Ediciones Ceac Educación.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- LOURAU, R. (1989). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Méjico: Universidad de Guadalajara.
- LÓPEZ, A.; RIVAROLA, P. (2005). Totes les pors..., la por. *Perspectiva Escolar*, (299), 20-27.
- LLEDÓ, Eulàlia. (2005). *Marcar les diferències: la representació de dones i homes a la llengua*. Criteris Lingüístics, 6. Secretaria de Política Lingüística. Institut Català de la Dona. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència.
- LLIMONA, J. (1997). *La tolerància i els seus fonaments*. Barcelona: Edicions 62.
- LUCAS, E. (2004). *Equilibrio y curación a través de la logoterapia*. Barcelona: Paidós.
- LURÇAT, L. (1979). *El fracaso y el desinterés escolar en la Escuela Primaria*. Barcelona: Gedisa.
- MACEDA, P. (2004). *Nadar contra corriente*. Barcelona: Laertes.
- MADDONNI, P. (1996). "Proyectos de trabajo. ¿Un cambio de actitud?" En: *La Obra*, Nº 899, Buenos Aires.
- MALO, S. [et al.] (2005). El telèfon mòbil: un ràpid canvi tecnològic i també de relació. *Perspectiva Escolar*, (299), 28-35.
- MARBLE, S. (1997). Narrative Visions of Schooling. En: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 13, Nº 1, pp. 55-64.
- MARINA TORRES, J.A. (2010). *La educación del talento*. Biblioteca up. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN ASUERO, A (2008). *Con rumbo propio. Responder a situaciones de crisis*. Barcelona: Plataforma.
- MARTÍN, X. (2008). *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.

- MASSAGUER, M. (1997). La escuela es nuestra. *Aula de innovación educativa*, núm. 67, pp. 72-74.
- MEASOR, L.; WOODS, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (1973). *The prose of the world*. Evanston: Northwestern University Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- MONEREO, C. (2011). *Docentes en tránsito*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C.; DURÁN, D. (2001). *Entramadas. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- MONEREO FONT, C.; CASTELLÓ BADIA, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MONTANÉ, M.; BORDAS, I. (Coords.) (1993). *The European Dimension in Secondary Education. for Teachers and Teacher Educators*. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- MORIN, E. (2004). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- MORIN, E. (1993). El desafío de la globalidad. *Archipiélago*, (16), 66-72.
- MORIN, E.; ROGERCIURANA, E.; DOMINGO MOTTA, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Universidad de Valladolid.
- MORTARI, L. (1999). *El perfume de la maestra. Pensar haciendo*. Barcelona: Icària.
- MUÑOZ BÁRCENA, E.; ROMERO BUIZA, E. (2010). Viure en aules relaxades. En: RIART, J.; MARTORELL, A. (Coords.) *L'estrès laboral dels docents. Malalties que pot provocar i propostes terapèutiques*. (pp. 41-51) Barcelona: ISEP.
- MUÑOZ BÁRCENA, E.; ROMERO BUIZA, E. (2007). Un espacio para el yoga en la educación escolar (Secundaria). En: *Yoga. Asociación Española de Practicantes de Yoga*, (62), 28-31.
- NEILL, A.S. (1975). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.



- NUNAN, D. (1992). *Collaborative Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En: C. LOMAS (ed.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- PAGÉS, J.; PUJOL, R.M. [et al.] (1981). *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona: Edicions 62.
- PAPERT, S. (1982). *Desafío a la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.
- PEINE, H.A.; HOWARTH, R. (1982). *Padres e hijos. Problemas cotidianos de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de Educación Especial*. Barcelona: Alertes.
- Perspectiva Escolar (2005). Qué passa amb els adolescents?* Associació de Mestres de Rosa Sensat. (299)
- PICARDO JOAO, O. (2000). *Realidades Educativas: Teoría y praxis contemporánea*. San Salvador: Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos.
- PIUSSI, A.M. (1999). Fer escola a partir de si. En: IZARRA, M.; LÓPEZ, A. (Comp.) *El femení com a mirall*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- PIUSSI, A.M. (1999). Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En: LOMAS, C. (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- PIUSSI, A.M.; BIANCHI, L. (ed.) (1996). *Saber que se sabe*. Barcelona: Icaria.
- PLATTNER, I.E. (1995). *El estrés del tiempo. Un sufrimiento contemporáneo y su terapia*. Barcelona: Herder.
- POCH, C.; HERRERO, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Baecelona: Paidós.
- POLKINGHORNE, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- POMAR, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- POPKEWITZ, T.S. (1987). *The Formation of School Subjects: the Struggle for Creating an American Institution*. London: The Falmer Press.
- PORLAN, R.; MARTÍN, J. (2000). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. 8ª. Ed. Madrid: Díada.
- PRZESMYCKI, H. (2000). *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

- PUIG, J.M.; MARTÍN, X. [et al.] (1997). *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó.
- RIBÉ, R.; VIDAL, N. (1993). *Project Work. Step by step*. "Handbooks for the English Classrooms". Oxford: Heinemann.
- RICHARDSON, L. (1994). *The Art of Interpretation, Evaluation and Presentation*. En: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- RICHARDSON, L. (1994). *Writing. A Method of Inquiry*. En: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- RICHARDSON, L. (1990). *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences*. Newbury Park, CA: Sage.
- RODARI, G. (1979). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ferran Pellissa, Editor.
- RODRÍGUEZ, R. (2004). *Del sujeto y la verdad*. Madrid: Síntesis.
- ROMERO BUIZA, E. (2001). *Estrategias didácticas de gestión del aula*. [Comunicación personal y curso presentado en el Programa de capacitación docente en El Salvador].
- ROMERO BUIZA, E. (1997). Conflictes i mediació. *Barcelona Educació*. Setembre-octubre. Barcelona: IMEB – Direcció de Serveis Educatius.
- ROMERO BUIZA, E. (1991). Globalitzar els aprenentatges. En la mateixa direcció. *Crònica d'Ensenyament. Reforma: L'atenció a la diversitat*. (34), 6-7.
- ROMERO BUIZA, E. (1991, abril). Four Skills through Traditional Festivities *Comunicació personal Primeres Jornades Pedagògiques per a l'ensenyament de la llengua anglesa al Baix Llobregat-Anois*. Barcelona.
- ROMERO BUIZA, E. (1990). Quin és el paper del mestre? [Manuscrito no publicado, 3 pàgines].
- RORTY, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princetown University Press: Nueva Jersey.
- RUE, J. (2001). *El Treball Cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- SALINAS, S. (2004). *Todo (no) terminó*. Barcelona: RBA Libros.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. (1996). *L'experiència emocional d'ensenyar y aprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (Coord.) (2009). La comunicació en el aula. Tema del mes. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (391). Barcelona: Wolters Kluwer.
- SANCHEZ INIESTA, T. (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

- SANTOS GUERRA, M.A. (2005). Todo es para bien. *Cuadernos de pedagogía*. (349), 10.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1998). *Currículum común y diversidad en la etapa secundaria obligatoria*. Málaga: Universidad de Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SARRAMONA, J. (1993). *Idees i propostes d'acció per a una pedagogia actual*. Barcelona: Eumo.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. S.A.
- SCHMIDT ATZERT, L. (1985) *Psicología de las emociones*. Barcelona: Herder.
- SCHÖN, D.A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. [Trad. Castellano (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós].
- SCHUTZ, A. y LUCKMANN, T. (1973). *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- SCHNITMAN, D.F. (1998). *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- SELLARÉS, R. (2005). Què passa amb els adolescents? *Perspectiva Escolar*. (299), 2-20.
- SENGE, P.M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SERRAT PALOU, M. (2006). *Des de la meva pissarra*. Girona: Edicions Saragossa.
- SILBER, T.J.; MUNIST, M.M.; MADDALENO, M.; SUÁREZ OJDA, E.N. (1992). *Manual de Medicina de la Adolescencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- SOLÉ i GALLART, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*. (188), 33-35.
- SOLER, J.; CONANGLA, M.M. (2006). *Ámame para que me pueda ir. Padres e hijos, desde la Ecología Emocional. De la familia obligada a la familia escogida*. Barcelona: Amat S.L.
- STARICO DE ACCOMO, M.N. (1996). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TEIXIDOR, M.; VILALTA, D. (Coord.) (2010). *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*. Sèrie eines i estratègies. ICE-UAB: Barcelona
- TERRICABRAS, J.M. (1992). *Aspectos éticos en la relación médico-adolescente*. Ponencia y comunicaciones de la 3ª Reunión Anual de la Asociación de Medicina de la Adolescencia de la AEP. Girona.
- TOFFLER, A. (1990). *El cambio de poder. Conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TOMÉ, A. (1998). La tutoría, ¿un espacio privilegiado para las relaciones? En: *I Foro de debate Educar en Relación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- TOMLINSON, C.A. (2001). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- TONUCCI, F. (1989). *Amb ulls de nen*. Barcelona: Barcanova.
- TORO, J. (1981). *Mitos y errores educativos. Castigo, sobreprotección, Freinet, Summerhill...* Barcelona: Fontanella.
- TORRALBA ROSELLÓ, F. (2006). *L'art de saber escoltar*. Lleida: Pagés Editors.
- TORRALBA ROSELLÓ, F. (2001). *El silencio, un reto educativo*. Madrid: PPC.
- TORRALBA ROSELLÓ, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉS, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- VAN LIER, L. (1995). *Signos. Teoría y Prácticas de la educación*, 14. pp. 20-29.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London-New York: Longman.
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.

- VENTURA ROBIRA, M. (2008). *L'assessorament davant del canvi curricular a les escoles*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Tesis doctoral no publicada].
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Crambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Massachussets Institute of Technology. [Trad. Castellano (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WALLACE, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. (1st ed. 1998/ 9th ed. 2005) "Cambridge Teacher Training and Development". Cambridge: Cambridge University Press.
- WASSERMANN, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendo a trabajar. Cómo los alumnos de la clase obrera acaban siendo de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- WINTER, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós /MEC.
- WOODS, P. (1982). *Teacher Stratragies*. London: Croom Helm.



**Doctoranda:** Encarnación Romero Buiza  
**Dirigida por:** Dr. José Contreras Domingo

**BARCELONA 2012**

Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Barcelona

Programa de doctorado:  
Desenvolupament professional i innovació institucional  
Bienio 1994/1996