

REFLEXIONES A PARTIR DE MI EXPERIENCIA DOCENTE. Cuatro crisis, cuatro proyectos de innovación.

Jaume Carbonell Sebarroja

Seminario Uruguay. Noviembre 1999

0. Presentación

Me han presentado de una manera objetiva. Todo lo que han dicho de mi es real aunque un poco exagerado. Pero con ser más o menos cierto hay otros datos subjetivos que explican mi biografía: mis pensamientos, sentimientos, obsesiones, fuentes de aprendizaje.

Sobre mis pensamientos decirles que concibo mi trabajo en la revista como una tarea profesional pero con un fuerte componente ético e ideológico; soy incapaz de deslindar una cosa de otra. Son de los que no piensan ni en la muerte de las ideologías ni en los relativismos que convierten la duda en inactividad; hay que mantener algunas verdades y convicciones, que si las hay, de manera firme. Y hay que reivindicar el lugar y el vigor de las pedagogías innovadoras -una cosa es que haya que revisarlas y otra muy distinta que se les extienda el certificado de defunción-. Hay que analizar muy críticamente la realidad pero siempre hay que buscar alternativas. Por eso siempre me gusta diferenciar la crítica de la mera queja. A veces me desespera que haya tanta cultura de la queja y tan poca cultura crítica. La realidad de nuestras escuelas no es una balsa de aceite ni la innovación pedagógica un camino de rosas -y a menudo es muy decepcionante- pero también te das cuenta que pueden abrirse brechas y caminos hacia el futuro. Esto es al menos lo que me ha enseñado la vida. Por eso soy un pesimista o, mejor, un escéptico esperanzado.

Algunas de mis obsesiones docentes, aunque tengo otras, es la de tratar de averiguar qué cosas provocan aprendizaje relevante en el alumnado e inciden en su desarrollo formativo. Qué cosas contribuyen a modificar sus inercias y actitudes. Qué cosas pueden engancharles y apasionarles. He descubierto algo al respecto pero aún abrigo muchas dudas. Hay días que sales muy ilusionado; otros, en cambio, sales con un alto grado de insatisfacción. Te da la impresión que no acaban de entenderte. Que no le encuentran sentido a lo que les planteas. Que no acabas de dar con la metodología adecuada. O ocurre, simplemente, que quizás no tienes el día. Y punto.

Mis fuentes de aprendizaje son diversas:

a) Mis propios alumnos y alumnas que te ponen siempre en cuestión y te descubren tanto tus posibilidades como tus ignorancias.

b) Mis viajes. Una manera excelente, quizás la que más, de ensanchar la mirada. No dejéis nunca de viajar, sea lejos o cerca, para conocer otras personas, descubrir de otra manera a tus compañeros de viaje, contrastar puntos de vista, otras formas de pensar y vivir, de organizar la escuela,....El viaje -o mejor dicho, el retorno- es uno de los momentos en que se produce un mayor conflicto cognitivo, donde nos permite modificar nuestras ideas y esquemas previos en clave vigotskiana-. Si, el viaje es realmente un aprendizaje significativo y relevante.

c) Las lecturas. Algunos libros de pedagogía. Teóricos: Dewey y Freire; experiencias escolares: Barbiana y Freinet; otros: "El primer hombre" (Camus, género Memorias), la trilogía de Castells sobre la sociedad de la información. Se aprende mucho de otros saberes, no sólo hay que leer pedagogía sino que cada vez sabemos

más pedagogía porque leemos y hablamos de otras cosas. La interdisciplinariedad no es sólo un tópico sino una necesidad imperiosa para avanzar hacia el saber.

d) La escritura. Como forma de ordenar las ideas. Y siempre te salen nuevas, otras cosas. Un ejercicio básico de dominio del lenguaje y aprendizaje intelectual que disciplina enormemente la mente.

e) Los espacios de reflexión informal, más que en los Congresos y otros foros académicos y formales. Tres grupos de discusión me han marcado especialmente: “Seminari d’Història de l’Ensenyament”; el GREC; y el Seminario de Docencia e Investigación de la Universidad de Vic. En ambos casos, y esto me parece importante, ha habido siempre dos componentes: un trabajo de investigación común y un espacio de reflexión e intercambio informal, casi de tertulia (y en estos se aprende tanto o más que en los otros). **Muchos de estos espacios se han mantenido tras la investigación o el trabajo más formalizado. El colectivo o cuanto menos las personas. Y eso me parece de vital importancia para la formación. Pues el aprendizaje colectivo, el nivel de acuerdo y sintonía en el lenguaje,proporcionan un gran enriquecimiento.**

1. La primera crisis. De mi clase de Pedagogía al proyecto interdisciplinar TIGRE (Taller de Iniciación y Globalización a la Realidad Educativa).

Cuando empecé a dar clases de Pedagogía en la Escuela de Maestros andaba bastante despistado. Primera contradicción: encontrarme dictando apuntes sobre las tendencias educativas innovadoras en un aula tradicional. El desfase teoría-práctica era tan enorme que pronto empecé a introducir algunas estrategias más innovadoras y

conocidas por todos: trabajo en grupo y puestas en común, lecturas de los clásicos y exámenes no memorísticos con el uso de todo tipo de material de consulta. Algo había mejorado. Pero se trataban de innovaciones muy puntuales, localizadas y de escasa magnitud que no lograban romper la enorme distancia existente entre un modelo formativo innovador y reflexivo y un modelo formativo de corte academicista-tradicional. Además, se continuaba trabajando con tiempos y espacios muy encorseados; era difícil relacionar y transferir los conocimientos expuestos a distintos ámbitos de la realidad; la exposición oral continuaba siendo la estrategia de enseñanza dominante y no había tiempo ni posibilidad de introducir otras estrategias de E y A; y tampoco se establecían conexiones entre las diversas asignaturas más relacionadas con las Ciencias de Educación (Pedagogía, Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales y Naturales).

Todo ello nos llevó a plantear el proyecto TIGRE en el primer curso (*Véase fotocopias objetivos en papeles TIGRE y artículo "C. de P" nº168, marzo 1989 pp.52-56*). Tot és inclòs en l'article menys el que s'indica:

- Objetivos (full grapat).
- Equipo de profesores.
- Organización.
- Temática básica.
- Actividades.

(la importancia del primer día de clase, en esta ocasión convertida en un plató de televisión. La acogida. Otros ejemplos: tutoría en Girona desde el primer día; en una escuela valenciana,...).

- Procedimientos.
- Seguimiento.

- Evaluación.
- Contexto de la experiencia.
- Formación permanente.
- El marco institucional y universitario.

(comentar cuadros artículo para fotocopiar a todos los asistentes).

- Valoración (full amb clip). “Valoramos muy especialmente la colaboración con el resto de profesorado de 1er curso porque, por vez primera, se han celebrado reuniones horizontales para tratar el tema de el TIGRE, las evaluaciones y el alumnado. Porque se han concretado algunas formas de trabajo conjunto (evaluación conjunta con el profesorado de Lengua de algunos escritos; colaboración en la preparación de las salidas por parte del profesorado de Sociales y en algunos talleres -maqueta y prensa-escuela-; colaboración del Departamento de Expresiones en la preparación de las muestras y exposiciones, en la planificación de films y en el taller de fotografía e imagen).

En este caso, además, se ha constatado la teoría de la mancha de aceite o de la irradiación progresiva en círculos concéntricos de las innovaciones educativas. Así, se han ido consolidando tres círculos-grupos de profesorado:

- a) **Grupo impulsor coordinador.**
- b) **Grupo colaborador o grupo de soporte y seguimiento del proyecto (Departamento de Ciencias de la Educación).**
- c) **Grupo de profesorado escéptico porque ve en el TIGRE un mero divertimento que rompe además con muchas inercias. El rigor con que se trabaja y se evalúa y la aceptación del alumnado hace que, al final, unos lo vean hasta con buenos ojos y cierta simpatía,**

otros lo ven como algo que no cuadra en sus esquemas pero lo respetan y no se oponen. Se ha neutralizado cualquier tipo de reacción y resistencia.

2. La segunda crisis. De mi clase de Sociología de los apuntes a la del dossier con tareas y actividades diversificadas.

Yo regreso a la Escuela de Maestros en el 93-94, tras cinco años de ausencia, y ahora, dentro del nuevo Plan de Estudios, imparto en 2º la asignatura de "Sociología de la Educación". Las cosas han cambiado. Ya no se hace el TIGRE. La Escuela se ha masificado - muchos más alumnos y profesores- y, con las nuevas especialidades todo se ha fraccionado y compartimentado mucho más. **Este cambio lo vivo mal, personal y profesionalmente. Escribo un artículo en plan terapéutico: "La mort del mestre o el triomf del especialista". Veo que no hay vuelta atrás, que es una batalla perdida. Una vez más un nuevo plan de estudios ha supuesto una promoción y un mayor reconocimiento para el profesorado pero en ningún caso para el alumnado. Suele ocurrir.**

Entro en la clase y tengo la impresión que es como volver a empezar. Que aquellas innovaciones quedan lejos. Que hay demasiados cortes y paréntesis en eso de la innovación. Me entra un cierto desasosiego.

Esta situación se agrava al comprobar que el hábito de tomar apuntes de todo y de forma literal, con puntos y comas. Todo, hasta los ejemplos y las obligadas reiteraciones de los tics coloquiales, se ha acentuado en la Secundaria y en la universidad. Es una locura. No puedes hablar deprisa; tienes que hacer pausas: "¿Puedes repetir que has dicho por favor"? "Lo último no lo he entendido.

Puedes volver a" Y así sucesivamente. Es una locura. Además, no atienden a lo que dices, ni tratan de pararse a ver si lo han entendido y ni te miran a los ojos. Es todo tan absurdo y anacrónico. A veces tienes que detenerle y decirles: "Dejar de escribir porque esto que os voy a decir es muy importante" . Les angustia no tener los apuntes. Eso sí, cuando habla el profesor lo apuntan todo pero cuando lo hace uno de sus compañeros y compañeras no toman ni una nota y tampoco si acuden a una conferencia que no entra en el examen. Nadie, por lo visto, les ha enseñado a tomar notas y apuntes, a discriminar el grano de la paja, lo importante de lo accesorio, como tantas otras cosas. Y entonces llegan a la universidad como llegan. Pero no podemos quedarnos culpabilizando sólo a los profesores de los niveles inferiores y hay que actuar.

Tomo algunas medidas. La primera es escribir un manual de "Sociología de la Educación" cuya compra y lectura será obligatoria el curso siguiente. Esta solución yo la había criticado otras veces -eso de que el profesor haga comprar su propio libro- y no me convence ni me parece muy ético, pero ante la colonización obsesiva e inevitable de los apuntes me parece una solución menos mala. Eso me va a permitir que sean ellos los que trabajen los conceptos, que compatan conmigo las explicaciones, que podamos comentar dudas y problemas y, sobre todo, que podamos introducir una amplia diversidad de tareas y actividades formativas,

Tras diversos tanteos y experimentaciones ello me lleva a eliminar el examen tradicional de conceptos y comentarios de texto y a optar por el dossier individual y colectivo de evaluación que consta de 4 tareas individuales:

- Recensión libro SE de una lista de 30 a elegir. **Visitar la biblioteca y practicar la lectura de un libro que les enganche- y la escritura. Les cuesta ordenar y sintetizar las ideas pero aún les resulta más difícil expresar una opinión personal, hacer una valoración crítica.**

- Selección resumen y dos interrogantes de los 10 conceptos más emblemáticos de la asignatura. **Les obliga a trabajar el texto, a consultar otras fuentes y a adquirir una mínima conceptualización.**

- Resumen y comentario de 10 noticias sacadas de los periódicos relacionadas con la SE. **Muchos se acercan a un periódico por vez primera y otros confiesan que han adquirido este hábito. Recortan muchas noticias, me consultan bastante previamente y, en general, les cuesta elegir las diez ya que han recogido un montón. Es una de los mejores estrategias de relación y transferencia entre los contenidos del libro y la realidad cotidiana.**

- Imagen resumen del temario. **De difícil realización pues no se trabaja suficientemente en clase.**

Y dos tareas colectivas:

- Recensión y comentario de un film. **Idem comentarios que en el caso de los libros.**

- Exponer y defender dos puntos de vista opuestos sobre un determinado tema. **Uno de los ejercicios más interesantes, aunque da un mejor resultado cuando se hace con toda la clase. Es más rico, con más matices y profundidad.**

Las actividades y procedimientos son:

- Breves exposiciones orales. Para centrar el tema y plantear interrogantes y resolver dudas (ellos lo han trabajado o leído previamente en casa). **He logrado**

por fin que no tomen apuntes con la misma obsesión, pues saben que, de alguna manera, lo que les estoy contando lo van ha encontrar en el libro. Viene bien para aclarar dudas aunque lo cierto es que no plantean demasiadas.

- Proyección de vídeos. Los tenemos sobre los ocho temas de la materia. Su resultado y valoración es desigual. En algunos tendrías que seleccionar secuencias; en otros detenerte más a media proyección. Están demasiado pasivos durante la proyección, no toman demasiadas notas o incluso ninguna. Me desesperan. tampoco están habituados a leer críticamente la imagen, otra de las grandes carencias de la escolarización y alfabetización básica. Hago lo que puedo y a veces puedo francamente muy poco.

- Trabajo en grupo a partir de un guión para trabajar un tema, a partir del vídeo o un texto o noticia prensa. Posterior puesta en común. En algunos grupos se discute apasionadamente sobre algunos temas. Procuro que los grupos sean de cuatro personas máximo para garantizar la participación de todos. Es un un procedimiento adecuado que valoran, se sienten cómodos y se enriquecen con otros puntos de vista. No obstante, la riqueza de la discusión se pierde al trasladarlo por escrito a la hoja que deben entregarme.

También la puesta en común es enriquecedora ,aunque aquí quisiera introducir un punto que me parece fundamental: es el de la calidad de la participación. Me explico: se logra que el alumnado participe y opine, pero esto no es suficiente. Las opiniones deben refrendarse con argumentos, datos y evidencias sacados de los libros, vídeos, de sus escuelas de prácticas, de la prensa, de la vida cotidiana. No

argumentan. Establecer mecanismos relacionales es harto costoso. Y la clase no puede convertirse en una mera "opinionitis". La simple opinión no basta. Este es uno de los retos.

El otro es hacerles entender -y esto a la juventud cuesta aceptarlo- que las personas siempre deben respetarse pero no necesariamente las opiniones. Mejor dicho: hay opiniones que merecen más respeto, que se acercan más a la verdad que otras, mientras otras deben condenarse y algunas con contundencia. En este punto he tenido más de un conflicto. Me acuerdo de un debate en torno al interculturalismo donde en nombre de la aceptación de la diversidad cultural en clave relativista llegaban a justificar el ejercicio de la violencia sexual o en general; yo les hacía ver que por encima estaba el respeto a la vida y a los derechos humanos. Algunos estudiantes, no obstante, no aceptan que contradigas sus puntos de vista -se sienten heridos, poco respetados y atacados; o porque ven que se impone la palabra y la autoridad del profesor-. ¿Pero acaso no debemos imponerla en algunas ocasiones? ¿Dónde están los límites? Se trata de una de las cuestiones más controvertidas

- Comentarios de noticias prensa en torno al temario. Sirve para orientarles en la confección del dossier.

- Debates donde se confrontan dos puntos de vista. Ha sido una de las estrategias que, en general, ha supuesto un mayor nivel de: trabajo previo de documentación -prensa, libros, escuelas donde asistieron de pequeños y de prácticas, vida cotidiana, televisión, familia y amigos,...-, intensidad e implicación de toda la clase en el debate y aprendizaje y nivel de

transferencia antes aludido. (Ejemplos: sexismo, interculturalismo y profesorado).

En fin, que con estas estrategias, hemos intentado convertir el aula en un laboratorio modesto de aprendizaje. Ah! me olvidaba de algunas cuestiones organizativas y de currículum oculto: somos unos 50 y nos sentamos en círculo; si hace falta pueden salir del aula ir a la biblioteca; la clase dura tres horas seguidas -el tiempo que te permite usar diversas estrategias, primero están horrorizados pero luego lo van aceptando-; y la tutoría se realiza dentro de este espacio.

3. La tercera crisis. Del debate en torno al Plan de Estudios al Seminario de reflexión.

El debate en torno al nuevo Plan de Estudios se eterniza, surgen numerosas tensiones debido a las relaciones de poder entre los distintos Departamentos e incluso dentro del Departamento y no conduce a ninguna parte. No sirve como elemento de reflexión en torno al perfil profesional del futuro profesor y a la adecuación de los estudios a las nuevas exigencias curriculares del proceso de E y A -aunque de ello también se habla- sino, sobre todo, para tratar de ganar posiciones y demostrar que mi asignatura es fundamental y mi Departamento prioritario. Se suceden los borradores y propuestas. A nadie contentan: casi todos se sienten marginados y subestimados; no responde a las expectativas de nadie que habían pensado que era una oportunidad excelente para ampliar aquella materia que se queda corta, convertir una optativa en materia obligatoria o introducir una optativa sobre algo que hay mucha demanda. Pero el puzzle no encaja, hay demasiadas piezas. Al final se llega a un

consenso: se cambian pocas cosas; se agrupan algunas materias; y otros problemas de organización curricular se resolverán en el seno de cada Departamento a quien se asigna una cuota de créditos.

Este debate -o debate frustrado por sus vicios y condicionantes de entrada- ha dejado un mal sabor de boca entre el profesorado del Departamento. Tras algunos comentarios de pasillo y cuando las aguas vuelven a su lugar se plantea la necesidad de reorientar el debate en otro sentido absolutamente distinto: ya no vamos a hablar de qué asignaturas hay que impartir sino de cómo las impartimos. Vamos a hablar de nuestras prácticas y de cómo podemos transformarlas, de nuestras clases y no de la universidad en abstracto, sino de nosotros mismos y de nuestras posibilidades y dificultades de transformar nuestra práctica docente.

Esto coincide también con otros dos fenómenos que algunas personas del Departamento viven muy mal: la dinámica de éste se ha burocratizado y las reuniones son puramente informativas; se piensa que ni son necesarias muchas reuniones de este tipo y que la información puede llegar por otros conductos. Además, las discusiones siempre están condicionadas por las urgencias administrativas; y ya se sabe que lo urgente no siempre es lo más importante. De otro lado, se despierta un interés creciente hacia la investigación educativa y se tiran adelante algunos proyectos en los que participan muchas personas del Departamento.

Todo ello conduce a crear un seminario de reflexión docente con el único objetivo de hablar de las cosas que nos interesan e importan, con absoluta libertad y sin ningún tipo de condicionante ni presión institucional. Se concibe como un espacio de formación y

autoformación, inexistente hasta la fecha. Las sesiones, aunque impulsadas por el Departamento de Ciencias de la Educación, son abiertas a todo el profesorado del centro. La premisa de partida esencial es la creación un clima agradable y afectuoso, garantizado por el hecho de que allí ni se dilucidan intereses corporativos ni cuotas de poder de ningún tipo.

Hasta el momento se han realizado seis, tres en cada curso, internas o con presencia de profesores externos (J.Contreras, A.Pérez y F.Carbonell). Eso sí, sin prisas y con mucho tiempo por delante -mañana o tarde entera-. Sin ánimo de plantear lo hablado en estas sesiones me centraré sólo en la primera y en la última:

1º sesión. Se parte de un cuestionario en torno a nuestras clases que previamente se ha hecho llegar a todo el profesorado. Contiene una serie de interrogantes sobre estos diez aspectos:

- Asistencia y puntualidad del alumnado.
- Control de la clase y comportamiento del alumnado.
- Metodología.
- El programa y el plan de trabajo.
- Los materiales del alumnado.
- Evaluación.
- La tutoría.
- Actividades complementarias.
- Satisfacción-insatisfacción.
- ¿Siempre tenemos que enseñar lo mismo?
(véase documento adjunto).

Los temas que merecen más atención en esta sesión son los relativos a la negociación con el alumnado; la participación; la asistencia; y los apuntes (véase

documento adjunto). Asisten 8-10 personas, casi todas del Departamento.

6ª y última sesión con artista invitado en medio del campo un día festivo. (A.Pérez). La ecología del lugar del debate tiene su importancia en cuanto a la relajación. Éramos unos 15. No está nada mal.

Tras las presentaciones de rigor, Ángel se refirió en su intervención inicial a:

- La importancia de estos espacios de reflexión libres e informales al margen de los agobios de la dinámica institucional cotidiana y de la gestión de lo inmediato. El espacio de Málaga era el café de los miércoles que luego se trasladó al domingo.

- Sus dudas sobre la relevancia de lo que está haciendo con sus alumnos. Esto le ha llevado a revisar continuamente su modo de pensar y organizar las clases.

- Las relaciones entre conocimiento experto y conocimiento espontáneo que provoquen en el alumnado "reconsiderar las ideas más profundas y más latentes que tienen sobre qué es la educación, qué es un niño y una niña, la capacidad de aprendizaje que tienen o no tienen, los límites de su educabilidad, las relaciones con el contexto,...

- La memoria semántica académica y la memoria semántica experiencial.

- El planteamiento de su asignatura de Didáctica en 1º que incluye un componente que elige y controla el alumnado y que él sólo estimula y acompaña -estudiar, inventar o experimentar una innovación educativa en equipo que luego tienen que presentar a la clase-. Y otro componente que controla él: comentario de textos de unas 20 págs. con una pregunta que tienen que contestar por escrito y que debaten posteriormente; explicaciones de

conceptos básicos. Hace una valoración muy positiva del trabajo de las innovaciones, de las que destaca aportaciones interesantísimas y muy documentadas, pero es más crítico con la lectura y el debate: "Todo lo que tiene que ver con su vida particular les implica; lo que tiene que ver con el incremento del conocimiento no lo ven necesario. Es más, la lectura que van haciendo de los documentos es una lectura interesada, sesgada en función de la pregunta que yo hago.

- Los canales de comunicación anónimos que establece con el alumnado desde el primer día donde intenta conocer cómo son, qué piensan, qué les interesa - encuesta inicial y otras cuatro o cinco comunicaciones a lo largo del semestre-. Valora especialmente este canal por la implicación e intensidad.

- No tiene en cuenta en la evaluación todos esos ejercicios, a pesar de las objeciones del alumnado. Sólo se evalúa la innovación colectiva y una prueba individual donde se les hace una pregunta y pueden contestar consultando todo tipo de material.

- No es partidario de la asistencia obligatoria. Pero si exige respeto y unas normas de compromiso y convivencia mínima a las personas que asisten.

En el debate surgen, entre otras, estas cuestiones:

- La idea de la libertad para aprender, no sólo lo que uno puede aprender aquí o en otro sitio sino como es posible que en la clase se crea una estructura en la cual es posible la libertad para aprender.

- La empatía y la comunicación con el alumnado. Se critican las posiciones academicistas y tecnocráticas pero también los excesos escénicos del espectáculo y la magia docente.

- La participación del alumnado y la calidad de sus opiniones e intervenciones.

- La lectura como placer y la lectura como obligación. O cuando se pierde el placer con tantas lecturas que se exigen, donde se busca más salir del paso y contestar a lo que exige el profesorado que no la autoformación sólida e intelectualmente placentera. La cantidad de trabajos que se piden por falta de coordinación entre el profesorado y la falta de acompañamiento en el proceso lector.

- Las calificaciones del alumnado y sus condicionantes en el proceso de E y A. Sus estrategias para aprobar.

- La posibilidad e imposibilidad de que el alumnado pueda elegir a su profesorado en la universidad.

- La tutorización del alumnado.

4. De las prácticas tradicionales a un modelo abierto a nuevas realidades (prácticas en la escuela rural y en Centroamérica-Guatemala) (véase documentación adjunta).

Tiana, 9 de octubre de 1999