

PRÁCTICAS DOCENTES COLABORATIVAS PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA¹

Teaching cooperative practices to change the school

MAR AYUELA FERNÁNDEZ. *IES Trinidad Arroyo*

CARMEN GARCÍA COLMENARES. *Facultad Educación de Palencia*

INMACULADA MARTÍN RODRIGO. *Colegio Santo Ángel de Palencia*

RESUMEN

Este artículo pretende poner de relieve la importancia del trabajo colaborativo tanto en la práctica docente como en la investigación educativa. Su punto de arranque es la narrativa de las historias de vida de las autoras, en cuyo relato aparecen dos dimensiones: la grupal o de trabajo colaborativo y la dimensión curricular o de posicionamiento dentro del aula. Todas ellas han generado procesos de cambio personal y profesional, además de consolidar certezas como la necesidad de la formación entre iguales, las relaciones horizontales y democráticas entre Escuela y Universidad y la práctica reflexiva. Además, este enfoque colaborativo permite atender mejor a la diversidad desde las características propias de la persona. Por último, pero no menos importante, se recoge el papel de las emociones en este proceso, apostando por un modelo de formación-innovación que integre lo afectivo y lo cognitivo.

Palabras clave: Docentes, trabajo colaborativo, identidad profesional, relación horizontal, emociones

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of collaborative work both in teaching and educational research. It starts with the narrative of the life stories of the authors, whose story has two dimensions in the collaborative work within the group and in the curricular dimension or positioning at the classroom. Both dimensions have not only generated personal and professional change processes, but helped us to consolidate certainties such as the need of peer training, horizontal and democratic relations between School and University, and reflective practice. In addition, this collaborative approach allows to better address the diversity from the self-individual characteristics. Last but not least, the role of emotions in this process is collected, supporting a training-innovation model that integrates the affective and the cognitive.

Key words: Teachers, collaborative work, professional identity, horizontal relation, emotion

¹ Recibido el 5 de marzo de 2015, aceptado el 26 de mayo de 2015

El punto de partida

Llevar a cabo un modelo de investigación de carácter colaborativo ha supuesto para nosotras un largo y apasionante camino, no por ello exento de dudas e incertidumbres. A las tres nos une una relación personal y profesional que ha cristalizado en la participación de dos de nosotras, Mar e Inmaculada, en el *Seminario de Desarrollo Profesional en Educación Infantil: Una perspectiva socio-constructivista*, coordinado por Carmen García como profesora del departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. A través del seminario se intentaba integrar los saberes docentes dentro del currículum de la formación inicial del profesorado, así como debatir acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica. Incorporar las voces de las maestras en este proceso ha permitido legitimar esos saberes que, a modo de *resonancia colaboradora*, integrase las perspectivas de las instituciones formativas y las de las maestras (Cochran-Smith, 1999). Pero esa visión común “[...] no se decreta, se construye, se negocia y se elabora en contextos de colaboración de larga duración y con el cambio de posturas tanto de los teóricos como de los prácticos” (Gather, 1993: 54).

Esos espacios de colaboración han sido para nosotras dos grupos de trabajo de los que hemos formado parte: *Lectura y Familia*, creado en 1994 y coordinado en los primeros años por Carmen; y *Escribir, leer, pensar* en 2005, coordinado por Miriam Nemerovski. En ambos grupos hemos ido modulando nuestras voces para crear una comunicación dialógica, fruto del debate, la colaboración y la reflexión. En las páginas siguientes vamos a presentar cómo esta forma de trabajar colaborativa ha jugado un papel importante en nuestra trayectoria vital y profesional. Junto con nuestras voces, aparecerán las de otras compañeras que han participado tanto en los grupos de trabajo como en el seminario, puesto que ese narrar no se hace en solitario, sino a través de un yo distribuido que Bruner (1991) denomina metafóricamente *enjambre de participaciones*, al

[...] conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente. Pero sin olvidar que los sujetos no son víctimas indefensas que nos abren su vida y su alma porque nosotros se lo pedimos o les obligamos a ello: las personas crean límites y estrategias para protegerse en situaciones de investigación (Hernández, 2010, p. 13).

La investigación biográfica narrativa, como estrategia metodológica, nos permite analizar la trayectoria profesional, indagar en ella y realizar los cambios necesarios (Pujadas, 2002).

La escuela necesita una nueva narrativa que replantee su propósito. Una narrativa que dé otro sentido a la relación pedagógica. Que quiebre la propuesta de que

para aprender se necesita un espacio cerrado, donde un grupo de edad gire en torno a una sola persona y a los libros de texto (Hernández 2006: 68).

En nuestros relatos se subrayan dos dimensiones: la dimensión grupal (trabajo colaborativo) y la dimensión curricular (posicionamiento dentro del aula). Ambas dimensiones constituirán los dos paisajes de la narrativa que señala Bruner (1986): el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia. Escribir la práctica supone pensar, razonar, justificar y/o cambiar. Es un proceso complejo ya que, en él, se reelabora continuamente el pensamiento. Sin embargo, es interesante cómo se va creando y definiendo el propio estilo de trabajo, razonando las elecciones profesionales que se van tomando y cuestionando aquellas que vienen de *la inercia*. No se trata de detallar la trayectoria personal en una suerte de efecto microscopio, al contrario se trataría de buscar, a través del efecto calidoscópico, un cambio de visión (Araujo y Magallanes, 2001).

Una biografía reflexiva rechaza “la verdad”, en favor del “depende de muchas cosas”, de la forma en cómo se mira y exactamente qué se ve y cuándo. Este es el efecto caleidoscopio: se mira y se ve un patrón maravillosamente complejo; la luz cambia, se mueve accidentalmente o se agita deliberadamente el caleidoscopio, y se ve –formado por los mismos elementos- un patrón en cierta forma distinto (Stanley, 1992: 178).

Como documentación narrativa hemos utilizado los datos obtenidos a través de informes y memorias, trabajos de fin de grado y tesis realizadas por las componentes de los grupos, los aportados en entrevistas, grupos de discusión y en publicaciones (Ayuela, 2005, 2013; Fernández Vivas, García Colmenares, y Martín Rodrigo, 2004; García Colmenares, 2001, 2009; Martín Rodrigo 2009, 2012; Manzano 2013; Mier, García Colmenares y Fernández Rodríguez, 2013). El eje vertebrador de este artículo está en los propios relatos de vida. Estos nos han ayudado a iniciarnos en la investigación cualitativa poniendo de manifiesto, analizando y profundizando “nuestras voces de maestras”

Reflexionar sobre mi práctica docente es abordar ese calidoscopio del que nos habla Liz Stanley, por la multitud de elementos y personas que confluyen en ella, por la cantidad de escenarios y circunstancias que la rodean. Lo que sí es cierto es que esa relación de los momentos, situaciones, personas y realidades hacen que en la actualidad me encuentre trabajando en un campo apasionante como es la atención a la diversidad. Una atención a la diversidad que analizada desde el momento actual, hace que tenga presente algunos momentos de mi vida que son significativos para trabajar en este campo, intentando buscar una inclusión (Relato de Mar, 2014).

Partiendo de lo que se hace, de la práctica educativa, evaluábamos en grupo y modificábamos la intervención en el aula. En paralelo se iba creando una actitud de apertura al cambio.

Si miro atrás, en mi historia personal como maestra, aparecen algunas claves o hitos que han sido determinantes para consolidar un estilo de trabajo. La motivación por aprender y mejorar, la búsqueda de respuestas a los dilemas profesionales, la necesidad de conectar vida/cultura y escuela, [...] son algunas constantes en mi historia; pero si tuviera que subrayar alguna, destacaría la necesidad de trabajar, aprender y caminar con otras personas (Relato de Inmaculada, 2014).

Hacer explícitas las ideas y conocimientos propios y escribir sobre ello nos ayuda a analizar y ser conscientes de los aciertos y errores de la práctica educativa, a valorar los procesos de aprendizaje y autonomía y descubrir nuestro propio estilo de trabajo. El proceso de hacer explícito lo que está implícito es costoso, pero en este proceso “el lenguaje cumple la función de andamiaje del pensamiento. Al verbalizar lo que vamos pensando, se ordenan las ideas porque tomamos conciencia de ellas” (Martín Ortega, 2008: 76).

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO PROCESO DE CAMBIO

El trabajo colaborativo marca el paso de un modelo transmisivo donde la mente es un recipiente que hay que llenar con contenidos a un modelo co-constructivo, donde el entorno próximo y los factores socioculturales son decisivos. Al partir de la “historia de vida” de otros/as, y de una misma, la práctica se hace reflexiva, construyéndose el conocimiento y no sólo reproduciéndose como es habitual. El pensamiento necesita explicitarse en la experiencia, concretarse en la práctica y comunicarse a otros para convertirse en aprendizaje.

En nuestro mundo, la información se mueve a gran velocidad, los contenidos los tenemos al alcance de la mano, pero ¿qué criterios elegimos para acceder a ellos? ¿Cómo construir un pensamiento crítico: solas o necesitamos compartir con otras personas? El aprendizaje se consolida cuando es posible la práctica compartida. Ésta facilita la autorreflexión y la conexión entre teoría y práctica, asemejándose a lo que distintos autores denominan culturas de colaboración (Hargreaves, 1996). Entre docentes, al igual que en el aula, no todos aprendemos de la misma manera ni en el mismo momento; ni siquiera expresamos lo aprendido de la misma forma. Pasar de una formación donde “se enseña” lo necesario, a una comunidad de aprendizaje, donde todos y todas aprendemos, evidencia la necesidad del trabajo colaborativo.

Un modelo profesional colaborativo lleva a cuestionar la formación que se imparte en la Universidad y la formación continua que se ofrece desde los centros de formación (CFIEs), que “[...] muestran una concepción de enseñante que asimila de manera acrítica una serie de contenidos teóricos que se imparten a través de [...] cursos, cursillos, que luego no tienen proyección en las aulas y tampoco cambian la práctica educativa” (Ayuela, 2005: 254). Frente a este modelo que Tonucci (1990) denomina “investigación *sobre* la escuela”, se optaría

por otro más flexible donde se trabaja desde la mirada del docente, reivindicando su papel como investigadores *en el aula*.

Las y los docentes de educación infantil y primaria se han visto sin voz en la investigación sobre la escuela. Dar voz a las y los docentes supone un ejercicio de auto reflexión que se manifiesta en los inicios del acompañamiento de Carmen. Acompañar no es solo ayudar a escuchar, sino que la interacción entre ambas partes se convierte en un proceso co-constructivo donde no se suplanta a otro (Maela, 2004)

¿Cómo llevar a cabo este acompañamiento, al principio tutelado, pero que conduzca a la autonomía del grupo? La construcción de la zona de desarrollo próximo y del andamiaje eran referencias teóricas, pero solo eso. Ya no se trataba de ser la experta en psicología infantil, sino de conocer cómo la reflexión grupal puede modificar su actuación en el aula a la hora de llevar a cabo el trabajo por proyectos. Yo también quería que las alumnas de magisterio pudieran llevar a cabo pequeños proyectos. El dilema entre formación directiva versus formación participativa estaba en pleno auge. Mis temores se debatían entre cómo dar rienda suelta a las emociones que las maestras traían al grupo y el manejo de autoridad como coordinadora. A mi favor jugó que la composición del primer grupo estaba mayoritariamente formado por antiguas alumnas de magisterio y que los planteamientos educativos que llevaba en mis aulas partían del modelo de investigación en el aula (Relato de Carmen, 2014).

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL CAMBIO

Las tres estamos convencidas de que la apuesta por el cuidado y el respeto de lo personal ha sido una de las claves del mantenimiento de ambos grupos y su continuidad en el seminario universitario. El valor de lo emocional es una categoría que aparece a lo largo del recorrido profesional (Woods, 1995; Nias, 1989). Nos construimos desde las relaciones y respuestas de los otros. Necesitamos identificar nuestros estados anímicos, nuestras emociones y gestionarlas adecuadamente.

Las cosas comenzaron a cambiar cuando reconocí que las emociones están siempre presentes, aunque no estuviesen en el programa y que yo era una aprendiz más a la que también afecta, en su aula, el proceso del grupo. Asimismo mi pertenencia a la Cátedra de Estudios de Género me hacía más sensible al reconocimiento del trabajo docente de las maestras de infantil (Relato de Carmen, 2014).

Establecer vínculos emocionales supone desarrollar una serie de destrezas como el cuestionarse a una misma, construirse en relación con los y las demás y tener imaginación narrativa (Nussbaum, 2005). Para esta autora, las emociones tienen carácter cognitivo y evaluador, siendo contraria a la separación entre razón-emoción. También defiende el aprendizaje de su desarrollo en las aulas.

Desde los grupos de trabajo hemos partido de la aceptación de nuestras limitaciones individuales y de las ventajas de las aportaciones de nuestras compañeras, lo que nos ha llevado a intentar desarrollar esa imaginación narrativa que “... significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2005: 30).

Dejar que fluyesen los aspectos personales en las reuniones grupales suponía negociar los sentimientos y considerar la importancia de las emociones en el aprendizaje, aunque a veces entrañase dificultades a la hora de equilibrar los intereses personales acerca de lo que debe de ser un grupo de trabajo, como podemos ver en las llamadas de atención por parte de Carmen “que nos podía “molestar”, pero que también nos ayudaba a no divagar y buscar alguna explicación también teórica” (Irene, Grupo de discusión, 2012: 52) ².

O el dilema entre productividad versus emotividad

[...] al principio para mí era un caos, cada uno veníamos con una cosa [...] y al final era una catarsis donde cada uno comentaba lo que hacía, su problema [...] que está muy bien. Luego el tema de bienestar [...] han sido doce años donde ha habido empatía, comunicación, un mismo idioma, nos entendemos (Javier, Grupo de discusión, 2012) ³.

Apostábamos por un modelo de innovación-indagación que integrase lo afectivo y lo cognitivo, considerando su separación artificial. Tener conciencia de nuestras emociones suponía que

[...] no solamente discutimos cosas, sino que se valora lo emocional y esto es importante porque verdaderamente las emociones mueven el mundo. En muchos espacios (claustros, ciclos...) las emociones están funcionando, aunque no se reconocen. Y ponemos una pared ideológica cuando en el fondo es un problema de emociones. Y esto no se reconoce, y sigue ahí entorpeciendo otra serie de cosas (María José, Grupo de discusión 2012) ⁴.

Los dos grupos de trabajo estaban formados por maestras, a pesar de no existir ningún tipo de exclusión explícita. Solamente hemos contado con la participación de Javier en uno de los grupos. Llama la atención la ausencia de maestros en el grupo coordinado por Myriam Nemerovsky. ¿Hubiese sido posible el desarrollo de lo emocional, si hubiesen participado también maestros? Desde la familia y la escuela se enseña a los varones a controlar sus emociones, considerando su expresión como impropio de la masculinidad. La coeducación todavía sigue siendo una meta frente a la construcción (García Colmenares, 1999).

² Martín Rodrigo, I. (2012). Cuando la teoría se funde con la práctica. TFG. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2908/1/TFG-L157.pdf>

³ Ibidem, p.54

⁴ Ibidem,p.53

Cuando las mujeres creen que su conocimiento es afectivo y no cognitivo y que está constituido por sentimientos y no por pensamientos, su papel subalterno se eterniza a la par que disminuye su poder [...]. Es importante para las mujeres estudiar y analizar esta última forma cognitiva de conocimiento, ya que pone en entredicho la falsa dicotomía que hace el patriarcado entre afectividad femenina y racionalidad masculina. ... Este dualismo sostiene indefinidamente un sistema injusto que exige a los hombres de los trabajos de servicio y asistencia, a la vez que hace a las mujeres responsables de estos empleos agotadores y mal pagados. Es esencial que los educadores y agentes culturales conozcan estas dinámicas patriarcales, puesto que son estas fuerzas las que contribuyen a ocultar las capacidades de las jóvenes a los ojos de sus profesores, de sus futuros empleadores y, lo que es más importante, de ellas mismas (Kincheloe y Steinberg 1999: 176- 177).

Aceptar nuestras emociones, con sus fortalezas y sus carencias, nos ha permitido desarrollar una mayor empatía con nuestro alumnado al re-conocer el papel que las mismas juegan dentro del aprendizaje escolar.

RECONSTRUIR LOS SABERES DOCENTES

A la hora de analizar nuestro proceso de cambio nos hemos preguntado acerca cómo construimos e integramos los saberes docentes en el aula. Los saberes profesionales docentes se adquieren a lo largo del tiempo a través de nuestra biografía escolar, de la formación inicial y del ejercicio profesional; proceden de diferentes fuentes y tienen la impronta personal de quien los practica. A partir de nuestros relatos de vida, hemos intentado analizar nuestra práctica cotidiana en el aula.

Siguiendo a Tardif, hemos ido reflexionando acerca de la construcción de los saberes personales y los procedentes de la biografía escolar como fruto de la socialización en los cuidados dentro de la familia y de la jerarquización sexual de los roles docentes percibidos en la escolarización, que han favorecido la feminización de los primeros niveles educativos.

Me siento "vocacionada" y, sin embargo, ¿lo hice al azar, empujada por las circunstancias? La situación familiar y socioambiental que me rodeaba favoreció el continuar mis estudios en la ciudad donde resido. En algún momento pensé en otras posibilidades y salidas profesionales, pero también es cierto que la educación no era algo ajeno a mí. Desde los ocho años he participado y posteriormente animado, actividades de animación y tiempo libre con niños y jóvenes. Si he tenido vocación de algo, creo que ha sido de "hacer cosas con otros" (Inmaculada, TGF, 2012)⁵.

Reconocer el bagaje de la pre-socialización en una misma ha supuesto un acercamiento crítico al ejercicio profesional (Alliaud, 2002). Rememorar el peso de las primeras experiencias escolares durante la primaria y secundaria no ha permitido

⁵ Martín, Rodrigo, I. (2012). Op. cit. p.46

resituar las “estrategias de emergencia” que de manera casi mimética reproducían las utilizadas anteriormente con nosotras como el uso de los textos escolares dando lugar a paradojas como este: “Cuando el estudiante se hace profesional sale a dar clase con la teoría constructivista en la cabeza y la práctica conductista instalada en el cuerpo y generalmente enseña desde el habitus” (Grasso ,2006: 18).

Pero la singularidad de los conflictos y dilemas que se presentan en el aula supone ir más allá de la estricta aplicación de la teoría y la técnica, incorporando zonas de incertidumbre (Schon, 1992). Comenzamos a analizar nuestros saberes experienciales como

[...] el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción (Tardif, 2004: 37).

Tabla 1.- Los saberes de los docentes

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por historia de vida y por socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios post-secundarios no especializados, etc.	Por formación y por la socialización pre-profesional.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por formación y por la socialización pre-profesional en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas”, de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las herramientas de trabajo y su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica de trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: (Tardif, 2004: 48)

El interés por la enseñanza de la lectura en los primeros niveles y el trabajo por proyectos fueron los elementos aglutinadores de los dos grupos y su confluencia en el seminario universitario. A través de las discusiones y debates, la práctica reflexiva se convierte en una necesidad para contrastar e interpretar las concepciones que utilizamos a la hora de enseñar. Aquí se produce el cambio real, desde la confrontación con referentes teóricos y con las demás docentes: “Si no sabemos dónde estamos, si nuestros propios trabajos se realizan sin saber qué lugar ocupamos en el campo intelectual, no podemos controlar toda una serie de factores que están influyendo e incidiendo en nuestro trabajo” (Varela, 2001: 113-114).

En la práctica se introducen nuevas estrategias de aprendizaje, creándose un espacio amplio de intervención en el aula, pero sobre todo se empieza a considerar al alumnado como interlocutor y no como receptor, y al trabajo por proyectos como un espacio, una ocasión para el conocimiento compartido entre el alumnado y el profesorado. El saber disciplinar se convierte en un aprendizaje personal (Ayuela 2013; Martín Rodrigo, 2012; Fernández, García Colmenares y Martín Rodrigo, 2004).

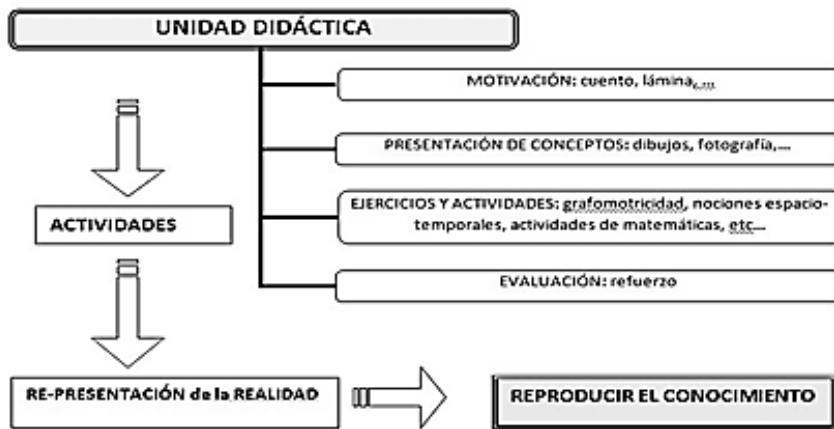
Preguntarse por lo que uno hace y contrastarlo con otros supone “desinstalarse” de las rutinas. La inquietud por aprender, interrogarme, buscar “lo innovador” me lleva a trabajar más, leer y reflexionar para mejorar, pero también me hace sentir viva (Inmaculada, TFG, 2012: 48).

A través del debate en los grupos de trabajo comenzamos a cuestionar el papel controlador de las editoriales, de las unidades didácticas y de la programación por objetivos como algo ajeno al proceso de aprendizaje infantil. Los textos escolares se han convertido en enseñantes no presenciales en el aula, olvidando el contexto social y cultural, “aparentemente es una escuela para todas y todos, pero casi nunca lo es para alguien” (García Colmenares, 2009: 64).

Las unidades didácticas imponen un currículum ajeno a las criaturas y descontextualizado, con apariencia de globalización. Son un artificio que solamente existe en el entorno escolar pues “a nadie en su casa se le ocurre tener tantos ejemplares de cada texto, como habitantes hay en una vivienda. Si comparten la vivienda también comparten los textos... nuevamente la escuela se rige por sus propias normas, ajenas a la vida misma” (Nemerosvki, 1999: 106).

En este aspecto, Bronfenbrenner (1987) nos habla de la importancia de los contextos de desarrollo primario (familia y escuela) y secundario (televisión, videojuegos, etc.) que una persona posee, además del desarrollo potencial que estos escenarios tienen. Nos recuerda la necesidad de contar con las interacciones que hay entre las personas y sus escenarios, para establecer y analizar las dinámicas que subyacen a los mismos, y de una forma singular en el escenario educativo.

Figura 1.- Las unidades didácticas.



Fuente: Martín Rodrigo, 2012: 15

Elaboramos los primeros proyectos de aula que se caracterizaban por partir de la elección consensuada del tema a investigar, la planificación del mismo y la toma de decisiones (qué, cómo y para qué lo vamos a hacer); más tarde hay que organizar la distribución de tareas, recogida, selección y organización de datos. El proyecto finaliza con la construcción, experimentación, o dramatización, con un producto final. Releyendo los informes de las primeras reuniones, aparecen los miedos y las dudas a la hora de iniciar este nuevo enfoque (García Colmenares, 2001):

María.- Intento llevar a cabo todo lo referente a la perspectiva constructivista pero de repente me surgen dudas. Veo bien trabajar desde lecturas funcionales como el periódico, el cuento, pero ¿cómo pasar a que reconozcan todas las letras? Si no lo presento yo ¿cómo lo van a conocer? Al final voy y se lo enseño, pero entonces vuelvo a lo de antes, a lo tradicional y dudo si esto es constructivista y qué tiene de innovación.

Irene.- A mí me ocurre lo mismo y me planteo cómo llegar al nivel alfabético.

María Jesús.- Pero cuando les presento las letras no hay debate, no piensan. Yo quiero que reflexionen, no que solamente hagan “oooo”.

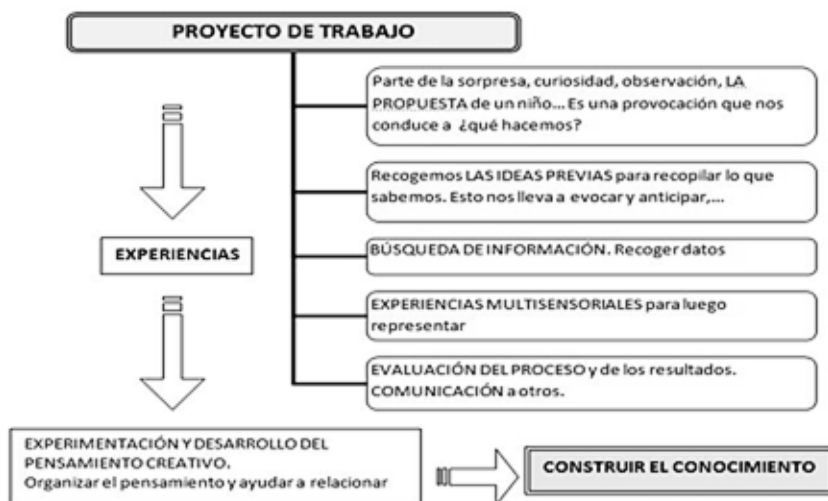
María.- No lo pueden aprender todo por sí mismos y tampoco es negativo enseñárselo, a veces ellos mismos te lo preguntan o vienen con el conocimiento de algunas letras que les han dicho de casa.

María Jesús.- Después de tantos años me he dado cuenta de que las dudas, aunque las resuelvas aparentemente, más tarde vuelven a convertirse en dudas, nunca acabas y lo que en un curso te sirve en otro lo debes cambiar.

Inmaculada.- Lo que dices acerca de las dudas, yo entiendo que debes convivir con ellas. No es cuestión de valoraciones morales, si yo soy buena o mal docente, sino que está relacionado con la eficacia en el aula. Las dudas son necesarias, pero no deben paralizarnos sino permitir la búsqueda e ir hacia adelante. Y con los pequeños proyectos vemos que los niños aprenden, y les gusta trabajar de esa manera.

Constatamos que a través de los proyectos se favorece el acercamiento a los intereses de las y los aprendices replantea la función docente (Hernández 2000).

Figura 2.- El Trabajo por Proyectos



Fuente: Martín Rodrigo, 2012: 15

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: HACER VISIBLE LO INVISIBLE

Cuando decidimos trabajar por proyectos en el aula, uno de los debates recurrentes durante los primeros años giraba en torno a la conveniencia de este enfoque para las y los niños con dificultades de aprendizaje:

Inmaculada.- Me preocupa que al trabajar sin fichas y sin un control tan individualizado retrase el desarrollo a las y los alumnos más “lentos”, porque ya sé que el resto no tendrá problemas, pero ¿qué pasa con los dos o tres que fracasan?

María.- Con la fichas también fracasan y sin ningún interés por aprender. Al menos ahora vienen contentos al aula y las posibilidades por aprender son mayores.

Inmaculada.- Si, estoy de acuerdo, pero a veces tengo dudas porque veo que van muy despacio y no sé si tengo que intervenir o no. Antes lo podía controlar mejor y saber qué fonema conocían y cuáles les faltaba. Me produce mucha tensión e inseguridad. A veces me asaltan las dudas y me pregunto si con lecturas diferentes a los textos escolares llegan a leer (García Colmenares, 2001).

Este enfoque metodológico de investigación a partir de pequeños proyectos permite trabajar y atender mejor a la diversidad. Considera las diferencias y peculiaridades de niñas y niños, y ayuda a buscar estrategias educativas múltiples por parte de la comunidad educativa, creándose redes naturales de apoyo y colaboración entre el alumnado, la familia y el profesorado.

Asumir esta perspectiva crea una gran inestabilidad en el profesorado acostumbrado y educado en una forma de abordar el currículum más uniforme, cerrado y tratando a todo el alumnado por igual. Pero la diversidad forma parte de nuestra vida y los centros son una buena prueba de ello. El apoyo desde este enfoque debe ser amplio, inclusivo a la vida del aula y no penalizador para aquel alumnado que viva situaciones diferentes, es decir, vivenciar la diversidad como algo positivo.

En el trabajo concreto, cada profesional aportamos nuestras intervenciones específicas en cada uno de los campos de trabajo. Cada sesión de coordinación quincenal comenzaba con una revisión de lo que cada profesional realizaba con el niño, sus logros y dificultades. A partir de ahí, se planteaban nuevas propuestas de intervención desde los distintos ámbitos: fisio, AL, PT, aula música, inglés, psicomotricidad... Estas propuestas eran reflexionadas, debatidas, argumentadas, para llegar a acuerdos que fuesen compartidos y trabajados por todas las profesionales, para hacer de las intervenciones específicas algo generalizables al resto de los escenarios.

El aula se convierte en un espacio abierto, dejando fuera esa concepción de reinos de taifas y compartimentos estancos aislados, a los que estamos tan acostumbrados en el ámbito educativo. El llegar a acuerdos es algo costoso, la comunicación, la crítica constructiva supone una desinstalación de nuestras ideas de trabajo previas para poder acoger lo que el resto de profesionales aporta todo ello para favorecer en nuestros niños y niñas con necesidades educativas especiales un mayor y mejor acceso al aprendizaje escolar.

PARA SEGUIR

Aunque este trabajo no está acabado, como tampoco lo está nuestra reflexión y aprendizaje, sí queremos señalar algunos puntos esbozados en este artículo, a modo de conclusiones abiertas.

La formación entre iguales. El reconocimiento del trabajo colaborativo nos ha supuesto ser más conscientes de la tarea y de las claves educativas que trabajamos al salir de nuestro entorno próximo y observarnos. Compartir conocimientos y tareas con otras maestras nos ayuda a ir afianzando pequeñas certezas personales y de grupo, como la importancia de “arriesgar” para crecer y el aprendizaje del error como empuje para el cambio. Nos aporta seguridad en lo

que hacemos, junto a nuevos interrogantes y retos para seguir avanzando en el propio desarrollo personal y profesional.

Ahora con todo el tema de formación y de los recortes, que tenemos que formarnos entre nosotros... me decía una compañera: "hay mucha gente formada", pero yo pensaba si es para dar un botón al ordenador, enseñar a manejar una pizarra digital, vale... pero de metodología, de reflexión de fondo, de ideas que orientan una reflexión u otra,... de eso no hay tanta gente preparada... y esto necesita un grupo. Esa formación on-line que se promueve ahora tanto, está coja... Si a la gente le quitamos los grupos de discusión, los contactos tú a tú, en los que la gente se mira, se respeta y comparte... ,se acabó la reflexión sobre educación (M^a José, Grupo de discusión, 2012) ⁶.

Relaciones horizontales y democráticas entre la Escuela y la Universidad. Cuando se reconoce el trabajo de la escuela desde la universidad, se es más consciente del valor de la propia práctica. Los esfuerzos por un trabajo colaborativo repercuten en beneficios para los dos ámbitos. Por un lado, la escuela recoge "el valor" de lo educativo, lo explicita y transmite desde su práctica diaria; y por otro la universidad devuelve a la escuela su reflexión y profundización teórica, aportándole cuestiones y/o razones para el aprendizaje. Esta relación de igualdad sitúa a *estas dos espacios* de manera horizontal, compartiendo tareas diferentes y necesiándose mutuamente.

A través del Seminario de Desarrollo Profesional en Educación Infantil: Una perspectiva socio-constructivista, en el que maestras explicaban y compartían su práctica en el aula y enfoque educativo a través de proyectos de trabajo, el alumnado universitario de Educación infantil ha podido reflexionar, sobre aspectos relacionados con la docencia. A lo largo de los diferentes seminarios, una de las preguntas del alumnado en el cuestionario previo sobre el aprendizaje co-constructivista era "¿Pero cómo se puede enseñar a leer sin cartillas y sin cuadernos de fichas?". Obviamente estaban saliendo a la luz sus ideas previas, fruto de la socialización temprana a través de su biografía escolar. En el cuestionario de evaluación final, muchas de las alumnas se fueron replanteando el periodo de prácticas más allá de una mera reproducción de rutinas.

La práctica reflexiva. Otro aspecto que quisiéramos destacar es la importancia de escribir acerca de nuestra práctica en el aula, ya que como decía Carmen: "Yo puedo visitar tu aula y ver lo que haces, pero ¿cómo pueden conocerla las y los demás?". Escribir y reflexionar sobre lo que hacemos significa una apertura y un riesgo que nos predispone a encontrarnos con otras personas en el proceso de trabajar de forma colaborativa, compartiendo, motivando, estando dispuestas a aceptar y ofrecer ayuda. El pensamiento se elabora, los dilemas se concretan y se afianzan las certezas.

⁶ Op.Ct. p.55.

Aquí lo emocional emerge con fuerza junto con una dimensión social de lo que hacemos. Parafraseando a Elsworth no queremos “enseñar o aprender si está ausente el placer, el argumento, emocionar y que te emocionen, la metáfora, los artefactos culturales, la implicación y la interacción con público” (Elsworth, 2005: 32).

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, H. y MAGALHAES, M.J. (2001). *Retazos de vida. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía*. Lisboa: Comissao para Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- AYUELA, M. M. (2005). *Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: el caso de María y su profesora de apoyo*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- AYUELA, M. M. (2013). *Alex: Incluir la parálisis cerebral*. Trabajo Fin de Grado Educación Primaria. Palencia. Escuela Universitaria de Educación.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En A. ELSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ VIVAS, M., GARCÍA COLMENARES, C. y MARTÍN RODRIGO, I., (2004). El lenguaje escrito en educación infantil y los proyectos de trabajo: interacción en el aula, familia y entorno. En investigaciones sobre el inicio de la escritura en edades tempranas (259-272). Madrid: Ministerio de educación. Subdirección General de Información y Publicaciones
- GARCÍA COLMENARES, C. (2001). *Franqueando fronteras. De la acción tutelada a la comunidad de práctica educativa*. Documento inédito.
- GARCIA COLMENARES, C. (2009). Creación de entornos escolares enriquecidos para la construcción de aprendizajes desde los primeros años. En C. ALARIO y R. MARTINEZ FEITO (eds.). *Inmersión temprana en lenguas extranjeras (57- 74)*. Madrid. Ministerio Educación y Ciencia.
- GARCÍA COLMENARES, F. (1999). Repensar el género. Propuestas para el currículum de formación del profesorado. En *Coeducaao: do pricipio ao desenvlvimento deuma pratica*, (107-131)). Lisboa Comissao para Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- GATHER, M. (1993). Entre recherche et practice, le fameux fossé existe-t-il toujours? *Educateur*, 9, 53-55.
- HARGREAVES (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.

- HERNÁNDEZ, F. (2006). Los docentes y las TIC. Cuatro tendencias o más. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 66-69.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. *Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010.
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MAELA, P. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan,
- MANZANO, M. J. (2013). Biografía y profesión: identidad corporal e identidad docente. Trabajo Fin de Grado. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
- MARTÍN ORTEGA, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, pp. 72-78.
- MARTÍN RODRIGO, I. (2009). El desarrollo lingüístico y cognitivo en la actividad diaria del aula de Educación Infantil. En C.ALARIO (ed.) *Inmersión temprana lenguas extranjeras (75-98)*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia
- MARTÍN RODRIGO, I. (2012). *Cuando la teoría se funde con la práctica: relato autobiográfico de una maestra*. Trabajo fin de grado infantil. Escuela Universitaria Educación.
- MIER CAMINERO, M., GARCIA COLMENARES, C. y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2013). *Reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil*. Trabajo fin de Grado Infantil. Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4775>
- MIER, M., GARCIA COLMENARES, C. y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2013). Reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil. Simposio Internacional *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013. Disponible en (som.esbrina.eu/.../MierCamineroMauraGarciaColmenaresCarmenFernand...)
- NIAS, J. (1989). *Primary Teacher Talking: A Study of Teaching as Work*. Londres: Routledge.
- NUSSBAUM, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona. Paidós.
http://fint.doe.d5.ub.es/jornadeshistoria/docs/Introduccion_a_las_Jornadas_Fernando_Hernandez.pdf. (Consulta: 22 de marzo de 2012).
- PÉREZ, J. BARQUÍN y J. F. ANGULO (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica (533-552)*. Madrid: Akal.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas. 2ª Edición.

- SCHON, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia una nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- STANLEY, L. (1992). *The Auto// Biographical I: The Theory and Practice of Feminist Auto/ Biography*. Manchester: Manchester University Press.
- TARDIF, (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Ed. Narcea.
- TONUCCI F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Serie alternativas. Barcelona: Editorial Graó.
- VARELA, Julia (2001). El modelo genealógico de análisis. Ilustración a partir de “Vigilar y Castigar”, de Michel Foucault. En: CRESPO, EDUARDO y SOLDEVILLA, CARLOS (coords.) (2001): *La constitución social de la subjetividad* (pp.113-129). Madrid: Catarata.
- WOODS, P. (1995). Adaptando la etnografía a la educación. En I. MARTÍNEZ y A. VASQUES-BRONFMAN (coord.): *La socialización en la escuela y la integración de minorías perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90* (37- 56). Madrid: Fundación La Caixa.