



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**EL DESARROLLO PROFESIONAL DE UN
MAESTRO NOVEL EN LA ESCUELA RURAL
DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Presentada por José Juan Barba
Martín para optar al grado de
Doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigido por:
Luís Torrego Egido
Víctor Manuel López Pastor

AGRADECIMIENTOS

Esta es una tesis autobiográfica, pero no con el protagonista como hecho central, sino con el escritor como observador y aprendiz. Por eso a mí me gusta decir que es “otrobiográfica”, porque responde a lo que los otros me han enseñado en el transcurso de mi vida, siendo ellos los protagonistas y yo un invitado de lujo al que amablemente dejan participar. Es una tesis de vidas cruzadas, siendo en estos contactos donde surge la acción que es la vida real. Por eso las líneas que siguen no son sólo palabras, son sentimientos profundos de gratitud, es la ocasión de decir que sin ellos mi vida nunca habría sido igual. Para mí ha sido un placer y un honor haber compartido mi vida con:

Luis Torrego Egido y Víctor López Pastor dos amigos, profesores, compañeros, hermanos adoptivos,... que por suerte han sido mis directores de tesis. Llevo más de una década aprendiendo con y de ellos, pero no sólo de sus palabras, sino que principalmente lo hago de sus formas de vida. Les agradezco la de horas que han echado en la tesis, la rapidez de las correcciones, su visión crítica, sus aportaciones,... y les pido perdón por todas las cosas que no he sabido plasmar. Pero lo más importante es la relación que hemos tenido durante años y que se ha afianzado durante esta tesis. Ésta se ha fortalecido mediante: las horas de debate para plantear los temas, el sentir que hablábamos de igual a igual, la preocupación por mis desánimos, las llamadas para que aparicara la tesis y me fuera de vacaciones, la paciencia infinita,... y las miradas de padres orgullosos que me dedican a diario.

Montse Rodríguez Martín con quien he compartido muchos años de profesión y de la vida y, los que nos quedan por delante. Tiene la virtud de convertir un mal momento en una ilusión, de hacerme sacar fuerzas de flaqueza, de enseñarme que la vida no sólo son pensamientos, también emociones,... Porque es mejor mi vida si está cerca.

Mis padres José Luís y Mari Carmen, que tuvieron (im)paciencia con un mal estudiante, con un zoquete. Ellos sabían que el futuro es la educación y, que pese a las piedras del camino siempre me obligaban a levantarme y seguir. Por si esto fuera poco me enseñaron que hay que reclamar lo justo y que el

diálogo es la forma de abordar la vida; que se puede vivir con poco dinero, pero no sin dignidad y; que por encima de todo está la felicidad.

Mis hermanos: David siempre dispuesto a buscar formas de actuar más justas, entendiendo que el bien social está por encima del resto, pese a que en ocasiones les genere muchos problemas. A Raúl que está comenzando a estudiar para ser maestro y tiene ante sí la posibilidad de hacer algo por un mundo mejor y mejorar la vida de los otros.

Juan Miguel Fernández-Balboa, un buen amigo que me tenía reservado el destino; le agradezco su fe ilimitada en mí, sus constantes palabras de ánimo, las horas que dedica a enseñarme, los diálogos sobre la vida y, la capacidad de asombrarme constantemente. Roberto Monjas, un gran sabio de pocas palabras, tiene el don de la sencillez, de la humildad, de decirlo todo con un gesto, una mirada, una sonrisa... Antonio Fraile por siempre estar dispuesto a darme la primera oportunidad y, a debatir con sentido del humor... Juan Carlos Manrique y Cristina Vallés por su apoyo, sus palabras y su ánimo constante, y su capacidad ilimitada de creer en mí, en ocasiones que ni yo mismo lo hago. Rocío Anguita por su ayuda para incorporarme al departamento, su protección, su amistad y, por los diálogos llenos de confianza. Eloisa Lorente por su amistad y confianza. Alfonso Gutiérrez que nunca pierde el sentido del humor en el trabajo, Bartolomé Rubia por su inestimable ayuda con Nudist y sus ánimos. Isabel Gaviero por de abastecerme de libros y revistas. Andrés Palacios, Marisa Santos Pastor, Juan Manuel Gea, Inés Monreal, José Luis Parejo, Henar Rodríguez, Eduardo Fernández, Carmen Merino, Conchita García y todos los compañeros de esta nueva etapa educativa con los que trabajar es un placer.

José Contreras, Gustavo González Calvo y Francisca Chaparro, tres amigos que he conocido durante la realización de esta tesis y, que sin sus palabras nunca hubiera sido igual. He tenido la suerte de que me han hecho pensar, me han enseñado nuevos matices en el horizonte y han compartido conmigo su tiempo, ideas y diálogos honestos sin reservarse nada. ... También hubiera sido imposible hacer esta tesis sin Jorge Martín Domínguez y Daniel Müller mis amigos de pedagogía siempre dispuestos a ofrecer su esfuerzo y sus ojos abiertos.

Mis amigos del aprendizaje cooperativo: Carlos Velázquez un gran amigo, un sabio que siempre está dispuesto a dar sin esperar nada a cambio. Jesús Vicente Ruíz Omeñaca todo amor hacia los demás y hacia la docencia. José María Rodríguez Gimeno por su generosidad al crear recursos para que todos aprendamos cooperación... Ángel Antolín, José Luis Jiménez Moreno, Cecilio Castro, Jesús María Piedelobo y Tomás Santamaría, por tener una capacidad excepcional, la de convertir sueños hercúleos en realidades

emocionales. A Antonio Méndez, Ángel Pérez Pueyo, Javier Fernández-Rio, Enrique Rivera, Fernando Vaquero,... por tantas horas de cooperación, diálogo y amistad.

Alberto Gonzalo, Miguel Pedraza, Roberto Hidalgo, Darío Pérez Brunicardi, Marta González Pascual, Suyapa Scott, Mario Vázquez, Mónica Alvaro Garzón, Bea Aldama y todos los compañeros con quienes tantas horas hemos dedicado a la Investigación-Acción, no sólo aprendiendo de nuestras prácticas, sino también de nuestras vidas.

A Lourdes Correa, Marta Cueto, Kika Rodríguez, María Martín Hidalgo, Carlos Roncero, Esther Mendoza, Ángel García González, Carlos González Arribas, Raquel Hernández, Virginia Martín, Ana Martín Caño, María Isabel Hernández Domínguez, Alicia Martín Álvaro, María Jesús González Hernández, Laura Cuadrado, Mari Nieves, Chelo, Julián y a otros muchos maestros y maestras por acompañarme y apoyarme en el proceso de aprender a ser docente. A Maricarmen Garzón, Luisa y Andrés Palomar por guiar mis primeros pasos en un aula. A Alexandra Chueca, Raquel Graña, Lourdes García Alonso, Elena Perez Espeso, Laura Besteiro, Cristina Manso por siempre querer aprender más y ver esta tesis reflejada en nuestras clases y diálogos.

Todos los niños y niñas con los que he compartido aula los siete años que he sido maestro y aprendiz y a mis maestros estudiantes de magisterio, por ayudarme a ver diferentes realidades, hacerme pensar de otras formas, enseñarme sus puntos de vista y compartir toda su sabiduría.

Por último, a compañeros que pese a no vivir en el vagón de la educación siempre están a mi lado en el viaje: Manuel Martín Rodríguez por su amistad incondicional, su constante apoyo, ánimo y emoción, Eduardo Jiménez, David Velayos, por muchos años de amistad, Alberto González Blázquez y Pilar Gómez García por luchar por sus sueños y los de los demás. María Sol Rodríguez por las horas de apoyo. Azucena Montero por los diálogos compartidos durante tanto tiempo. Jairo Zavala (Depedro) por poner música a los sueños. Veronica García Pindado, Elena Santamaría, Marta Rodríguez, Ángel Torres, Santiago Moreno, Julián Gómez Gil, Antonio Gómez Gil, Jaime González, Juan Carlos Martín, Teresa Rodríguez, Moncho Martín, Sergio Martín, Araceli Martín, Angelines Barba, Carmen Barba, Alejandro Pérez, Marisol Martín, Miguel Angel Martin Dominguez, Sonsoles Saez de Villatoro,...

...y a todos los que entienden que la educación es cuestión de humanidad y humanizante.

.

ÍNDICE

<i>CAPÍTULO I</i>	INTRODUCCIÓN	1
1.	Introducción	1
2.	La educación y yo: breve historia de vida para poner en antecedentes	2
3.	¿Qué pregunta clave nos surge?	11
4.	Importancia del tema elegido en esta tesis	12
5.	Estructura de la tesis	14
5.1.	Capítulo II: La pedagogía crítica: aproximación al concepto y características	14
5.2.	Capítulo III: El maestro novel y los procedimientos de inserción en la función docente	14
5.3.	Capítulo IV: La escuela rural: características y protagonistas	15
5.4.	Capítulo V: Metodología de la investigación	16
5.5.	Capítulo VI: Análisis de las relaciones que establece y del pensamiento del maestro novel	17
5.6.	Capítulo VII: Análisis de las experiencias docentes y de las innovaciones (del maestro novel) en la escuela rural	18
5.7.	Capítulo VIII: Conclusiones	19
5.8.	Referencias bibliográficas y anexos	19
<i>CAPÍTULO II</i>	LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y A SUS CARACTERÍSTICAS	21
1.	Introducción	21
2.	Definición de pedagogía crítica	23
3.	Antecedentes de la pedagogía crítica	27
4.	Características de la pedagogía crítica	30

5.3.4. Los planes de acogida del maestro novel	91
5.3.5. La formación del docente	91
5.3.6. El mentorazgo	92
<i>CAPÍTULO IV</i> LA ESCUELA RURAL: CARACTERÍSTICAS Y PROTAGONISTAS	95
1. Introducción: la sociedad rural	95
2. ¿Escuela rural o escuela en el mundo rural?	97
3. ¿Qué es un Colegio Rural Agrupado (CRA)?	100
4. El maestro en la escuela rural	103
4.1. El maestro tutor en la escuela rural	103
4.1.1. ¿Qué supone impartir docencia en la escuela rural?	103
4.1.2. Características profesionales de la docencia en la escuela rural	105
4.1.2.1. El aislamiento y la soledad del maestro rural	105
4.1.2.2. Exigencias, dificultad y dureza del trabajo	107
4.1.2.3. Nula formación inicial	110
4.2. El maestro itinerante	111
4.2.1. Características del maestro itinerante	112
4.2.2. ¿Qué aporta el maestro itinerante a la educación de los estudiantes?	114
5. El alumnado de la escuela rural	118
5.1. La convivencia entre el alumnado	118
5.2. El alumnado y el valor de la familia	121
5.3. Motivación, esfuerzo y cultura escolar	122
5.4. La relación con las instituciones culturales	126
5.5. La vida en la sociedad de la información	127
5.6. El alumnado inmigrante	128
5.6.1. La escuela rural y la inmigración	129
6. Estrategias metodológica en la enseñanza en la escuela rural	131
7. La Educación Física en la escuela rural	136
7.1. La atención a la diversidad en Educación Física en la escuela rural	136
7.2. La programación en Educación Física en la escuela rural	137
7.3. Los espacios de Educación Física en la escuela rural	140
8. Pedagogía crítica en la escuela rural	142

<i>CAPÍTULO V</i>	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	145
1.	Introducción	145
2.	Definición del problema a investigar	145
3.	La metodología cualitativa	147
4.	Métodos de investigación cualitativa utilizadas	150
4.1.	La etnografía	150
4.2.	La investigación biográfica-narrativa	152
5.	Técnicas de recogida de datos	154
5.1.	El diario de clase	154
5.1.1.	Experiencias previas del maestro novel con diarios	157
5.1.2.	La utilización del diario en la investigación	158
5.2.	Entrevistas	160
5.2.1.	Entrevistas informales	161
5.2.2.	Entrevistas grupales	161
5.2.3.	Entrevistas al maestro novel	163
5.3.	Análisis documental	163
5.3.1.	Las publicaciones	164
5.3.2.	Programaciones y unidades didácticas	165
5.3.3.	Fotografías	165
5.3.4.	Documentos de centro	165
5.3.5.	Cuadernos de los alumnos	165
6.	Análisis de datos	166
6.1.	El análisis de datos en la tesis	167
6.2.	La elección de categorías	167
6.3.	Proceso de anonimato	171
6.4.	El proceso de codificación de los documentos	174
7.	Análisis del rigor de la tesis	178
7.1.	Credibilidad	179
7.2.	Transferibilidad	181
7.3.	Dependencia	182
7.4.	Confirmabilidad	182
7.5.	La validez catalítica como quinto criterio	183
<i>CAPÍTULO VI</i>	ANÁLISIS DE LAS RELACIONES QUE ESTABLECE Y DEL PENSAMIENTO DEL MAESTRO NOVEL	187
1.	Introducción	187
2.	La relación del maestro novel con el Centro	187
2.1.	Participación del maestro novel en órganos de gobierno y gestión	188

2.1.1. El maestro novel en el Claustro	188
2.1.2. El maestro novel en la Comisión de Coordinación Pedagógica	191
2.1.3. El maestro novel en la Comisión de Convivencia	193
2.1.4. El maestro novel en el Consejo Escolar	195
2.1.5. El maestro novel en el Equipo de Ciclo	196
2.2. La relación del maestro novel con el Proyecto Curricular	199
2.3. Dos aspectos de la vida del Centro que generaron enfrentamientos	200
2.3.1. De la buena voluntad a la obligación: el caso de la informática	200
2.3.2. Las sustituciones	201
2.4. El maestro novel como Jefe de Estudios: Un intento por transformar la realidad	203
2.4.1. La dura realidad del curso	203
2.4.2. Qué pude transformar desde la jefatura de estudios	206
3. La relación del maestro novel con los compañeros	208
3.1. La acogida del maestro novel en el Centro	209
3.2. El papel del equipo directivo en la acogida de los maestros noveles	210
3.2.1. La relación personal con el Equipo Directivo	210
3.2.2. Las decisiones del Equipo Directivo respecto al maestro novel	213
3.3. Las relaciones adoctrinadoras hacia el maestro novel	215
3.4. El maestro novel como referencia para otros maestros	219
3.5. La relación entre el maestro novel y el maestro en el Prácticum	223
3.5.1. La incidencia del maestro novel en el desarrollo del Prácticum	223
3.5.2. Las reflexiones y vivencias compartidas con el maestro durante el Prácticum	227
3.6. El maestro novel y la Investigación-Acción	229
3.6.1. La Investigación-Acción en el proceso formativo del maestro novel	230
4. La relación del maestro novel con las familias	233
4.1. El maestro novel como tutor	233
4.1.1. Primera experiencia como tutor	233
4.1.2. Segunda experiencia como tutor	234
4.1.3. Tercera experiencia como tutor	235
4.1.4. Participación de los padres y madres en el aula	237
4.2. Visión del maestro novel por las familias	239
4.3. El aprendizaje del maestro novel con ayuda de las familias	240
4.4. La educación como tarea común entre familia y el maestro novel	242

5. El maestro novel y su relación con el alumnado	245
5.1. El maestro novel ante la educación integral del alumnado	245
5.2. La atención a la diversidad por el maestro novel	248
5.2.1. ¿Qué entiende el maestro novel por diversidad?	248
5.2.2. Estrategias de atención a la diversidad	252
5.2.3. La diversidad como riqueza	254
5.3. Los conflictos y la disciplina en el aula	256
5.3.1. Evolución del pensamiento del maestro novel respecto a la autoridad	256
5.3.2. La autoridad en el primer año de docencia en una escuela urbana	258
5.3.3. La autoridad en la docencia en una escuela rural	262
5.4. La democracia en el aula	268
5.5. El maestro novel y el diálogo igualitario con el alumnado	272
6. Pensamiento del maestro novel	278
6.1. ¿Qué es un alumno para el maestro novel?	278
6.2. Reflexiones a partir de las vivencias y sentimientos	283
6.3. Relación entre el ser maestro y el ser personal	287

CAPÍTULO VII ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES Y DE LAS INNOVACIONES (DEL MAESTRO NOVEL) EN LA ESCUELA RURAL 293

1. Introducción	293
2. El maestro tutor en la escuela rural	293
2.1. Qué es ser un maestro tutor en una escuela rural	293
2.1.1. Tutor en una unitaria en los primeros meses de experiencia	294
2.1.1.1. La dureza de los primeros días en una escuela unitaria	294
2.1.1.2. La reconstrucción del tutor de unitaria a partir de la historia de vida	296
2.1.1.3. Las dificultades institucionales a la primera experiencia como tutor de unitaria	298
2.1.1.4. Evitando la soledad del maestro de unitaria	299
2.1.1.5. Evitando el sentimiento de culpabilidad del maestro novel como tutor de unitaria	300
2.1.2. Tutor en un aula cíclica en el séptimo año de docencia	302
2.2. Relaciones entre el maestro tutor y otros maestros que inciden en la tutoría	303
2.2.1. Relación de los tutores con el maestro novel generalista	303

2.2.2 Relación del maestro novel tutor con el resto de maestros que inciden en el aula	305
2.3. La docencia del maestro generalista en las aulas multinivel	306
2.3.1. Características del aula	306
2.3.2. Metodología	310
2.3.2.1. La individualización y la organización del grupo	310
2.3.2.2. Mis principales dificultades al entender el aula multigrado: la corrección y la tutorización entre alumnos	312
2.3.2.3. La autonomía del alumnado en las aulas multigrado	313
2.3.2.4. Dificultades en Infantil	315
2.3.3. Los contenidos como maestro generalista	317
2.3.3.1. Reflexiones sobre el papel de los contenidos en la escuela rural	317
2.3.3.2. La progresiva independencia de los libros de texto	319
3. La Educación Física en la escuela rural	321
3.1. Las características de la docencia en las aulas multinivel	322
3.1.1. Poco alumnado pero muy heterogéneo	322
3.1.2. Los espacios del área	326
3.1.3. Los materiales del área	327
3.1.4. Una escuela abierta al entorno	330
3.1.5. Dos condicionantes clave: la duración de las sesiones y la climatología	332
3.1.6. El interés de algunos tutores	335
3.2. Estrategias para la docencia de Educación Física en la escuela rural	336
3.3. Contenidos en Educación Física	340
3.3.1. Los primeros pasos en la elección de contenidos	340
3.3.2. Las actividades físicas en el medio natural	342
3.3.3. Las actividades del entorno del alumnado	347
3.3.4. Otros contenidos de Educación Física	349
4. La innovación educativa en Educación Física	351
4.1. Aprendiendo a correr a ritmo	351
4.2. El teatro de sombras	355
4.3. Las posturas corporales	356
4.4. La iniciación deportiva	360
5. La implementación de aprendizaje cooperativo en la escuela rural	367
5.1. Primeras experiencias en el aprendizaje cooperativo en Educación Física	367
5.2. El aprendizaje cooperativo en Educación Física	367
5.2.1. Los inicios del alumnado en el aprendizaje cooperativo	367
5.2.2. Evolución del alumnado en el aprendizaje cooperativo	370
5.3. El aprendizaje cooperativo en otras áreas	374

5.4. El maestro ante el aprendizaje cooperativo	377
5.5. Vivencias respecto al aprendizaje cooperativo	381
6. La innovación en la evaluación del alumnado	384
6.1. Experiencias previas en evaluación como maestro	385
6.2. Experiencia en innovación evaluativa en la escuela rural	387
6.2.1. El cuaderno del alumno el primer año de maestro de Educación Física en la escuela rural	387
6.2.2. La evaluación en la unidad didáctica para aprender a correr a ritmo	389
6.2.3. La evaluación en la unidad didáctica sobre acrosport	390
6.2.4. La autoevaluación del alumnado	391
6.2.5. La evaluación como forma de resolver conflictos	395

CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES 399

1. Introducción	399
2. El desarrollo profesional del maestro novel	400
3. El contexto de la escuela rural en el desarrollo del maestro novel	406
4. El pensamiento y las vivencias del maestro novel desde las aportaciones de la pedagogía crítica	410
5. Aportaciones y futuros desarrollos	412

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 415

ÍNDICE DE ANEXOS

I	Diarios
II	Entrevistas
III	Documentos del maestro y del centro
IV	Documentos del alumnado
V	Fotografías
VI	Análisis de datos Nudist N Vivo

ÍNDICE DE TABLAS

1	Reporte de buscadores de internet a palabras claves, realizado el 5-VIII-2010	13
2	Utilización de técnicas e instrumentos en la investigación	154
3	Proceso en la recogida de datos elaborado a partir de McKernan (1996)	166
4	Categorías para el análisis en Nudist N Vivo	168
5	Resumen de codificación de maestros	172
6	Resumen de codificación del alumnado	173
7	Resumen de codificación de las familias del alumnado	173
8	Ejemplo de codificación de los diarios de clase	174
9	Ejemplo de codificación de las entrevistas	175
10	Ejemplo de codificación de las publicaciones	175
11	Publicaciones utilizadas en esta tesis: artículos	176
12	Publicaciones utilizadas en esta tesis: capítulos de libros	177
13	Publicaciones utilizadas en esta tesis: libros	178
14	Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad (Guba, 1983:153)	178
15	Procedimientos utilizados para asegurar la credibilidad	185

ACRONIMOS USADOS

B TSA	Begining Teachers Support an Assement (California, EE.UU.)
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica
CDE	California Department of Education (EE.UU.)
CCTE	Commission on Teacher Credentialing (California, EE.UU.)
CER	Colectivo Rural Escolar
CER	Centro Educativo Rural
CPRA	Centro Público Rural Agrupado
CRA	Colegio Rural Agrupado
CRIE	Centro Rural de Innovación educativa
ERIC	Education Resources Information Center
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
TRIT	TRIT Trabajo de Investigación Tutelado
ZER	Zona Rural Escolar

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Es verdad, entre nosotros está mal visto hablar de amor en materia de enseñanza. Intentadlo y veréis, es como mencionar la soga en casa del ahorcado. (Pennac, 2009:249)

1. Introducción

Cuando hace ocho cursos comencé mi periodo de docencia como maestro, empecé a escribir unos diarios. Lo hice sólo como forma de expresarme, no tengo muy seguro que pretendiera utilizarlos como forma de reflexionar, si bien esta idea se encontraba presente. Pero la expresión es una necesidad que nace desde el interior del ser humano. Es una voz que no se puede callar y pide ser emitida al exterior. Hay algo que te hace decir eso que guardas dentro de ti. En algunos casos, esa necesidad de expresión se convierte en arte, en cuadros famosos, en canciones que nos acompañan en nuestros momentos importantes, en libros de cabecera...

Por desgracia, mi necesidad de expresión no quedó en nada más que en unos archivos de texto con faltas de ortografía, condenados al autoconsumo. Años después, sabíamos que los diarios de clase una obra de arte no eran, pero reflejaban el transcurso de episodios de vida llenos de pensamientos, personas, acciones, emociones, afectos, enfados, indignación, amor por la docencia y el alumnado... Así decidimos investigar sobre ello y con ese propósito se inició la elaboración de esta tesis doctoral.

2. La educación y yo: breve historia de vida para poner en antecedentes

I

Mis primeros recuerdos respecto a la escuela provienen de una escuela dividida de un pueblo de Ávila. En esta escuela había dos aulas, uno con el alumnado de tercer ciclo y otra con los demás. Yo vivía en la ciudad, pero como mi padre era maestro de un pueblo, me llevaba con él. No obstante, no iba a su mismo pueblo, ya que consideraba que no se debía juntar la faceta de padre con la de maestro. De este modo, iba a un pueblo que estaba a un par de kilómetros, lo que nos permitía estar separados en las horas de clase, pero viajar y comer juntos.

Los viajes y las comidas no las realizábamos solos, sino que los compañeros de los dos pueblos se juntaban para compartir el tiempo. Quizás esta fuera una formación inicial como maestro en primer ciclo de primaria, ya que una conversación recurrente eran aspectos de la docencia. Y claro, uno era niño pero no tonto, con lo que poco a poco iba aprendiendo algo sobre los trasfondos de la profesión docente.

En cuanto a los recuerdos de clase, no tengo muchos. Recuerdo a la maestra que me daba clase, cómo estaba colocada el aula en forma de L y cómo la atención era individualizada. También me acuerdo de que casi nunca hacíamos Educación Física, pero los pocos días que lo hacíamos se convertía en una fiesta, se juntaban los pueblos y hacíamos algún juego o algún deporte.

Al final de segundo de primaria, mi padre creía que iba a ir a trabajar a la capital, con lo que me llevó a un colegio de ciudad. El cambio fue muy grande, la educación se convirtió en instrucción, empezaron a aparecer cosas raras como los exámenes, la seriedad, la memorización ilimitada, el fin del trato personal y lo peor el fin del cariño. Además dejé de ser José para pasar a ser el “número 4”. Mi nivel de notas comenzó a bajar rápidamente.

En este centro me encontré con el maestro que más me ha enseñado de educación, no el que más me ha educado, sino el que más me ha enseñado como maestro, pero pese a esto no guardo de él un buen recuerdo, sino todo lo contrario. Como asegura Pennac la herida de un mal maestro nunca cicatriza, y siempre está presente:

Escuchamos a estos listillos en los salones, por las ondas, hablando de sus sinsabores escolares como de hazañas de la resistencia. Yo sólo me creo estas palabras si percibo en ellas el sonido apagado del dolor. Pues

aunque a veces uno sane de su coquetería, las heridas que nos infligió nunca cicatrizan por completo. Aquella infancia no fue divertida y recordarla tampoco lo es. Resulta imposible presumir de ella. (Pennac, 2009:78)

Es imposible hablar de alguien que te humilla, se ríe de ti, que te trata en función del trabajo de tu padre, que pone la nota en función de lo que le apetece, que da capones, que habla mal de ti por la calle, que no sabe qué hacer en clase y sus recursos didácticos consisten, simplemente, en preguntar de memoria para dejar pasar el tiempo y no tener que aplicar ningún otro tipo de recursos, que no te deja llevar el pelo largo, porque te aplica la “carrera de los piojos” tirándote de los pelos de la patilla hasta que te pone de pie día tras día hasta que te cortas el pelo, que no te deja opinar en contra porque te desprecia delante de los compañeros y te pone el consiguiente negativo. Y qué hacer en contra de su memoria de elefante, jamás olvidaba una afrenta y te la hacía pagar durante años... En el fondo tuve suerte, porque sólo me maltrataba las horas en que me daba clase. No sé de donde saqué fortaleza para no hundirme como otros compañeros. Quizás de aprender que sólo te puede generar dolor y una vez que ese dolor cala en tus huesos te acostumbras a vivir con él. Sabes que durante unas horas al día dolerá, pero que el resto del tiempo está la gente que te quiere. Mi madre lo llevó peor, pero poco pudo hacer aparte de sufrir. Por suerte, el sistema empieza a desproteger a este tipo de maestros.

Decía que ese maestro era el que más me ha enseñado sobre educación. Me ha enseñado todo lo que no debe ser un aula, cómo no relacionarme con los alumnos, cómo no dar clase, cómo no tratar a los demás... Siempre es mejor saber qué no hacer si no se sabe qué hacer, sobre todo si tienes un poco de conciencia social, pues entonces sabes que hay fronteras jamás has de pasar. A veces me le encuentro por la calle; hace años no lo saludaba, pero a día de hoy me suelo acercar a él y le saludo con gratitud, por haber sido la antítesis que me ha ayudado a ser mejor maestro y persona. Eso sí, no puedo estar mucho tiempo cerca de él, ya que mi organismo se bloquea, mi cuerpo tiembla, me surgen las palabras con mucha dificultad y siento miedo.

Como se puede deducir, en estos tiempos no tenía ninguna vocación como maestro. A veces sí que me imaginaba dando clase y haciendo cosas fascinantes que motivaran a los alumnos e hicieran del aula un lugar más feliz. Pero sólo eran sueños de un niño que trataba de escapar de la realidad. Sorprendentemente mientras escribo estas líneas acabo de romper a llorar y me tiembla la garganta. Convertir el aula en un lugar de tortura nunca se olvida.

II

El instituto fue un lugar de paso, aprendí mucho, pero me quedó poco. Era un sitio donde uno iba a instruirse, a aprender, a hacerse un hombre de provecho. Poca cosa para mí, no quería ser un hombre de provecho, simplemente quería ser feliz. Esto era lo que me inculcaban en casa. En estos años aprendí algo muy importante: cómo se supera un examen, es decir, cómo mal estudiar, y qué contar para engañar al profesor. Para qué iba a aprender si podía evitarlo. Total, esta era la herencia que traía del colegio. Si alguien considera que debes aprender, tu deber como rebelde es no aprender. Hay que resistir al enemigo. Pero se puede ser más rebelde aún, no hay por qué enfrentarse directamente, se le puede engañar. Tú no aprendes, pero apruebas el examen; tu profesor se queda convencido, pero tú sabes que no aprendiste y que lo engañaste. Para qué gastar energía en batallar con el profesor si se podía aplicar en cosas más placenteras.

Pero en el instituto tuve mucha suerte, por mi vida pasaron pocos profesores cordiales, de los que saludaban y en ocasiones podías hablar un ratito con ellos. Siento mucho no poder poner sus nombres. En algún caso me han quedado sus caras en la memoria. Imagino que me hacían la vida más agradable, pero tampoco serían tan significativos.

Recuerdo con cariño a una persona para la que éramos seres humanos. En clase era agradable, cordial, risueño,... Nos exigía mucho, pero aprendíamos, y lo mejor es que lo hacíamos sin querer. No había opción de oponerse a su saber. Tenía algún arma que nos desmontaba. Con él en clase todo era mejor. Años después descubrí su secreto. Era una gran persona y para entrar en el aula no se disfrazaba de profesor; entraba el ser humano preocupado por los demás. Qué bonito poder vivir que el ser maestro es una cuestión de alma, y no mera técnica de instrucción. Tenía claro que si algún día era maestro quería ser como él.

Pero la mayoría no ponían el alma en lo que hacían. Llegaban, enseñaban, no aprendíamos y se iban. No se les podía llevar la contraria, mejor no preguntarles, ni contrariarles... Una relación laboral. Y así año tras año. Ellos fingiendo enseñar y yo fingiendo aprender. La mentira era cordial para todos, pero entre mentira y mentira terminé en el Instituto ¿Qué iba a hacer a continuación?

III

Terminado el Instituto no tenía claro qué hacer y me matriculé en Estadística. Imagino que por la influencia de mi profesor de Matemáticas. Rápidamente me di cuenta de que aquello no era lo mío. Así que me junté

con los que desde entonces fueron mis amigos del alma. Yo hacía Estadística y ellos Informática. Ellos me enseñaron grandes cosas, el interés por la música, por los cómics, por el cine, a jugar al mus, a pasear por la ciudad, a hablar sin fin sobre cualquier cosa, y a desarrollar mis habilidades sociales. Conocí un mundo de cultura paralelo al enseñado en las instituciones educativas: músicos con alma, películas que necesitaban ser pensadas mientras se veían, cómics que planteaban el día a día con ironía y libros que es muy difícil encontrar en un colegio...

También me hicieron descubrir mi gran adicción, el café. Una bebida que me sienta fatal al estómago, pero que es socializante. Todas las tardes nos tomábamos nuestro café mientras arreglábamos el mundo mientras contábamos chistes y, después, a la cultura alternativa. Un gran año, del que todavía conservo mucho: entender diferentes tipos de cultura, hablar con todo el mundo, iniciar una conversación con el que tienes al lado y, sobre todo, un par de buenos amigos.

¿Y Estadística? Eso era para otros, para mí era peor que en el instituto. Hasta un profesor me quiso pegar por descubrirme leyendo en su clase. Desde ese día no volví. Eso sí, conocí a gente con la que jugaba al mus, me sentaba a charlar en el parque. Buena gente, que hizo más agradable la vida, y con la que aprendí a vivir.

IV

He tomado conciencia ahora de lo aprendido en mi paso por la Diplomatura de Estadística. Antes pensaba que era un año tirado, cuando fue un período para eliminar toxinas e impurezas, para sacarme el miedo de los huesos y para aparcar la lucha contra el profesor. Para qué pensar en profesores si hay cultura fuera de las instituciones educativas. Es más, la cultura de fuera me gustaba más.

El caso es que decidí que me retiraba, abandonaba la carpeta clasificadora y me ponía a trabajar. Fue imposible. Mi madre, que tenía la ansiedad de haber hecho sólo estudios básicos, no iba a permitir que su hijo no tuviera un título universitario. De lo que quisiera, pero universitario. El verano fue una tortura. Todo el día discutiendo y enfadados. Nunca había vivido eso en casa. Mi educación siempre había sido dialogante. Siempre la palabra antes que nada. Siempre la libertad de elección. Pero en ese caso no valía. Si quería vivir en esa casa tenía que estudiar.

Hablar de educación y no entrar en la familiar sería imposible, porque si este relato es la historia de una mala instrucción en las instituciones educativas es reflejo, sin embargo, de una buena educación familiar. Mi padre era maestro,

uno de esos maestros que aman su profesión, que no le gusta enseñar, sino que los demás aprendan. Porque, por mucho que se utilicen como términos recíprocos, enseñar y aprender sólo a veces tiene relación. Era un maestro muy exigente. Esto me generó muchos problemas, ya que sólo le valía el diez y tanta exigencia me desmotivaba. ¿Para qué estudiar si siempre iba a ser mejorable? Con el tiempo este es uno de los rasgos de mi carácter. Soy inconformista y creo que siempre se puede ir a más, pero he aprendido a valorar lo que hago. Disfruto donde estoy aunque piense en el próximo peldaño. El hombre sufrió mucho mi escolaridad ya que se tuvo que acostumbrar a ver las notas llenas de suspensos. A día de hoy está muy orgulloso de que sea maestro y que disfrute de ello. El que trabaje en la Universidad para él es un sueño. No entiende que es un trabajo más, pero que es el que me permite realizar mi mayor afición, aprender sin límites y elegir qué aprendo.

Mi madre tenía una espina clavada y ha buscado superarla con sus hijos. Siempre ha querido que tuviéramos lo que ella deseó. En algunos casos eso es muy negativo. En el nuestro no. Porque esto han sido grandes valores. Lo primero era que tuviéramos una educación basada en el diálogo. Todo era un gran debate en el que trataban de convencernos. Lo segundo es que hiciéramos lo que nos apeteciera, el destino de nuestra vida lo teníamos que elegir nosotros. Ellos podían opinar, pero no elegir. Por último, estaba la necesidad de tener estudios universitarios.

V

Cómo llegué a Magisterio es una historia de suerte. Una enfermedad grave se pude convertir en el mejor aliado. Ocurrió en el verano de discusiones, cuando abandoné Estadística. El médico me prohibió hacer esfuerzos físicos, así que no podía ponerme a trabajar. La solución que encontré es matricularme de Magisterio, por la sencilla razón de que en mi ciudad había una Escuela de Magisterio. El primer año no me motivó nada, un año de trámite. El segundo fue diferente. Fui de prácticas y aquello me pareció maravilloso. Tuve suerte de que me acogiera una gran maestra, estricta, pero con muy buen relación con el alumnado, y dispuesta a enseñarme sus secretos. Las cuatro semanas se me hicieron cortísimas. La experiencia apasionante. Había descubierto mi vocación ¡¡¡Quería ser maestro!!!

El segundo aspecto fue una novia. Quedábamos para vernos en la biblioteca. Tenía un sentido de la ética del trabajo excesivo. Deseaba acabar sus estudios universitarios y trabajaba ilimitadamente. En la biblioteca empecé por cosas fáciles, como sentarme en la silla, cotillear quién estaba, leer el periódico, hablar con el bibliotecario,... hasta que un día me dio por leer los apuntes. Algunos días después me pasó lo mismo y poco a poco me puse a

estudiar a ratitos cortos. Llegaron las notas y superé todas las asignaturas sin muchos problemas. Así que pensé, “pues esto tampoco es tan difícil” y me puse a estudiar. El proceso fue muy duro, ya que tantos años de aversión al estudio no eran fáciles de curar. Leía un ratito y salíamos, hacia un esquema y al periódico,... pero poco a poco se consiguió.

Aprobé todo con buenas notas, pero me faltaba algo. Mi cuerpo no se sentía a gusto en esa Escuela de Magisterio. Valoraba hacer Educación Física, pero Zamora estaba muy lejos. Un día topé con un cartel que ponía que lo había en Segovia, me dije: “pues está cerca de Ávila”. Y en ese momento me dio un vuelco el corazón. Ese es mi destino: ser maestro de Educación Física en Segovia.

VI

Cuando llegué a casa y lo dije la sorpresa fue mayúscula. Pero si era lo que quería, estaba bien. No lo entendían pero lo aceptaban, como tantas cosas. Así que marché a Segovia.

El primer día tuve clase en un pabellón. Apareció un profesor con una coleta y un chándal, poco cuidado. No tenía aspecto de profesor, el caso es que ese comienzo fue bueno. Hizo una dinámica para presentarnos, yo salí el último y, como estaba harto de oír que todos estaban allí porque no habían entrado en INEF y que les gustaba jugar al fútbol, pues me descolgué con mi habitual ironía, diciendo que yo iba porque pensaba que era un centro de alto rendimiento de tenis, pero que ya que parecía entretenido, me quedaría todo el curso. El profesor, me contó años después que había ido a casa diciendo que “tenía un alumno que no sabía si era el gracioso o el listo, pero que le iba a dar un año...”, a las pocas semanas ya me consideraba el listo. Claro que, después de dos décadas de ser el torpe, ser considerado el listo era una experiencia nueva y gratificante. Al fin era el mejor en algo. No tenía límite. A partir de ahí compartimos mil proyectos juntos: becas, seminarios, el Prácticum, grupos de trabajo, congresos, libros, artículos, charlas..., y una profunda amistad.

Hubo otro profesor que me impactó mucho. Me impresionó que el primer día de clase se supiera el nombre de todos. Me deslumbraba la humanidad que tenía, siempre callado, pero era un silencio que generaba complicidad. Miraba con una sonrisilla que te hacía sentir cómodo y especial. Él no enseñaba, proporcionaba experiencias para que tú aprendieras. Aprendí tanto con él que ni hoy mismo lo sé. A veces hago cosas y cuando pienso en ello, me acuerdo que una vez en clase de Roberto...

Hubo un tercer profesor que me marcó, con él la relación fue muy buena. Como profesor compartía su visión, pero no le entendía bien. Claro, que bastante tenía yo con asumir mi pasado educativo y, con haberme convertido al enemigo, como para entender otras cosas. Si uno no está sano mentalmente, no puede ayudar a los demás. No obstante, me dejó su huella. Así, años después, el primer libro de educación que me compré fue “Pedagogía del oprimido”. Pero lo mejor de él era su concepción de la vida. Era el director de la Escuela de Magisterio y conocía a todos los estudiantes por su nombre. Se preocupaba por nosotros. Siempre tenía unos minutos para hablar contigo y siempre recordaba las conversaciones anteriores. Nunca se le podía buscar en el despacho, porque, como es un hombre de mundo, los problemas los solucionaba en los pasillos, donde se gestaban. Esta manera de ser director me impactaba, entendía que ser el jefe era estar al servicio de los demás, no una posibilidad de mandar. En el fondo, lo que hacía era ser coherente con lo que nos contaba en clase.

El Prácticum fue otro momento especial. Cuatro meses con dos maestros con alma. El primero dominaba la docencia y las relaciones sociales. Había llegado a un punto en el que entre bromas, sonrisas y comentarios controlaba una clase sin ninguna dificultad. Era muy dinámico y los niños le adoraban. Les sacaba a montar en bici por el pueblo, hacían mil actividades,... confiaba en el alumnado y estos no le defraudaban. La segunda, por el contrario, vivía en la duda permanente. Era una gran maestra y a mí me maravillaba, pero siempre tenía el punto de insatisfacción de si se podría hacer mejor. Vivía para la docencia, pero con la humildad de quien necesita saber mucho más para hacer bien su trabajo. Entendía que cada niño era una vida y no se puede permitir que uno solo fracasase. De ellos aprendí estas dos cosas, pero lo mejor era cómo me trataban. Yo iba encantado al colegio todos los días. Me sentía el maestro que quería ser, en el sitio que quería estar. Parece mentira que tuviera que cumplir veintimuchos para sentirme feliz en una escuela.

La estancia en Segovia fue muy agradable, hubo otros muchos profesores que me marcaron y algún otro con el que tuve alguna discusión fuerte. Pero, en términos generales, la experiencia fue enormemente satisfactoria. La Escuela de Magisterio de Segovia era mi lugar en la vida. Llegué pensando que quería ser el que enseñara deporte y salí convencido de que el alumno tiene que aprender a ser persona y yo le ayudaría mediante el movimiento y el cuerpo.

VII

Después de tres años en el paraíso y dos especialidades de Magisterio había que volver al mundo real. A ese en el que el paro es un aliado de los recién

diplomados. La experiencia fue traumática. No encontraba mucho sentido a las cosas, veía difícil poder trabajar como maestro, me mantenía de trabajos precarios. Pero la ilusión no la perdía. Había algo dentro que me decía que sería maestro y me daba calma. Había nacido para ser maestro y no se puede ir contra la naturaleza. En el colegio aprendí a sufrir y a sobreponerme. Ahora no iba a ser menos. Así es que fui a mi primera oposición y entré en la lista de interinos

Año y pico después sonó el teléfono. Era de la Dirección Provincial de otra provincia.

- ¿Quieres ser maestro interino en....?

- Sí, quiero.

Colgué el teléfono, lo celebré por todo lo alto. Pero... ¿dónde me habían dicho? ¡Ah! era en el fin del mundo. Pero daba igual, pedí prestado el coche a mis padres, hice la maleta, me despedí de todos mis trabajos y a la carretera. A la búsqueda del sueño.

VIII

¿Qué es lo que más recuerdo de mi primer día de trabajo? Sin duda entrar en la sala de profesores. Después de dos horas y pico de viaje llegué a un lugar en mitad de una sierra. Bajé del coche, entré en el colegio y... el director me (des)esperaba. Me dijo que entrara ya en el aula, sin saludos ni nada de eso. Me debió ver la cara de susto y me dijo que me enseñaba el colegio. Yo le seguía. Al llegar a la sala de profesores, pasé un pie del umbral de la puerta y me dio un vuelco el estómago. Un sudor frío me recorrió todo el cuerpo y me entraron ganas de echarme a llorar. Él se dio la vuelta y me dijo “qué haces”. Pues obvio, enfrentarme a mis fantasmas. Esta sensación duró muchos meses.

Esta época fue, no sé, rara... sí, rara puede estar bien. Tenía unos compañeros agradables, pero siempre y cuando no habláramos de educación. No compartíamos significados. Ellos pensaban que el problema de la educación era que el alumnado no se esforzaba. Yo que no les estimulábamos y no éramos suficientemente competentes como profesionales de la educación. Así que buenos amigos, mucho tiempo juntos, pero con la educación como tema tabú. No todos los maestros aman a sus alumnos. Una pena.

Del alumnado todavía me acuerdo mucho, en especial de los de ESO. Me acuerdo que algunos no sabían hacer un problema de sumas y restas. Así que a echarle paciencia, porque los que tenían el problema eran ellos. Pero era consecuencia de una mala educación. De que sus maestros no se habían

interesado por ellos, no habían puesto el alma en la tarea. Muchas veces me acordaba del Prácticum, a Luisa eso no le hubiera pasado.

En Educación Física no sabía muy bien qué hacer, pero como el contrato me lo renovaban cada 15 días, pues me dedicaba a experimentar sesiones: juegos modificados, sombras, lanzamiento de martillo,... El alumnado agradecido, porque salían de las rutinas normales de deporte y correr. Pero, claro, en el recreo seguían jugando al fútbol los chicos y las chicas mirando. Hay cosas contra las que es difícil luchar.

IX

En el siguiente destino sólo estuve cuatro semanas, pero me parecieron cuatro vidas enteras. Sólo aprendí una cosa: que para que un maestro viva bien otros tienen que vivir mal. Como había tres maestras que querían vivir bien, pues yo viví muy mal. Cuando llegaba a su unitaria se ponían malas y se iban a casa,... Luchaban entre ellas faltando cuando una se enteraba de que otra faltaba, pues ella tenía que compensar y así sucesivamente... Llegó a un punto en que un viernes por la tarde hubo que cerrar las escuelas de dos localidades. En conclusión, me convertí en el sparring, no daba clase, sustituía. Al final, pese a ser cuatro semanas, terminamos como el rosario de la aurora.

X

Me cambiaron de destino y llegué a mi unitaria, un sitio mágico en el que estaba con un grupo de niños y niñas. Pese a todas las dificultades, éramos una familia. Es en esta época en la que comencé a usar diarios de clase y a escribir mis experiencias en múltiples libros y revistas. Tanto escribir da para una tesis autobiográfica, que es en lo que consiste esta tesis, sustentada en lo que he aprendido y vivido en siete años de compartir clase con niños.

Entiendo que esta continuación defraude un poco. Porque esta historia de vida, pese a ser autobiográfica, no es una historia del yo, sino una narración de qué han hecho los demás de mí, porque, como afirma Saramago, somos en un noventa por ciento lo que los demás han hecho de nosotros. Para continuar esta parte del relato hay que ir a los agradecimientos. Allí es donde continúa el relato de las personas que han dejado huella en mi vida y me han hecho entender la educación de forma distinta.

...

Pero, claro, a la historia le falta un final. Desde el último diario hasta hoy ha pasado un año. ¿Qué soy ahora? Igual un caminante hacia la felicidad, un

aprendiz de cualquier cosa y un humanista convencido. Eso sí, en otro sitio, en la Escuela de Magisterio de Segovia. En mi casa, en el lugar que me cambió la vida, con mis amigos. Porque en este pasaje he descubierto que trabajar y poder hablar de educación compartiendo significados es un lujo que no se puede desaprovechar.

3. ¿Qué pregunta clave nos surge?

Los diarios y las publicaciones me mostraban como alguien preocupado por su día a día, es decir, por el hecho de desarrollarme como *maestro novel*. Pero también mostraban la inquietud de un contexto educativo: la *escuela rural*. Ante esto entendimos que la tesis era sobre un maestro novel en la escuela rural. Pero esta perspectiva estaba incompleta. Esto mostraba mi profesión, pero no mi ser.

Es en este punto donde se nos antojaba necesario el breve repaso por la historia de vida del punto anterior. Porque en mi vida nos encontramos con un mal alumno, pero un buen estudiante. Con un sufridor de la escuela convertido a maestro. Con un antisistema convertido al enemigo. Esto mostraba que como persona la educación me había mantenido en un constante conflicto, que me hacía participar de una manera de entender la escuela muy particular: la *pedagogía crítica*. Así, la tesis no era sólo de un maestro aprendiz en un contexto rural, sino de una persona crítica que aprendía a ser maestro en la escuela rural. De ahí extrajimos la idea central de la tesis:

¿Cómo es el proceso de desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural? Análisis desde una perspectiva crítica.

Esta idea consustancial es la que dota de sentido a todo lo escrito en esta tesis. Si bien, a la hora de hacerlo más práctico la hemos matizado mediante los objetivos que perseguimos. Así, los objetivos quedan redactados de la siguiente manera:

- Conocer las características principales del pensamiento del maestro novel y su evolución hacia un pensamiento crítico.
- Establecer las principales características de las relaciones del maestro novel en el centro educativo, la comunidad educativa y los maestros que forman parte de la misma.
- Conocer las relaciones entre el maestro novel y el alumnado.

- Mostrar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del maestro novel en la escuela rural desde la perspectiva del maestro tutor.
- Establecer el proceso de desarrollo de la identidad profesional del maestro novel en la escuela rural desde la perspectiva del maestro itinerante de Educación Física.
- Entender la importancia de la innovación educativa a través del aprendizaje mediante el diálogo y el aprendizaje cooperativo en la escuela rural.
- Identificar el papel de la innovación educativa en la escuela rural en el caso de la evaluación formativa del alumnado
- Interpretar desde las aportaciones de la pedagogía crítica las vivencias del maestro novel.
- Analizar las características y los condicionantes de la escuela rural desde la perspectiva de un maestro novel.

4. Importancia del tema elegido en esta tesis

A la hora de plantearnos el tema de la tesis: *¿Cómo es el proceso de desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural? Análisis desde una perspectiva crítica.* Nos surge la necesidad de ver en qué medida es innovador el trabajo que planteamos. Es decir, si no vamos a descubrir el Mediterráneo.

Ante esto haciendo una búsqueda en bases de datos, nos encontramos con los siguientes resultados:

Tabla 1:

Reporte de buscadores de internet a palabras claves, realizado el 5-VIII-2010

Palabras clave	Dialnet	ERIC ¹	Universia	Teseo
Maestro novel, escuela rural	0	94 ²	0	0
Maestro novel	132	4441	18	1
Profesor novel	27		53	1
Escuela rural	276	1999	505	8

De estos datos se podría deducir:

- Utilizando las cuatro palabras clave “maestro novel, escuela rural”, no hay ningún trabajo de investigación referenciado. No obstante, nosotros conocemos uno: “Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria”, del que es autor quien escribe estas líneas. Hay que tener en cuenta que en inglés sí que hay algún texto referente a nuestra problemática.
- Utilizando las palabras clave “maestro, novel” se encuentran muy pocos trabajos, con lo que se plantea como un tema novedoso. En la literatura inglesa este es un tema más trabajado, por lo que puede ser interesante tomar de ella los aspectos que nos resulten de interés en nuestro contexto.
- Buscando por “escuela rural” aparecen más trabajos, pero no deja de ser un tema poco estudiado. Sin embargo, de este tema no podemos decir que sea novedoso, ya que aparece con asiduidad desde los años ochenta. Dentro de este apartado, nos parece oportuno resaltar que en la búsqueda “escuela, rural, educación, física” aparecen veintitrés documentos, de los cuales nueve han sido escritos por mí o por alguno de los tutores de esta tesis, lo que supone un 40%.

¹ En ERIC se ha realizado la búsqueda en inglés, utilizando los descriptores del Tesoro “beginning teachers, rural schools”

² Pese a utilizar como referencia los descriptores del Tesoro de cada artículo, estos datos hay que acogerlos con cierta prudencia, ya que hay algunos artículos con más de 60 descriptores. Esto nos asegura que es un tema que se trata en la investigación, pero puede suceder que no sea un tema prioritario.

5. Estructura de la tesis

5.1. Capítulo II: La pedagogía crítica: aproximación al concepto y a sus características

Este capítulo recoge los planteamientos de la pedagogía crítica. En esta tesis tiene una gran importancia, ya que es el que marca la línea de pensamiento del maestro novel. Ante esto, lo primero que aparece es la definición del concepto “pedagogía crítica” con el fin de compartir significados a lo largo de la tesis. Hay que tener en cuenta que es un concepto muy utilizado y, como tal, presenta múltiples definiciones.

En el segundo apartado nos planteamos profundizar más en el concepto. Así se recogen las principales características que constituyen este constructo, como: la dignidad de las personas, la justicia social, la ética, la emancipación, la acción dialógica... Este esfuerzo por definir estas características nos servirá de guía en los capítulos seis y siete, dedicados a los resultados de la investigación. Hemos optado porque la pedagogía crítica ha de ser un tema transversal en la investigación, por lo tanto no tiene un capítulo propio de resultados, pero sus características han de estar presentes en los dos capítulos de resultados.

5.2. Capítulo III: El maestro novel y los procedimientos de inserción en la función docente

En este capítulo se hace un repaso de la figura del maestro novel en la literatura pedagógica. Lo primero es conectar la formación inicial desde una perspectiva emancipadora con el docente principiante. Hay que tener en cuenta que el periodo justamente anterior a ser maestro novel es la formación inicial en las Escuela de Magisterio y en las Facultades de Educación. De este modo, ponemos en antecedentes lo que ha sido la formación del maestro novel y cómo esto le prepara para impartir docencia en sus primeras experiencias.

El segundo paso es definir qué es un maestro novel, durante cuánto tiempo se es y cómo se estructura este tiempo. Hay diferentes autores que han tratado este tema y establecen diversas características con respecto a qué es un maestro novel y a cuánto tiempo dura este periodo. Del análisis de estos estudios entendemos que el paso de maestro novel a maestro experto es un proceso largo y dilatado en el tiempo. En él no sólo es importante el paso del tiempo, sino que es un proceso individual que requiere de la implicación del maestro y del entorno.

El tercer paso consiste en realizar una búsqueda bibliográfica de las principales características que se otorgan al maestro novel. Estas características abarcan todas las dimensiones del maestro novel, ya que se entiende que no sólo es un proceso de cambio profesional, sino que también es una transformación personal. Las características tratadas son: la importancia del paso del tiempo y de la dedicación por parte del maestro novel, como un factor que reduce el tiempo de inserción docente, el choque con la realidad en el primer año de trabajo, y cómo a partir de su superación, se empieza a configurar el maestro experto; para terminar con los principales problemas del maestro novel en su proceso de incorporación laboral.

Por último, después de definir la problemática y enumerar las dificultades, se plantea un apartado optimista, en el que se recogen modelos alternativos a la tradicional inserción del maestro novel en la realidad escolar, consistente en nadar o hundirse. Esto se desarrolla desde una triple perspectiva: a) en cuanto a las posibilidades de inserción del maestro novel, a través de un estudio comparativo con otros países de nuestro entorno; b) en cuanto a las posibilidades que ofrece la legislación española para insertar al maestro novel; c) se plantean qué posibilidades reales de inserción tiene un maestro en el sistema educativo español desde atalayas tan diversas como el mentorazgo, la investigación-acción o los planes de acogida al maestro novel.

5.3. Capítulo IV: La escuela rural: características y protagonistas

La escuela rural es el contexto de nuestra investigación y ésta se encuentra dentro del mundo rural. Por ello el primer paso a dar es definir las principales características de la ruralidad, pese a que esto sea complejo, ya que los últimos cambios sociales hacen que su frontera con lo urbano sea más difusa.

El segundo aspecto a tratar es si la escuela de los pueblos es una escuela con características propias, lo que sería una escuela rural. O si por el contrario es una escuela estándar en un contexto específico. Nosotros nos decantamos por la primera opción, la que hace referencia a una escuela rural.

El tercer paso consiste en conocer el tipo de escuela más característico de la escuela rural. Esta es el Colegio Rural Agrupado (CRA). Su esencia radica en que es un centro educativo con aulas en varios pueblos y con alumnos de diferentes cursos en una misma aula. A partir de esto, nos planteamos las posibilidades de la pedagogía crítica en este contexto y las características principales de la enseñanza en este tipo de escuelas.

En cuanto al maestro, hemos estudiado en profundidad dos tipos de profesionales con características muy concretas. El primero es el maestro tutor, haciendo especial énfasis en la docencia en aulas unitarias y divididas, caracterizadas por ser multinivel. El segundo tipo de maestro es el itinerante, siendo éste el que recorre los pueblos del CRA impartiendo docencia.

El tema del alumnado nos parece muy importante y por eso se ha descrito con detalle. Hemos recogido sus principales características según múltiples autores, entendiendo que es diferente del de las ciudades y que la vida en un pueblo pequeño condiciona el clima de clase y las relaciones sociales que se establecen entre el alumnado.

Por último, se estudia la situación de la Educación Física en la escuela rural. Esto es debido a que es la asignatura de la que el autor de esta tesis era maestro especialista. Este acercamiento a la asignatura se ha hecho desde una triple perspectiva: la atención a la diversidad en las aulas multigrado, la utilización de los espacios del entorno y las características didácticas propias de este tipo de escuela.

5.4. Capítulo V: Metodología de la investigación

En este capítulo comenzamos definiendo el problema a investigar con detalle. Aunque en la introducción ya se ha hecho una primera aproximación, planteárnoslo de nuevo nos pone en situación de saber para qué y por qué investigamos para, a partir de ahí, definir cómo hacerlo.

El primer aspecto del cómo investigar es definir la investigación dentro de un paradigma, el cuantitativo o el cualitativo. Retomar la pregunta clave en la tesis nos permite decantarnos por una metodología cualitativa.

El segundo aspecto, una vez definido el modelo metodológico, es definir dentro de qué método cualitativo nos encontramos. Hay que tener en cuenta que la problemática de ser investigador y actor a la vez nos complica la elección del método, haciendo una síntesis de dos: la etnografía y la investigación biográfica-narrativa. La etnografía nos permite tomar conciencia de un contexto desde la perspectiva de un investigador participe dentro de él. La investigación biográfico-narrativa nos aporta la perspectiva del investigador como una parte importante de la investigación, entendiendo que la reconstrucción de su participación es la propia investigación.

El paso siguiente es enumerar las técnicas de recogida de datos. En esta investigación se han utilizado tres. La primera es el diario de clase, elaborado por el propio maestro durante seis cursos académicos. En él se registran los aspectos que he considerado importantes. El segundo son

entrevistas, éstas son informales dentro del propio diario, y formales a exalumnos, familias y al propio maestro-investigador por parte de una investigadora de la escuela rural.

El análisis de datos se plantea como un proceso complejo. Con dudas sobre qué es lo más recomendable hacer. El primer debate es referente a la utilización de un programa informático, optando por Nudist Vivo. El segundo debate es qué hacer con los reportes de datos que ofrece este programa. En este caso entendemos que el principal valor de la tesis es que sea una investigación que responda a las preguntas que se pueden hacer los maestros que no han trabajado nunca.

Por último, nos queda plantearnos dos elementos clave en la metodología de este estudio: la credibilidad y las cuestiones éticas. Las cuestiones de credibilidad las reflejamos exponiendo cómo las hemos tenido en cuenta en nuestra investigación. Respecto a los aspectos éticos, se encuentran repartidos por toda la tesis, si bien, hemos creído conveniente agrupar las cuestiones principales.

5.5. Capítulo VI: Análisis de las relaciones que establece y del pensamiento del maestro novel

En el primer capítulo referente a los datos de la investigación, hemos optado por recoger el desarrollo como maestro novel. Aunque entendemos que ser maestro novel y maestro de escuela rural son una misma realidad indisoluble, para facilitar la presentación de los resultados obtenidos nos parece más lógico hacerlo con esta separación.

El primer aspecto que hemos tratado es la relación del maestro novel con el centro educativo, entendiendo que ésta se da respecto a la normativa del centro y a los distintos órganos de gobierno y de participación educativa.

Lo segundo es la relación del maestro novel con los compañeros. En este punto tenemos en cuenta cómo son los procesos de socialización profesional: Por una parte, en cuanto a la adquisición del hábitus y, por otra, respecto a las relaciones educativas y personales que se establecen.

El tercero plantea las relaciones con las familias del alumnado y cómo éstas evolucionan a medida que el maestro novel adquiere experiencia y estrategias. Además se plantea el tipo de relación que subyace, si sólo es informativa o también participativa.

El cuarto punto hace referencia a la relación del maestro novel con el alumnado. Ésta se hace desde múltiples aspectos que tienen que ver con las

principales características de la pedagogía crítica, vistas en el capítulo II. Así, los aspectos que se tratan son: la educación integral del alumnado, la atención a la diversidad, los conflictos y la disciplina, la democracia en el aula y el diálogo igualitario con el alumnado. Estos aspectos se muestran en función de la evolución del maestro novel para transformarse en un maestro experto.

Por último está la evolución del pensamiento del maestro novel. Cómo a medida que se adquiere experiencia, se modifica y/o consolida la forma de entender la docencia en particular, y la educación en general. Dentro de esta evolución en el pensamiento, nos centramos en tres ideas que consideramos claves. Estas son: a) qué es un alumno para el maestro novel, b) qué reflexiones surgen a partir de las vivencias y los sentimientos, y c) la relación entre ser maestro y ser persona.

5.6. Capítulo VII: Análisis de las experiencias docentes y de las innovaciones (del maestro novel) en la escuela rural

En este capítulo se relatan las experiencias del maestro novel en el contexto de la escuela rural. Así, nos plantearemos las peculiaridades de la docencia en aulas incompletas y en escuelas no graduadas.

Lo primero consiste en la docencia como maestro generalista. Es decir, cuando impartía docencia en las áreas en que no era especialista. Aquí se muestra el proceso de aprendizaje respecto a las aulas multigrado. En ocasiones como tutor, en otras como maestro que imparte un área. También se hace referencia a las diferencias en cuanto a aulas con más o menos diversidad, en función de si las aulas son de ciclo, divididas, unitarias.

Lo segundo hace referencia a la docencia como maestro especialista en Educación Física. En este caso se muestra el proceso de aprendizaje como maestro rural, si bien es importante tener en cuenta dos condicionantes: ser maestro itinerante y no tener espacio específico de trabajo. Respecto al primero, se muestra el desempeño de la docencia en diferentes pueblos y cómo esto afecta a la labor del maestro. Sobre el segundo, se expone cómo el no tener patios ni polideportivos no es un problema para la Educación Física, si ésta se plantea de una forma particular para este contexto.

Por último, se muestra el aspecto innovador del maestro, ya que el desempeño de docencia en la escuela rural lleva a desarrollar nuevas estrategias que se podrían considerar innovadoras. Por eso la investigación en este apartado está apoyada en múltiples textos escritos en revistas y libros de educación. Estas innovaciones hacen referencia al aprendizaje cooperativo en la escuela rural y la aplicación de la evaluación formativa. El

aprendizaje cooperativo se muestra como una estrategia metodológica muy interesante para actuar en este contexto. Pero el maestro debe instruirse en él, mostrándose este proceso. La evaluación formativa se revela como una estrategia muy importante en el aprendizaje del alumnado. En este capítulo, se muestra cómo en función del grupo y de alumnos concretos se elaboran diferentes estrategias.

5.7. Capítulo VIII: Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones a la investigación. Estas se muestran en referencia a los objetivos de investigación propuestos en este mismo capítulo.

Al final de las conclusiones presentamos las posibles líneas de investigación que pueden generarse a partir de este estudio.

5.8. Referencias bibliográficas y anexos

Por último se presentan las referencias bibliográficas y los anexos. En los anexos, en formato digital en un CD-Rom, se encuentran los diarios, las transcripciones de las entrevistas y las documentaciones citadas en los capítulos V, VI, y VII.

CAPÍTULO II: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y A SUS CARACTERÍSTICAS

“Las excelentes calificaciones que veo en tu reporte del Colegio de Profesores no serán muy importantes aquí en la jungla” comentó. “Éste es el mundo real”. Se inclinó sobre el escritorio: “Sólo tengo un criterio para contratar a los maestros nuevos. Todo niño en esta escuela, y quiero decir cada uno, tiene el derecho de ser amado. No importa que tan difícil sea. No importa si te vuelve loco desde el mismísimo primer día. Dale todo el amor y el afecto que puedas. Si parece imposible, ven a verme y hablaremos. ¿Está claro, Peter? Buena suerte, nos veremos en la mañana”.

Dejó su oficina con una buena impresión. Más adelante supe que él era algo así como una leyenda popular en la ciudad. Como el “director de los abrazos”. Él tenía un alto porcentaje de éxito en la creación de una atmósfera de confianza entre maestros y estudiantes. (McLaren, 2005:116)

1. Introducción

Uno de los principales problemas que tenemos cuando nos acercamos a la pedagogía crítica, es que es un término muy utilizado pero poco definido. Es habitual encontrar referencias sobre pedagogía crítica u oírlo citar en diferentes charlas, pero pocos son los que han hecho el esfuerzo por conceptualizarlo y buscar las características, los acuerdos y desacuerdos sobre este concepto. Ante esto, parece lógico comenzar definiendo que se entiende por este término con el fin de compartir el significado a lo largo de las siguientes páginas. Así, como diría Freire (1970), vamos a problematizar sobre el término para compartir significados.

La primera aproximación se ha de realizar desde el diccionario de la Real Academia Española. Aunque no nos aporta un significado técnico, propio

del campo de conocimiento de la pedagogía, si que nos va a permitir tener una primera noción a nivel popular de su significado. Esto es importante, ya que cuando nosotros hablamos de pedagogía crítica a nuestros estudiantes, a sus familias... algo tienen que entender por este término:

Pedagogía: Ciencia que se ocupa de la educación y su enseñanza.

Crítica: Pertenece o relativo a la crisis. Inclinado a enjuiciar hechos y conductas generalmente de forma desfavorable.

Ante el uso de pedagogía como sustantivo y de crítica como adjetivo, se podría afirmar que la pedagogía crítica es una rama de la ciencia de la educación que se dedica a valorar el estado de la educación, analizando por qué no se consigue el éxito con todos los estudiantes. Hay que hacer énfasis en que dentro de las acepciones de ambas palabras, no se encuentra recogido "pedagogía crítica" como término. Esto deriva de que su uso no está lo suficientemente extendido como para que sea necesario que la Real Academia Española lo defina.

Esta primera definición de diccionario nos puede ayudar a plantear en qué consiste la pedagogía crítica, pero se muestra carente de los aspectos fundamentales. Para Freire (2001) una de las principales características de la educación emancipatoria radica en el optimismo y en saber que se puede transformar el mundo. Pues bien, si aplicamos las conclusiones que se extraen del uso del diccionario, nos encontramos con que la crítica no plantea alternativas al sistema sobre el que ejerce su acción.

En el campo de la pedagogía se plantea esta misma dualidad sobre si la pedagogía crítica ha de pasar a la acción o no. Bórquez Bustos (2007) define una postura ecléctica, delimitando dos corrientes, una que se centra en *analizar los modelos reproductivistas*, principalmente constituida por sociólogos estructuralistas, y otra dedicada a los *enfoques comunicativos de la resistencia*, compuesta por pedagogos. Se podría considerar que esta postura ecléctica puede tener poco sentido, ya que la pedagogía es un campo de acción, de ahí que quedarnos simplemente en el discurso teórico resulta pobre y no permite una transferencia del análisis crítico de la educación a las aulas. Por eso los modelos reproductivistas no deberían considerarse dentro de la pedagogía crítica. Esta postura es defendida, entre otros, por Ayuste, Flecha García, López Palma y Lleras (1994), Flecha García (1997) y Giroux (1994). Quizás haya sido Giroux el autor que ha logrado expresar de modo más certero la crítica a los modelos o teorías de la reproducción. En su cuestionamiento, el autor estadounidense señala sus dos principales limitaciones: la escasa o nula relevancia concedida a la capacidad histórica y

transformadora de los seres humanos y la práctica desaparición de la esperanza.

La idea de que los pueblos hacen la historia, incluidas sus coacciones, ha sido desechada. Estas razones nos dejan, con frecuencia, una visión de la enseñanza y de la dominación que parece haber salido de una fantasía orwelliana; las escuelas son percibidas como fábricas o prisiones, los maestros y estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista.

Al rebajar la importancia del factor humano y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza. (Giroux, 1985:38-39)

Con el fin de ir clarificando el término, optaremos por ver qué entienden diferentes autores por pedagogía crítica y qué características otorgan a la misma. Hay que tener en cuenta que definir qué es pedagogía crítica es relativamente difícil, ya que muchos de los autores que trabajan la pedagogía crítica se dedican a desarrollar aspectos o campos concretos de la educación y no a buscar las características comunes de los diferentes trabajos.

2. Definición de pedagogía crítica

First, radical education theory³ has abandoned the language of possibility for the language of critique⁴. (Giroux, 1998:114)

Giroux (1994) considera no sólo que hay diferentes versiones sobre lo que es la pedagogía crítica, sino también que no hay una definición genérica de este término. Siguiendo esta misma línea, McLaren (2005) considera que el campo de la pedagogía crítica se ha vulgarizado y domesticado, quedando en muchas ocasiones como una versión aburguesada de las obras de Paulo Freire. Estas afirmaciones nos ponen en alerta a la hora de buscar una definición de pedagogía crítica, ya que corremos el riesgo de no percibir toda la complejidad y riqueza del término. Por ello, se ha optado por definir la pedagogía crítica desde el trabajo desarrollado por sus principales autores. La crítica de la educación reproductivista y la propuesta de alternativas para evitarla es lo que está formando el (sub)campo⁵ científico de la

³ Diferentes autores, entre los que destacan Freire, Giroux y McLaren, utilizan el término educación radical como sinónimo de educación crítica.

⁴ Primero, la teoría de la educación radical ha cambiado el lenguaje de la posibilidad por el lenguaje de la crítica. (traducción propia)

⁵ La palabra campo se utiliza en el sentido que le otorga Bourdieu (2003:82) como “un Universo en el que las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un determinado espacio de relaciones

pedagogía crítica, que como asegura Giroux (1994), se define en función de un grupo de problemas.

Entre los pocos autores que desarrollan la pedagogía crítica y que, al mismo tiempo, tratan de delimitar el campo de conocimiento, destaca Giroux. Este autor ha ido tratando de conceptualizarla a lo largo de sus obras conexas ideas de diferentes autores con el fin de definirla. Así, recientemente presentaba una definición de pedagogía crítica aplicada a los estudiantes universitarios.

Critical pedagogy opens up a space where students should be able to come to terms with their own power as critical agents; it provides a sphere where the unconditional freedom to question and assert is central to the purpose of the university, if not democracy itself⁶. (Giroux, 2007)

Esta proposición se puede complementar con la siguiente:

Una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática. (Giroux, 1990:36)

De estas definiciones podemos extraer que para Giroux la pedagogía crítica requiere del estudiante como intelectual, de manera que deje de ser un sujeto pasivo para convertirse en un agente crítico. Además necesita de un proceso que permita construir una sociedad verdaderamente democrática.

Freire y Macedo (1989) también consideran que es esencial que la pedagogía crítica considere al estudiante como el centro del proceso.

Si tenemos en cuenta la concepción individualista de la dimensión social, una pedagogía deviene crítica cuando un educador como Henry Giroux o Stanley Aronowitz dialoga con los estudiantes y los estimula metódicamente a descubrir que una posición crítica implica necesariamente reconocer la relación que existe entre objetividad y subjetividad. (Freire y Macedo, 1989:66)

objetivas". Es decir, que el campo de la pedagogía crítica se ha de formar en función de las relaciones que establezcan entre sí los diferentes autores y como estas se valoren, no en función de clasificaciones externas.

⁶. La pedagogía crítica abre un espacio donde los estudiantes deberían ser capaces de aceptar su propia capacidad como agentes críticos. Ofrece una esfera donde la libertad incondicional para preguntar y defender es primordial en la finalidad de la universidad, por no decir la democracia en sí misma. (traducción propia)

A esta delimitación de la acción de la pedagogía crítica le complementa la siguiente.

De todos modos, el rol principal de una pedagogía crítica no consiste en eliminar tensiones. El rol principal de una pedagogía así consiste en ayudar a los estudiantes a reconocer diversas tensiones y a permitirles vivir con ellas eficientemente. (Freire y Macedo, 1989:66)

Así, para Freire y Macedo la pedagogía crítica es una acción de construcción de conocimiento subjetivo de los propios estudiantes. Es decir, el conocimiento no les viene impuesto, sino que ellos lo transforman y lo interiorizan a través del diálogo y de la conciencia crítica. Un aspecto fundamental es que la educación no elimina las tensiones, sino que enseña a convivir con ellas. La enseñanza tradicionalmente ha tenido un currículo lleno de certezas que eran evaluadas y a quien no las poseía se le eliminaba del sistema educativo. Freire y Macedo consideran que la pedagogía crítica no enseña certezas, sino que enseña al estudiante a vivir con tensiones y con la seguridad de que su conocimiento subjetivo no es único. Freire (1997a) considera que el intercambio de ideas y de pensamiento es necesario, pese a que las ideas sean las opuestas a las que nosotros tenemos o corramos el riesgo de no llegar a acuerdos.

McLaren, siguiendo la línea de Giroux, sitúa la pedagogía crítica en el campo de la acción política, si bien considera que el ámbito de acción tiene una escala mundial.

La pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo, un ecúmene a gran escala y la solidaridad internacional de los trabajadores. (McLaren, 2005:50)

Si continuamos leyendo el párrafo, nos damos cuenta de que McLaren considera la pedagogía crítica como una práctica que ha de abandonar los estereotipos atribuidos a las izquierdas como enemigas y antipatriotas, de que los radicales son malos, de que las feministas son extremistas... Además, ha de promover el valor para examinar críticamente las contradicciones sociales y políticas que se observan.

McLaren plantea la pedagogía crítica unida a la lucha anticapitalista:

El proyecto básico de la pedagogía crítica durante las últimas décadas ha sido para esbozar los problemas y oportunidades de la lucha política a través del medio educativo. Es incoherente conceptualizar la

pedagogía crítica, como lo hacen muchos de sus exponentes corrientes, sin un vínculo con la lucha política y anticapitalista. (McLaren, 2003:3)

Este planteamiento enfatiza la acción política de la pedagogía crítica sobre las características de las personas. Así, la justicia social es un aspecto clave dentro de este modelo educativo.

Estas definiciones no son muy clarificadoras para nuestro propósito de elaborar una estructura en la que se enumeren qué características tiene que cumplir una acción educativa para ser considerada propia de la pedagogía crítica. En caso de buscar esto, hay que recurrir a otras definiciones, como la de Rodríguez Rojo (1992), Ayuste et al. (1994)..., que nos permiten extraer los aspectos fundamentales:

[...] la pedagogía crítica podría considerarse como la ciencia que trata del desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y una reflexión crítica sobre ella, en orden a liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras socioculturales. (Rodríguez Rojo, 1992:68)

Corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades (de género, raza, posición económica, etc.) a través de la educación. (Ayuste et al., 1994:128)

Ante estas definiciones que buscan una idea general, Giroux, Freire, Macedo y McLaren optan por basarse en los fines que persigue la pedagogía crítica para definirla, en lugar de hacerlo en procesos y características que se han de poner en práctica. Un aspecto importante es definir al tipo de estudiante que ha de promover la pedagogía crítica, los valores dialógicos que ha de poseer con el fin de construir una sociedad democrática, considerando que el aspecto esencial es que posean poder como agentes críticos (Freire, 1970; Giroux, 1990; McLaren, 2005). No es tan importante el proceso para llegar a esto, como conseguir libertad para cuestionarse y debatir la realidad en la que vive.

En esta tesis se ha optado por la definición de Giroux (2007) antes citada. Esto es debido a que se considera que la pedagogía crítica no busca una estructura común de las diferentes acciones de esta como medio para identificar prácticas similares, sino que estas prácticas buscan un resultado emancipador y concientizador en los estudiantes. Bajo esta perspectiva el camino que se utilice cobra importancia y es gracias a este como se llega al fin que se pretende. Marina (2000), en términos metafóricos, asegura que los

finos son los faros orientadores hacia los que queremos ir, mientras que los medios son cómo vamos a recorrer el camino hasta el faro. El mismo Marina y De la Válgoma (2000) reconocen que la relación entre el fin y el medio es íntima: el fin nunca puede justificar al medio, desde un sentido ético. Esto parece claro, ya que durante el camino se (de)muestran valores que se quieren conseguir. No obstante, hay autores como Sánchez Tortosa (2008) que opinan justo lo contrario, pues para educar a la persona en valores democráticos el profesor ha de ser autoritario en la enseñanza de estos valores y el estudiante, ya de adulto, al conocerlos podrá ponerlos en práctica. Esta perspectiva separa el conocimiento entre teoría y práctica y no respeta el concepto aristotélico de praxis como unión de teoría y práctica, que es uno de los conceptos claves de la pedagogía crítica.

Al optar por la definición de Giroux se ha hecho una apuesta clara por el camino como un proceso ético y personal de acceso al fin, por un estudiante crítico, ético y dialogante, que a medida que se plantea la realidad se acerca al fin de la libertad y de la emancipación. Se considera que lo importante es tener un proyecto educativo compartido con los estudiantes, y construirlo entre todos, frente al simple hecho de analizar el trabajo de los pedagogos críticos y ver cuáles son sus puntos de convergencia.

La pedagogía crítica no sólo es un proyecto, sino una realidad que se vive día a día en las aulas. Dentro de esta línea, Flecha García (2001) hace referencia a que la pedagogía crítica no es la capacidad de encontrar incoherencias o de localizar los puntos débiles del sistema, sino que conlleva un esfuerzo por plantear propuestas que mejoren la realidad. De poco sirve hablar de currículum oculto o de cultura hegemónica, si luego se acatan las prácticas hegemónicas. Así, la pedagogía crítica no se queda en discursos, sino que hace un esfuerzo por transformar la realidad desde prácticas concretas.

3. Antecedentes de la pedagogía crítica

Se puede considerar como un antecedente histórico de la pedagogía crítica el trabajo de los filósofos y sociólogos de la Escuela de Frankfurt, el cual se basa en la crítica al positivismo como punto de partida:

La ubicua influencia del positivismo ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental, a la tendencia de contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos. Esto ha creado la ilusión de una realidad objetiva sobre la cual no tiene ningún control el individuo, y de ahí a una merma de la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificar éstas a través de sus propios actos. (Carr y Kemmis, 1988:143)

Para Torrego Egido (1999) la principal característica de esta Escuela está en la emancipación de las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante la autorreflexión sobre sus propios entendimientos y actos.

Habermas, tutelado en sus primeros pasos por Adorno, miembro de la Escuela de Frankfurt, influye de manera decisiva en la pedagogía crítica a través de su Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1999a; 1999b). Esta obra trata de explicar el fracaso de la Ilustración, y justifica la esperanza de lograr la libertad y la justicia (De la Garza, 1994).

Gimeno Lorente (1995:83-85) lleva a cabo una enumeración de los rasgos más significativos de la Teoría Crítica, entre los cuales destacan los siguientes:

- Lo que dirige los pasos de la Teoría Crítica es el interés por la emancipación, por la supresión de de la injusticia social. Esta es la principal característica.
- Defensa del individuo de las amenazas de la sociedad administrada o de la subordinación al aparato del Estado.
- Concepción materialista de la sociedad, en la que resalta la constitución histórica de la vida humana.
- La dialéctica como campo de fuerzas, que mantiene la tensión entre objeto y sujeto, entre sociedad e individuo, entre naturaleza y hombre.
- Consideración de una lógica sustantiva antes que formal. Se critica el formalismo de la ley burguesa y su moralidad (el imperativo categórico), que en sus comienzos fue progresista, pero que ahora sólo sirve para mantener el *statu quo*.
- Agnosticismo religioso y negativa a aceptar las seguridades de las esencias eternas que ofrece la religión.
- Crítica al énfasis puesto por el marxismo en la categoría de "trabajo". Convertir el trabajo en una categoría trascendente de la actividad humana es insistir en la ideología ascética del protestantismo.
- Importancia del placer y la felicidad personal como elemento integral de la emancipación.

- Negativa a aceptar o proponer absolutos, sin que esto signifique aceptar el relativismo. Se promueve un cambio radical en la dirección de una sociedad racional y más humana.
- Su consideración sobre el papel de un intelectual crítico. La conciencia no reside en una clase social, sino en aquellos individuos capaces de percibir las contradicciones de un mundo cada vez más irracional y regulado, de enfrentarse al poder y denunciar la alienación a que se ve sometido el individuo.

La Teoría Crítica, cuando se centra en el ámbito educativo se muestra en diferentes tendencias, que para Torrego Egido (1999) son:

- La Teoría Crítica de la Sociedad en Alemania. Surge en los años sesenta y setenta, con Blankertz, Mollenhauer, Lempert y Klafki, como sus principales exponentes. Sus fines educativos son la emancipación y el desarrollo de la autonomía individual, a partir del análisis crítico de la sociedad.
- La Pedagogía Radical Norteamericana. Sus autores más relevantes son Apple, Giroux, Popkewitz, McLaren,... Su trabajo se basa en la reflexión sobre la política cultural y en la resistencia frente a las relaciones de poder y dominación en los contextos escolares. Su principal característica es la reconceptualización sociocrítica del currículum.
- La Corriente Educativo-Crítica Australiana. Los principales autores son: Kemmis, Carr, Young, Grundy, Gibson, Bates,... Se basa en crear comunidades críticas de enseñantes a través de investigación participativa. Buscan la transformación social a través de la práctica de Investigación-Acción. Para Contreras Domingo (1994) esta presenta entre sus características: integración de conocimiento y acción, cuestionamiento de la visión instrumental de la práctica, mejora de la práctica, realización por los propios implicados y desarrollo de una visión sobre el cambio social.
- En España la pedagogía crítica también es un movimiento que se encuentra en auge. Cabe destacar el trabajo en el aula de las comunidades de aprendizaje.
- Por último hay que resaltar la figura de Paulo Freire, referente universal en el campo de la pedagogía crítica. Entre sus trabajos destaca el estudio de la naturaleza política de la educación y el papel del educador como facilitador de la comunicación.

4. Características de la pedagogía crítica

Una vez especificado qué se entiende por pedagogía crítica, el siguiente paso consiste en ver qué aspectos desarrolla para entender una acción educativa como propia de esta. De este modo, en las siguientes líneas se irán analizando diferentes aspectos trabajados por los autores críticos.

4.1. La dignidad de las personas

Desde los primeros escritos de Freire se muestra un profundo interés por las personas desfavorecidas. Freire (1970) hace referencia a la cosificación de las personas, es decir a quitarles el valor propio de los seres humanos y dejarles reducidos a seres sin opinión ni valor. Ante esto propone una “revolución cultural” que se llevaría a cabo a través de la concientización.

No obstante, dentro de la ética surge el problema de donde provienen los derechos humanos. Para ello Marina y De la Válgoma (2000) consideran que, para evitar problemas, este valor se otorgue con el nacimiento del individuo. Así, el hecho de ser humano es el que otorga los derechos de las personas y no el paso a la madurez o algún otro rito legitimador. Esta misma forma de otorgar derechos a los seres humanos con el nacimiento es la adoptada por la ONU, según lo plantea en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), enunciando en el artículo 1:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Aunque esta Declaración describe los derechos que amparan a los seres humanos, no define el concepto de dignidad, con lo que se otorga un privilegio que no se enuncia. El diccionario de la RAE utiliza ocho acepciones de dignidad, entre las cuales destacan: “*Excelencia, realce, decoro en el comportamiento, empleo honorífico y de autoridad, prebenda de un oficio honorífico o de prestigio dentro del ejército o la curia eclesial*”. Esto deja a la dignidad como una característica propia de las élites o de personas que han de demostrar algo previamente y no como una característica común de todas las personas que se adquiere con el nacimiento. Estas acepciones del Diccionario de la RAE, nos indican el uso popular del término, pero poco nos puede ayudar a la hora de definirla en relación con los Derechos Humanos, teniendo en cuenta que estos han de ser reconocidos por nacimiento, no a través de acciones o de un determinado estatus. Esto cuestiona frases usadas en el lenguaje común como que “cada uno tiene lo que se merece”, ya que lo que cada uno se merece es el

reconocimiento de su dignidad y no la valoración por las acciones que ejecuta.

Esta misma dificultad para definir la dignidad la encuentran Marina y De la Válgoma (2000) si bien Marina (2000) se atreve a precisarla de forma sencilla y hasta simple:

La dignidad consiste en poseer derechos, que es una exclusiva humana. El hombre se funda a sí como poseedor de derechos que han de ser reconocidos. (Marina, 2000:233)

Desde 1948 a la actualidad, todos los seres humanos son poseedores de derechos teóricos, pero no prácticos, ya que estos, en muchos casos, no son reconocidos desde gobiernos, multinacionales... Hay que tener en cuenta que todo derecho que no se puede practicar no debe ser entendido como derecho, sino como una utopía que se considera que sería positiva. Este problema a la hora de ejercer la dignidad radica en que el mantenimiento de los privilegios de unos pocos necesita de la miseria de muchos (McLaren, 2008), encontrándonos en la actualidad en un mundo globalizado que promueve la acumulación de capital como objetivo principal y casi exclusivo.

Desde el neoliberalismo se hace mención al capital humano (Becker, 1996; Levin y Kelley, 1996), entendiendo por este concepto a la persona como parte esencial de la producción. Como no todas las personas producen igual, no todas las personas tienen la misma dignidad. Aunque puede alegarse que el desarrollo de este término ha aportado un trato más digno, como la participación activa de los trabajadores en los procesos de producción, esto no se ha realizado por el concepto de dignidad, sino porque favorece a la mejora de la producción.

Ante esto McLaren (2003) considera:

El proyecto básico de la pedagogía crítica durante las últimas décadas ha sido para esbozar los problemas y oportunidades de la lucha política a través del medio educativo. Es incoherente conceptualizar la pedagogía crítica, como lo hacen muchos de sus exponentes corrientes, sin un vínculo con la lucha política y anticapitalista. (McLaren, 2003:10)

4.2. La justicia social

La justicia social se puede considerar la lucha de los desfavorecidos por reclamar sus derechos, por reclamar su dignidad y hacer uso de ella. Como hemos visto esta es una de las principales preocupaciones de la pedagogía

crítica: que cada ser humano sea capaz de reclamar sus derechos y de hacerlos efectivos, si bien esto requiere una labor de “concientización”.

Antes de entrar con más profundidad en este apartado conviene definir el término justicia, ya que tiene diferentes significados. Marina y De la Válgoma (2000) consideran que el término justicia, es decir el equilibrio en la convivencia que permite la búsqueda de felicidad, puede buscarse de diferentes formas:

[...] dando a cada uno la misma cosa, dando a cada cual lo que merece por su conducta, dando a cada cual aquello que es suyo aunque nunca lo haya poseído, dando a cada cual lo que necesita. (Marina y De la Válgoma, 2000:49)

De estas cuatro formas de justicia, parece que bajo el amparo del concepto de dignidad son más adecuadas la tercera y la cuarta, ya que dar a todos lo mismo o dar en función de las acciones son formas que no parecen regularse por el principio de dignidad, sino más bien por las leyes conductistas.

Connell (1997:28) considera que “*la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales*”. De esto debemos entender que no se puede dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita o lo que es suyo. En parte se debe a las desigualdades de partida que hacen que no todos los niños y niñas entren en la escuela con el mismo bagaje cultural, las mismas experiencias o la misma madurez, lo que hace que dando a todos lo mismo no todos vayan a triunfar en el sistema educativo.

No obstante, el concepto de justicia social hay que entenderle como opuesto al de darwinismo social, entendiéndolo por éste:

Darwinismo social: Se basa en la idea darwinista de la “supervivencia del más apto”. En relación con la desigualdad económica el principio fundamental de la teoría es que los pobres se sitúan en los estratos más bajos de la sociedad porque no son capaces de sobrevivir a la competencia y, a la inversa, que los ricos y poderosos están en la cima porque son los más aptos. (García Cívico, 2006:23)

Bajo esta perspectiva del darwinismo social se encuentra la economía liberal, que para Ortega y Gasset (1983) no se plantea quién tiene el poder público, sino cuáles son los límites de este; por el contrario la democracia sí se pregunta por quién gobierna. Ante esto nos encontramos con que el liberalismo opta por la menor intromisión posible del Estado en los asuntos privados, lo que hace que sea el mercado el que regule la vida de las personas. Dentro de esta línea Muniesa (2008) asegura que la práctica liberal

no es democrática, ya que el poder y el capital se acumulan en manos de unos pocos que consideran a los seres humanos como peones. Por el contrario Harford (2008) hace referencia a que la mejora de las condiciones de vida en los países del tercer mundo pasa por la implantación del modelo económico neoliberal, pues hace que su economía sea más competitiva y que haya mayor oferta para trabajar. Esta afirmación se realiza sin plantearse la necesidad de unos salarios mínimos y unas condiciones básicas que permitan a las personas poder vivir dignamente, a pesar de que las multinacionales que tienen allí sus fábricas dan grandes beneficios.

Ante esto la lucha de la pedagogía crítica ha de centrarse en tomar conciencia de las situaciones sociales y luchar por su mejora. Pero esto no sólo se ha de realizar de cara a la sociedad, sino que ha de verse dentro de las mismas instituciones educativas. Así, Connell (1997) hace referencia al concepto de justicia curricular. Esto es debido a que, según este mismo autor (Connell, 2008), las reformas educativas en términos mercantiles no tienden a la justicia social. Esta justicia curricular se concreta en tres puntos, que para Connell (1997) son:

- *Servir a los intereses de los menos favorecidos.* Esto es plantear la educación en función de los más necesitados de ella y no de las clases altas y medias-altas. El currículum hegemónico siempre se ha hecho en función de estas últimas. Connell (1997) propone que se establezca un currículum contrahegemónico elaborado por los profesionales que trabajan en los medios concretos. No se ha de servir a un único proyecto contrahegemónico, ya que el currículum hegemónico ha provocado múltiples desigualdades: de raza, género, etnia, religión, nacionalidad...
- *Participación y escolarización común.* La participación democrática necesita de la comprensión de las culturas y de los intereses de los otros participantes, en contra de los currícula comunes y hegemónicos que tienen una posición social dominante.
- *Producción histórica de la igualdad.* El currículum y la igualdad se deben analizar en términos históricos, ya que su existencia se da en un proceso continuo de producción y reproducción de las relaciones sociales. En todos los momentos históricos, incluido este, la igualdad fluctúa y ha de ser analizada.

4.3. Ética

Savater (2004) considera que la ética se ocupa de “la buena vida” y de lo que esta conlleva, pero, debido a las características de los seres humanos, nuestra

buena vida va de la mano de la buena vida de nuestros semejantes. Esto es debido a que los seres humanos somos seres sociales y sólo nos desarrollamos como tales en la medida en que nos relacionamos con los demás. Ante esto, un aspecto a analizar con detalle es la relación entre pedagogía y ética:

Una pedagogía crítica rechaza además un discurso de neutralidad de valores. Sin suscribir un lenguaje que controle la conducta y el deseo, una pedagogía crítica se propone cultivar prácticas pedagógicas conformadas por una postura ética que cuestiona el racismo, el sexismo, la explotación clasista y otras relaciones sociales deshumanizadoras y explotadoras en cuanto ideologías y prácticas sociales que quebrantan y desvalorizan la vida pública. (Giroux, 1997:126)

Freire (1970) consideraba que el oprimido en ningún momento podía ser neutral, ya que llevaba dentro de sí el pensamiento del opresor, confundiéndole con su propia voluntad. Este planteamiento es recogido por Giroux (2001), quien afirma que la neutralidad no existe. Siempre se es participe de una postura y el tratar de mostrar neutralidad respecto a una decisión, es estar a favor de forma solapada con la postura del poderoso. Ante esto las acciones pedagógicas no pueden mantenerse imparciales: por ejemplo, al optar por un libro de texto, como asegura Apple (1989), se está eligiendo un sistema de control sobre la impartición de cultura de las clases altas y medias-altas. Por ello es importante tomar conciencia de que cualquier acción implica posicionarse ante la vida desde una determinada ideología.

Es esta imposibilidad de neutralidad la que hace necesario un planteamiento ético de la educación. Se debería tener en cuenta que la ética nos permite elegir la forma de vivir que más nos interesa. Para Kohlberg (1992), es esta la que permite analizar críticamente diferentes situaciones desde una perspectiva personal y ver cuáles de las diferentes opciones a valorar son buenas o malas y actuar en conciencia. Es decir, la ética ha de decidir entre el bien y el mal, ha de decidir la moral en estadios postconvencionales (Kohlberg, 1992).

Para diferentes autores, como Marina (1998) o Savater (2004), la ética y la libertad van de la mano y no se puede entender la una sin la otra. Una persona no puede tener actuaciones y pensamientos éticos si no es libre para decidir asumiendo las consecuencias; no se pueden plantear situaciones de discriminación o de padecimiento de los otros, si no se es un librepensador, capaz de criticar los discursos oficiales de un mercado regulador. Hay que ver por detrás del discurso oficial para descubrir que no es este el que

provoca situaciones de injusticia social, sino las personas que dominan el mercado y los que asumen acríticamente sus reglas.

Llegados a este punto conectamos con la definición de pedagogía crítica de Giroux (2007) en la que consideraba que los estudiantes debían de ser incondicionalmente libres, ya que esta es la única posibilidad de que sean éticos. No obstante Giroux (2007) va aun más lejos, afirmando que no se puede trabajar la democracia si los ciudadanos no son autónomos, tienen su propio juicio y son independientes. Hay que tener en cuenta que la ética es un planteamiento de vida personal y si no se es libre para pensar o para actuar, difícilmente se puede llevar una vida ética en la que la persona se somete a su voluntad.

La emancipación tiene una gran relación con la ética, o más bien con la autonomía en el pensamiento ético. Así, en palabras de Fromm:

En la Ética Autoritaria una autoridad establece lo que es bueno para el hombre y le prescribe las leyes y las normas de conducta; en la Ética Humanista es el hombre mismo quien da las normas y es a la vez sujeto de las mismas, su fuente normal o agencia reguladora y el sujeto de su materia. (Fromm, 1986:20)

En esta tesis se defiende que la ética es propia de la persona y que no sólo se limita al pensamiento, sino que a través de la voluntad de llevarlo a cabo se logra coherencia entre acciones y pensamientos.

4.4. Emancipación, el camino hacia la libertad

Uno de los grandes temas de la pedagogía crítica es el de la emancipación de los seres humanos. Se considera que uno de los fines de la educación es que las personas adquieran suficiente autonomía como para que sean capaces de tomar sus propias decisiones y gobernar su vida. Fromm (1986) opina que estas no son libres porque se encuentran regidas por la conciencia autoritaria que es impuesta desde fuera. Por eso él aboga por una conciencia humanista en la que es la propia reflexión ética del hombre la que le hace actuar.

La conciencia autoritaria es la voz de una autoridad externa interiorizada, los padres, el estado o cualquiera que sean las autoridades de una cultura dada. (Fromm, 1986:157)

La conciencia autoritaria es impuesta al sujeto en contra de su voluntad, ya que esta es la capacidad de llevar a cabo los propios proyectos. Así, el sujeto termina llevando a cabo los deseos o la voluntad de otras personas, con lo que no es una persona libre y emancipada.

Freire (1970) a esta misma realidad la denomina con el concepto de conciencia opresora, que es la que permite a los opresores introyectarse dentro de los oprimidos e imponerles su voluntad. Para Freire (1970) esta es la mejor forma de oprimir, ya que siempre es más eficaz imponerse desde dentro de la persona, que no desde fuera de ella. No obstante, este mismo autor considera que esta conciencia impide al oprimido enfrentarse a la realidad de sus problemas, lo que hace que su frustración derive en violencia horizontal hacia sus semejantes y, más concretamente, hacia las personas con las que convive. Pero, a la par, esta relación generada por la conciencia opresora deviene una relación de atracción-repulsión, ya que mientras el opresor es la fuente de sus problemas, también es el espejo en el que mirarse.

Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver, claramente, el “orden” que sirve a los opresores que, en cierto modo, “viven” en ellos. [...] Por otro lado existe, en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida. Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. (Freire, 1970:63)

El concepto de conciencia opresora de Freire (1970) se deriva del concepto de Freud (2006) de súper-yo, encontrándose en este la conciencia del hombre. Según este mismo autor, para que la vida se dé en plenitud, el yo, la parte consciente de la persona, ha de ser amada por el súper-yo, la parte moral de la persona. Cuando se producen conflictos entre ambas llega la angustia.

El miedo a la muerte que surge en la melancolía, se explica únicamente suponiendo que el yo se abandona a sí mismo, porque en lugar de ser amado por el súper-yo, se siente perseguido y odiado por él. (Freud, 2006:2727)

Tras lo visto en Fromm, Freud y Freire, podemos deducir que sólo en la medida en que el planteamiento ético y moral en el ser humano es autónomo, la persona se desarrolla de manera feliz y autónoma.

Desde la pedagogía crítica se plantea la necesidad de que la educación sea un proceso emancipador, en el cual el estudiante, poco a poco, se convierta en un ser libre que es capaz de tomar sus propias decisiones. Llegados a este punto parece necesario que pongamos en común que se entiende por libertad del individuo, ya que no podemos confundir liberalismo con libertad, ya que el liberalismo propugna el “Laissez Faire”, mientras que la libertad lo que propugna es obrar bajo los dictados de la voluntad. El liberalismo considera que la (falsa) libertad que promueve se encuentra bajo los amparos del mercado, que es el que regula y da posibilidades. Por el contrario, la libertad es un principio filosófico de gran calado que no se realiza en función de

dejar al mercado como regulador, sino que es la voluntad del hombre la que la regula.

Marina (1998), en un ensayo sobre ética en el que expone una situación en la que el protagonista libera a sus esclavos, responde de este modo a su sobrina, que le cuestiona el porqué de la liberación, si incluso ellos quieren seguir siendo esclavos⁷:

María Eugenia, hago mi deber porque quiero. Yo soy mi propio legislador. ¿Cómo no iba a cumplir las órdenes que me doy? Negar mi propósito sería un des-propósito. Me legislo a mí mismo. Hago lo que quiero, lo he hecho siempre. Pero quiero hacer lo que quiero no por gusto, sino por deber. Es decir, no por lo que siento, sino por lo que pienso. Mi razón, que es mía, me obliga a pasar de mis deseos personales a mis deseos universales, pero, en realidad no salgo nunca de mis deseos. Hago siempre lo que quiero: por eso no soy esclavo. Hago siempre lo que quiere mi razón: por eso soy libre. (Marina, 1998:224)

Ante estas líneas de Marina en las que afirma que ser libre es obedecer la propia voluntad, nos encontramos con la paradoja de la libertad en los centros escolares. Así, autores como Sánchez Tortosa (2008) aseguran que para educar en libertad y democracia es necesario que los alumnos se sometan a la disciplina del profesor, consiguiendo en algún momento llegar a ser libres. Bajo este modo de pensar los estudiantes no pueden llegar a ser libres; podrán saber qué es la libertad en teoría, pero su educación no es un proceso emancipatorio.

Una opinión contraria muestran Freire y Giroux. Freire (1970) considera que la educación es un proceso emancipador en el que no es el maestro el que enseña al estudiante, sino que entre ambos construyen el conocimiento. No entiende la figura del maestro como el que todo lo sabe, sino como quien es capaz de formarse con los estudiantes. Dentro de esta línea se manifiesta Giroux (1990) cuando considera al estudiante como un intelectual que ha de comportarse como tal. Ambos no creen que el estudiante sea una caja fuerte en la que encerrar conocimientos, sino una persona que con la ayuda de sus maestros consiguen emanciparse y ser autónomo y crítico, teniendo voz por sí mismo.

La educación ha de ir encaminada a que el hombre elija el camino de la libertad y no del servilismo o de la esclavitud intelectual.

⁷ Véase el paralelismo de la situación con lo defendido en este capítulo: no sólo se puede ser un esclavo algodonero, como los de Don Nepomuceno de Cárdenas, sino que se puede ser un esclavo a nivel personal, no teniendo autonomía ni criterios éticos.

Una vez que hayan sido cortados los vínculos primarios que proporcionaban seguridad al individuo, una vez que éste, como entidad completamente separada, debe enfrentar al mundo exterior, se le abren dos distintos caminos para superar el insoportable estado de soledad e impotencia del que forzosamente debe salir. Siguiendo uno de ellos, estará en condiciones de progresar hacia la “libertad positiva”; puede establecer espontáneamente su conexión con el mundo en el amor y el trabajo, en la expresión genuina de sus facultades emocionales, sensitivas e intelectuales: de este modo volverá a unirse con la humanidad, con la naturaleza y consigo mismo, sin despojarse de la integridad e independencia de su yo individual. El otro camino que se le ofrece es el de retroceder, abandonando su libertad y tratar de superar la soledad eliminando la brecha que se ha abierto entre su personalidad individual y el mundo. (Fromm, 2006:155)

Ante esta dualidad de opiniones encontradas, nos encontramos con que la pedagogía crítica opta porque el estudiante sea el que cree su propio proceso emancipador y liberador, actuando siempre según su criterio. Miller (1998) considera que una de las principales formas de robar la autonomía y la libertad a los estudiantes es a través de los que denomina “pedagogía negra” o “pedagogía venenosa”, consistente en que los niños lleven al límite la obediencia, eliminando sus propios deseos y su voluntad. Esta obediencia consiste en:

- Que hagan con gusto lo que se les ordena.
- Que dejen de hacer gustoso lo que les perturba.
- Que se queden contentos con las normas que se prescriben pensando en ellos.

Esto lleva a una educación “por el bien” del niño, si bien es un modelo educativo en el que no se tiene en cuenta la voluntad del menor. Se hace por su bien, pero sin saber si es lo que él quiere. Como Savater (2004) asegura, no se pueden tomar decisiones por los demás porque corremos el riesgo de no tener los mismos gustos.

El oprimido para liberarse ha de dejar de “ser para otro” y “ser para sí”.
(Freire, 1970:211)

Uno de los principios de validez universal es que el adulto tiene poder sobre el niño (Miller, 1998). Pero el problema radica en cómo se utiliza ese poder, si se hace mediante la pedagogía negra o se hace escuchando y compartiendo. En el caso de que el poder se ejecute a través de prácticas pedagógicas que despersonalizan y cosifican la estudiante, como las

derivadas de la pedagogía negra, nos encontramos con niños y niñas que no son educados en y para la libertad. Para Fernández-Balboa (2004a), el principal problema de estas prácticas radica en su deshumanización:

La pedagogía venenosa es una patología pedagógica cuyo objetivo es la obtención de obediencia ciega a la autoridad. Para ello, utiliza el castigo, niega a las personas sus capacidades de auto-determinación y de auto-afirmación, anula su voluntad y la deja ofuscada y apocada. Todo esto no sólo contradice la forma natural en que los niños/as aprenden, sino que además sacrifica todo el potencial humano. (Fernández-Balboa, 2004a:217)

Las prácticas de pedagogía negra, que como hemos visto limitan la voluntad del ser humano, suelen ser impuestas bajo dos formas de autoridad que Fromm (1986) califica de autoridad evidente y autoridad anónima. En la autoridad evidente la voluntad del líder se impone a través de amenazas, castigos, y conflictos de forma directa. La autoridad anónima, por el contrario, se basa en la persuasión y en la seducción del líder que trata de conseguir que los sometidos hagan lo que él quiere, a través de confundir su voluntad con los deseos del líder. Ambas formas de autoridad son destructoras de la personalidad, principalmente la anónima, ya que al estar tan oculta es difícil defenderse de ella. No obstante, esta autoridad suele funcionar de forma condescendiente con los “buenos estudiantes” o mejor dicho con los dóciles, y suele ser implacable con los críticos que reclaman sus derechos o no les convence el sistema (Cardús i Ros, 2006).

Frente a esta hay otra forma de autoridad, la que Fromm (1986) denomina racional, que se basa en el diálogo y en el intercambio entre los distintos miembros. En este caso el líder es elegido como tal por la gente a la que dirige. Esta autoridad no está impuesta desde fuera, sino que es concedida desde dentro. Parece que esta forma de autoridad cuadra más con el significado etimológico de la palabra “autoridad”: la capacidad de dialogar y negociar de los senadores. Frente a ella, la capacidad de ordenar y mandar era detentada por los generales y se denominaba potestad. Parece que con el paso del tiempo al término autoridad se le otorgo el significado de potestad, perdiendo el suyo propio (Espot, 2006).

De lo visto hasta ahora podría deducirse que el proceso emancipador de la educación ha de estar basado en que el estudiante tenga autonomía, lo que requiere del profesor que lo trate como un intelectual, que responda a sus preguntas, que le deje cuestionarse la realidad e indagar en ella, comprendiendo que la vida no tiene una única verdad sino que depende de los distintos puntos de vista. Así, la auténtica emancipación se produce cuando el estudiante es dueño de sus procesos de aprendizaje y desarrolla su voluntad.

Esta autonomía no sólo ha de llevar a cuestionar las prácticas concretas de aula -permitir un currículum hipotético, en el que el estudiante tenga capacidad de decisión, o a través de procesos de autoevaluación o de evaluación compartida en los que el estudiante adquiera conciencia de sus aprendizajes,...-, sino que ha de cuestionar también los grandes temas de la educación. Así, para Domínguez-Berrueta y Sendín (2005) no parece lógico que en decisiones que afectan a la vida de los estudiantes menores de edad no tengan ni siquiera opinión, como es el caso de la elección de la asignatura de religión o de la educación moral. De este modo, sus derechos en el campo de la educación son ejercidos por otros, sin estar obligados a realizar una consulta al interesado.

4.5. La educación como práctica cultural

Para este desarrollo de una pedagogía crítica es básica la necesidad de explorar el funcionamiento de la pedagogía como práctica cultural *productora*, más que como *transmisora*, de conocimiento, dentro de las relaciones asimétricas de poder que estructuran las relaciones profesor-alumno. (Giroux, 1997:122)

Giroux considera que la cultura pierde sentido en su concepción bancaria (Freire, 1970), es decir, mediante la asimilación de conocimientos sin un cuestionamiento previo. Ante esto considera que la cultura se ha de reconstruir críticamente en el aula mediante las relaciones entre profesores y estudiantes. Para ello es necesario que se sometan a análisis las relaciones ideológicas y materiales encuadradas dentro de los compartimentos culturales propios de las diferentes clases sociales. Esta acción dialógica de construcción del conocimiento hace que este sea subjetivo y dotado de significado propio para cada persona.

Esto no significa que los aspectos tradicionalmente reproducidos (o estudiados) en las aulas sean eliminados de una enseñanza crítica; al contrario, estos han de ser objeto de tratamiento educativo, pero ha de realizarse desde un profundo análisis crítico en los que se valore cómo han influido en los principales acontecimientos de nuestro tiempo. De poco sirve estudiar la renta per cápita de la población de un país y clasificarle en desarrollado o en vías de desarrollo, si no se analiza cuánta gente vive con un salario infrahumano o entre cuántos acumulan el capital ya que, como afirma Macedo (2001), en las megalópolis del primer mundo hay barrios propios del tercer mundo y en los países pobres hay habitantes con inmensa riqueza.

Uno de los principales problemas es la relación entre la cultura de la escuela y la cultura en la que viven los estudiantes, que en ocasiones no es la misma, al ser la cultura escolar propia de las clases media-alta y alta. Esto, según

Bourdieu (2006), hace que la escuela se comporte como una institución que fomenta el capital cultural propio de las clases altas, para lo que establece un sistema de recompensas y de castigos. Para este autor la recompensa consiste en los títulos académicos, mediante los cuales se adquiere estatus, lo que supondría el ennoblecimiento. No conseguir estos títulos supone la estigmatización. Hay que tener en cuenta que una de las claves de la adquisición de estatus y de la equivalencia entre títulos nobiliarios con títulos académicos consiste en la exclusividad de estos, en que no todo el mundo pueda conseguirlos (Bourdieu, 2003).

Respecto a esta distinción entre clases sociales y cultura escolar, los alumnos de la escuela de Barbiana (1996) consideran que hay tres tipos de estudiantes respecto al currículum hegemónico. Estos son:

- Los alumnos que viven en el currículum. Son aquellos que en sus casas viven los mismos valores y la misma cultura que en la escuela. En estos casos no se tiene ningún conflicto de valores, de prácticas culturales... Consideran que estos alumnos, a los que denominan "Pierinos" por el hijo del farmacéutico, no tienen ningún problema para triunfar en el sistema educativo.
- Los alumnos que viven en una cultura diferente a la escolar, pero que sus padres disponen de capital para pagarles clases extraescolares. En este caso surge un conflicto entre la cultura escolar y la familiar. La solución consiste en pagar clases particulares que permiten a los estudiantes estar más tiempo dentro de la cultura escolar, con lo que el fracaso se dará a más largo plazo.
- Los alumnos que presentan un claro conflicto entre la cultura escolar y la familiar y no tienen forma de compensarlo. Estos estudiantes encuentran que la escuela cuestiona y pone en duda la bondad de su forma de vida, con lo que en la mayoría de los casos están condenados al fracaso en el sistema educativo.

Como se puede ver, aquí está presente de forma explícita la teoría de la reproducción, que hace referencia a que la escuela sirve para reproducir las clases sociales; esto es, los hijos de las clases trabajadoras tienden a fracasar en la escuela y por tanto acceden a peores puestos de trabajo, mientras que los hijos de las clases altas suelen tener éxito en la escuela y por tanto acceden a buenos puestos de trabajo, de tal modo que suelen mantener la misma clase social de sus padres (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1996; Bourdieu y Passeron, 1977). Es decir, la educación formal más que otorgar oportunidades para una mayor justicia social, lo que hace es reproducir la

sociedad existente. No obstante, esta reproducción no se presenta de una forma tan clara, ya que el sistema es complejo (Bernstein, 1993).

Otro aspecto clave de la cultura hegemónica propia de la escuela es el tiempo de recompensa. En las clases altas se sabe esperar más tiempo para conseguir las recompensas, mientras que en las otras la recompensa necesita ser más inmediata. Según Kincheloe (2004) este es otro de los motivos por el que la escuela ayuda en la reproducción: los contenidos no se acercan a la realidad de muchos estudiantes de clase baja y para conseguir la recompensa del título tienen que esperar 20 años. De este modo la escuela no se adapta a la forma de vida de estos estudiantes.

Después de analizar los elementos reproductivos que critica la pedagogía crítica, pasaremos a ver en qué aspectos se centra para evitarlos.

Los conflictos que derivan de la diferencia entre las culturas escolares dominantes, por una parte, y las crisis de los niños que crecen en la pobreza enfrentándose al racismo o a las elecciones vitales que ofrecen los medios de comunicación, por otra, pueden llevar a una desconexión disfuncional de los adolescentes con el aprendizaje. El reto para los partidarios de la mejora de la escuela es encontrar formas creativas de conectar las diversas culturas e intereses que intervienen, y desarrollar una cultura del aprendizaje que apoye el logro y el desarrollo social dentro de un contexto. (Wrigley, 2007:46)

Estas formas creativas de conectar las diversas culturas e intereses con el aprendizaje, propuestas por Wrigley (2007), han sido abordadas por la pedagogía crítica desde una doble perspectiva: partir de la realidad de las personas, cuestionarse el currículum hegemónico.

En lo referente a la relación entre pedagogía crítica y la realidad de las personas, hay que tener en cuenta que Paulo Freire (1970) estructura el método dialógico y sus fases y lo hace partiendo de la realidad social de la persona. La práctica educativa se realiza a través de “palabras generadoras” que tienen importancia para las personas y a través del debate y de la discusión sobre ellas la persona va aprendiendo. Así se desarrolla una de las principales ideas de Freire (1970), para quien el aprendizaje de la lectura de la palabra está indisolublemente unido al aprendizaje de la lectura del mundo. La palabra sólo cobra sentido cuando está aplicada a conocer la realidad en la que se vive.

Desde este mismo planteamiento otros autores, como Giroux, se han cuestionado cuál ha de ser la relación entre los aprendizajes de la escuela y la vida en sociedad.

En una pedagogía crítica es esencial la necesidad de afirmar la realidad vivida de la diferencia como base para plantear cuestiones teóricas y prácticas. Además, es preciso que una pedagogía crítica funcione como una práctica social que afirme la experiencia de la diferencia vivida como un programa para el análisis y un recurso fundamental para un proyecto de posibilidad. (Giroux, 1997:127)

Así se puede entender que para Giroux (1997) la educación no es una preparación para la vida, sino que es la vida en sí, y como tal la escuela tiene que estar en relación con lo vivido. La acción transformadora de la pedagogía crítica se debe llevar a cabo en la realidad más próxima, la que el individuo puede transformar con su acción. De ahí que sea importante trabajar sobre la historia personal.

Se debate aquí el desarrollo de una pedagogía que reemplace el lenguaje autoritativo de la rectificación con una aproximación que permita a los estudiantes hablar desde sus propias historias, memorias colectivas y voces, cuestionando al mismo tiempo las bases sobre las que se construyen y legitiman el conocimiento y el poder. (Giroux, 1997:130)

En este sentido la cultura no tiene la función de colocar a los estudiantes en un orden social injusto (Giroux, 2001), sino que se supera el concepto de cultura como equivalente a cultura hegemónica, o de las clases altas, y se reconocen diferentes tipos de prácticas culturales, haciendo de la vida de los estudiantes y de su entorno una cultura valiosa, digna de ser estudiada. Esta reconceptualización de la cultura está de acuerdo con prácticas educativas que sirvan para enriquecer a los estudiantes y procurar que conozcan su realidad; no se trata de dominar contenidos que puede que nunca les resulten valiosos como ciudadanos, pero su posesión es la que abrirá las puertas del triunfo en el sistema educativo.

No obstante, hay otras formas de aprendizaje que se basan en el conocimiento crítico de la realidad más próxima, como es el caso de las experiencias recogidas por Apple y Beane (2001) en las que se parte desde el estudio de la propia realidad del estudiante y de la elaboración de su propio currículo. En este proceso es sorprendente ver cómo concluyen que, al final del curso, el currículum elaborado a partir de las vivencias de los estudiantes cumple con los requerimientos del currículum oficial. Estudiar el mundo desde la vida de las personas no nos separa apenas de conocer el mundo desde una perspectiva hegemónica.

Giroux (1990) plantea un tipo de *currículum* de acuerdo con los planteamientos propios de la pedagogía crítica que hemos visto:

Así pues, una pedagogía crítica tendría que centrarse en el estudio del currículum no simplemente como una cuestión de mejora de la propia cultura o por mimetismo con formas específicas de lenguaje y conocimiento. Debería insistir en aquellas formas de aprendizaje y conocimiento que están orientadas a proporcionar una comprensión crítica de la formas en que actúa la realidad social; [...]. (Giroux, 1990:236)

Debemos desarrollar un tipo de currículum que fomente el discurso teórico crítico acerca de la cualidad y metas de la enseñanza y en general de la vida humana. Necesitamos ampliar las perspectivas, de forma que estas sirvan para enriquecer, más que para dominar, el campo. [...] La fundamentación para un nuevo tipo de currículum ha de ser tan profundamente histórica como crítica. (Giroux, 1990:60)

Esta misma línea de pensamiento la defiende McLaren:

Sólo tiene sentido aquel currículum que adopte como foco de investigación el estudio de la cultura cotidiana, informal y popular, y de cómo los patrones culturales de poder que informan a dichas culturas están implicados en la formación de la subjetividad y de la identidad individual. La pedagogía no sólo se da en las escuelas, sino en todos los emplazamientos. (McLaren, 1997:40)

Bajo esta perspectiva, el currículum está orientado a conseguir una comprensión crítica de la realidad propia de cada estudiante. Por una parte, no se trata de aprender de modo bancario, sino de comprender la cultura y la historia. Por otra parte, no se da una visión única de cada hecho histórico o contenido cultural, sino que es el estudiante, a través de la reflexión crítica, quien adquiere su propia perspectiva. De este modo, en el currículum propuesto por Giroux y McLaren se desestima el currículum nacional como expresión del conocimiento de las escuelas y se opta por un modelo de currículum adaptado a las necesidades de cada escuela o de cada estudiante. El currículum deja de ser impuesto desde las diferentes administraciones, para dar voz a los estudiantes y permitirles examinar sus experiencias y su cultura (Giroux, 1998), con lo que el currículum pasa a elaborarse desde las instituciones educativas y no desde la administración.

Desde la pedagogía crítica se plantea el papel homogeneizador de los *currícula nacionales* (Apple, 2002). Si tradicionalmente este debate se ha realizado debido a que la pedagogía crítica considera necesario modelos de currículum que posibiliten que el profesor pueda elaborarlos y le permitan tomar decisiones (Apple y Beane, 2001), en la actualidad, con las políticas educativas neoconservadoras-neoliberales, nos estamos encontrando con un panorama educativo que comienza a desatender a la diversidad para imponer la falsa igualdad de que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel. Desde

los Estados se imponen políticas educativas que cierran los currícula, surgen exámenes obligatorios de ámbito nacional o de comunidad autónoma, se trata de retornar a unos niveles de “calidad” más elevados, a una imposición de la cultura nacional y de la tradición occidental, se insiste en la educación como instrumento de la economía o se recurre a la imposición de cheques escolares... (Apple, 2002). Todas estas medidas, que poco a poco se van imponiendo también en nuestro país, van minando la posibilidad de elaborar currícula que se adapten a la realidad educativa de los estudiantes, haciendo de estos versiones homogeneizadoras que buscan la reproducción social con el pretexto de la libertad, de esa falsa libertad que determinan los mercados.

En consecuencia, la escuela “procesa” tanto el conocimiento como a las personas. En esencia, el conocimiento formal e informal se utiliza como filtro complejo para procesar personas, a menudo por sus clases; y al mismo tiempo, se enseñan diferentes valores y disposiciones a las poblaciones escolares diferentes, frecuentemente también por clases (y sexo y raza). En efecto, para la tradición más crítica, la escuela recrea latentemente las disparidades culturales y económicas, aunque, ciertamente, no es esto lo que intentan la mayoría de los profesionales de la escuela. (Apple, 1986:51)

Giroux (1990) considera que el currículo tradicional ha separado la cultura de las relaciones de poder.

Según este modo de ver las cosas [separación de cultura y relaciones de poder], la cultura se convierte en el objeto de la investigación sociológica y se le analiza ante todo como un producto humano que encarna y expresa las tradiciones y valores de los distintos grupos. No se hace aquí el más mínimo intento de comprender la cultura como los principios de vida compartidos y vividos, característicos de diferentes grupos y clases sociales tal como emergen en el contexto de unas relaciones de poder y unos campos de lucha que son –unas y otros– asimétricos. [...] En realidad, este discurso excluye tanto el concepto de cultura dominante como de cultura subordinada, dejando así de reconocer en qué importante medida amplias fuerzas políticas y sociales afectan todos los aspectos de la organización escolar y la vida cotidiana del aula. (Giroux, 1990:147-148)

Dentro de esta percepción de currículum, la cultura que en él se ofrece deja de ser una “verdad objetiva”, para pasar a ser campo de estudio de la antropología. La cultura no es una realidad externa dada, sino que es un conjunto de prácticas, ritos y mitos adquiridos a lo largo de los siglos mediante procesos de construcción social en los que la cultura se adaptaba a las necesidades propias de la convivencia. De ahí la necesidad de su análisis profundo, ya que la cultura enmascara situaciones de opresión de quien tiene el poder sobre quien está sometido. Esta es una de las reclamaciones

constantes en la obra de Giroux (1990; 1997; 1998; 2007) que reclama que se analicen las situaciones de desigualdad entre género, razas y clases.

A este currículum construido no solo por los profesores, sino compartido por profesores y estudiantes, Stenhouse (1987) lo denomina currículum hipotético:

Un currículum [...] posee el rango de una sugerencia respecto a lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. [...] En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en que tendré que trabajar constituyen hipótesis.

Para poner a prueba este currículum hipotético resultará favorecido si puedo contar con la cooperación de mis alumnos; ellos y yo juntos necesitamos evaluar hipótesis. Esto significa negociar con ellos el currículum, su evaluación y su posible modificación. (Stenhouse, 1987:106)

Otra de las principales preocupaciones de la pedagogía crítica respecto al currículum es lo que se denomina como *currículum oculto*. El origen de este término data de los años sesenta cuando Jackson (1991) publicó la vida en las aulas. Colquhoun (1992:126) le define como “*transmisor implícito de normas, valores y creencias que acontece durante los acontecimientos diarios de la escolarización*”, diferenciándolo del currículum explícito en que este hace referencia al conocimiento que se encuentra planteado de forma evidente. No obstante, ambas formas de currículum pueden presentarse a la vez, como es el caso de explicar un contenido determinado y estar enviando de forma inconsciente al estudiante mensajes a través de la entonación, de los gestos, del ánimo... en este caso el currículum oculto puede reforzar al contenido o situarse radicalmente en su contra.

La principal crítica que se hace al currículum oculto desde la pedagogía crítica es la de que impone una ideología de forma soterrada, entendiendo por ideología:

[...] La relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social, considerando la ideología en referencia a los procesos y prácticas sociales mediante las que las estructuras características de la vida social se reproducen y mantienen tanto en la conciencia de los sujetos como en las prácticas y relaciones sociales características de la vida en una sociedad concreta. (Kemmis y Fitzclarence, 1988:116)

El problema radica en lo que Torres Santomé (1991), basándose en Gramsci, considera como hegemonía ideológica, que trata de imponer el “sentido común” en una época histórica concreta:

Lo que quiere decir que esa ideología impone a sus seguidores unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, de tal modo que incluso formas de organización y de actuación de una sociedad que contribuyen a mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibidas como inevitables, naturales, sin posibilidad de modificación. (Torres Santomé, 1991:19)

En esta imposición de la ideología hegemónica se encuentra el principal problema del currículum oculto. Este actúa de forma solapada imponiendo un ideal social, eliminando al estudiante la capacidad de plantearse críticamente su realidad, sin que esta sea asumida de forma dulce por él. La pedagogía crítica, dentro de su idea de emancipación, considera que el estudiante debe ser autónomo a la hora de plantearse sus relaciones sociales y de elegir su forma de vida. Como hemos visto anteriormente, nadie está capacitado para elegir el bien del estudiante, ni imponerle una forma de pensar. No obstante hay que tener en cuenta la opinión de Gimeno Sacristán (1988), para quien, en el principio de la escolarización obligatoria en las sociedades industriales, lo que ahora denominamos como currículum oculto era el auténtico fin de las escuelas. La escuela era una institución socializadora que promovía un consenso en los valores sociales y morales. En la actualidad estos valores se siguen enseñando, si bien se hacen de forma solapada. Por ejemplo, Apple (2002) critica la introducción de los valores neoliberales y neoconservadores dentro de las escuelas, entre ellos el economicismo, la falsa justicia de la igualdad de oportunidades..., sin que haya un planteamiento crítico por parte del profesorado y este se limite a reproducirlos.

Hargreaves, Earl y Ryan (2000), consideran que el problema que se presenta es de pertinencia. Para ellos el principal problema radica en la visión simplista de la inteligencia, que es considerada como una estructura que va de lo más simple a lo más complejo. Basándose en Gardner (2005), enuncian que la inteligencia no funciona como una escalera, sino que tiene múltiples expresiones que hay que desarrollar, primando en la escuela sólo algunas. El estudiante siempre es capaz de pensar, de relacionar conocimientos, de inferir... Mediante este uso estandarizado de alguna de las inteligencias encuentran justificación a que determinados sectores sociales no triunfen en la escuela. Este uso de una única inteligencia es una “verdad” de las que subyacen por debajo del currículum y pocas veces son planteadas.

Si una de las causas de los casos potenciales de estudiantes que abandonan los estudios en su exposición continua a un currículum académico “descafeinado”, fragmentado y que resulta poco atractivo para sus intereses, entusiasmo, talento y futuro de los estudiantes, es evidente que el principio de pertinencia merece quedar incluido en

cualquier programa de reforma curricular de la escuela secundaria. (Hargreaves et al., 2000:139)

A modo de resumen, se podría decir que la pedagogía crítica opta por modelos curriculares abiertos, participativos y democráticos, en los que el profesor pueda decidir junto con sus estudiantes qué enseñar y que esto esté en relación con la vida fuera de las aulas. El currículum ha de partir de la propia realidad y de las propias experiencias del estudiante para que, a la vez que se aprende, se tome conciencia de la realidad en la que se vive. De no ser así nos encontramos con que los estudiantes se desmotivan, ya que encuentran que su vida entra en conflicto con la ideología de la institución escolar. Por otra parte los procesos educativos han de ser explícitos y la única manera de hacerlo así es mediante la participación crítica de todos los involucrados en ella.

4.6. La educación como práctica de acción dialógica

Freire (1970), en “Pedagogía del oprimido”, define el método dialógico como la acción comunicativa entre maestro y estudiante que hace que el conocimiento se construya mediante la palabra. Posteriormente, en “Pedagogía de la autonomía” (Freire, 1997a), delimita de manera más precisa la relación entre docentes y discentes, que se basa en el diálogo como forma de abrirse al mundo:

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud su curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia. (Freire, 1997a:130)

Antes de entrar en mayor profundidad en la relación entre pedagogía crítica y dialogicidad, conviene definir qué es la acción dialógica, ya que no todo intercambio de palabras puede ser considerado como un diálogo. De este modo Habermas (1999a) describe cinco formas de argumentación, pero no todas ellas forman parte de la comunicación igualitaria. Dentro de estas nos encontramos con dos que han tenido un gran calado en los procesos comunicativos dentro de la educación, como son el discurso teórico y el discurso práctico.

El discurso teórico plantea la “*verdad de unas proposiciones y la eficacia de las acciones teleológicas*”. Es decir, se basa en la racionalidad técnica, en buscar la verdad última y en procesos que a modo de recetas de cocina nos lleven al fin perseguido. El discurso práctico explicita la “*rectitud de las normas de acción*”. En este planteamiento se basa en una imposición hegemónica de las concepciones de actuación. Como se podría deducir de ambas definiciones de Habermas, pese a que el discurso teórico y el práctico

son una forma de comunicación, en el fondo lo que subyace es un mensaje de imposición de la ideología de la técnica y del uso de las tradiciones, con lo que no podemos hablar de un diálogo igualitario al modo que busca la pedagogía crítica. Dentro de esta misma línea se manifiesta Young (1993) cuando asegura que uno de los métodos (Young, 1993) favoritos de enseñanza de los maestros consiste en hacer preguntas, aunque el 90% de ellas llevan implícita la respuesta que el estudiante debe dar.

Habermas (1999a) propone un modelo de argumentación que garantiza la comunicación dentro de cualquier grupo social. A esto lo denomina *discurso explicativo*, por estar basado en la inteligibilidad o corrección constructiva de los productos simbólicos, es decir, en compartir y transformar los significados entre todos los participantes.

Este mismo autor (Habermas, 1984) considera que la acción comunicativa es un proceso pactado, en el que lo importante es la interacción entre los comunicantes. Además, esta acción forma a la persona en cuanto a habilidades para resolver problemas y voluntad para comunicarse y entender al otro, es decir fomenta la intersubjetividad.

Por acción comunicativa entiendo una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes. [...] El comportamiento incompetente que viola reglas técnicas o estrategias cuya corrección está acreditada, está condenado al fracaso por no poder conseguir lo que pretende. El castigo viene inscrito, por así decirlo, en el fracaso mismo frente a la realidad. [...] El aprendizaje de las reglas de la acción racional con respecto a fines nos provee de la disciplina que representan las habilidades, la internalización de normas de comportamiento nos dota de la disciplina que representan las estructuras de la personalidad. Las habilidades nos capacitan para resolver problemas y las motivaciones nos permiten practicar la conformidad con las normas. (Habermas, 1984:68-69)

Flecha ha retomado las teorías de Habermas y las ha aplicado a la educación. Este autor considera (Flecha García, 1997) que en la educación es necesario un diálogo igualitario, en el que importen los argumentos, no las jerarquías.

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder que las realizan. (Flecha García, 1997:14)

De esta forma la escuela se transforma en una *comunidad comunicativa de aprendizaje* en la que es el diálogo el que forma el currículum, con todas las voces presentes, sin que nadie quede silenciado.

Así, el alumnado, profesorado y familias que entablan un diálogo igualitario y reflexivo, a la luz de nuevos conocimientos, revisan y cuestionan las situaciones y normas que oprimen y excluyen, creando una conciencia y unos nuevos significados, que se traducen en el logro de la dignidad, de la autonomía, de la esperanza, en la construcción de un juicio moral más inclusivo y abierto y en la acción conjunta para la transformación. (Flecha García y Larena Fernández, 2008:75)

4.7. El papel del profesor en la pedagogía crítica

En este sentido, [el acto de estudiar se apoya en una amplia relación con el mundo] sostengo que para desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de forma de política cultural es necesario que tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformativos. [...] Esto significa que los educadores críticos necesitan comprender como están sometidas a la organización política formas vivas y materiales de la cultura; o lo que es lo mismo: necesitan saber cómo se producen y están reguladas las formas culturales en cuestión. (Giroux, 1990:150-151)

El ser intelectual es presentado desde una triple perspectiva (Giroux, 1990): en primer lugar, como una relación entre teoría y práctica que se opone a las pedagogías hegemónicas de corte gestor; es decir el profesor no gestiona, sino que educa; en segundo lugar, el profesor debe cuestionarse críticamente las prácticas habituales que se dan en las instituciones educativas; y, por último, los profesores y estudiantes han de ser conscientes de la cultura y analizarla subjetivamente. Según esta visión de Giroux (1990), el profesor no puede ser un técnico aplicador de instrucciones de expertos, al modo como lo es un neófito en la cocina cuando sigue las instrucciones de un libro de recetas. El profesor y el estudiante, como intelectuales, tienen el compromiso de plantearse críticamente la realidad y llegar a sus propias conclusiones subjetivas. Esto es algo muy diferente de la educación tradicional en la que las conclusiones que han de aprenderse las dan expertos, como afirma Flecha García (1997): la literatura en la educación tradicional no consiste en leer libros y extraer significados, sino que consiste en estudiar biografías de los autores que elaboran expertos. Frente a esto Giroux (1990) propone que sean el alumno y el profesor los que lean el texto original y desde un análisis cultural extraigan sus propias conclusiones.

No obstante, esto es difícil de llevar a cabo, ya que la cultura propia del profesorado no pasa por procesos de colaboración, sino que el estado natural de sus relaciones pasa por el individualismo, la colegialidad artificial o la balcanización. Fullan y Hargreaves (1997) entienden por individualismo la acción de los profesores de manera aislada, actuando cada uno como una isla independiente sin relación con las demás. La colegialidad artificial se da

cuando los profesores se relacionan sólo para aspectos formales, pareciendo que el claustro está unido, pero las cuestiones de fondo de la educación siguen siendo como el caso de cada uno. De este modo la colaboración es sólo una apariencia. En la balcanización un grupo de profesores se une para enfrentarse a otros, con lo que el claustro está dividido y en guerra. Un ejemplo frecuente de esto es la departamentalización en los institutos.

Ante esto Fullan y Hargreaves (1997) se encuentran con el problema de la desmotivación en el profesorado, como un factor que imposibilita el cambio:

El mayor problema de la enseñanza no es cómo deshacerse de los “ineptos”, sino cómo crear, mantener y motivar a los buenos profesores a lo largo de sus respectivas carreras profesionales.

La clave está en la profesionalidad interactiva, que para nosotros supone:

- El juicio discrecional como núcleo de profesionalidad;
- Las culturas de trabajo cooperativas;
- Unas normas de perfeccionamiento continuo en cuyo marco se busquen nuevas ideas, dentro y fuera del propio ambiente;
- La reflexión en, sobre y en relación con la práctica, en la que se dé un lugar preeminente al desarrollo individual y personal, junto con el desarrollo y la evaluación colectivos;
- Mayor dominio, eficacia y satisfacción en la profesión docente. (Fullan y Hargreaves, 1997:93)

Tanto para Torres Santomé (2006) como para López Pastor y Leal Insua (2008) la desmotivación del profesorado es uno de los principales problemas actuales en la educación. Ambos consideran que tal y como está el sistema educativo en la actualidad los malos profesores terminan burlándose del trabajo de los comprometidos. Para ello proponen recompensas y una carrera docente en que sean premiadas las innovaciones y el compromiso con la profesión.

Otro aspecto importante son las trabas que se ponen al profesor para ser crítico en el aula. Para Andy Hargreaves (1996) dos de ellas son la intensificación y la culpabilidad. La intensificación se traduce en múltiples trabajos administrativos y burocráticos que se encargan desde la administración al profesorado, quitándole tiempo y energía para llevar a cabo su labor en el aula. En ocasiones parece más importante rellenar documentos oficiales que impartir docencia. Por otro lado está la culpabilidad, que se origina a nivel social, pero que el profesor sufre a nivel emocional, llegando a provocarle incluso depresiones. En la actualidad, cuando desde el sector político se cuestiona el papel de los profesores ante todos los problemas educativos, la sociedad se está poniendo en su contra,

reclamando mayores niveles de conocimiento, mayor disciplina, mayor éxito escolar,...

Parece como si desde las administraciones interesara un modelo de maestro acrítico, que se trata de imponer de forma implícita a través de la intensificación y de la culpabilidad. Se trata de sobrecargar el tiempo y el sistema emocional como sistema de control sobre su voluntad.

También es importante la relación que existe entre el profesorado y los libros de texto. Apple (1989) considera que los libros de texto y otros materiales pensados específicamente para el profesorado, imponen el currículum hegemónico en sus clases, lo que contribuye a la desprofesionalización del profesorado.

¿Cómo se dispone en las escuelas de este conocimiento “legítimo”? en gran medida, a través de algo que hasta ahora hemos prestado demasiado poca atención: El libro de texto. Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas Norteamericanas el currículum no se define a través de cursos de estudio o de problemas surgidos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia (cuando se enseña), etc. [...] A pesar de que el texto domina los currículos de nivel elemental, del secundario e incluso del universitario, es muy poca la atención crítica que se ha prestado a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción. (Apple, 1989:91)

Pero para la pedagogía crítica cualquier texto (o incluso imagen) puede ser objeto de estudio. Objeto de decodificación crítica por los profesores y estudiantes intelectuales. Un claro ejemplo de esto es el libro “Cultura infantil y multinacionales” (Kincheloe y Steinberg, 2000). En él se plantean las aplicaciones educativas de series televisivas denostadas por los sectores conservadores, como los Power Rangers, Beavis y Butt Head, Los Simpsons o la Lucha Libre, mientras que a la par se critican a personajes popularizados y asumidos hegemónicamente como son Ronald McDonald o el mundo de Disney.

En este libro McLaren y Morris (2000) se cuestionan como la violencia se ha convertido un espectáculo, y más en concreto en los Power Rangers o Rambo, los cuales encarnan estereotipos militares. Ante la propaganda que se hace de ello desde los medios de comunicación no proponen prohibir la serie, sino que se centran en tratar de evitar conductas agresivas y en concienciar críticamente a los estudiantes de lo que están viendo, si bien muestran poco optimismo en conseguirlo.

Tal y como están las cosas, a los profesores les queda hablar entre sí de estrategias para afrontar la situación más que de estrategias pedagógicas, y asumir el rol de “policía de los recreos” fuera del aula y de “vendedores de imagen” dentro, intentando en vano contar sus contraelecciones sobre ciudadanía crítica a niños que están ya tan imbuidos por el absolutismo que caracteriza la identidad de los power rangers que las posibilidades para perturbar o subvertir su consciencia no son muy prometedoras de cara a su futuro. (McLaren y Morris, 2000:129)

4.8. La importancia de la educación emocional

Parece que sólo importa pensar, la razón, y que lo que subyace a ella, la emoción y el ser son menos importantes, cuando en realidad forman un todo. (Damasio, 2006:193)

Ver cosas que la mayoría no ve, como le ocurre a un gran pintor, poeta o científico, requiere de un sentido rápido nacido de la emoción, del presentimiento que es algo especial. La emoción es la señal que indica que algo es especial. Sólo después se puede racionalizar y pensar. (Damasio, 2006:200)

Tradicionalmente la escuela ha sido el lugar donde se han aprendido conocimientos, donde se ha enseñado lo racional, desatendiendo lo emocional. Para García Carrasco (2007) esto proviene de la aplicación del pensamiento platónico en la que se asienta el pensamiento occidental. Onfray (2007a; 2007b) va aún más lejos, afirmando que la tradición filosófica occidental son acotaciones del pensamiento platónico. Se puede entender que la escuela, como representación de la vida, ha manifestado el dualismo de Platón considerando el cuerpo como malo y pecador y la mente como buena y encerrada en ese cuerpo pecador; pero dentro de esta mente se encontraba una segunda separación, en la que se separaba a la razón, como algo positivo y puramente humano, de las emociones, consideradas como algo a ocultar ya que manifestaba los impulsos más bajos, similares a los de los animales.

El Felón de Platón le enseña la inmortalidad del alma, el odio al cuerpo, la excelencia de la muerte, la aversión a los deseos, los placeres, las pasiones, la libido, la vida; la ciudad de Dios repite hasta la náusea el mismo odio al mundo real en nombre, por supuesto, de un Dios de amor y de misericordia. (Onfray, 2007a:20-21)

Ante esto, a finales del siglo XX surgen dos críticas severas. La primera la proveniente de Damasio (2001), que a través de sus trabajos en neurobiología, llega a la conclusión de que Descartes estaba equivocado, ya que no es “pienso luego existo”, sino que es el ser cuerpo el que permite

pensar, ya que el pensamiento proviene de múltiples procesos neurofisiológicos que sólo se pueden dar dentro del cuerpo. Además, defiende las emociones como una forma económica de resolver los problemas cotidianos.

En efecto, en determinadas circunstancias pensar demasiado puede ser mucho menos ventajoso que no pensar en absoluto. En eso consiste la belleza del funcionamiento de las emociones a lo largo de la evolución: permite que los seres vivos reaccionen con inteligencia sin tener que pensar de manera inteligente. (Damasio, 2001:3)

Casi a la par en el tiempo, Goleman (1996) considera que la emoción es un mecanismo de repuesta para conseguir la supervivencia. Para él las emociones, debido a su localización en el cerebro, tienen un componente educable, permitiendo esto entre otras cosas el trabajo de las emociones en el aula.

Además las emociones son un vínculo muy importante para que exista comunicación entre dos personas, en el caso concreto de la educación entre profesor y alumno. Para García Carrasco (2007) esto es debido a que la comunicación y el intercambio dialógico sólo se da cuando las personas mantienen estados emocionales similares, ya que hacerlo desde distintos estados provoca bloqueos personales que llevan a la incomunicación. De este modo se podría decir que conseguir establecer vínculos emocionales con el alumnado es básico para la comunicación del profesor con estos.

Ante este panorama desde el ámbito de la pedagogía se comienza a pedir un cambio que lleve a que las emociones cobren un papel importante en la educación de los niños y niñas.

Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o depresión; y en algunos casos llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y en el equilibrio emocional que reclama una atención por parte del sistema educativo [...] Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales pueden ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado. (Núñez Cubero, Bisquerra Alzina, González Monteagudo, y Gutierrez Moar, 2006:188)

Aunque este ha sido un tema ya tratado por la pedagogía del siglo XX, como es el caso de Neill (2005), de Freinet (1996a) o Freire (1970), en la actualidad nos encontramos en un momento en el que se ofrecen múltiples respuestas a esta problemática. González (2004) continúa con un modelo de

pedagogía antiautoritaria similar al de Neill, en el que el niño aprende por su voluntad, Goleman (1996) propone aplicaciones educativas de la inteligencia emocional, Giroux (1990) considera que el estudiante es un intelectual y con ese respeto ha de ser tratado, Apple y Beane (2001) recogen experiencias en las que los estudiantes construyen y delimitan sus experiencias de aprendizaje haciendo énfasis en la mejora de su autoestima, Ovejero Bernal (1990; 1993) considera que el aprendizaje cooperativo mejora la autoestima y la socialización de sus practicantes, y por ende su equilibrio emocional, García Carrasco, Canal Bedía, Bernal Guerrero, y Martín García (2006) explican como la acción dialógica de Habermas ha de ser sustituida por una acción dramática, donde no sólo se hable a la razón, sino que las emociones cobren un papel importante y formen parte de la comunicación educativa...

4.9. El cuerpo en la pedagogía crítica

Quiero, pues, proponer una alternativa más triunfal; alternativa que, por cierto, aún estamos a tiempo de alcanzar, ya que, si algo caracteriza nuestra condición humana es la capacidad de superarnos, de enmendar errores, de construir un futuro mejor. De hecho, tal y como demuestra la historia, las tragedias pueden convertirse en triunfos. En nuestro caso, por lo que he descrito en el apartado anterior, las posibilidades de triunfo dependen de nuestra capacidad de encontrar una identidad propia; de percibir la Educación Física como un medio hacia fines dignificantes; de proporcionar evidencia del valor de la Educación Física para el alumnado y la sociedad; de entender las inquietudes, las necesidades, los sentimientos y los conocimientos de nuestro alumnado; de reflexionar críticamente sobre los principios y propósitos de nuestras actuaciones; y de eliminar las carencias éticas que tanto nos perjudican. Para esto, necesitamos cordura, inteligencia y voluntad. (Fernández-Balboa, 2008:6-7)

Como ya se ha dicho, el papel del dualismo platónico separó el cuerpo del alma, omitiendo el primero y dando toda la importancia al segundo. En los últimos años esta tendencia se está poniendo en entredicho desde diferentes campos. Entre ellos destaca la aportación de Gardner (2005) que considera dentro de la teoría de las inteligencias múltiples, que hay siete inteligencias, habiendo una kinestésica o corporal, lo que hace referencia a la importancia de la conexión entre mente y cuerpo; Damasio (2001) desde el campo de la neurobiología considera que el pensamiento no tiene posibilidades fuera del cuerpo, ya que este es posible por multitud de procesos fisiológicos que sólo tienen cabida dentro del cuerpo... Dentro de esta misma línea nos encontramos con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1946), que hace referencia a que el concepto de salud consiste en el bienestar psicológico, corporal y emocional.

Pero es en el caso de los niños y niñas donde mejor se ve la necesidad del movimiento como parte de su ser humano y como forma de adquirir conocimientos. Tanto Piaget (1972) como Vygotski (1996) consideran que los niños en las primeras etapas de su vida aprenden mediante el movimiento. La exploración de diferentes movimientos y la observación de sus resultados, hacen que los niños aprendan en el estadio sensoriomotor. Pero esta exploración ha de seguir extendiéndose mientras los niños adquieren la posibilidad de operar de forma abstracta, ya que la manipulación aumenta su bagaje intelectual y les permite tomar conciencia de sus limitaciones. Dentro de esta misma línea argumental García Carrasco (2007) considera que la comunicación en los niños nace del gesto, de la seña y del símbolo. De esta manera la comunicación nace del movimiento y es previa a la aparición de la palabra. Resumiendo esto podemos decir que el movimiento en los niños tiene dos funciones:

Ya se ve que el comportamiento, desde el principio, tiene dos direcciones, sigue dos derroteros. Por una interesa el mundo de los objetos; la segunda impulsada por el mismo soplo de vida, lleva a compartir el mundo mental. (García Carrasco, 2007:407)

Desde la pedagogía crítica se ha percibido la importancia del cuerpo en el desarrollo del ser humano, y se ha planteado una crítica a los modelos tradicionales de la Educación Física en los que importa el rendimiento más que la formación. Desde esta perspectiva, Tinning (2001) recoge los principios enunciados con anterioridad ya que la Educación Física presenta un carácter dual que no siempre tiene porque ir a favor del desarrollo del niño:

La Educación Física hace amigos y enemigos entre los estudiantes.
La Educación Física puede ser una práctica liberadora u opresiva.
La Educación Física puede influir negativamente en el desarrollo de la identidad personal de algunos.
La cultura popular (especialmente la cultura juvenil) resalta la fisicalidad del cuerpo, la actividad, la juventud, la vitalidad, la imagen, la exhibición, la sensualidad, las modas y tiene una influencia entre los adolescentes que rara vez es desafiada desde la Educación Física.
La Educación Física escolar es un lugar para disciplinar el cuerpo.
La formación de los profesores de Educación Física privilegia el conocimiento del cuerpo como el conocimiento esencial. Este conocimiento es crecientemente científico y reduccionista. Las consideraciones sobre la construcción social del cuerpo reciben poca atención y son frecuentemente marginalizadas o trivializadas.
Los profesores de Educación Física son una parte del problema, no sólo por su formación sino también por sus propias historias de vida que, en muchos casos, han tenido el deporte y la actividad física como actividades centrales en el desarrollo de su propia imagen personal.

La Educación Física contemporánea debería plantearse como uno de sus principales objetivos el desarrollo de la habilidad de los estudiantes para discutir (o consumir) críticamente los mensajes de la cultura popular relacionados con la actividad física y el cuerpo. (Tinning, 2001:52)

De este modo se puede hablar de una Educación Física que en muchas ocasiones no está a favor del desarrollo del niño. Para López Pastor, García-Peñuela de Miguel, Pérez Brunicardi, López Pastor, Monjas Aguado, y Rueda Cayón (2002a) estas prácticas se pueden agrupar en tres categorías: El *rendimiento*, que promueve una Educación Física para élites motrices; el *recreacionismo*, que da importancia únicamente a lo lúdico; y el *activismo*, en la sólo interesa que el niño este activo, sin importar qué se hace, si la progresión de las actividades es lógica, o qué aprende... De ahí que desde la pedagogía crítica de la Educación Física se ponga como referente al estudiante, y más concretamente, prácticas que fomenten su dignidad a la par que permitan su aprendizaje.

Los niños/as en nuestras clases pueden pasar perfectamente sin muchos de los contenidos, actividades y pruebas del actual currículum de Educación Física. Sin embargo, el reconocimiento de su Dignidad lo necesitan como el aire que respiran. No se trata, pues, de que simplemente aprendan una determinada destreza o habilidad, sino que se sientan dignos a través de ella, no indignos por no tenerla. (Fernández-Balboa, 2004a:224)

Concretando más esta afirmación Fernández-Balboa (2004a) propone tres principios de los que ha de participar la pedagogía crítica en la Educación Física. Estos son.

- Pasar de considerar la Educación Física como un fin en sí misma a considerarla como un medio hacia la dignidad
- Darnos cuenta de que la dirección de nuestra didáctica ha de ir del propósito a los métodos y no a la inversa.
- Dar prioridad al alumno y no al contenido.

López Pastor, García-Peñuela de Miguel, Pérez Brunicardi, López Pastor, Monjas Aguado, y Rueda Cayón. (2002b) consideran los principios de la pedagogía crítica más centrados en la labor del profesor, siendo estos.

- El predominio de un interés emancipatorio.

- El desarrollo de una fuerte coherencia entre las ideas educativas y las prácticas que se llevan a cabo.
- La esperanza de que es posible conseguir un mundo mejor, más justo, equilibrado y solidario, pese a que sea difícil.

Kirk (2001) también considera que el papel del profesor es muy importante dentro de la práctica de pedagogía crítica, siendo necesario un cambio en su concepción de la educación y más concretamente de la Educación Física. De este modo solicita una serie de cambios: en la formación universitaria, en la Educación Física escolar, del profesor como agente de cambio, de la relación entre la cultura popular y la Educación Física y del aprendizaje más creativo dentro del área de Educación Física.

A continuación se presentarán experiencias concretas de aplicación de pedagogía crítica en Educación Física, si bien hay que tener en cuenta la realidad de este campo:

Se trata de una corriente que aglutina pocos trabajos, especialmente a la hora de desarrollar propuestas prácticas y experiencias de aula. Una posible explicación de este hecho es la falta de tradición que existe en nuestro país en este tipo de planteamientos. La otra, que se trata de propuestas complejas de llevar a cabo en la práctica cotidiana de nuestros centros. (López Pastor y Gea Fernández, 2010:256)

4.9.1. El papel del cuerpo en la Educación Física

Para Bourdieu (2003) el uso del cuerpo está en relación con la clase social en la que se encuentra el individuo. Así, en las clases bajas lo más importante es la fuerza, ya que esta es el capital mediante el cual se puede trabajar; en las clases medias el cuerpo es individualista y se encuentra en constante esfuerzo, esto es debido a que el ascenso de clase social se debe hacer mediante estos dos valores; por último, en las clases altas el cuerpo tiene un carácter altamente socializante, dedicándose a las interrelaciones con los demás. Si observamos el tipo de cuerpo que se trabaja en la escuela, y más en concreto en Educación Física, podemos observar que son los dos primeros, el cuerpo fuerte y el cuerpo esforzado y competitivo, dejando el cuerpo socializante, entendido como el cuerpo cuidado y en relaciones de negocios, fuera de la enseñanza. Sin embargo, se defiende que uno de los valores de la competición es que socializa, pero es difícil hacerlo cuando se lucha desesperadamente por ganar al otro.

Aquí se presenta una paradoja respecto a otras áreas y es que mientras que en los demás áreas se ofertan los contenidos de las clases altas como forma de fomentar la exclusión del sistema escolar, en Educación Física se enseñan

los contenidos propios de las clases medias y bajas, quedando excluidos los de las altas. Se educa al cuerpo para trabajar, para esforzarse y ser individualista, valores en los que tendrá que vivir.

Dentro de la transformación de estos contenidos tradicionales de la Educación Física, nos encontramos con el respeto del cuerpo sin llevarlo a límites sobrehumanos. Si desde la Educación Física tradicional se valoraba el rendimiento, desde la perspectiva crítica se valora la relación entre el cuerpo y la identidad personal. Se concibe el cuerpo como una parte esencial de la personalidad, no como la “cárcel” donde vive la mente. De este modo Fernández-Balboa (2004b) considera que el cuerpo además de tener un componente biológico, tiene otros ámbitos, siendo interesante adoptar una postura socio-crítica que añade un gran número de significados al cuerpo.

Siguiendo por esa vía socio-crítica, Inés ayudará a los participantes de su clase a comprender que nuestros cuerpos son a la vez sujetos y objetos poniendo de manifiesto que tanto de prostitutas como de jugadores profesionales se compran y se venden como si fueran mercancía. Sus estudiantes también investigarán casos en los que sus propios cuerpos han sido afectados por, o han afectado a los demás. En su estudio, analizarán de los usos y abusos del cuerpo (por ejemplo, al limpiarlo, pintarlo, tatuarlo, pincharlo, operarlo, mutilarlo, ejercitarlo, matarlo, enterrarlo, esculpirlo, anunciarlo, vestirlo, adiestrarlo, fotografiarlo, medicarlo, acariciarlo, alimentarlo, transportarlo, enseñarlo) y los efectos psicológicos, morales, éticos, estéticos y políticos que todos estos usos (y abusos) tiene en las personas y en la sociedad. (Fernández-Balboa, 2004b:326)

Desde esta perspectiva se están haciendo numerosos estudios sobre el cuerpo (González Calvo y Martínez Álvarez, 2009; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 2001; Sparkes y Devís Devís, 2004). Estos estudios de caso consideran un cuerpo en concreto en relación con un hecho significativo, habitualmente una enfermedad, y se observa cómo ha influido en su desarrollo personal y profesional. Desde estos estudios el cuerpo deja de ser un instrumento, para pasar a tomar relevancia como parte de un todo del ser humano. Escogiendo un estudio concreto (González Calvo y Martínez Álvarez, 2009) se observa como una lesión en un dedo transforma la forma de ser y de pensar del protagonista del estudio.

En el fondo subyace la idea de la pedagogía crítica de la Educación Física en la que el cuerpo es una parte esencial de la personalidad y que cada persona es según las interacciones de su cuerpo con su mente. Esto se puede ver claramente en el escrito de Martínez Álvarez (2005) en el que muestra como su propio cuerpo va cambiando a lo largo del día, al igual que lo hace su identidad. Pasa por un padre que juega con sus hijos, un investigador de lo

corporal, un alumno torpe de un arte marcial, un exdeportista de rendimiento... Según el momento del día y el uso del cuerpo, las relaciones sociales la identidad cambian.

4.9.2. El deporte en la Educación Física

Bourdieu (1993) defiende que el deporte es una forma de adoctrinamiento de clases. Dentro de esta perspectiva compara los deportes de equipo con el trabajo en fábricas: hay posiciones especializadas con roles definidos en las que se da un trabajo y una responsabilidad individual, también nos encontramos con un capataz, denominado entrenador, que es el que da las órdenes que los obreros o jugadores han de ejecutar. Además, nos encontramos con que las reglas son estándar y han de ser respetadas sin ninguna posibilidad de crítica o de negociación. Ante esto se podría tener claro qué esperar del deporte en la escuela.

Pero, además de esto, Bourdieu (1993; 2003) clasifica los deportes en función de las clases sociales. Así las clases bajas practican deportes de fuerza, ya que es su capital laboral, y deportes de equipo en los que se les adoctrina como trabajadores de fábricas. Las clases medias practican deportes individuales y sacrificados, ya que estos son los valores que les permitirán cambiar de clase social, como es el caso del footing. Por último, en las clases altas los deportes tiene un componente social, como es el caso del golf en el que se puede jugar y hacer negocios.

Si bien la educación tradicional se ha basado en deportes de equipo reproduciendo el modelo federativo, desde la perspectiva crítica se ha promovido una labor de reinterpretación de estos, produciendo alternativas en las que todos los niños y niñas puedan participar y sentirse bien. Así, nos encontramos con el trabajo iniciado en la Universidad de Loughborough, en la que trabajan mediante juegos modificados (Thorpe, Bunker, y Almond, 1986). Este cambio de modelo deportivo es presentado por Devís Devís (1992) en los siguientes apartados:

- *El conocimiento práctico en los juegos deportivos.* Esto exige saber cómo jugar, lo que se concreta en: a) la comprensión de los procedimientos implicados en el juego deportivo; b) la adquisición contextual de las habilidades técnicas.
- *La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones.* Además de resolver los problemas motrices necesarios para jugar, los participantes deben tomar multitud de decisiones y de juicios en el juego que se ejecuta en un contexto

flexible. Por ello es necesario comprender el juego para tomar decisiones adecuadas en cada momento.

- *El aprendizaje motor en los juegos deportivos.* Se considera que por las condiciones cambiantes del juego, el aprendizaje se ha de centrar en habilidades abiertas, estableciendo así reglas para la acción y no patrones específicos de movimiento.
- *Nuevo marco y modelo conceptual.* En esta propuesta se supera el modelo aislado de aprendizaje, en el que las técnicas son específicas y enseñadas fuera del juego, de forma aislada. Esta propuesta de deporte comprensivo se basa en un modelo de aprendizaje integrado que es continuo y cíclico. La técnica no es objeto de aprendizaje, sino que es una necesidad que surge de un problema del juego. La técnica se aprende dentro del juego y a través de un aprendizaje mediante resolución de problemas y por descubrimiento guiado.
- *Actividades adecuadas al proyecto: los juegos modificados.* Esta propuesta se ha de concretar en la práctica a través de acciones. Estas son los juegos modificados, que son juegos en los que las reglas se definen y modifican sobre la marcha, según la imaginación y la necesidad de los participantes.

Hay que tener en cuenta que esta propuesta no limita la Educación Física al ámbito motriz, sino que también trabaja la comprensión y la toma de decisiones de los estudiantes, a la par que las emociones, buscando que todos tengan satisfacción por su participación. Además este tipo de actividades son una propuesta de educación dialógica (Barba Martín, 2007; 2009a), ya que la reconstrucción del juego no la hace una autoridad externa, sino que mediante el diálogo igualitario y la exposición de los puntos de vista personales se van construyendo el juego y la complejidad normativa.

La técnica que utilizamos en las sesiones consiste en analizar los problemas que surgen con la mayor precisión posible, y una vez identificado entre todos tratar de solucionarle, y si es sin mi ayuda mejor. En muchas ocasiones es necesario buscar diferentes propuestas y probarlas para encontrar soluciones adecuadas. (Barba Martín, 2007:48)

Esta propuesta ha tenido un gran calado en nuestro país, existiendo numerosas publicaciones que recogen actividades con estas características, junto a propuestas concretas que se pueden desarrollar en las aulas (Devís Devís y Peiró Velert, 1992; Fraile Aranda, 2001; Monjas Aguado, 2007; Méndez Giménez, 2003).

4.9.3. Aprendizaje cooperativo en Educación Física

Las actividades cooperativas pueden definirse como aquellos juegos en los que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garaigordobil, 2002). De estas líneas podemos extraer dos características básicas de los juegos cooperativos que son: *los objetivos se han de alcanzar por todos los participantes y todos participan en el desarrollo de la actividad*. Los juegos cooperativos fomentan el carácter prosocial de las actividades físicas, ya que hacen necesaria la interacción entre los diferentes participantes y el éxito o el fracaso son comunes.

Diversos autores (Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; 2004; Velázquez Callado, 2004;...) consideran que el aprendizaje cooperativo proporciona respuestas en la línea de mejorar la autonomía, mejorar la socialización y la solidaridad. Así, Ovejero Bernal (1993) considera que las técnicas de aprendizaje cooperativo se basan en los principios interaccionales. De este modo el ser humano y sus principios constitutivos se desarrollan mediante la relación con los demás, construyéndose así la inteligencia, la motivación intrínseca, el nivel de aspiración o el autoconcepto. Pero este no es un método que sólo se base en el aprendizaje de aspectos sociales, sino que Cohén (1994) asegura que ya está legitimado, al ser eficaz a la hora de desarrollar también los aprendizajes tradicionales. Dentro de esta misma línea, Velázquez Callado (2004) considera que los docentes que optan por el trabajo cooperativo pretenden que además de que sus estudiantes logren los objetivos de aprendizaje propios del área, también aprendan a ayudarse mutuamente, sean capaces de trabajar en grupo autónomamente, desarrollen habilidades sociales, se autorregulen en los conflictos y desplieguen aspectos afectivos hacia sus compañeros.

La preocupación del maestro implicado en dinámicas cooperativas por el desarrollo integral del estudiante, le dota de un carácter inconformista, que hace que el propio desarrollo del trabajo cooperativo sea una crítica contra el modelo tradicional de la Educación Física. Si observamos con detenimiento y nos esforzamos por buscar el rol del maestro en muchos de los principales trabajos de este campo (Méndez Giménez, 2003; Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 1999; Velázquez Callado, 2004; 2006a) podemos observar que el maestro tiene un papel democrático y es un asesor de los aprendizajes y no un instructor en el sentido más militarista de la palabra. Esto hace que el aula tenga un carácter democrático en el que se promueve la emancipación de los estudiantes respecto del maestro, así como la interacción libre dentro de su grupo social.

Pero el aspecto más importante de la Educación Física cooperativa nace de su praxis, es decir de la unión entre el discurso teórico y el práctico (Freire,

1970). A los discursos elaborados les acompañan prácticas concretas y que han sido probadas con niños y niñas en el día a día del aula (Fernández-Río, 2003; Méndez Giménez, 2003; Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 1999; 2008a; Velázquez Callado, 2004; 2006a). En este caso concreto es importante reseñar que hay un espacio propio en el que los maestros con preocupaciones en este campo pueden acudir, intercambiar experiencias y coger fuerzas para el trabajo en el aula. Este lugar es constituido por los Congresos Internacionales de Actividades Físicas Cooperativas, celebrados en diversos lugares de la geografía española.

4.9.4. Educación en valores en Educación Física, el camino hacia la emancipación

Uno de los aspectos importantes de la pedagogía crítica en Educación Física es la educación en valores. Desde esta perspectiva se toma en consideración que la educación se quiera o no está plagada de valores, que de forma consciente o soterrada plagan el discurso educativo. Este aspecto es tratado en profundidad por (Fernández-Balboa, 2004a; Kirk, 1990; 2001; Tinning, 1992) en sus críticas al currículum oculto. Para ellos el currículum oculto tiene un poder enorme respecto a los valores que se transmiten. Así le analizan, y proponen como alternativa reflexionar sobre él y mostrar de manera explícita los valores que se trabajan. Consideran que no cuestionarse los valores tradicionales es participar de ellos, aunque sea de forma implícita.

Otro de los puntos básicos de la pedagogía crítica es promover los aprendizajes omitidos. En la escuela, habitualmente se exige estudiar, pero no hay ninguna asignatura en la que en su currículum se enseñe a hacerlo. Esto provoca que los alumnos tengan que estudiar sin saber cómo, problema que los alumnos de Barbiana (1996) consideraban una de las claves de la reproducción, ya que los padres que no saben estudiar no pueden enseñar a sus hijos, y los que sí saben pueden enseñar a sus hijos esta habilidad tan trascendental en la escuela. Dentro de la Educación Física esto pasa con algunos aprendizajes básicos como el de la carrera, pues se da por hecho que por saber andar se sabe correr (Barba Martín y López Pastor, 2006), y así, tradicionalmente, en la escuela sólo se mide la capacidad de correr. Pero esto se extiende a otros campos como veremos a continuación.

En este apartado se ha de hablar de la puesta en práctica de las teorías de Kohlberg (1992) mediante las cuales, sólo a través del diálogo sobre los asuntos en conflicto, se puede evolucionar en los estadios del desarrollo moral. Ruiz Omeñaca (2004) presenta una doble perspectiva de este trabajo: por una parte el diálogo sobre las acciones en conflicto, la búsqueda de acuerdos entre los contendientes y la realización de acciones compensadoras; y, por otra parte, el trabajo sobre dilemas morales. Ambos trabajos van en la

línea de que el estudiante desarrolle una moral autónoma, pensando por sí mismo sobre las acciones, de modo que no se acostumbre a que sea otro el que juzgue sus acciones.

Otro aspecto propio de la educación en valores es la autogestión del alumnado. Dentro de este campo Lorente Catalán (2005; 2008) ha comprobado cómo los estudiantes son capaces de aprender a guiar su práctica educativa bajo parámetros que les indica el profesor. Así los estudiantes pueden llegar a comprometerse con gran responsabilidad en “sus” clases de Educación Física. De este modo la Educación Física puede llegar a promover la emancipación del alumnado.

Un aspecto clave para lograr la emancipación es la participación del alumnado en su propia evaluación con una intención formativa (López Pastor, Barba Martín y Gala Valverde, 2008; López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba Martín, y González Pascual, 2008). Si desde la enseñanza tradicional era el profesor el que evaluaba para calificar, en muchas ocasiones mediante test de rendimiento (López Pastor, 1999a), en estas propuestas la evaluación está al servicio del alumnado. Estos participan de la valoración de sus acciones, lo que les hace que sean conscientes de sus posibilidades y de sus limitaciones, a la par que el componente formativo hace que este autoconocimiento esté al servicio de la mejora constante y del aprendizaje.

Por último, nos encontramos con la salud, que es un tema ampliamente tratado desde la concepción crítica de la Educación Física (Colquihum, 1992; Devís Devís y Peiró Velert, 1992; Devís Devís, 2004; Duda, 2001; Fraile Aranda, 1996; 2004; Peiró Velert y Devís Devís, 2001a; 2001b; Pérez Samaniego y Devís Devís, 2001; Zaragoza Casterad, Soler Sarradell, Julián Clemente, y Generelo Lanaspá, 2004). Desde esta perspectiva se entiende el concepto de salud en la línea de la OMS, siendo esta:

El estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no sólo la ausencia de enfermedad. (OMS, 1946)

Desde esta perspectiva se considera que el alumnado tiene mucho que aprender para el cuidado de su cuerpo, así como para lograr equilibrio emocional y mejorar su autoestima. La salud deja de ser una cuestión de no estar enfermo, para ser una cuestión de ámbito social en la que las políticas tienen un papel fundamental en la promoción de ésta.

4.9.5. La educación al servicio de todos

Como hemos ido viendo desde la perspectiva crítica se ha hecho un gran esfuerzo por buscar propuestas que permitan a todos los estudiantes aprender y sentirse bien en las clases. Pero este capítulo no quedaría completo si no se mencionaran esfuerzos concretos por integrar a sectores omitidos de ésta.

El caso de la Educación Física femenina ha sido tratado por diferentes autores (J. Hargreaves, 1994; Manrique Arribas, 2008; Scraton, 1995; Vázquez Gómez, 2001a; 2001b). Es interesante el análisis de Scraton (1995) en el que hace referencia a que en la historia de la Educación Física las niñas han hecho Educación Física con camiones para omitir su cuerpo o que los deportes que practicaban eran deportes sin contacto o con un implemento con el fin de evitar el roce. Estos análisis son aspectos importantes para entender a las niñas en clase, ya que todo este ideario está presente de forma oculta en la sociedad, como en el caso de las niñas que dejan de hacer deporte porque tiene que ir a casa solas (Scraton, 1995), ante esto desde la pedagogía crítica se proponen acciones que promuevan procesos inclusivos.

Otro caso es el de la Educación Física de las personas con alguna discapacidad. Si normalmente los estudiantes con menos habilidad eran excluidos, los alumnos con discapacidad no eran admitidos. En la actualidad existen propuestas (Pérez Brunicardi, López Pastor, y Iglesias Sanz, 2004; Ríos Hernández, 2004; 2009) que solicitan el derecho de estos a aprender en la clase de Educación Física y que ofrecen prácticas concretas mediante las cuales los alumnos pueden participar. La mayoría de estas propuestas se basan en dos principios: la adaptación de las normas a los diferentes participantes, y el aprendizaje tutorado. También hay que reconocer que el propio niño o niña y sus compañeros siempre tienen un papel muy activo en el desarrollo de la sesión, ya que ellos conocen muy bien las posibilidades y dificultades de las diferentes propuestas.

Una vez planteadas las características de la pedagogía crítica, en el próximo capítulo nos introduciremos en qué es un maestro novel y sus posibilidades de inserción profesional.

CAPÍTULO III: EL MAESTRO NOVEL Y LOS PROCEDIMIENTOS DE INSERCIÓN EN LA FUNCIÓN DOCENTE

[...] en el momento que el profesor novel se incorpora a una situación docente específica, acude a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, no aportando más innovación que la que ya poseen otros profesores. Este hecho crea a menudo una verdadera angustia, ya que todo ese bagaje corresponde en realidad a una interiorización del otro profesor y no a las características del profesor novel, produciendo verdaderos problemas de acomodación y profesionalización en el ejercicio de la docencia. (Imbernón Muñoz, 1994:46)

1. Introducción

Uno de los motivos de estudio de esta tesis es la incorporación laboral de los maestros. Ésta se trata en las diferentes publicaciones científicas con diferentes diversos nombres (González i Soler, 1996): maestro novel, maestro principiante, novicio, que comienza, debutante, en pruebas, en su último año de formación práctica.... De aquí en adelante lo consideraremos como maestro novel, dando una primera aproximación a él, como:

[...] el sujeto que no tiene experiencia o está recién ingresado en la actividad profesional. (Villar Angulo, 1990:226)

El maestro novel se caracteriza por dar sus primeros pasos como docente. Una de sus principales características radica en el paso de ser alumno a ser docente, es decir, a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Como analizaremos más detalladamente en este capítulo este proceso de incorporación al mundo laboral no es fácil y tiene unas características

propias que lo complican mucho. La principal característica es la asunción de máximas responsabilidades desde el primer día.

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero. (Bousquet, 1972:3)

En esta metáfora propuesta por Bousquet (1972) se relata lo que es la relación entre la formación como maestros y la incorporación al mundo laboral. A diferencia de otros gremios, en los que la incorporación se hace de forma progresiva, en el caso del maestro la inmersión como profesional con la máxima responsabilidad se da desde el primer día, como si fuera un maestro experto (Vonk, 1996). Esto condiciona el estado emocional del maestro mediante la presión de aula (Huberman, 1983), ya que ésta se manifiesta en múltiples los factores que le atenazan y pueden llegar a bloquearle. Esta tensión se puede observar en el siguiente trabajo autobiográfico:

El problema es que el maestro novel está en una situación muy delicada. Se tienen muchas ideas novedosas de la escuela de Magisterio, una creencia personal, una experiencia en el sistema educativo como alumno, gran desconocimiento de las posibilidades y limitaciones del alumnado, muy poco conocimiento práctico de la función docente, demasiada responsabilidad, deseo de demostrar rápidamente competencia profesional, una perspectiva más próxima a la del alumnado que a la del profesorado... Todo ello pesa y hace que la presión sea enorme, siendo una fase de pedagogía autocrítica, llegando a poder ser autodestructiva. (Barba Martín, 2006a:10)

Diferentes autores (Barba Martín, 2006a; Bousquet, 1972; Esteve Zarazaga, 1993; Geva-May y Dory, 1996; Santos Guerra, 2008; Sáenz-López Buñuel, 2000; Vonk, 1996) consideran que estos problemas del maestro novel se encuentran presentes en la forma de incorporarse al mundo laboral. En otras profesiones, al principio, a los noveles se les quitan las responsabilidades, asumiéndolas los expertos, a la par que comienzan trabajando en equipo asumiendo tareas más fáciles. También se puede considerar que a los noveles se les dan trabajos aburridos o en peores condiciones (Esteve

Zarazaga, 1993). No obstante, parece que la forma de incorporarse por inmersión en la tarea no parece la más propicia. Así Santos Guerra (2008), continuando con la metáfora del nadador, afirma:

Imaginemos la cara de estupor de esta persona cuando vea las olas embravecidas. Lo más probable es que pida un puesto para poder explicar en tierra firme a otras personas el currículo del nadador. Pero, como allí no hay sitio ya (porque esos puestos son pocos y está muy cotizados), tendrá que volver inevitablemente al mar y lanzarse al agua. Después de una angustiada y agitada serie de manotazos, morirá ahogado. Como los cadáveres psicológicos no huelen y se mueven, nadie se percatará del accidente. Esa persona arrastrará al fondo a quienes están a su lado y los convertirá también en cadáveres (serán personas con la ilusión muerta, con la esperanza destrozada, con el ansia destruida,...). (Santos Guerra, 2008:78)

Una vez planteado el problema de la incorporación al mundo laboral, trataremos de definir cuál es la época y las fases en las que el maestro se convierte en experto.

2. La formación inicial: el aprendizaje previo a la función docente

2.1. La formación inicial en las aulas universitarias

Para López Pastor (2004a) el periodo de formación inicial del maestro es una fase muy importante, no por los aprendizajes teóricos, sino por las vivencias que tiene el estudiante de magisterio. Este autor afirma que el maestro en sus primeros pasos en la docencia no hace lo que aprendió, sino lo que vivenció. Esta consideración hace necesaria la coherencia entre el discurso de la asignatura y la forma de llevarlo a la práctica. En esta misma línea de pensamiento se manifiesta Marcelo García (2009a):

No basta con decirles a los futuros docentes lo que deben hacer. Los formadores de profesores deberíamos ser ejemplos auténticos de una práctica comprometida con el discurso que pregonamos. (Marcelo García, 2009a:52)

Pero hay que entender que la formación inicial es un primer paso para ser maestro. Cuando el estudiante sale de la escuela de magisterio aún le queda mucho por aprender, de ahí que hay que asumirla como insuficiente e incompleta, y sea necesario hacer un esfuerzo por identificar los aprendizajes básicos (Gimeno Sacristán, 2005).

Ante este aprendizaje inicial incompleto, y el entendimiento que para ser maestro no existen recetas aplicables de forma directa (McLaren, 1995). Esteve Zarazaga (2009) opta por enunciar una formación inicial que capacite al estudiante para adaptarse a su entorno de trabajo:

Por ello, las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana. (Esteve Zarazaga, 2009:20)

Para llevar a cabo esta tarea considera que la formación inicial ha de centrarse en cuatro tareas esenciales (Esteve Zarazaga, 1998):

- *Perfilar la propia identidad profesional.* Asumiendo objetivos realistas en función del alumnado, generando un estilo propio en función de la personalidad y del pensamiento propio, actuando en clase generando un buen ambiente, y generando aprendizajes significativos. Esta propuesta se encontraría enfrentada a la de enseñar roles imposibles de llevar a la práctica en las escuelas.
- *Entender la clase como un sistema de comunicación e interacción.* Supone que el profesor no ha de ser un conferenciante, sino que ha de esperar diálogo con el alumnado. De estos diálogos surge la necesidad de plantearse preguntas, la necesidad de intercambiar respuestas y la motivación por aprender.
- *Organizar la clase para que se trabaje con un orden aceptable.* Esto supone asumir tareas diferentes de las de enseñar, como son: organizar el trabajo, la estructura de los grupos, definir objetivos, explicitar las tareas previstas y los sistemas de evaluación que se va a utilizar,... En definitiva, el profesor tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades y tareas, discutir y negociar los sistemas de trabajo hasta conseguir que el grupo funcione como tal.
- *Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos.* Consiste en que el profesor sepa enseñar aquello que sabe. El aprendizaje significativo consiste en que el profesor haga de transmisor entre el conocimiento y el alumnado. Esto supone explicar las claves, desarrollar inquietudes, explicar su valor, relacionarlo con la vida cotidiana...

Esta formación inicial al servicio del alumnado como un aprendizaje valioso para el desempeño de la labor docente, nos encontramos con la evaluación

de los aprendizajes y los valores que transmiten. López Pastor (2004a) considera que en la formación inicial del profesorado está extendido el entendimiento de la evaluación como calificación, haciendo que el estudiante de magisterio asuma que lo importante es el resultado, no el proceso de aprendizaje. Ante esto considera que se fomentan valores poco interesantes como docentes, que son: la meritocracia individualista, la desprofesionalización docente por el control externo, y la vivencia del éxito o del fracaso escolar en función de la calificación. A esto habría que añadirle que evaluar mediante exámenes no asegura que el maestro recuerde los contenidos importantes cuando desempeñe la práctica docente (Barba Martín, 2009b).

2.2. La formación inicial en el Prácticum

El Prácticum es un periodo de la formación inicial que pone en relación las experiencias de los estudiantes y lo aprendido en la formación inicial con la realidad del aula (Barba Martín, 2001). Para Schön (1998) este periodo de prácticas se sitúa a medio camino entre la realidad laboral y el ser alumno de la Escuela de Magisterio. Si bien, esta experiencia de aprendizaje atesora múltiples ventajas, como son:

La formación práctica de los maestros es un marco ideal para comprobar y potenciar el desarrollo de sus competencias, como son la capacidad cultural, los conocimientos pedagógicos, la capacidad de diagnóstico, los conocimientos y recursos metodológicos, el descubrimiento de las teorías en las que basa su actuación docente, mejorando el proceso de toma de decisiones, analizando la propia práctica y su reflexión y crítica sobre sus actuaciones, puesto que la preparación de estos se entiende como un proceso sistemático de capacitación para educar, aprender a realizar el proyecto instructivo y adquirir los conocimientos psicopedagógicos suficientes en el dominio de los métodos y técnicas adecuadas para que se produzca el proceso de aprendizaje. (González Garcés y Fernández Prieto, 2009:420)

Esta etapa de la formación inicial requiere de un proceso de inserción, y de aprendizaje, que a medida que el estudiante va adquiriendo capacidades va entrando en nuevas fases. Siendo estas (Pascual Sufrate, Ponce de León Elizondo, Goicoechea Gaona, Torroba Santa María, y Fernández Armesto, 2010):

- *Observación.* El estudiante de la escuela de magisterio se inserta en el aula, y comienza a observarle, a entenderle y a comprenderle.

- *Colaboración, interacción e intervención en el aula.* El estudiante comienza a ayudar en el desempeño de la labor docente bajo la supervisión del maestro tutor.
- *Planificación y puesta en práctica de unidades didácticas.* Es el momento cumbre, cuando el estudiante es capaz de desarrollar su proyecto de aprendizaje y de ponerlo en práctica.

Junto a la adquisición de estas destrezas profesionales, es importante la toma de conciencia crítica y reflexiva de la práctica docente (Pascual Sufrate et al., 2010; Rodríguez Marcos, 1998). Para ello, Roca de Larios y Manchón Ruiz (2007) determinan cuatro ítems sobre los que reflexionar, siendo estos: relación temporal entre reflexión y acción; relación y resolución de problemas; los contenidos de la reflexión; consideración crítica de la reflexión.

3. El ejercicio de la función docente

3.1. Fases de la función docente

Hemos utilizado el término maestro novel al definir su incorporación al mundo laboral, situación que genera su problemática, ahora llega el momento de definirlo. *Se considera maestro novel al que da sus primeros pasos en el mundo laboral como maestro, hasta que llega a ser experto.* Esta conclusión podría sacarse del modelo de incorporación al mundo laboral de Berliner (1988), mediante el cual el maestro una vez que se incorpora a la función docente pasa por diferentes fases hasta que consigue convertirse en un maestro experto, si bien este último estadio no es accesible para todos. Estas fases son:

- *Aprendiz.* En esta etapa se inicia la inmersión en la escuela como docentes, comenzando a adquirir sus reglas.
- *Participante avanzado.* El maestro comienza a ganar en confianza y experiencia en las tareas propias de la enseñanza.
- *Competente.* Aproximadamente a partir del tercer año de ejercicio docente el maestro comienza a tomar más decisiones sobre los estudiantes y el proceso de enseñanza.
- *Hábil.* En torno al quinto año de ejercicio profesional algunos maestros pueden progresar a este estadio si tienen intuición y perciben las situaciones de enseñanza

- *Experto.* A este grado sólo llegan algunos maestros que se desarrollan plenamente en su profesión.

Otro modelo de carrera docente es el de Huberman (1988); en él se propone un período del maestro novel que dura una década, en la que consigue adquirir la experiencia necesaria para considerarse experto. Este autor divide la vida docente en las siguientes fases:

- *Desde los comienzos dolorosos hasta la estabilización.* Este período abarca los primeros diez años de carrera profesional. Está caracterizado por el entusiasmo de los nuevos maestros, pero va aparejado a un aumento de la ansiedad y dificultades con el alumnado. Además, se encuentran aislados en el centro, les surgen problemas con el entorno... invirtiendo más tiempo del necesario en buscar soluciones óptimas. Poco a poco se va estabilizando la situación mediante: la consolidación de repertorios básicos, integración en el Centro, emancipación, asentamiento en el lugar de trabajo, participación en las tareas administrativas....
- *Renovación.* Es una fase que comienza a partir de los 11 años de experiencia. En ella el maestro muestra tendencia a la innovación, con lo que se producen cambios en el docente. La participación en la vida del Centro se hace muy selectiva, haciéndolo solo en los puestos que considera importantes.
- *Enfoque positivo, enfoque defensivo y desencanto.* Esta fase tiene una triple perspectiva y se da en los últimos años de vida docente. Independientemente de la fase por la que se oriente el maestro, hay un bajo compromiso con la función docente y una paralización de la innovación educativa, no sólo a nivel de Centro, sino también de aula.

Vonk (1988) propone otro modelo de vida laboral, y más en concreto de maestro novel. Su principal característica radica en que dentro de la primera fase, que denomina pre-profesional, incluye la formación inicial que se oferta en la Universidad junto con los primeros años de trabajo. Esta clasificación consiste en:

- *Pre-profesional.* Es una fase que parte con la formación inicial y llega hasta los siete años de docencia. Dentro de esta hay tres subfases, que son:
 - Formación inicial en los estudios de maestro.

- Umbral, durante el primer año de trabajo.
- Crecimiento dentro de la profesión, del segundo año de ejercicio profesional al séptimo
- Primera fase profesional.
 - Crecimiento. Los profesores se sienten muy competentes, muestran satisfacción por su trabajo, y tratan de innovar.
 - Reorientación. Esta subfase se encuentra en torno a mitad del ejercicio profesional. Los docentes buscan reorientar su carrera y comienzan a aparecer las primeras crisis profesionales.
- *Segunda fase profesional*. En esta fase nos encontramos con dos tipos de profesores, que son:
 - Los que se sienten atrapados por la profesión, que se vuelven pesimistas, amargados, derrotistas, ...
 - Los que se replantean la enseñanza, encontrando motivación en ella.

Al final de esta etapa nos encontramos con el debilitamiento. Vonk (1988) considera que las dos tendencias acaban en un debilitamiento, que es la época previa a la jubilación. Los derrotistas lo viven de forma amarga deseando que llegue pronto la jubilación y los motivados como un periodo placentero que les lleva al fin de su carrera docente.

Un último modelo a presentar es el que propone Rodríguez López (1997) en el que el paso de maestro novel a experto se realiza en dos estadios de características diferentes. En este modelo se proponen cinco fases que marcan el desarrollo de la carrera laboral docente. Estas son:

- *Entrada en la carrera*. Suele durar hasta los tres años, y se encuentra caracterizado por el desarrollo de habilidades personales de autoprotección.
- *Estabilización*. Habitualmente llega hasta los 6 años, consiguiéndose capacitación en las habilidades básicas de la enseñanza. En ocasiones se comienza a asumir puestos de responsabilidad.

- *Experimentación y diversificación.* Se extiende entre los 7 y 25 años, caracterizándose por el aumento del interés por el aprendizaje, y por la ayuda a otros compañeros.
- *Búsqueda de situación estable.* Se suele dar de los 25 a 30 años. Se alcanza estabilidad profesional, al igual que autonomía e independencia.
- *Preparación para la jubilación.* A partir de los 35 años de ejercicio de la función docente. Se caracteriza por la participación en las decisiones educativas a todos los niveles.

3.2. Definiendo el tiempo que se considera a un maestro como novel.

Como conclusión a las diferentes clasificaciones que caracterizan la vida profesional de los docentes, se podría afirmar que no hay una temporalización clara referente a la inserción laboral del maestro novel, ya que en función de cada autor la duración de este tiempo varía. Pese a estas discrepancias temporales, que estudiaremos a continuación, para el estudio de esta tesis es importante fijar un período en el que se desarrolle esta labor, ya que será la etapa de estudio en la que nos centraremos.

El tiempo que dura la inserción como novato difiere según diferentes autores. Para Williams Eisermans y Lynch (1985), Gonzalez i Soler (1996) y Villar Angulo (1990) el maestro novel es el que ejerce su *primer año de docencia*. Si bien, consideran que la plena incorporación no se produce hasta pasado más tiempo, sí que consideran que este primer año tiene unas características diferentes de los que le preceden. Un caso especial es el de Vonk (1988) que considera que la incorporación laboral se da dentro de la fase pre-profesional, si bien hace una división entre el primer año y los sucesivos, entendiéndose que pese a estar en una misma fase tiene características diferenciales.

Para Veenman (1988) este periodo abarca los tres primeros años. Para Breuse y colaboradores (1984) y Marcelo (2009c) la fase de maestro novel dura hasta los cinco años, y por último para Huberman (1988) el periodo que tarda un novel en convertirse en experto es de diez años. Dentro de estas mismas temporalizaciones podríamos agrupar a otros autores (Berliner, 1988; Imbernón Muñoz, 1994; Rodríguez López, 1997; Vonk, 1988), que entienden que el periodo del novel va más allá del primer año de trabajo y es necesario un periodo más amplio en el que el maestro adquiera el rol de experto. Hay que tener en cuenta que estos estudios, como se ha expuesto en

el apartado de desarrollo profesional, hacen referencia al menos a dos periodos dentro de la fase de maestro novel.

Zeichner y Tabachnik (1985) proponen que el paso de maestro novel a experto no se realiza solamente en función del tiempo de trabajo, sino que depende aun más del contexto y de las personas con las que se relaciona. De ahí que a continuación se presenten otros modelos que hacen referencia a la inserción del maestro novel en función del grado de socialización del maestro en el centro.

Roda Fernández (2003) da prioridad al esfuerzo y a las habilidades personales por encima del tiempo de inmersión en la profesión. Así, propone tres fases de socialización de los maestros noveles. Estas son:

- *Socialización anticipatoria.* Son los saberes que tiene el maestro antes de acceder al puesto de trabajo. Entre ellos destacan: conocimientos, habilidades, realismo, expectativas...
- *Encuentro.* Se produce una inmersión total con poco tiempo para conseguirlo. Esto conlleva dedicarle mucha atención, esfuerzo y tiempo.
- *Adquisición y cambio.* Es el final del proceso. El maestro novel ya es capaz de responder adecuadamente a las necesidades de atención del alumnado, a los retos del papel de docente, y a las relaciones interpersonales.

Dentro de esta línea de pensamiento, en la que la socialización no está predefinida en función del tiempo, Wanous (1992) propone otras cuatro fases de socialización del profesorado, que son:

- *Confrontación y aceptación de la realidad del centro.* En esta fase entran en conflictos deseos e intereses con la realidad. Además, comienza a descubrir que aspectos personales van a ser reforzados, los que no, y los que van a ser sancionados.
- *Clarificación del rol.* Se inicia en la tarea, define su rol en relación con los compañeros, desarrolla capacidades para superar la resistencia al cambio, aprende a trabajar en las condiciones existentes,...
- *Autoubicación en el centro.* Aprende qué comportamientos se adecuan a la cultura del Centro, empieza ser capaz de resolver

conflictos, se compromete con el centro, introduce cambios en la propia imagen, en las relaciones, en los valores...

- *Percepción del éxito social.* En esta fase adquiere un nivel de satisfacción general, desarrolla un sentimiento de aceptación mutua, se implica más en el trabajo,...

Ante lo expuesto en este apartado, en esta tesis se optará por *considerar al maestro novel en su extensión más amplia: aquella que considera que no sólo consiste en insertarse en la profesión, sino que es el proceso por el que se convierte en un maestro experto.*

4. Características del maestro novel

4.1. La importancia del paso del tiempo y de la dedicación

Para Marcelo García (2009b) hay dos tipos de estudio que tratan de explicar la situación del maestro novel. El primero es el que trata de desentrañar las dificultades propias de este tipo de docentes en relación a los maestros expertos. Éstas son que el maestro novel además de enseñar tiene que aprender a enseñar (Marcelo García, 2009c). El segundo tipo corresponde con el estudio de las características de los maestros noveles. Ante esto, este autor define al maestro experto de la siguiente forma:

Hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que se requiere una dedicación especial y constante. (Marcelo García, 2009b:12)

Ante esta definición nos encontramos, con algo que se podía observar también en los estadios de vida docente de Berliner (1988) y es que no todos los maestros pasan por todas las fases, sino que algunos pueden quedarse estancados en alguna de ellas. Así, Marcelo García (2009b) considera que el maestro novel llega a experto después de un periodo de cinco años de trabajo, pero además es necesaria una dedicación especial ya que con el simple paso del tiempo no se adquieren las competencias necesarias para ser considerado como experto.

4.2. El choque del primer año de trabajo

[...] al principio, preparas la clase en función de una teoría educativa (rincones, talleres, actividades...) se preparan materiales sin ni siquiera conocer a los niños/as, y entonces llega el primer día con todos los

nervios, y encuentras una clase que no es como los niños/as que te describen en los libros de psicología, ni corresponde a la visión que te muestran en tu formación inicial, y entonces tras ese primer día en el que descubres que no tienes ningún recurso válido, que sólo te vale la intuición, y que esto no es un libro, es la vida [...]. (Puertas Velarde, 2008:7)

Este sentimiento del primer día es habitual en la incorporación del maestro novel a la escuela. Es más, esto se da en un tiempo prolongado debido a la situación laboral y contextual. La unión de diferentes presiones y cuestionamientos llevan al maestro a dudar de sus propias capacidades y a desarrollar baja autoestima (Negrillo y Iranzo, 2009), incluso en casos extremos le puede llevar a abandonar la profesión.

Cuando los profesores noveles no concretizan sus propias expectativas y las expectativas de la escuela, además de la carga docente y la falta de tiempo para reflexionar sobre su trabajo, comienzan a sentirse inseguros y dudan de su capacidad para resolver la complejidad de los problemas con que se encuentran. Sentimientos de inseguridad, de inadecuación y de ineficacia comienzan a aparecer y, en algunos casos, surge el cuestionamiento sobre la escuela y la carrera, abandonándola prematuramente, sobre todo en países como los Estados Unidos o Inglaterra donde se identifican porcentajes elevados de abandono de la profesión en los primeros años de enseñanza. (Flores, 2009:69-70)

Como podríamos deducir de la cita anterior, el primer año de trabajo es un aspecto clave en el desarrollo del maestro novel. En él surgen numerosas tensiones y conflictos. Esto Veenman (1984) lo denomina *choque de la realidad*; Corcoran (1981) *choque de transición*, y Vonk (1993), *choque de la práctica*. Para Texeidó Saballs (2009), este choque o shock proviene de la necesidad de obtener información y su no consecución.

Cuando la información obtenida no se corresponde con las expectativas previas se produce lo que popularmente se denomina shock de la realidad. Así, numerosos autores lo denominan como “shock de la realidad”: el docente advierte que no posee los recursos necesarios para responder adecuadamente a los requerimientos del contexto, y se hace evidente la necesidad de adquirir nuevas competencias, es decir de invertir en el propio desarrollo profesional. (Texeidó Saballs, 2009:28)

Este choque viene definido por una serie de cambios muy importantes asumidos en muy poco tiempo. El maestro novel que lleva muchos años en el mundo de la educación cambia de rol de un día para otro, esto se ve reflejado en:

- Paso de la universidad al centro escolar.

- Cambio de rol en el aula con el paso de alumno a profesor.
- Cambio de vivencia en lo referente a la educación con el paso de la teoría a la práctica, experimentando la contradicción entre la teoría y la utopía con la práctica y la realidad.

Un ejemplo de estos cambios se puede leer a continuación:

El principal problema de esta fase es que es autodestructiva. Recuerdo hace unos meses como un amigo empezó a trabajar como maestro de Educación Física. En menos de una semana pasó del estado de euforia por poder hacer lo que deseaba, a cuestionarse su capacitación de manera muy dura y destructiva. Había hecho una unidad didáctica con una experiencia de una revista, de esas que abundan, que sólo se centran en poner en práctica unos contenidos y se olvidan de describir las reacciones emocionales del alumnado, los conflictos, las situaciones de marginación, las dudas que surgen en el proceso... Por supuesto que sus resultados no eran los mismos que aparecían en la propuesta, tenía problemas con el control del alumnado, con partes de la práctica, con dudas sobre lo que hacía, con no saber tomar decisiones adecuadas al instante... El principal problema es que se planteaba si sus ideales eran utópicos y sólo valían las voces, las filas, el silencio y el autoritarismo. Todo aquello que él tanto había criticado, y se había prometido no reproducir. (Barba Martín, 2006a:11)

Como consecuencia de este choque, proveniente de la excesiva asunción de responsabilidades, el docente asume un nuevo rol que queda lejos de lo que él pretendía y que se apoya en exceso en sus compañeros (Vonk, 1993). De este modo el maestro aprende como sobrevivir en el día a día mediante el aprendizaje vicario de sus compañeros (Imbernón Muñoz, 1994). Dentro de esta línea de pensamiento, Aloguín y Feixas (2009) aseguran que el maestro novel en el primer año sigue rigurosamente las instrucciones de los veteranos y participa discretamente de las reuniones, si bien para ello huye de sus ideales.

No obstante, este choque que provoca una crisis en el maestro novel, de solucionarse positivamente se convierte en una forma de aprender y de adquirir conocimiento profesional (Orland-Barak, 2009). Si el choque con la realidad sirve para que el maestro se plantee que se encuentra ante un problema, es cuando comienza la reflexión que le permita encontrar salidas (Schön, 1998).

4.3. Principales problemas del maestro novel

La problemática del maestro novel se mantiene durante el tiempo que pasa desde su incorporación en el puesto de trabajo hasta que se hace experto, si bien gradualmente va superando dificultades, con lo que su intensidad va decreciendo a medida que pasa el tiempo y adquiere experiencia. Ante esto se ha optado por presentar de forma agrupada la problemática del maestro novel que surge con el “choque de la realidad” y consigue solucionar al ser maestro experto.

- *Falta de apoyo.* El maestro novel considera que se siente en soledad en un contexto que no conoce, en una tarea novedosa. Esto dificulta la toma de decisiones, ya que se tiene libertad para hacer lo que se quiera, pero la responsabilidad es de uno mismo. Ante esto la asunción de responsabilidades tan grandes paraliza al maestro, o le hace que imite a otros a la hora de tomar decisiones (Castañeda Salgado y Navia Antenaza, 2008; Flores, 2009; López Pastor, González Pascual, y Barba Martín, 2005; Navia Antenaza, 2006; Puertas Velarde, 2008).
- *Falsa colegialidad.* Ante los cambios tan fuertes que vive el maestro se ha de replantear el modelo de profesor a través de su práctica docente y del contexto escolar en el que vive (Castañeda Salgado, 2005; Díaz García, 2008; Navia Antenaza, 2006; Texeidó Saballs, 2009). Dentro de este aprendizaje es muy importante el juicio de profesores expertos y de las autoridades (Aloguín y Feixas, 2009), y la imitación de los compañeros (Imbernón Muñoz, 1994). No obstante, este aprendizaje es un modo de supervivencia, ya que trata de integrarse en la nueva realidad siendo como los demás, no desarrollando su propia personalidad profesional.

Pese a imitar a los compañeros, la superación de las dificultades y de los problemas didácticos se hacen sin recurrir a la ayuda de los colegas (Flores, 2009). Esto plantea una situación paradójica, en la que se imita a los expertos pero no se les pide ayuda para llegar a ser como ellos.

- *Necesidad de aprender la burocracia del centro.* Los procesos burocráticos son complejos y no conocidos por los maestros, lo que conlleva un tiempo amplio para acostumbrarse a ellos (Aloguín y Feixas, 2009; Barba Martín, 2006a; Flores, 2009). Para Liston y Zeichner (1993) este aprendizaje suele ser poco reflexivo y se produce por una asunción de las tradiciones.

- *Idea de profesionalidad.* Dentro de su cuestionamiento de la profesionalidad, surge en el maestro novel la necesidad de ser un buen profesor. Esto pasa por la adquisición del hábitus profesional, es decir del conjunto de hábitos del grupo social (Aloguín y Feixas, 2009; Barba Martín, 2006a; Flores, 2009). De ahí la necesidad de una buena apariencia social, presentaciones bien ordenadas, orden estricto, silencio en las clases...

Esta asunción de roles tradicionales, en ocasiones hace que el maestro entre en conflicto, ya que éste olvida sus ideales y se decanta por prácticas conocidas y conservadoras, pero no asumidas voluntariamente (Flores, 2009; Valádez y Díaz, 2009; Vonk, 1993). No obstante, esta pérdida de los ideales es temporal, ya que, una vez superada esta fase de novel se puede recuperar el idealismo (Zeichner y Tabachnik, 1985).

- *Problemas en las relaciones con las familias.* Estas relaciones se limitan a aspectos formales, transmitiendo las necesidades de una parte a la otra (Díaz García, 2008; Puertas Velarde, 2008). Puertas Velarde (2008) considera que este alejamiento es para no sentirse observado y analizado, evitando así ver cuestionada su profesionalidad.
- *Dificultades en aspectos didácticos.* Esta es una de las principales dificultades de los maestros noveles, centrada en la previsión de la vida del aula. El conocimiento de los niños y niñas de forma teórica y no práctica hace que planificar sea una tarea muy compleja (Aloguín y Feixas, 2009; Barba Martín, 2004a; 2006a; Cid Fornell, 2009; Díaz García, 2008; García Gómez y García Pastor, 2009). Además, hay que tener en cuenta que el conocimiento, los métodos y las técnicas adquiridas en la formación inicial han de ser testados sobre la práctica. Ante esta situación, Cid Fornell (2009) considera que la programación se debería realizar en periodos semanales o quincenales, para que los aprendizajes constantes puedan ir retroalimentando las nuevas programaciones.
- *Búsquedas de certezas en lo tradicional.* Se marcan distancias con lo que se quiere ser y con la formación inicial, acudiendo a lo que se ha vivido y de lo que se tienen certezas (Aloguín y Feixas, 2009; Castañeda Salgado y Navia Antenaza, 2008; Flores, 2009). De este modo, se produce un rechazo de las ideas que el maestro no es capaz de ratificar con su experiencia (Aloguín y Feixas, 2009). Además, pese a valorar la flexibilidad como algo positivo, la práctica de aula

tiene mucha rigidez. No obstante, a medida que pasa el tiempo las prácticas se van flexibilizando (Flores, 2009).

- *Grandes dificultades por la asignación de grupos.* El sistema predominante en la mayoría de los centros, basado en la comodidad del profesorado con mayor experiencia y no en cuestiones pedagógicas, hace que al maestro novel se le asignen los grupos más conflictivos, con mayores dificultades de aprendizaje, los peores horarios y condiciones... (Barba Martín, 2006a; Castañeda Salgado y Navia Antenaza, 2008; Díaz García, 2008).
- *Importancia del control del aula.* El maestro novel suele recurrir al sistema disciplinario que él ha vivido, basado en el castigo, el rigor y la amenaza (Castañeda Salgado y Navia Antenaza, 2008; Flores, 2009). Dentro de esta importancia hay dos momentos claves en los que la imposición de disciplina es mayor, estos son: cuando está ante un grupo sin control, o cuando siente inseguridad.
- *Compromiso con el Centro.* Durante el proceso de incorporación el maestro va desarrollando un pensamiento y comportamiento ajustado a las demandas del contexto. Este proceso es diferente en cada docente, lo que para Texeidó Saballs (2009) es una muestra de los diferentes niveles de compromiso, a lo que se le puede añadir las diversas habilidades sociales de cada maestro. El compromiso con el Centro manifiesta una doble perspectiva de los docentes, por un lado la individual, y por otro la relacional.

Por otro lado Sánchez Asín y Boix (2008) consideran que el profesorado inexperto cree que su única labor en el Centro es impartir clase dentro del aula, perdiendo la visión del centro como una comunidad de acción participativa. De este modo podría deducirse que a medida que el profesor adquiere experiencia, toma más conciencia de lo que es el Centro.

Estas características que se dan en el aula, se reflejan en unos cambios personales que provienen de la dureza de la situación y de la necesidad de afrontarla. A modo de resumen se podría decir que el maestro en su primer año de docencia modifica sus creencias, conductas y actitudes, se convierte en más directivo y autoritario y tiene cierta inestabilidad emocional por la situación que le ha tocado vivir. No obstante, con el paso del tiempo, el maestro novel tiende a solucionar esta problemática.

5. Procedimientos de inserción del maestro novel en la función docente

Como se ha planteado en este capítulo, la inserción del maestro novel en su nueva situación laboral es complicada. Huberman (1988) considera que esta complicación se puede atenuar en función del apoyo institucional y de la actitud del maestro. Ante esto, en este apartado se expondrán diferentes procedimientos que pueden hacer más cómoda y relevante esta primera fase de la vida docente.

5.1. Posibilidades de incorporación del maestro novel

Si en la introducción a este capítulo veíamos como la inserción a los Centros se suele hacer como una inmersión al libre albedrío, esta no es la única forma posible de hacerlo. Vonk (1996) considera que esta incorporación se puede hacer desde diferentes modelos, que son:

- *Nadar o hundirse*. Es el más común, se basa en que el maestro novel posee un título universitario que le capacita para ser docente. Ante esta cualificación la institución educativa está exenta de responsabilidad en orientar o inducir al novel.
- *Colegial*. Predomina el descompromiso institucional y la relación espontánea con pares. El novel pide ayuda a estos, generándose un apadrinamiento profesional informal, basado en la buena voluntad. Se considera al novel un teórico al que le falta experiencia.
- *Competencia mandata*. Se da una relación jerárquica entre novel y experto, pero se produce a modo de mentorazgo. Este introduce al novel de forma gradual en la cultura escolar de la institución.
- *Mentor protegido formalizado*. El mentor es entrenado para planificar el proceso de inducción del maestro novel. Toda su formación y experiencia se ponen en práctica en el proceso de acompañamiento del novel.

5.2. La inserción docente en la legislación española

En el caso de nuestro país el acceso a la función docente se encuentra regulado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. Este Real Decreto, concreta la disposición transitoria decimoséptima de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. En este Real Decreto encontramos la figura del *maestro en prácticas*, entendiendo que el primer año después de

aprobar el concurso-oposición, es un tiempo en el que se trata de comprobar en la escuela la actitud pedagógica del maestro. El aspecto más relevante de esta fase es la figura del *maestro tutor*, que es la de un maestro experto que ha de ayudar a los recién aprobados.

Artículo 31. Evaluación de la fase de prácticas.

1. La evaluación de la fase de prácticas se realizará de forma que se garantice que los aspirantes posean las capacidades didácticas necesarias para la docencia. En esta evaluación, el profesor tutor y el funcionario en prácticas, compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último. Asimismo se tendrá en cuenta la valoración de los cursos de formación que se hayan desarrollado, siempre que este extremo haya sido determinado en las respectivas convocatorias y, en su caso, hayan sido incluidos en la regulación de la fase de prácticas conforme a lo dispuesto, respectivamente, en los apartados 10.2.b) y 30.1 de este Reglamento. (Real Decreto 276/2007)

Como se puede observar en el artículo 31.1 del Real Decreto 276/2007 la función del maestro tutor sólo se limita a la programación, no existiendo un mentorazgo real sobre la vida en el Centro, las relaciones con la comunidad educativa o los primeros pasos en el aula. De esto se podría deducir que, si bien existe la figura del maestro tutor, ésta solamente se limita a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, no podemos considerar al maestro tutor como un mentor del maestro novel, ya que éste debería de atender las siguientes necesidades del novel (Gold, 1997, citado por Marcelo García, 2009b): emocionales, sociales e intelectuales.

Este periodo de prácticas presenta una paradoja, y es que a maestros que antes han sido interinos y que pueden llevar más de una década impartiendo clases en colegios públicos, se les valora la actitud pedagógica cuando se les puede considerar maestros expertos. Ante esta situación resulta extraño que no haya una normativa que trate este periodo de prácticas en función de la experiencia docente. Podría decirse lo que asegura Marx (2007) que el examen de oposiciones consiste en un rito legitimador del Estado, más que en una muestra de potencialidades.

Dentro de la inserción laboral de los maestros noveles, que sólo se encuentra recogida en el Real Decreto 276/2007, nos encontramos con una situación de abandono de los *maestros interinos*. Teniendo en cuenta que esta es la manera en que acceden a su primer puesto de trabajo la mayoría de los maestros, parece una situación problemática. Esta situación puede ser especialmente dura en algunos casos, como en los de las escuelas unitarias, en los que el maestro que se inicia se encuentra hasta aislado en un pueblo

diferente a sus compañeros, con lo que la situación de desamparo es aún mayor.

Por mi cabeza lo único que pasaba era la idea de abandonar, de volverme a casa y pensar que nunca había sucedido. Me encontraba en mitad del campo, en un almacén, con un aula mayoritariamente de alumnas y alumnos de infantil, solo y en crisis por mi imagen profesional. Siendo consciente de que la renuncia, aunque apetecible, no era solución y que iba a pasar allí los cuatro siguientes meses, tenía que hacer algo. (Barba Martín, 2006a:18)

5.3. Posibilidades reales de inserción en el sistema educativo español

Después de analizada la legislación española al respecto de la inserción del maestro novel, nos queda ver qué posibilidades reales hay y qué iniciativas se podrían tomar desde los centros educativos o desde los propios interesados. Para ello es interesante conocer cómo se organizan los países de nuestro entorno más próximo. Según Marcelo García (2009b) hay países en los que no se oferta una inserción laboral, como es el caso de Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Hungría, Irlanda; hay otros países en los que se oferta de manera voluntaria, como es el caso de Escocia, Dinamarca, Holanda o Suecia; y por último hay otros países en los que este proceso es obligatorio, entre los que destacan Francia, Grecia, Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte, Italia y Suiza....

En los países en los que se han previsto medidas de inserción del maestro novel, bien sean con carácter obligatorio, u opcional, se contemplan diferentes medidas (Marcelo García, 2009b). Estas son:

- Un periodo de duración de un año, que en función del país puede ser un poco mayor o menor.
- Reducción de la carga docente entre un 10 y un 30%.
- La figura de mentores y el desarrollo de un rol importante del director en este proceso. En algunos casos estas personas tiene una formación especial, además de obtener beneficios en salario y/o tiempo.

Un ejemplo de inserción del maestro novel es el programa “*Begining Teachers Support an Assesment*” (BTSA) (California Department of Education (CDE) y Commission on Teacher Credentialing (CCTC)), un programa en el que se aprende a ser profesor en contextos con necesidades socioeconómicas y lingüísticas. Este plan trata de paliar el alto abandono

entre el profesorado estadounidense en los primeros años de docencia (Valádez y Díaz, 2009). El BTSA se basa en tres módulos, que son:

- *Apoyo.* Lo proporciona una persona denominada “*Support Prodriver*”, que a través de unos estándares trata de colaborar positiva y formativamente con el profesorado novel. Esta figura es lo que se puede considerar un mentor.
- *La evaluación formativa y el desarrollo profesional.* Estos dos módulos se llevan a cabo a través del sistema CFASST, que se pone en práctica sirviéndose de dos componentes: el primero es las observaciones del mentor y las investigaciones conjuntas de este con el profesor novel; el segundo es el “*Individual Induction Plan*”, que es un plan de inserción individualizada, que conlleva ciclos de desarrollo de lecciones, docencia observada y reflexión sobre el desempeño.

Ante la organización de la incorporación del maestro novel en otros países, se puede sacar la conclusión de que el mentorazgo y la implicación de los equipos directivos son importantes para lograr una incorporación positiva. Es por esto, que la relación del maestro novel con los compañeros se convierte en fundamental, siendo una parte importante del proceso de formación de los principiantes. En nuestro país hay algunas iniciativas surgidos de las necesidades de relación, como son: la investigación-acción, y los programas de acogida y acompañamiento, que veremos a continuación.

5.3.1. La investigación-acción en la incorporación del maestro novel

Se entiende por investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. (McKernan, 1996:25)

De esta definición, podemos considerar la investigación-acción como una forma de investigación al servicio del maestro. Siendo (Kemmis y McTaggart, 1988) una forma de trabajo entre maestros, juntándose en un grupo, el cual tiene los mismos intereses pedagógicos, y a partir de sus vivencias en el aula, de la reflexión y de la planificación de nuevas experiencias, innovan y mejoran su práctica docente. Así, se convierte este en un trabajo cíclico, en cuanto a que la estructura de trabajo se repite, pero

cada nueva planificación se alimenta de la experiencia y el aprendizaje conseguidos en los ciclos anteriores, permitiendo avanzar.

La investigación-acción fomenta la intersubjetividad, a través de las relaciones entre seres humanos que impulsan un acercamiento de posturas que poco a poco caminan hacia fines valiosos. En este sentido se manifiesta Savater (1997) sobre la razón, ya que a través de diálogos y convencimientos ésta camina hacia verdades asumibles por todos. Parece claro que la investigación-acción es una forma interesante de intersubjetividad en la que los experimentados aportan seguridad, calma y experiencia a los noveles, mientras los noveles aportan nuevas ideas, ilusión y optimismo. A la par, los problemas educativos dejan de ser únicamente responsabilidad del maestro al que le repercuten, y pasan a ser preocupaciones de todos, implicándose colectivamente en la búsqueda de soluciones (Barba Martín, 2008). Añadiendo a esto el desarrollo del maestro novel, mediante ciclos de investigación acción. Esto se puede observar en la siguiente cita textual:

La investigación-acción proporciona estrategias y mecanismos básicos para que el maestro novel pueda identificar, reflexionar, actuar, corregir y evaluar los problemas relacionados con el inicio de su ejercicio profesional. (Mir, Riera Jaume, Rodríguez Rodríguez, y Roselló Ramón, 1990:59)

Ante esto, puede ser de interés ver como una maestra novel relata lo que le aportó la investigación acción en su primer año de trabajo:

Y... bueno, después de este trabajo, hubo ciertos cambios en mi forma de pensar, comencé a tener más confianza en mí misma y en lo que estaba haciendo, no sólo veía la parte negativa de las cosas, sino que aunque la tuviera también tenían su parte positiva, pero sobre todo me sirvió para darme cuenta de que mediante la investigación-acción es la forma que una persona con ganas de trabajar puede ir mejorando su práctica, una investigación que requiere ir compartiendo experiencias con compañeras/os que tengan tus mismas inquietudes, problemas parecidos y ganas de mejorar. (Casado Jurado, 2008:10)

Además de mejorar la práctica y la incorporación del maestro novel, la reflexión planificada entre iguales sirve como apoyo emocional (Negrillo y Iranzo, 2009). En esta línea de pensamiento Imbernón Muñoz (1994) hace referencia a que la formación con compañeros refuerza el sentido de pertenencia al grupo, refuerza el autoconcepto, la amistad con los compañeros, seguridad, se potencia la autoestima, acompañamiento... Esta función emocional es muy importante, ya que la inserción no sólo consiste en aprender, sino que como hemos analizado también supone una situación muy novedosa, que conlleva muchas dudas e incluso problemas con la

autoestima, con lo que el sostén emocional es una parte importante en la formación del maestro novel.

Por último, hay que tener en cuenta que los procesos de investigación-acción con maestros noveles no persiguen tanto la innovación, como la formación de educadores.

5.3.2 La reflexión-acción en el aula

La investigación-acción plantea un reto a los participantes. Este es, que se necesita aprender con los que están cerca, no solo de expertos y de compañeros. Aprender con los estudiantes hace necesario tomar una actitud humilde ante el desarrollo de la función docente. Así, la enseñanza debe guiarse por una autoridad racional otorgada por los estudiantes, que provenga de la capacidad de dialogar, de ser justo, racional, y de re-aprender día a día la profesión (Barba Martín, 2006a; 2008). El re-aprender con los estudiantes deberíamos llamarlo reflexión-acción, ya que la finalidad no es la investigación.

Si difícil es aprender de un grupo de iguales, más difícil es ir a enseñar a un aula siendo una de las intenciones principales la de re-aprender la docencia y la de desarrollar el trabajo contando con la opinión de los estudiantes. Un ejemplo de esto es el trabajo por proyectos abiertos, con la participación de los estudiantes en el diseño, en la toma de decisiones y en la evaluación; optimiza los resultados, ya que implica a los estudiantes en su aprendizaje y estos responden al reto. En un primer momento es clave pactar lo que se va a desarrollar en el proyecto de trabajo. Este contrato es el que nos va a guiar en el trabajo, ya que va a aportar un referente claro de logro.

Los alumnos y la alumna de primer ciclo tenían muchos problemas con la lectura: silabeaban, lo cual hacía que la lectura comprensiva fuera bastante mala. Consideraba que la mejor manera de solucionar este problema era leer, pero presentaban una actitud de rechazo hacia la lectura. Influida por la lectura reciente del libro *Como una novela* (Pennac, 1993) opté por respetar los derechos del lector, así que pactamos varios momentos durante el día con libros, pudiendo hacer lo que quisieran, menos romperlos. Al principio comenzaron a ver fotos y dibujos, pero rápidamente empezaron a contar cuentos a los de infantil, y después a leerlos, con lo que leían tres veces al día. La experiencia fue satisfactoria, tanto que a la quinta semana la madre de AR1C140, de 2º de primaria, decía que notaba a su hija una mejora en la lectura. (Barba Martín, 2006a:33)

La ventaja de estas prácticas es que los estudiantes se implican, aprendiendo sobre las dificultades que surgen, desarrollando estrategias creativas y

cooperativas para solucionar las dificultades. En estos procesos de reflexión-acción, el aprendizaje tiene una transferencia importante a la vida de fuera del aula, ya que no se aprende un contenido, sino que se aprende a analizar, pensar y desarrollar las estrategias y evaluar sobre el contenido (Barba Martín, 2008). Así el maestro se transforma en lo que Schön (1998) considera un profesional reflexivo.

5.3.3. La reflexión como instrumento de aprendizaje

Debido a la dimensión social de las personas hace que todos los aspectos de la vida del aula puedan ser comentados de manera informal, sin una planificación previa como la de la investigación-acción (Barba Martín, 2001). Este es uno de los grandes pilares del aprendizaje de los maestros noveles, que sin planificación previa comparten sus vivencias con compañeros, familiares, amigos... ayudándoles a la reflexión.

Reconozco que el tener un padre maestro fue toda una suerte, porque me permitía dialogar todos los días sobre lo que sucedía en el aula. Esto me ayudaba mucho a superar el sentimiento de soledad, ya que sabía que al final del día iba a poder compartir lo que me había sucedido. Además, poca gente me puede entender igual de bien; por una parte por el conocimiento de mi persona, por otra, por el conocimiento de la profesión, en sus más de 40 años de experiencia docente. Las cenas se convertían en debates sobre hechos en los que cada uno exponía sus puntos de vista, con el único fin de reflexionar sobre ellos.

Su escucha, sus consejos y sus reflexiones siempre fueron de gran interés, así como la capacidad para ayudarme a recobrar la calma y hacerme ver que en el aula todos pasamos por situaciones similares. Pero lo mejor fue (re)descubrir que el componente humano de la profesión es lo más importante y que yo con mi ilusión y poca experiencia también podía aportar algo a sus más de cuatro décadas de experiencia docente. (Barba Martín, 2006a:53)

La reflexión sobre la acción es un aspecto básico en el aprendizaje docente (Schön, 1998). Para este autor la reflexión es esencial, ya que cada situación en un contexto educativo siempre es nueva, con lo que no permite recetas, pero a la par también es similar a otras con lo que es aplicable el conocimiento y la experiencia. Un ejemplo de esto lo expone Puertas Velarde (2008) cuando hace referencia a que en su primer año de docente una de las principales fuentes de su aprendizaje fueron los diálogos con maestros con los que no compartía centro, pero sí principios educativos y confianza.

No obstante, este diálogo informal se ha de plantear dentro de determinados límites (Cela i Ollé y Palou i Sangrà, 2005). Esto es debido a que en ocasiones puede enriquecer, cuando hace que todos avancemos juntos; pero también puede promover la exclusión cuando marca territorios sólo compartidos por unos pocos marginando a los demás. Ante esto se podría entender que el diálogo puede promover las culturas de colaboración (A. Hargreaves, 1996) cuando es honesto y promueve entender que la docencia en un centro es una tarea colectiva. Pero también puede fomentar la balcanización (A. Hargreaves, 1996) si el diálogo busca comunicarse con los que piensan igual para diferenciarse de los otros.

Otro aspecto para la reflexión introspectiva es el diario de clase (Barba Martín, 2004a; 2006a; 2008; Casado Jurado, 2008). Éste ofrece la ventaja de tener que reflexionar sobre el día a día, ya que al escribir hay que extraer lo principal y plasmarlo de una forma inteligible (Zabalza Beraza, 2004). Además presenta la ventaja de poder releerlo y observar cómo se van produciendo los cambios como docente y en qué aspectos uno se encuentra con mayores dificultades.

La autorreflexión se puede producir de dos formas: o de manera libre, o sobre unos indicadores. Zabalza Beraza (2004) considera que la reflexión del maestro se ha de hacer sobre los temas que le preocupan, mientras que Kelchtermans (1996) ofrece cinco aspectos para estructurar este proceso: autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, percepción de las tareas y perspectivas futuras.

En conclusión, se podría decir que el maestro novel se plantea constantemente su trabajo tratando de reflexionar sobre él como instrumento de aprendizaje. Esta actitud no se da en todos los maestros noveles, ya que los hay que muestran incapacidad para reflexionar por diferentes motivos (García Gómez y García Pastor, 2009). No obstante, entre los que sí lo hacen éste es un potente instrumento de aprendizaje.

[...] hemos podido constatar cómo este profesor novel cuestiona su trabajo cotidiano, lo contrasta con la forma de enseñar de sus colegas, se documenta teóricamente para poder profundizar en los análisis de lo que hace y de lo que cree debe hacer. La continua referencia a su falta de experiencia no es en este caso una excusa, se convierte en un motor de avance. Este profesor es consciente de que su responsabilidad como docente es aprender a enseñar y a ello se ha dedicado con ahínco. (García Gómez y García Pastor, 2009:139)

5.3.4. Los planes de acogida del maestro novel

Planificar la acogida significa tener en cuenta, antes del momento en que lleguen los maestros noveles, qué necesidades van a tener. Este plan tiene que ser un instrumento útil para la acogida, pues si se convierte en un instrumento burocrático, en una moda o en algo políticamente correcto, pierde su sentido (Texeido Saballs, 2009).

Texeido Saballs (2009) hace referencia a que la principal característica del plan de acogida ha de ser que sea operativo y útil, consultable en cualquier momento y una guía para el novel. Esto se concretaría en unos aspectos a tratar, siendo estos:

- El planteamiento público y explícito de la necesidad de dotarse de un mecanismo de acogida.
- El establecimiento de un protocolo de intervención que delimite las acciones a realizar. En este caso se propone un plan de acogida para sustituciones de menos de dos semanas que proporcione una supervivencia fácil y uno un poco más complejo para los profesores que van a permanecer más tiempo.
- Definir qué personas intervienen en la acogida y cuáles van a ser las funciones de cada una. Es importante que las funciones no se solapen o se queden por cubrir, así como que cada profesor tenga claro cuál es su rol.
- Fomento de una actitud de interés, de cordialidad y de ayuda a los recién llegados. La socialización del maestro novel termina cuando se siente cómodo en el nuevo contexto.

5.3.5. La formación del docente

Una de las necesidades detectadas por los propios maestros noveles es la mejora de la relación entre la formación inicial y la realidad del centro educativo (Barba Martín, 2006a; Casado Jurado, 2008; Cid Fornell, 2009; Díaz García, 2008; Puertas Velarde, 2008). Esto previamente lo recoge Vonk (1988) en su clasificación de inserción a la docencia profesional, donde agrupa en un mismo estadio desde la formación inicial hasta el séptimo año de docencia. En esta misma línea de pensamiento Imbernón Muñoz (1994) hace referencia a que la formación de los maestros noveles ha de estar más próxima a la formación inicial que a la continua, proponiendo que los propios centros de formación inicial tengan un peso importante dentro de la continua.

Imbernón Muñoz (1994), considera dentro de la formación permanente un periodo de iniciación, en el cual es básico que los maestros en los primeros años realicen cursos breves y concretos, dejando la asistencia a seminarios y grupos de trabajo para una fase posterior denominada de perfeccionamiento:

[...] el profesor recibe información de sus compañeros y se le facilita la asistencia a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos. (Imbernón Muñoz, 1994:50)

5.3.6. El mentorazgo

Según Bolam (1995), los mentores son profesores experimentados que ayudan a los maestros noveles. Dentro de sus tareas se encontrarían: proporcionar información, orientar, observar clases, dar retroalimentación... No obstante, la figura del mentor no sólo la puede desempeñar un compañero, sino que también la puede realizar un profesor universitario, un inspector, el director de la escuela... es decir, alguien experto que preste su ayuda al novel (Marcelo García, 2009b), si bien para Cornejo Abarca (2009) es preferible que lo haga un compañero.

No cualquier profesor puede ser mentor ya que esto requiere unas capacidades determinadas:

Parece evidente, y así lo constatamos en los distintos estudios revisados, que los profesores mentores que van a trabajar con profesores principiantes deben poseer ciertas características personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad) y profesionales (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de la clase, disciplina y comunicación con los compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar). Las cualidades que posea el profesor mentor van a influir en las relaciones que se establezcan con el profesor principiante. (Marcelo García, 2009b:33)

Cornejo Abarca (2009) considera que la relación personal entre el mentor y el profesor novel es un aspecto clave en el éxito del programa. Es básico que ambos se consideren "colegas de trabajo". Esto es debido a que ambos tienen que trabajar en común y han de compartir aspectos muy personales, como es observar las clases y hacer críticas constructivas sobre ellas.

Según Vélaz de Medrano Ureta (2009:225), las tareas que debería llevar a cabo el mentor son:

- Planificación conjunta de la enseñanza y análisis de discrepancias entre lo planificado y lo realizado.
- Aprendizaje conjunto basado en el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y el estudio de casos identificados en la práctica cotidiana del centro (pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción).
- Estudio en profundidad de cada caso o problema, especialmente los de necesidades de apoyo educativo específico, fracaso escolar, etc.
- Análisis conjunto de las tareas y trabajos de los estudiantes, pues desarrolla competencias didácticas y de evaluación, y ayuda a superar el aislamiento de los profesores principiantes.
- Observación y análisis de la interacción en el aula alumno-profesor, y análisis conjunto de las prácticas pedagógicas.
- Realizar portafolios y diarios del profesor.
- Realización de talleres monográficos entre profesores mentores y principiantes, entre otras.

La relación profesional entre novel y mentor debe de guardar un cierto equilibrio entre el apoyo del mentor y el desafío que propone al novel (Marcelo García, 2009c). El que ambos estén en la proporción adecuada es lo que lleva a un mayor crecimiento personal y profesional (Marcelo García, 2009b). En caso de no ser así se corre el riesgo de que el mentorazgo no aporte nada al novel y sea un lastre o, por el contrario que esté sobreprotegido y aprenda por imitación y no mediante la reflexión crítica. En este sentido, Rodrigo Fuentealba (2006) hace referencia a que el profesor novel debe por una parte construir su personalidad pedagógica, pero a la vez también ha de adoptar y adaptar para sí lo que otros profesores de su entorno ya han hecho antes.

En cuanto a la duración del mentorazgo, Valádez y Díaz (2009) hacen referencia a que éste se ha de llevar a cabo en los tres o cinco primeros años de carrera profesional, tomando como referencia el programa BTSA de la universidad de UCLA, explicado anteriormente.

Tras plantear que es un maestro novel y sus posibilidades de inserción, en el siguiente capítulo se tratará la escuela rural, un contexto habitual de inserción laboral para los maestros noveles.

CAPÍTULO IV: LA ESCUELA RURAL: CARACTERÍSTICAS Y PROTAGONISTAS

La clase es un factor determinante del resultado de la escolarización, pues la mayoría de los estudiantes que fracasan proceden de las clases inferiores. Sin embargo, los educadores evitan religiosamente el factor clase en sus análisis y aseveraciones; en lugar de eso, han creado toda una suerte de eufemismos como “marginalidad económica”, estudiantes “en situación desventajosa” o “de riesgo”, etc., para evitar llamar por su nombre a la realidad de la opresión clasística. Y como optes por incorporar el factor clases en tus propios análisis, te acusarán de inmediato de estar promoviendo una guerra de clases. (Chomsky y Macedo, 2007:43)

1. Introducción: la sociedad rural

Los estudios de educación no siempre se ocupan de las diferentes realidades educativas. En ocasiones, quedan algunas realidades al margen del estudio con pocos trabajos de investigación y escasas publicaciones sobre ellas. Este es el caso de la escuela rural, un modelo de escuela muy extendido y que oferta educación a muchos niños y niñas, pero con un número de publicaciones que no se corresponde con su importancia.

El primer aspecto a tratar es definir qué es el mundo rural para, a partir de ahí, analizar en profundidad su escuela. Ahora bien, en la actual sociedad de la información y de la comunicación es difícil definir una ruralidad homogénea (Abós Olivares, 2007; Bustos Jiménez, 2009; Del Barrio Aliste, 1996). Pese a esto, nos parece interesante realizar este esfuerzo, para compartir significados en este capítulo de tesis. Bajo este prisma optamos por utilizar las características que propone Ruiz Omeñaca (2008b), siendo estas:

- *Escasa población.* Los núcleos rurales suelen tener una población escasa, lo que hace inviable el modelo de escuela graduada en la localidad. Por esta razón, hay un modelo de escuela característica en el mundo rural, los CRA. Ésta suele componerse de aulas unitarias, con todos los niños en un aula; dividida, todos los niños en dos aulas; o, con aulas por cada ciclo educativo.
- *Emplazamiento geográfico.* Los núcleos rurales suelen estar enclavados lejos de los núcleos urbanos y en contacto con la naturaleza., si bien el desarrollo de los medios de transporte ha hecho que las relaciones entre medio rural y urbano cambien, habiendo una mayor interacción entre ambos.
- *Vida económica.* En un principio, la vida en el mundo rural se caracterizaba por una economía de subsistencia dedicada al sector primario (agricultura, ganadería y silvicultura). A raíz de la globalización se ha producido un cambio en el modelo económico, surgiendo empresas dedicadas al sector primario, a la par que el turismo rural se ha convertido en una nueva fuente de ingresos.

En la actualidad en los pueblos próximos a las ciudades se ha dado un fenómeno de repoblación. Los habitantes de las ciudades compran casas en los pueblos, pero trabajan y viven en la ciudad, no integrándose en la vida de la localidad. Así se pierde la cultura propia del pueblo, convirtiéndose este en un lugar dormitorio.

- La configuración de la sociedad rural se basaba en una *microsociedad que debía ser autosuficiente* en muchos ámbitos de la vida. Esto hacía que el conservadurismo proporcionara seguridad y les hiciera resistentes a los cambios provenientes del medio urbano. En la actualidad las sociedades rurales se encuentran más abiertas, pero los elementos conservadores y coercitivos siguen pesando.
- *Cultura rural.* Los pueblos tienen sus propias expresiones culturales: literatura de tradición oral, tradiciones musicales, costumbres y ritos ligados al trabajo, fiestas populares, actividades lúdicas... Este capital cultural es diferente al de las ciudades, además de ser propio y característico de cada pueblo. No obstante, nos encontramos dentro de un cierto proceso de aculturación debido a la imposición de una cultura global por los medios de comunicación.

La división entre el mundo rural y el mundo urbano, tal y como se ha presentado, tenía más sentido hace al menos tres décadas, cuando el mundo rural estaba más aislado de las ciudades. A partir de la revolución de los

medios de comunicación, las sociedades y las culturas se han empezado a entremezclar. Actualmente no se puede considerar ninguna en estado puro. Los medios de comunicación difunden una cultura global que cala en todos los rincones del planeta, no diferenciándose por la vestimenta un adolescente de Estados Unidos con el de cualquier otra parte del mundo (McLaren, 2003) o, en nuestro caso concreto, el de un pueblo con el de una ciudad.

Esta asimilación de los cambios socio-económicos en el mundo rural presenta un grave problema, ya que en los pueblos se encuentran presentes los tres momentos históricos de profundos cambios, o como los denominan Toffler y Toffler (2006), las tres olas. Por una parte se encuentra la economía de subsistencia, presente en ritos como el de la matanza, el huerto familiar, o el alquiler de casas rurales. Por otro lado está la sociedad industrial a partir de la revolución tecnológica, mediante empresas panópticas derivadas de la ganadería o de la agricultura y que suelen dar trabajo por cuenta ajena a la población de la comarca. Por último, nos encontramos con claros ejemplos de la tercera ola que han modificado la vida de los adolescentes, como son Internet, reproductores mp3, videoconsolas,... y, por ende, cómo se entiende el mundo a partir de ellos. Esta convivencia de las tres olas presenta un frente abierto entre varias formas de entender el mundo.

Tales cambios conllevan una combinación de decadencia, innovación y experimento, al paso que las instituciones se vuelven disfuncionales y la gente ensaya nuevas formas de vida, nuevos valores, nuevos sistemas de creencias, nuevas estructuras familiares, nuevas formas políticas, nuevos tipos de arte, literatura y música, y nuevas relaciones entre sexos.

Ningún sistema de riqueza puede autosustentarse sin una cultura y una sociedad anfitriona. Y la propia cultura y el anfitrión se ven sacudidos cuando colisionan dos o más sistemas de riqueza. (Toffler y Toffler, 2006:52)

2. ¿Escuela rural o escuela en el mundo rural?

Una vez definida la situación del mundo rural, debemos enfrentarnos a qué es una escuela en el medio rural. Este medio es diverso, lo que hace que haya pueblos de características muy diferentes y con poblaciones muy variadas, siendo estos dos aspectos los que definen cómo es su escuela. Generalmente, la principal característica de estas radica en el bajo número de estudiantes, generando agrupaciones muy diferentes, variadas y heterogéneas (Boix Tomás, 1995).

No obstante puede haber núcleos rurales con muchos habitantes y con escuelas graduadas como en las ciudades, aunque esto no suele ser lo

habitual. Suele considerarse escuela rural a una con características diferentes a las urbanas. En las ciudades, las escuelas suelen ser graduadas, clasificando a los estudiantes por edades y nivel de conocimientos homogéneos. En los pueblos, las escuelas suelen ser heterogéneas, estando todos los estudiantes en pocas aulas. Éstas se denominan, como ya se ha dicho, *aulas unitarias* si todo el alumnado está en la misma clase, o *divididas* si se encuentran en dos aulas, o *de ciclo* en el caso de las aulas por ciclos.

Esta diferenciación entre la escuela urbana y la escuela rural provoca dos formas de entender las escuelas rurales. Esto se produce en función del planteamiento de qué es una escuela y las prácticas educativas que se llevan a cabo. Pero *la idea principal que subyace es la independencia o la sumisión de la escuela rural a la urbana*. Estas dos tendencias se denominan “escuela en el mundo rural” y “escuela rural” (López Pastor, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008b).

Dentro de la tendencia referente a la *escuela en el mundo rural* (Caride Gómez, 1998; Corchón Álvarez, 2000; 2005; Del Barrio Aliste, 1996; Ortega Prieto, 1994; 1995) se considera que la idea de escuela es genérica, no existiendo una urbana y otra rural. Si se tiene en cuenta que hay unas características diferenciales en el modelo de escuela rural, como: el número de estudiantes por aula, la diversidad, los agrupamientos, las condiciones espaciales y materiales, e incluso didácticas. Pero esto no es razón bastante para considerar que son dos realidades diferentes, sino que escuela urbana y rural son la misma realidad en diferentes versiones. Ante esta concepción de la escuela rural Vázquez Recio (2008) afirma que esta es una realidad invisible, silenciada y excluida, mientras Bustos Jiménez (2007a) asegura que es invisible para el legislador.

En esta línea de pensamiento encontramos a sociólogos que consideran que la finalidad de la escuela es reproducir la sociedad (Bernstein, 1993; Bourdieu y Passeron, 1977). Dentro de esta misma línea argumental se encuentra Bauman (2000) afirmando que la escuela es una institución panóptica, cuya finalidad es preparar a los obreros para el trabajo en las fábricas. Bernstein (1993) considera que este mecanismo es más sutil y complejo, ya que no es la escuela en sí la que reproduce, sino que es la oposición a ésta. La escuela rural no ha tenido un tratamiento especial, pese a que el medio rural y el urbano sean muy diferentes, siendo su currículo y su tratamiento desde las Administraciones el mismo que el otorgado a las escuelas urbanas, lo que hace que la escuela no esté adaptada al medio rural. Dentro de este argumento Almendros (1934) consideraba que una de las principales razones del éxodo de los campesinos a las ciudades estaba en la propia concepción curricular de la escuela rural.

La escuela rural sigue siendo una institución sin fisonomía substantiva. El esfuerzo creador del gobernante se ha conformado con hacer de la escuela de los núcleos menores de población una imitación servil y empobrecida de la escuela de la ciudad, la cual no es a su vez sino una ridícula copia de los centros de enseñanza secundaria. (Almendros, 1934:6)

Hay que tener en cuenta que la primera acción administrativa propia de la escuela rural diferenciándola de la urbana surge en 1984 con el primer CRA en el Valle de Amblés (Ávila) (Jiménez, 1993; Sauras Jaime, 2000). Ésta consistió en la agrupación de pequeñas escuelas en una nueva estructura organizativa específica de las escuelas rurales como veremos más adelante. En la actualidad queda en duda si como resultado de esto ha surgido una auténtica escuela rural o si, por el contrario, nos encontramos con escuelas en el medio rural. Es decir, si estas agrupaciones han generado una nueva realidad educativa, o si han permitido una mejor gestión administrativa y una mayor facilidad para el trabajo de los maestros especialistas sin haber creado una escuela muy diferente de la que existía antes.

Los que afirman que se puede hablar propiamente de *escuela rural* (Boix Tomás, 2004a López Pastor, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008b), lo hacen desde el convencimiento de que los propios maestros han promovido una corriente pedagógica propia de este medio. Así, podemos considerar las obras de Freinet (1996a), de Neill (2005), de los Alumnos de Barbiana (1996), de Freire (1970)... como promotoras de prácticas propias de la escuela rural. En estos casos las prácticas no sólo se limitan a formas novedosas de aprender, sino que la emancipación, la libertad, la responsabilidad y la autonomía pasan a formar parte importante del currículo. En estas prácticas se rompe con el modelo tradicional de una escuela reproductiva, pasando a ser una escuela emancipadora. Se cambia el aprendizaje bancario por un aprendizaje dialógico, por proyectos en los que el estudiante es responsable,...

Actualmente, en nuestro contexto educativo se pueden encontrar obras en las que se plasman experiencias propias de la escuela rural (Barba Martín, 2006b; 2007; 2010; Carbonell i Sebarroja, 2007; Cortés Bravo et al., 2006; Costa Herbera, Dueso Broto, Pedrós Amorós, y Vidal Cancer, 2006; Dols, 2005; López Pastor, 2006a; López Rodríguez, 2001; Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2007; Ruiz Omeñaca, 2008b). En ellas se muestran prácticas pedagógicas integradoras que respetan la diversidad, que fomentan las relaciones con el medio natural, que integran el medio social del estudiante en el aula,... si bien desde las administraciones y las editoriales no se promueven currícula propios para la escuela rural, sí que hay un sector de maestros con la preocupación de conseguir una auténtica escuela rural.

De aquí en adelante, en esta tesis se optará por la segunda acepción: *La escuela rural*. Esto se debe a la defensa de la escuela rural como una realidad diferente y como un foco de propuestas de innovación educativa que van dando respuesta a sus propias necesidades.

3. ¿Qué es un Colegio Rural Agrupado (CRA)⁸?

Si en la actualidad hay un modelo de escuela propio de la escuela rural son los Colegios Rurales Agrupados (CRAs). Un CRA es una agrupación administrativa de escuelas que engloban a escuelas unitarias, divididas y cíclicas de diferentes pueblos pequeños. Hay que tener en cuenta que en España existen pueblos pequeños, de menos de 500 habitantes, que debido al bajo número de alumnado no pueden sostener una escuela graduada como las de las ciudades. De este modo todos los niños y niñas se agrupan en una, dos o tres aulas. Esto rompe con el modelo de escuela graduada, en el que los estudiantes se dividen en función de la edad y de similares niveles de conocimiento, provocando un modelo de escuela muy distinto caracterizado por una clara apuesta por la heterogeneidad.

Los CRA provienen del fracaso de la concentración escolar de los años 80 (Jiménez, 1993). En ella, mediante el transporte escolar, se llevaba a los niños y niñas del ciclo superior de Educación General Básica (EGB) a las escuelas comarcales, normalmente escuelas graduadas que se ubicaban en ciudades o pueblos grandes. Este modelo de escuela provocaba estar más horas de las necesarias en el colegio, a lo que había que añadir el tiempo y el peligro del transporte escolar. Se debería tener en cuenta que aunque ha pasado poco tiempo, en la década de los ochenta, los pueblos pequeños y las ciudades o pueblos grandes eran espacios muy diferentes. Esto provocaba que los niños y niñas de las concentraciones escolares no fueran bien acogidos en los colegios, generándose bolsas de exclusión⁹. Por último, hay que considerar que si los niños de 11 años se iban a estudiar fuera del pueblo se producía desarraigo social y cultural con el entorno en el que vivían (Boix Tomás, 1995).

⁸ En función de la comunidad autónoma las uniones de escuelas rurales se nombran de diferente forma: Colegio Rural Agrupado (CRA) en Aragón, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centro Público Rural Agrupado (CPRA) en Andalucía; y Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña.

⁹ En la actualidad esto puede resultar difícil de entender, ya que la televisión provoca una cultura mundial homogeneizadora (McLaren, 2003). Pero en aquellos días la forma de vida en las ciudades y los pueblos era muy diferente, siendo estos niños excluidos por la razón de provenir de un entorno diferente con otros valores, otras tradiciones culturales y otros hábitos.

Ante esta perspectiva surgen los CRA, como una respuesta popular en el Valle de Amblés (Jiménez, 1993; Sauras Jaime, 1984), siendo un modelo de escuela propio del mundo rural, que trata de dar una respuesta a la educación de los escolares en los pueblos pequeños (Corchón Álvarez, 2000). Pero cinco lustros después este espíritu se ha perdido convirtiéndose en agrupaciones administrativas y de adscripción del profesorado de las escuelas de pueblos pequeños. El desarraigo social y cultural referenciado por Boix Tomás (1995) sigue estando presente, ya que en la actualidad los niños y niñas de 12 años siguen desplazándose a los institutos comarcales. De este modo se vuelven a presentar los modelos de concentración escolar, bajo la excusa de la asistencia a los institutos para realizar la ESO (Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1999).

En el tiempo que ha pasado desde la aparición de los CRA, han evolucionado adquiriendo diferentes características (Boix Tomás, 2007). Según diferentes autores (Barba Martín, 2006a; Boix Tomás, 1995; 2004a; 2007; Bustos Jiménez, 2007a; Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1999; López Pastor, 1998; 1999b; 2006b; Ruiz Omeñaca, 2008b; Sauras Jaime, 1984; Vázquez Recio, 2008), estas características son:

- Las escuelas que componen un mismo CRA se encuentran *situadas en diferentes pueblos*. Esto hace que el concepto de escuela sea diferente de la de las ciudades, ya que pese a pertenecer a un mismo centro los niños y niñas no se desplazan entre las localidades, al igual que muchos maestros tampoco lo hacen.
- Los *maestros itinerantes* son maestros que se desplazan por las diferentes localidades del CRA impartiendo docencia, mientras que el resto de maestros permanecen adscritos a una localidad, de la que sólo se mueven para las reuniones del Centro. Los maestros itinerantes suelen ser los maestros especialistas (Educación Física, Música, Inglés, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Religión), si bien, en ocasiones, también lo pueden ser maestros de primaria o de infantil.
- Los *maestros compartidos* además de ser itinerantes, desempeñan su trabajo en varios CRAs. Este caso suele ser habitual en los maestros de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y de Música.
- El *equipo directivo* es uno para todo el CRA, estando la dirección y secretaría en una sola localidad, denominando a su escuela “centro de cabecera”. Esto hace que, en ocasiones, los maestros itinerantes

tengan que hacer de transmisores de documentos o de informaciones para los padres y madres.

- Hay una gran *complejidad para la elaboración de horarios*, ya que las aulas se encuentran en diferentes localidades, se trata de aprovechar la presencia de maestros especialistas para hacer desdobles, no todos los maestros se pueden desplazar por el CRA...
- La *coordinación entre maestros es complicada*, hay que tener en cuenta que en un curso puede haber muy pocos alumnos, pero al estar repartidos por diferentes localidades, son muchos maestros los que dan clase en un mismo curso. El tiempo de coordinación es muy limitado, ya que se suele reducir a dos horas una tarde a la semana, entrando en este tiempo: claustros, reuniones de ciclos, tiempos de coordinación entre cursos, por asignaturas... Es importante considerar que el resto del tiempo los maestros que inciden en un mismo curso o en un mismo grupo se suelen encontrar dispersos por las distintas localidades. Esto hace que en ocasiones dentro de un mismo CRA no se tenga conciencia de Centro. No obstante, pese a los problemas institucionales para la coordinación muchos maestros se coordinan utilizando recreos, tiempo de desplazamiento, comidas,...
- Los CRA *suelen tener pocos recursos*, ya que éstos se suelen otorgar por el número de alumnos matriculados en el Centro. En los CRAs suele haber poco alumnado y muchas aulas repartidas por diferentes pueblos. A esas características hay que añadir que en el caso de los CRA los recursos se suelen asignar por Centro, y no por las localidades en las que se tienen aulas. Así, nos podemos encontrar con paradojas como que estadísticamente todos los Centros disponen de pizarra digital, pero en los CRA sólo los niños de una localidad tiene acceso a ella.
- En algunos casos *los materiales son itinerantes* con el fin de sacarlos el máximo provecho. En las áreas de Música y de Educación Física los materiales los suele desplazar el maestro por las diferentes localidades. Esta circunstancia no sólo queda reducida a estas dos áreas, sino que otros materiales del Centro, como la biblioteca, también itineran para que pasen a ser patrimonio de todos los niños y niñas y no sólo de los de la localidad de cabecera (Claustro de profesores del CRA Juan Pérez Avelló, 2004). Esta compartición de material se suele hacer de dos maneras (Ruiz Omeñaca, 2008b): la primera es mediante el transporte del material que se va a usar por

parte del maestro, la segunda es llevar el material a una localidad dejándolo una temporada y repitiendo esto en todas las localidades.

A continuación pasaremos a detallar con más profundidad estas características, empezando por el papel del maestro en la escuela rural.

4. El maestro en la escuela rural

De todas las posibles categorizaciones que se pueden realizar del profesorado que da clase en la escuela rural, en esta tesis se ha optado por diferenciar entre maestros tutores e itinerantes. Hay que reconocer que puede haber otros tipos de clasificaciones, por ejemplo en función de las asignaturas que se imparten: tutores y especialistas; en función de la experiencia docente: maestros noveles y expertos; según si se desplazan por el centro o no: itinerantes y no itinerantes; en función del tipo de grupos que imparten: maestros de unitaria, de dividida, de ciclo, o de curso completo,...

Lo principal de cada clasificación es representar de manera fidedigna la realidad, teniendo en cuenta que numerosos casos individuales quedarán fuera de ella. En este caso se ha optado por la representatividad de los principales roles de los maestros en la escuela rural. De este modo se tratará el caso de los *maestros tutores* con el principal interés por cómo enfrentarse a un aula multigrado, cómo relacionarse con las familias... a la par que se es el único maestro en una localidad, lo que provoca un sentimiento muy especial. El otro caso a estudiar es el de los *maestros itinerantes*, caracterizándose principalmente en que se desplazan por las diferentes localidades del CRA impartiendo una asignatura propia de especialistas en los colegios urbanos, a la vez que realizan diferentes tareas del centro.

Teniendo en cuenta estos aspectos comenzaremos su estudio más detallado:

4.1. El maestro tutor en la escuela rural

4.1.1. ¿Qué supone impartir docencia en la escuela rural?

Estamos ante una figura clave [el maestro] de la escuela en el medio rural, hasta el punto de que entre su colectivo se dan unas “notas, rasgos o peculiaridades” bastante acusadas que no parecen darse entre los que forman la escuela urbana, repercutiendo en su continuidad como maestro del centro y afectando negativamente, de parte, a la estabilidad de los equipos de profesores y, de otra, como no podría ser de otra manera, a los alumnos de dichos centros [...]. (Corchón Álvarez, 2000:61)

Para López Pastor (2002) la principal dificultad del maestro de la escuela rural, radica en comprender las aulas multinivel. Esto es, la necesidad de entender que la escuela rural tiene como principal referente atender a la diversidad. Para ello, no sirven las propuestas de las escuelas graduadas, que se suelen enseñar en magisterio y que se suelen haber vivido como alumnos en la escolarización los que en ese momento son maestros. Para este autor, la clave para desarrollar el trabajo en la escuela rural consiste en cambiar el pensamiento y recuperar las propuestas de autores como Dewey, Freinet, la Institución Libre de Enseñanza, la escuela de Barbiana, Freire... que parecen estar olvidadas.

Esta necesidad de replantearse las creencias propias de la escuela graduada, se encuentra detrás de las características propias de los maestros rurales que enuncian Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado (1996):

- *Solos y aislados.* Una de las principales características de las escuelas rurales, principalmente de las unitarias, es el aislamiento del maestro y el sentimiento de soledad. Esto hace que la presión que siente el maestro sea muy grande, ya que no tiene con quien compartir sus experiencias ni puede relacionarse con compañeros en situaciones similares.
- *Exigencias, dificultad y dureza del trabajo.* La docencia en la escuela rural es compleja, ya que es una escuela en la que la diversidad está muy presente. En las aulas multinivel cada estudiante es distinto, con lo que no sirve poner la misma tarea o explicar lo mismo a todos.
- *Su objetivo suele ser la ciudad o centro urbano.* Por diferentes motivos, como las relaciones familiares o la preparación para la docencia en escuelas graduadas, muchos maestros prefieren trabajar en otros contextos. Así, las escuelas rurales son lugares de paso de los maestros hacia las ciudades, pues en muchas ocasiones sólo están en la escuela rural el tiempo suficiente para conseguir puntos para el concurso de traslados, lo que hace que su implicación no sea muy alta.
- *No suele estar integrado en la comunidad.* Muchos de los maestros que trabajan en ámbitos rurales viven en pueblos más grandes o en ciudades, con lo que muestran desarraigo con el lugar donde imparten clase. Esto provoca cierta desconexión cultural entre el maestro y el contexto, salvo que el maestro haga un esfuerzo por comprender el entorno y participar de su vida.

- *Suele haber mucha movilidad y provisionalidad.* En relación con los dos apartados anteriores se podría decir que en muchos casos los maestros de la escuela rural se encuentran en ella mientras esperan un destino en una escuela graduada. Esto hace que en muchas escuelas rurales la plantilla tenga una gran provisionalidad, especialmente en las zonas de más difícil acceso.
- *Maestros noveles.* La provisionalidad conlleva que muchos maestros estén dando sus primeros pasos en la docencia, siendo éste uno de los primeros destinos de los maestros noveles. Como se ha visto en el capítulo anterior, el sistema de elección de centros y de aulas hace que los maestros noveles impartan docencia en lugares más complejos, lo que puede generar como consecuencia sentimiento de agobio y soledad, llevándoles a quemarse o incluso a abandonar la profesión.
- *Nula o inadecuada formación inicial.* La incorporación de los maestros noveles se ve complicada por las carencias en la formación inicial, ya que la mayor parte del tiempo se destina a la docencia en escuelas graduadas. Esto hace que la incorporación al trabajo sea más compleja que en una escuela graduada.

4.1.2. Características profesionales de la docencia en la escuela rural

Entre los rasgos descritos en el apartado anterior se puede observar que hay determinadas *características personales* que influyen en la relación entre el maestro y la escuela rural. No nos detendremos en estos rasgos, ya que no dejan de ser intereses personales, si bien podríamos tener en cuenta que la globalización hace que se esté imponiendo el estilo de vida de las ciudades, lo que está despoblando el mundo rural y, por ende, haciendo que los maestros también quieran participar, vivir y trabajar en esa sociedad urbana (Feu i Gelis, 2008).

Pero también nos encontramos con otras *características propias de la profesión* que pasaremos a analizar con más atención. Estas son:

4.1.2.1. El aislamiento y la soledad del maestro rural

Este es un aspecto clave en la docencia en la escuela rural, que hace referencia a un sentimiento negativo del profesorado (Abós Olivares, 2007; Barba Martín, 2006a; Boix Tomás, 1995; Durston, 2004). A la hora de hacer referencia a estas características hay que diferenciar entre los maestros de las escuelas unitarias, que se encuentran solos en el aula de un pueblo, de los

maestros de la cabecera del CRA. Un caso especial es el de las aulas divididas, sobre todo en las ocasiones en que a las aulas se accede de la calle por diferentes puertas, de este modo pese a haber dos maestros en un mismo pueblo las aulas no están próximas. Así, en los maestros que trabajan en este tipo de aulas también se suelen dar el sentimiento de soledad.

El ser maestro en una unitaria resulta bastante duro, ya que son muchas las veces que domina el sentimiento de soledad. En un primer momento ese sentimiento era continuo, mezclado con cierto agobio. [...] Poco a poco se consigue concienciarse de que la soledad y el aislamiento es algo propio de las escuelas unitarias y también de los sentimientos más generalizados de los maestros y maestras que trabajan en ellas. Creo que la soledad es algo que nunca llegué a superar, aunque sí se puede aprender a convivir con ella. (Barba Martín, 2006a:47)

García Carrasco (2007) afirma que los seres humanos sólo se realizan en la medida que se relacionan con los demás. Ante esta consideración se podría deducir que los maestros de las escuelas unitarias en la medida en que no se relacionan con compañeros, ven dificultado su desarrollo como maestros. Esto plantea un problema a la hora de superar las situaciones que se dan en el aula.

Las personas que se sienten parte de un grupo solidario superan las adversidades mucho mejor que quienes se encuentran aislados o carecen de una red social de soporte emocional. La unión y comunicación con otros estimulan, además, el sentimiento de universalidad, o “esto no me pasa sólo a mí”, y abren también perspectivas comparativas ventajosas como “podría ser mucho peor”. Estas valoraciones relativas nos ayudan a aliviar el estrés que normalmente se genera en un ambiente amenazante. Y es que la desdicha, como la felicidad, está hecha para ser compartida. (Rojas Marcos, 2006:107)

Boix Tomás (1995) expone que el sentimiento de soledad no es el de un maestro solo, aburrido, sin recursos, encerrado en su aula... sino que este sentimiento consiste en:

El compromiso profesional que aceptamos como profesionales, conlleva la necesidad de intercambiar experiencias, dificultades y problemas con otros compañeros. ¿Cuántos de nosotros, después de una clase, no hemos deseado comentar cómo se ha desarrollado con un colega? ¿O, en ocasiones, cuando hemos resuelto un problema con éxito, hemos pensado que a otros compañeros les sería útil nuestra experiencia? (Boix Tomás, 1995:50)

Esta misma autora (Boix Tomás, 1995) considera que las posibilidades de superación del sentimiento de soledad se estructuran en tres aspectos, que son:

- *Extensión personal.* Consistente en extender nuestra experiencia a otros compañeros y que ellos nos ayuden con la suya. En las unitarias esto se ve limitado por la imposibilidad de la inmediatez en este aspecto. Para mitigar este sentimiento se puede aprovechar la formación permanente en el centro, en cursos, seminarios, jornadas,... así como la presencia de maestros itinerantes.
- *Apertura frente a individualismo.* Siendo el individualismo una característica habitual de los maestros de la escuela rural, la creación de CFIEs, CRAs, servicios de apoyo... pueden mitigar este sentimiento, si bien, según Boix Tomás (1995), cabe preguntarse si como maestros se nos está preparado para romper ese aislamiento.
- *Movilidad frente a estabilidad.* El último aspecto a tener en cuenta, es la poca estabilidad del profesorado, lo que dificulta la toma de decisiones en los aspectos comunes del CRA, como son la elaboración de programaciones didácticas o proyectos educativos. Ante esto parece cobrar una importancia vital el Proyecto Educativo, que sea práctico y útil, ya que permitirá coherencia en las actuaciones.

4.1.2.2. Exigencias, dificultad y dureza del trabajo

Bustos Jiménez (2007a) afirma que el desempeño de los puestos en la escuela rural se realiza de forma voluntaria, si bien esto no es del todo cierto. Las plazas de itinerante sí que son voluntarias, al igual que las plazas no itinerantes para funcionarios e interinos que trabajan todo el curso, pero los interinos que hacen sustituciones se ven obligados a aceptarlas ante la realidad de que si no lo hacen, se les expulsa de las listas de trabajo. Esto es debido a que las plazas no itinerantes dentro de las provincias elegidas no se pueden rechazar, aunque sea una unitaria. No obstante, la voluntariedad para funcionarios no hace que trabajen en la escuela rural maestros interesados en ella, ya que la permanencia en este tipo de escuelas es una buena forma de conseguir puntos haciéndola un lugar de paso (Bustos Jiménez, 2009; Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado, 1996; Sauras Jaime, 1984). Ante esto Feu i Gelis (2003) deduce que en la escuela rural hay maestros que no creen en ella, lo que dificulta más aún su docencia en este contexto.

La dificultad y dureza del trabajo provienen de las características propias de las aulas multinivel, que complican la tarea de los docentes. La

programación se convierte en algo más complejo, ya que es necesario atender a varios niveles a la vez.

En consecuencia, parece que lo que debemos atender [como maestros de escuela rural] consiste fundamentalmente en conocer bien esas posibles intervenciones docentes diferenciadas, estudiar en profundidad su particular qué, cómo y cuándo enseñar en cada grupo de alumnos y construir unos criterios asegurando su puesta en práctica-que hagan de esa actuación un todo organizado, valga la redundancia. (Sauras Jaime, 1984:194)

Para Boix Tomás (1995:48-49) estas dificultades, propias de las aulas multinivel, provienen de los factores que intervienen en la tarea docente, siendo estos:

- *Multidimensionalidad.* Debido al alto número de sucesos en clase, que se ve acrecentado por las características del aula multinivel.
- *Simultaneidad.* Ya que se producen múltiples acontecimientos en un periodo breve de tiempo.
- *Inmediatez.* Los sucesos requieren respuestas inmediatas, lo que hace necesario un alto grado de espontaneidad en el maestro.
- *Imprevisibilidad.* Por el alto número de sucesos de difícil previsión, como son distracciones, interrupciones, dudas, preguntas...
- *Estado público.* Lo que sucede en clase es de ámbito público, sin posibilidad de realizar acciones anónimas. Todo el alumnado se entera de todo lo que sucede.
- *Historia.* Lo que sucede en el aula se va acumulando, generando cada uno sus propias experiencias, normas, rutinas.

Carmena y Regidor (1984) extraen de su estudio a través de encuestas entre el profesorado rural que el maestro rural debe tener diferentes características que el de la escuela urbana, como son: vocación, Conocimiento del Medio rural, adaptación al medio rural, cualidades humanas de signo positivo (bondadoso, sufrido, paciente, sacrificado...) Ante esto se podría considerar que la falta de algunas de estas características puede dificultar el trabajo en una escuela rural.

En cuanto a las principales *dificultades*, nos encontramos con la preparación del material es otra de las dificultades propias de este tipo de escuela. Así,

para Sauras Jaime (1984) no existen materiales didácticos en las diferentes editoriales que sean específicos para la escuela rural. Esto provoca que el profesorado tenga que dedicar a la programación y a la búsqueda de actividades más tiempo que en una escuela graduada. Por el contrario, Hervás Ocaña (1993) considera que esto favorece la creatividad del profesorado. Ésta es una de las razones por las que los propios maestros elaboran sus materiales y, en ocasiones, los publican con intención de compartirlos con otros compañeros en la misma situación (Boix Tomás, 2004a; López Pastor, 2006a; Ruiz Omeñaca, 2008b).

La coordinación entre compañeros es un aspecto difícil en los CRA (Bustos Jiménez, 2007a; López Pastor, 2006a; 2006b; Ruiz Omeñaca, 2008b). Esto, que puede considerarse un aspecto importante en aulas donde inciden muchos maestros, contrasta con una realidad en la que apenas existen tiempos y espacios para poderse coordinar, quedando a la buena voluntad de los interesados (Ruiz Omeñaca, 2008b).

Para Sauras Jaime (1984:196-198) el trabajar en la escuela rural podría verse aliviado con las medidas que él propone. Algunas de ellas han sido implementadas en las más de dos décadas transcurridas, otras, a día de hoy, son unas aspiraciones no materializadas. Éstas son:

- Necesidad de facilitar al máximo el trabajo común y la interacción profesional, ya que los objetivos básicos que se persiguen son los mismos para todos.
- Contextualizar las tareas de los maestros en diferentes planos, como son: el aula, la preparación de recursos, la responsabilidad en actividades de socialización del alumnado...
- La posibilidad de que en un mismo aula intervengan dos maestros siguiendo un mismo plan.
- Personalizar al máximo la enseñanza, adaptándose a procesos individuales o a la enseñanza de contenidos concretos.
- Disponer de una mañana o de una tarde para la convivencia profesional, con el fin de realizar otras tareas necesarias que no son la docencia.
- Rotar el profesorado por las diferentes localidades impartiendo una parte del currículo.

- La elaboración de una programación común para diferentes localidades, entendiendo que en cada una tendrá una aplicación diferente.
- Trabajar con materiales de otros y preparar materiales que valgan para los demás.
- Posibilitar que los maestros de unitaria se beneficien de los materiales elaborados por los diferentes equipos de ciclo.

Por el contrario a lo expuesto hasta aquí, la escuela rural también presenta *ventajas* para el maestro, que en el caso de Hervás Ocaña (1995), son:

- La vida en el medio rural es menos tensional.
- Hay más posibilidades de creatividad.
- Hay una relación muy cercana entre alumnos y familias.
- No suele haber problemas de disciplina
- El ámbito y el ambiente de relaciones posibilita el diálogo, el acuerdo...

4.1.2.3. Nula formación inicial

Otro de los aspectos que dificultan el trabajo en la escuela rural, es la poca importancia que se da en la formación inicial¹⁰(Abós Olivares, 2007; Barba Martín, 2006a; Bustos Jiménez, 2007b; Durston, 2004; López Pastor, Pérez Brunicardi, y Monjas Aguado, 2003; López Pastor, 2006b; Ponce de León Elizondo, Torroba Santa María, y Bravo Sáinz, 2000; Sauras Jaime, 1984; 2000). La formación inicial no hace énfasis en un tipo de escuela respecto a la otra, sino que suele omitir a la escuela rural. Esta omisión presenta a la escuela graduada como la escuela “normal”, quedando la escuela multinivel omitida al no plantearse los distintos modelos de escuela y su enseñanza en ellas.

El profesorado que presta sus servicios en la escuela rural se enfrenta a una situación para la que generalmente no ha sido preparado: habitualmente desconoce el medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferente entre sí (diferentes ciclos en la misma aula), y los

¹⁰ Este aspecto fue tratado con mayor profundidad en el capítulo anterior.

materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades. (Sauras Jaime, 2000:31)

Este aspecto suele ir relacionado con la incorporación a la función docente, ya que la escuela rural suele ser uno de los primeros destinos de los maestros (López Pastor et al., 2003). La escasa formación inicial, la juventud, la inexperiencia y el modelo de incorporación del maestro novel hacen que, en la incorporación a este tipo de escuelas, no se tenga una referencia y se esté ante una realidad desconocida (Barba Martín, 2006a; Bustos Jiménez, 2007b; López Pastor et al., 2003; López Pastor, 2006b; Sauras Jaime, 2000). Ante esto, Bustos Jiménez (2007b) considera que se genera un sentimiento de insatisfacción por el docente que acaba en la escuela rural al no estar preparados para la multigraducción, mientras que López Pastor (2006b) considera que estas características conllevan un fuerte sentimiento de soledad, que puede llevar a generar dudas, conflictos, temores... Incluso pueden llevar a abandonar la docencia o al menos a planteárselo. Personalmente (Barba Martín, 2006a), considero que uno de los principales problemas que genera la mala formación es un sentimiento de incompetencia, ya que la responsabilidad en una unitaria es excesiva y el apoyo de otros compañeros escaso.

4.2. El maestro itinerante

Según el estudio de Carmena y Regidor (1984) llevado a cabo a principio de los 80, antes de que surgieran los CRA, uno de los principales requerimientos de los maestros de escuelas rurales de esa época, era la necesidad de maestros especialistas. Esta demanda trataba de igualar determinadas demandas de la escuela rural con la escuela urbana. Con la aparición de los CRA surge la figura del maestro especialista, con la particularidad de que itenera, recorriendo las diferentes localidades impartiendo su asignatura (Ponce de León Elizondo et al., 2000).

Ésta era una visión válida cuando comenzaron los CRA (Real Decreto 2731/1986) y se trató de llevar la figura del maestro especialista a la escuela rural. Pero ahora, que ya han pasado dos décadas desde su implantación, el día a día ha ido dando nuevo sentido a su figura. Por una parte, ha seguido siendo un maestro especialista similar a los de las escuelas urbanas. Por otro lado, ha ido adquiriendo un rol importante en el funcionamiento del centro, en especial de las escuelas unitarias, sin parangón en la escuela urbana. Estas dos características se presentarán a continuación de forma detallada.

4.2.1. Características del maestro itinerante.

El maestro itinerante es el que se desplaza por el CRA. Los maestros itinerantes suelen ser los especialistas de las diferentes áreas, estas son: Educación Física, Inglés, Música, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, es por esto que la mayoría de sus referencias provengan de textos Educación Física (Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006a; Ponce de León Elizondo, Sanz Arazuri, y Bravo Sáinz, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008b). Los maestros de estas áreas no suelen completar en una sola escuela su horario, así que imparten su área a través de las diferentes escuelas del CRA, haciendo de las carreteras comarcales los pasillos del colegio, que se recorren a cualquier hora (Ponce de León Elizondo et al., 2000). En ocasiones también son itinerantes los maestros de primaria y/o de infantil, pero esto es menos habitual, ya que las asignaturas que suelen impartir éstos son las mismas que las de los tutores.

El peligro de itinerar. La acción de itinerar entraña el riesgo de conducir habitualmente por las carreteras del CRA. Estas carreteras suelen estar en mal estado tanto por el cuidado como por el tiempo atmosférico, a la par que pobladas de animales y tractores (Gómez Oviedo, 2002). Estos desplazamientos exponen a un gran peligro al profesorado, teniendo en cuenta que el desplazamiento se hace bajo la tensión de que el tiempo que se tarda de un pueblo a otro se está perdiendo de clase, especialmente cuando desde alguna administración, como la Junta de Castilla y León, se propone que éstas se realicen en tiempos de docencia y no en periodos sin ella (ORDEN EDU/1635/2006, de 18 de octubre).

No hay un grupo de referencia. Aunque en ocasiones los maestros itinerantes son tutores, en otras no tienen un grupo de alumnos de referencia con el que pasan la mayor parte del tiempo. En la mayoría de los casos se da clase a muchos grupos en diferentes localidades durante pocas horas. Esto hace que determinados afectos y enseñanzas, especialmente las referidas a valores, sean más difíciles de alcanzar que siendo maestro tutor. La actuación sobre hábitos es más difícil, ya que éstos requieren mucho tiempo de intervención, con lo que la acción principal está en manos del maestro tutor que pasa mayor tiempo con el grupo, lo que hace que sea importante la coordinación para conseguir la modificación de los hábitos y actitudes (Ruiz Omeñaca, 2008b).

La utilización del coche propio para el transporte del material educativo. Una consecuencia de itinerar es que el desplazamiento para impartir docencia en los diferentes pueblos se hace con el vehículo del propio maestro. En el caso de algunos áreas como Educación Física el maletero del coche es utilizado como almacén (Barba Martín, 2004b; López Pastor,

2006b; Uriel, 2002). Esto hace que el material que habitualmente utiliza el profesor se encuentre en el maletero del coche, convirtiéndose en el almacén del material didáctico, teniendo un límite de tamaño y de peso. No obstante, hay otra posibilidad: organizar la programación de diferente forma en cada localidad, dejando durante un tiempo el material en ésta (Claustro de profesores del CRA Juan Pérez Avelló, 2004; Ruiz Omeñaca, 2008b). También hay un método mixto: para López Pastor (2006b) una solución es desplazar en el coche el material más ligero y dejar el material de mayor peso y tamaño en las escuelas unitarias y divididas.

La programación es más compleja. Programar es la acción de hacer una previsión de lo que va a suceder en clase, orientándolo a un fin pedagógico. Para el maestro itinerante esto tiene una complejidad especial. La mayor dificultad es que imparte clase a varios cursos a la vez, con lo que las programaciones han de ir coordinadas entre los diferentes cursos, con el fin de que todos los estudiantes de un mismo grupo trabajen contenidos similares. Ésta es una estrategia básica para tratar de hacer lo más efectiva posible la acción docente. La organización del aula, en este caso concreto, se comenzaría trabajando con todos a la vez, lo que serviría a los pequeños para comenzar la tarea y a los mayores para repasar. Momentos después los pequeños seguirían con su tarea y a los mayores se les ofertarían nuevas tareas, y así sucesivamente hasta que todos tuvieran sus tareas (Barba Martín, 2005; López Pastor, 2006b; Ruiz Omeñaca, 2008b). Una solución que proponen diferentes autores (Barba Martín, 2004a; 2008; López Pastor, 1999b; 2006b; Osoa Abrisketa, 2004; Ruiz Omeñaca, 2008b), es programar y compartir experiencias con profesorado en situaciones similares, ya que así se abre un proceso de comunicación que enriquece y alivia tensiones.

Podría parecer que lo preparado para una escuela unitaria es válido para las demás, pero no es así. Cada escuela unitaria es muy diferente de las demás, lo que hace que el maestro deba adaptar la programación en función de la escuela en la que está. No es lo mismo una escuela unitaria en la que hay cinco alumnos en tercer ciclo de primaria y dos en primer ciclo, que otra en la que hay dos estudiantes en cada curso. Ante esto, la distribución de los contenidos puede ser similar, pero los tiempos dedicados a cada grupo de estudiantes varían de forma ostensible, lo que implica un nuevo esfuerzo para ajustar la programación a las particularidades de cada grupo (Barba Martín, 2001).

Un caso especial es el de programar en el área de Educación Física que, debido a que se imparte en la calle, está a merced de las incidencias meteorológicas. Ante esto hay maestros que han optado por una doble programación (Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b). Es decir, que el maestro prepara una programación para condiciones climatológicas que

permiten actividad en la calle, y otra para cuando no se puede. Así van alternando las unidades didácticas en función del tiempo atmosférico.

Imparten más áreas que las que corresponden a su especialidad. El maestro especialista tiene distinta función, según la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Pero esta misma ley afirma que todo maestro especialista es maestro generalista, con lo que puede impartir otras áreas en Educación Primaria. Esto también sucede en las escuelas urbanas, pero en la escuela rural adquiere mayor importancia, sobre todo en el caso de maestros itinerantes que suele realizar siempre su labor en escuelas unitarias y divididas, en ocasiones mediante apoyos y en otras mediante tutorías y, a menudo, mediante sustituciones. Ante esta situación habitual, (Barba Martín, 2006a) el maestro debería tener una buena formación en la enseñanza de todas las áreas, pero especialmente en Pedagogía y Psicología, para permitirle acoplar su pensamiento educativo a cada área, siendo capaz de impartirlo atendiendo a la diversidad del alumnado propio de la escuela rural.

4.2.2. ¿Qué aporta el maestro itinerante a la educación de los estudiantes?

Hasta el momento hemos tratado las características específicas del maestro itinerante. Pero no podemos quedar sólo en eso, sino que también debemos entrar en qué aporta al alumnado, ya que únicamente tiene sentido que haya maestros itinerantes si mejoran la educación y el aprendizaje.

No sólo imparte docencia un maestro. Ésta es una de las principales ventajas para el alumnado del CRA respecto a la antigua concepción de las escuelas unitarias con un solo maestro. En la actualidad, el alumnado, al menos, tiene cuatro maestros, lo que permite una mayor diversidad de estilos docentes. No parece muy recomendable pedagógicamente que un niño se pase toda la escolaridad con un mismo maestro, algo que es posible en ciertas escuelas unitarias, en especial si no se entiende con el maestro. Pero tampoco es positivo que tenga seis maestros descoordinados en un mismo curso.

A nivel emocional también es una ventaja, ya que como afirma Rojas Marcos (2006) hay una memoria racional que es la que se centra en los aprendizajes y una emocional en la que se guardan las sensaciones, si bien entre ambas existe cierta conexión. Ante esta perspectiva, debemos reconocer que no todo el alumnado se lleva bien con un mismo maestro, con lo que en caso de pasarse toda la primaria con el mismo maestro el alumno puede tener un gran sufrimiento emocional, que le condicionará en su desarrollo académico y personal. Al haber más variedad de maestros, existe

más posibilidad de que el estudiante tenga una buena relación emocional con alguno de ellos.

Asignaturas necesarias para impartir por especialistas. Para impartir determinadas asignaturas, como Inglés, Música o Educación Física es necesario que haya maestros especialistas, siendo ésta la principal demanda recogida en el estudio de Carmena y Regidor (1984) entre maestros de escuela rural, previo a la formación de los CRAs y la aparición de los maestros itinerantes. La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo en el artículo 93.2 recoge esta necesidad, en las enseñanzas de Música, Educación Física e Idioma Extranjero.

Se desdoblan grupos o atienden a estudiantes de manera individualizada. Los maestros especialistas itinerantes no suelen cubrir todo el horario lectivo con la asignatura de la que son especialistas, lo que hace que impartan otras áreas (López Pastor, 2006b). Esto habitualmente se suele realizar en los pueblos con escuela unitaria y en ocasiones en los que tienen aulas divididas, ya que son en las que hay menos profesorado y donde es más difícil dividir grupos o reforzar a los estudiantes de manera individualizada. En el caso de la cabecera no suelen ser un problema los refuerzos y el desdoble de grupos, ya que al tener más aulas hay más profesorado en la localidad que permanece en el Centro y no es itinerante. Si bien, lo descrito suele ser lo normal, no podemos olvidar que la decisión sobre lo que hace el profesorado itinerante cuando no imparte su asignatura, queda en función de lo que el equipo directivo considere que son las necesidades del centro.

Sensación de continuidad educativa (frente a los cambios del profesorado). La estabilidad del profesorado en el medio rural suele ser un problema ya que pocos maestros están en la escuela rural por propia voluntad y es, frecuentemente, un destino de tránsito a la escuela graduada (Bustos Jiménez, 2007b; Corchón Álvarez y Lorenzo Delgado, 1996; López Pastor, 2006b; Ruiz Omeñaca, 2008b). Pero este problema es relativo, en función de la distancia a la que se encuentra el CRA de las ciudades. Los CRA alejados de los grandes núcleos de población son habitualmente espacio de paso para los maestros funcionarios, ya que se suelen buscar destinos cercanos a la localidad en la que viven. De este modo, la mayor parte del claustro lo forman maestros en prácticas, a la espera de destino definitivo, e interinos. En los CRAs más cercanos a las ciudades suele darse un movimiento migratorio de las escuelas unitarias y divididas a la cabecera, ya que ésta se asemeja más a una escuela graduada.

Ante esta situación de inestabilidad en CRAs lejanos y escuelas unitarias y divididas, es positivo que haya más de un maestro que imparta docencia en el aula, ya que al principio de curso suele permanecer alguno siendo

referente a la hora de recordar rutinas y hábitos de trabajo, especialmente los pactados en el claustro de profesores. Esto permite que el alumnado no empiece de cero todos los años, teniendo que aprender nuevos hábitos y rutinas con maestros nuevos.

Rompen el aislamiento de la escuela del pueblo. La lógica de los CRA en ocasiones es difícil de entender. Una de ellas se da cuando se agrupan las aulas de los pueblos en un colegio pero, en realidad, se sigue funcionando como las antiguas escuelas unitarias, salvo en la función administrativa y directiva. De este modo, el hecho de que varios pueblos formen un colegio no lleva implícito que se rompa el aislamiento del alumnado en su pueblo (Llevot Clavet y Garreta i Bochaca, 2008). En este sentido, el maestro itinerante es un vínculo de información entre pueblos, preguntándole el alumnado en muchas ocasiones por qué tema van en otra localidad, qué han hecho en Educación Física, si hacen exámenes de Lengua como los suyos, si en Educación Física han hecho excursiones en bici, si han conseguido resolver una tarea difícil...

Esto tiene una doble vertiente; por un lado puede resultar motivante e informativo tener noticias de lo que hacen otros chicos y chicas del CRA, ya que permite conocer cosas de sus compañeros y no vivir aislados. Pero, por otro lado, puede exacerbar la competitividad entre el alumnado de los diferentes pueblos, ya que en ocasiones preguntan lo que han hecho bien para ver si los demás lo han hecho mal. Ante esto el maestro debe procurar ofrecer información que facilite y haga más fácil la convivencia y no entrar en afirmaciones del tipo “los del otro pueblo han sacado mejores notas que vosotros”.

Romper el aislamiento del tutor de unitaria. La llegada de los maestros itinerantes permite hablar unos momentos con ellos al comienzo y el final de las clases. En ocasiones también se comparte el cuidado del recreo con ellos, generándose una situación de relativa calma para dialogar. En ocasiones, los maestros itinerantes comen en escuelas unitarias con los maestros tutores, lo que evita el sentimiento de soledad y fomenta las relaciones. Estos diálogos entre los itinerantes y tutores se suelen dar en una doble perspectiva: por un lado se habla sobre temas habituales de los adultos, que difícilmente se pueden tratar con los niños; por otro lado, permite hablar sobre el aula, el CRA y sobre dificultades con estudiantes, lo que hace que se traten de manera informal los temas del centro y del aula que más les preocupan (Barba Martín, 2006a).

Ayuda a los maestros noveles del CRA. Según López Pastor (2006b), la escuela rural suele ser uno de los primeros destinos de trabajo de los maestros, con el hándicap de que pocas veces en la formación inicial se hace

referencia a su situación especial. Resulta difícil pasar del pensamiento de escuela urbana y graduada al pensamiento de escuela rural, mucho más si esto se ve agravado por la presión de estar dando clase a la vez que se aprende y por la soledad de la escuela unitaria. Esto, según este mismo autor, puede llevar a imponer por parte del maestro el modelo de escuela que conoce o caer en un lamento donde este modelo de escuela es inabarcable. En estos casos recibir la visita del maestro itinerante y compartir pensamientos, en especial si tiene experiencia, puede ser un alivio (Barba Martín, 2006a).

Mediador de la dirección del CRA. Hasta la aparición de los CRAs, las escuelas unitarias eran un colegio, añadiendo a la dificultad de tener a todos los estudiantes en un mismo aula, la de la función administrativa. En la actualidad, con el modelo CRA, hay un solo equipo directivo para todos los pueblos. Bustos Jiménez (2007a) considera que el hecho de que el equipo directivo no sea itinerante presenta un problema grave, y es el de que no se integran todas las sensibilidades de las diferentes localidades del CRA.

No obstante, las tareas administrativas no han desaparecido del todo. Los maestros de los pueblos donde no está la dirección realizan parte de los trámites de su pueblo, como entregar y recoger becas, hacer de enlace entre la dirección y las escuelas que no están en la cabecera... La presencia de maestros itinerantes permite compartir parte de este trabajo; además, suele ser el nexo de unión entre los maestros tutores y el equipo directivo, ya que, de lo contrario, todo quedaría concentrado en un solo día de reunión a la semana, en que se junta todo el claustro.

Descarga de trabajo al tutor. Para Boix Tomás (1995) ésta es una de las funciones principales del maestro itinerante. El maestro itinerante imparte la asignatura de la cual es especialista, con lo que reduce a cuatro el número de asignaturas que imparte el maestro tutor (Matemáticas, Educación Artística, Lengua y Conocimiento del Medio). Esto reduce el campo de acción, con lo que hay menos asignaturas que programar y que enseñar. Además, en ocasiones los maestros itinerantes no dan clase a todo el grupo-aula a la vez, sino que sólo lo hacen con medio grupo, pudiendo el maestro tutor impartir clase con el otro medio grupo. Esto hace que se puedan dejar las explicaciones o las tareas complejas para estos tiempos en los que se está con la mitad del grupo-aula.

Como se ha explicado con anterioridad, el maestro itinerante en muchas ocasiones no puede completar todo el horario con la asignatura de la que es especialista y por eso imparte asignaturas que no son las de su especialidad o ayuda en las tareas que le encomienda el maestro tutor en escuelas unitarias o divididas (Ruiz Omeñaca, 2008b).

Comodín para las sustituciones. Una de las ventajas de que haya maestros itinerantes radica en las sustituciones en las escuelas unitarias y divididas (Ruiz Omeñaca, 2008b). Cuando se producen situaciones que hacen faltar al profesorado, las sustituciones en los grandes Centros no suelen presentar complicaciones. En el caso de las escuelas unitarias, una sustitución provoca muchísimos problemas, ya que al haber un único maestro, cuando éste no puede asistir, no queda nadie que le sustituya y cerrar la escuela no es una solución válida para el alumnado. Ante esta perspectiva los maestros itinerantes solucionan la situación problemática de sustituir y mantener la escuela abierta. No obstante, esto debe ser realizado con mesura, ya que el maestro itinerante cuando sustituye deja de impartir sus asignaturas.

5. El alumnado de la escuela rural.

Tradicionalmente, el currículo en particular y la educación reglada en general, han excluido al mundo rural de sus dominios (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1996; Savater, 1997). Ante esto, es de recibo conocer los intereses e inquietudes que suelen presentar los estudiantes de las escuelas rurales.

5.1. La convivencia entre el alumnado

El alumnado de las escuelas rurales presenta características diferentes al de las escuelas graduadas. Esto es debido a que todos los niños del pueblo asisten a la misma escuela y que en ésta los estudiantes no están sólo con los de su edad, lo que provoca unas situaciones específicas.

Niños y niñas acostumbrados a convivir fuera del colegio. Que los alumnos del colegio coincidan con los niños del pueblo hace que en su tiempo libre estén acostumbrados a pasar tiempo juntos, independientemente de la edad y del sexo. Hay que tener en cuenta que los espacios de las ciudades se están convirtiendo en caminos que llevan de un sitio a otro (Tonnucci, 2004), que en muchas ocasiones pueden resultar peligrosos para un niño, mientras que en los pueblos, sigue existiendo espacio en el que los niños pueden jugar libremente.

Esto hace que la convivencia entre los estudiantes resulte mucho más natural que en las ciudades. El tiempo libre que tienen lo dedican a relacionarse entre sí y sus juegos y travesuras son negociados antes de realizarse. López Pastor (2006b) y Hervás Ocaña (1993) consideran que los estudiantes están muy acostumbrados a convivir, lo que hace que en el aula surjan menos problemas de comportamiento y ellos tengan mecanismos para solucionarlos. Por otra parte, el trabajo que realicemos en clase sobre solución de conflictos rápidamente será llevado a cabo por ellos en su

tiempo libre, lo que nos asegura el carácter práctico de estas enseñanzas (López Pastor, 2006b).

Pero que los estudiantes estén acostumbrados a convivir fuera de la escuela no quiere decir que esas relaciones se lleven a cabo reconociendo la dignidad de todos, sino que en muchos casos son jerárquicas y se impone la voluntad de los mayores a los más pequeños (Barba Martín, 2006a). Por ejemplo, si vemos cómo juegan al fútbol los niños y las niñas, observaremos que los niños de más edad son los delanteros, los más pequeños y las niñas son los defensas, y los más pequeños de todos son los porteros. Si volvemos a ver el juego unos años después, los mayores no jugarán y habrá nuevos participantes más pequeños, pero se seguirá respetando la jerarquía de los puestos. No debemos confundir que pasen tiempo juntos con que la convivencia resulte justa y democrática. Desde el aula deberíamos incidir en trabajos que fomenten el carácter democrático de las relaciones de niños y niñas del pueblo. Así, son recomendables actividades en las que los estudiantes tengan que cooperar y tomar decisiones de manera conjunta, lo que favorecerá el desarrollo democrático de las prácticas de fuera del aula.

Los problemas de la calle entran al aula. Una de las consecuencias de que los niños y niñas pasen mucho tiempo juntos es que, en ocasiones, surgen problemas de convivencia que ellos solos no saben resolver. Que el mismo grupo de amigos sea el de los compañeros de clase, hace que en ocasiones el maestro sea un juez de paz. De ahí la necesidad de planificar la educación en valores, basada en la experiencia compartida y el ejercicio de lo cotidiano (Ruiz Omeñaca, 2008b). Para ello Ruiz Omeñaca (2004) propone varias alternativas: la clarificación de valores, los dilemas morales, la comprensión crítica y la autorregulación y el autocontrol.

Educación con el otro. Uno de los conceptos clave en las escuelas unitarias es entender que los estudiantes del pueblo son los mismos que los del colegio y los mismos que los del aula. En las escuelas divididas la cosa cambia un poco, pero los estudiantes se dividen en dos o tres grupos. Ante esto, lo primero que debemos tener en cuenta es la heterogeneidad en el aula. En ella, se encuentra alumnado con diferente edad, lo que hace que los niños y niñas tengan diferente desarrollo físico, cognitivo y emocional. Es más, en ocasiones entre dos estudiantes que están en un mismo curso, puede haber muchas diferencias en cuanto al estado de maduración, lo que hace que ni dentro de un mismo curso haya homogeneidad.

Como aspectos positivos hay que destacar el trato humano y la relación entre maestros-niños, así como entre los propios maestros. Somos una pequeña familia y compartimos muchos de los momentos al cabo del día. La relación con nuestros alumnos no es ni mejor ni peor que en los centros urbanos: es diferente. La comunicación maestro-alumno es más

directa, familiar, hay mayor confianza y se estrechan lazos de amistad, cariño y respeto. (Fuertes Ezquerro y Sancha Villanueva, 2006:79)

Pero esto no es una dificultad en la escuela rural, ya que los estudiantes están acostumbrados a convivir con esas características y lo que en otros contextos sería una dificultad, ellos lo han convertido en una seña de identidad. Así, se desarrolla una cooperación de grupo (Boix Tomás, 1995) que hace a los estudiantes partícipes de los problemas de los demás, estableciendo vínculos de solidaridad respecto a las necesidades de los otros. Esto plantea al maestro el reto de aprovechar la heterogeneidad como fuente de riqueza social.

Puede llegar a convertirse en un aliciente y en un reto profesional en orden a aprovechar las ventajas desde la perspectiva de que estamos ante un grupo clase bastante natural, lo suficientemente pequeño en número como para personalizar la enseñanza, que participa en actividades de socialización para incrementar las interacciones personales y las relaciones entre iguales, que es atendido por varios maestros y maestras para aplicar el conjunto del currículo con mayores garantías [...]. (Sauras Jaime, 2000:33)

El fomento de las relaciones sociales cooperativas ofrece una perspectiva educativa muy interesante. Por un lado, porque los que enseñan ven que sus aprendizajes tienen una utilidad social, que es ayudar a sus compañeros, a la par que para poder explicar algo necesitan tener todo muy claro y hacer un esfuerzo de asimilación de los contenidos, lo que nos asegura que los aprendizajes de cursos anteriores han sido interiorizados. Por otro lado, el que escucha tiene una explicación distinta de la de su maestro, y de un estudiante de una edad próxima, lo que en ocasiones hace que lo entiendan mejor. No podemos olvidar que ambas prácticas fomentan la cooperación entre los niños, que para Piaget (2001) es tan necesaria para su desarrollo como la relación con los adultos.

La relación con los de fuera del pueblo. Que los estudiantes se pasen el día juntos hace que en el grupo surjan relaciones personales muy fuertes y que, sin embargo, se generen problemas en la integración de los de fuera del pueblo. Dentro de esto se encuentran los niños que viven fuera de los pueblos que asisten a clase, los niños de la ciudad y los inmigrantes de otros países.

El primer caso es el de los niños de los centros comarcales, que no viven en el pueblo en el que asisten a clase. Esto provoca que no haya una relación fluida con los demás niños y que surjan diferentes conflictos más propios de las escuelas urbanas que de las rurales.

Un caso que cada vez se está produciendo más es el de los niños y niñas inmigrantes que comienzan a poblar los pueblos, siguiendo a sus padres que trabajan en el campo. Estos niños y niñas se encuentran en una situación difícil, ya que no pertenecen al grupo ni tienen vínculos afectivos con nadie. En un primer momento, los niños y niñas del pueblo sienten admiración por lo que les cuentan, les parecen sorprendentes muchos de los relatos, ya que son culturas diferentes. Pero rápidamente esta admiración se sustituye por conflictos que provienen del deseo de los niños del pueblo por guardar su identidad frente a los de fuera o del proceso de adaptación de los niños de fuera que en muchas ocasiones hacen que la convivencia resulte difícil. Además, las culturas en las que viven son muy diferentes, con lo que la forma de entender el mundo y de afrontar el día a día, en ocasiones, también es muy distinta. Normalmente estos niños y niñas son incluidos en los grupos cuando asumen la cultura del lugar y se comportan como uno más; en caso de no ser así, no suelen ser incluidos en el grupo.

Otro caso reciente y especial de los pueblos cercanos a las ciudades es que se construyan casas que ocupan los habitantes de la ciudad, debido a que el precio de la vivienda es más barato. En este caso, los niños y niñas nuevos no terminan de integrarse en el pueblo, ya que siguen una vida urbana. Suelen ir al colegio a la ciudad, van a las actividades extraescolares de la ciudad y el tiempo que pasan con los padres suelen hacerlo en la ciudad. En el fondo, siguen una vida urbana con una vivienda en el medio rural. En ocasiones, estos niños y niñas salen por el pueblo a jugar, pero no llegan a establecer grandes vínculos afectivos con los del pueblo, ya que para ello hace falta convivir mucho tiempo.

5.2. El alumnado y el valor de la familia

El mundo rural es más conservador que el medio urbano (Ruiz Omeñaca, 2008b), consecuencia de esto es que en el mundo rural es habitual que en el mismo pueblo vivan abuelos, padres, tíos, primos..., es decir, que en poca distancia habiten tres generaciones de una misma familia. Esto es una diferencia considerable con las grandes ciudades, donde la familia habitual se reduce a la familia nuclear, es decir al grupo de personas que viven en una misma casa. En el medio rural, el contacto con la familia es continuo, mientras que en las grandes ciudades para ir a ver a los primos es necesario un día libre. Que los niños estén en contacto con la familia hace que se eduquen en el entorno familiar, mientras que en las ciudades es más difícil, ya que el niño pasa mucho tiempo en instituciones o actividades dedicadas a su cuidado como los programas de madrugadores, los comedores escolares, las guarderías o clases escolares que sirven para cuidar a los niños y niñas. Esto provoca que los niños del mundo rural estén más en contacto con la

familia y que aprendan e interioricen los valores de ésta, que en ocasiones pueden ser distintos de los presentados en la escuela.

El modo de empleo rural, principalmente autónomo o en trabajos con relativa libertad normativa, hace que los niños y niñas compartan con sus padres el tiempo de trabajo, educándose así en valores como el esfuerzo y el sacrificio, aunque para los niños y niñas existe un vínculo afectivo con los padres que está por encima de la dureza del trabajo en el campo (Barba Martín, 2006a).

Este entorno escolar parece una forma de crecer más natural que en las ciudades, ya que el contacto con la familia es mucho mayor, pero, a nivel social, las ventajas se convierten en desventajas, ya que como asegura Sauras Jaime (2000), hay una presión urbana que hace minusvalorar las formas de crianza que no son las suyas. El problema radica en que la educación de los hijos en las ciudades no ha evolucionado en función de la mejora en el desarrollo de los niños, sino que lo ha hecho en función de compatibilizar el cuidado de los hijos con el trabajo. Así, han ido surgiendo instituciones que se dedican a ocupar el tiempo de los niños y niñas, como guarderías, servicio de madrugadores... Estos discursos, urbano-ocupacionales, dominan a nivel ideológico la crianza de los niños, minusvalorando el modo en que se realiza en el medio rural, con adultos como referentes y con una gran importancia del apego hacia el padre, la madre y a los demás miembros de la familia.

5.3. Motivación, esfuerzo y cultura escolar

El problema de la motivación. Uno de los inconvenientes que presentan determinados grupos sociales respecto a la educación, entre los que se encuentran los estudiantes de la escuela rural, es su percepción predominante del trabajo con beneficio a corto plazo, que contrasta con la propia del sistema educativo, el cual trabaja con beneficios a largo plazo (Kincheloe, 2004). Esto se ve agravado porque en el medio rural es relativamente fácil encontrar un trabajo, y esta facilidad puede convertirse en una forma de oposición a la escuela, que no recoge sus valores ni su cultura (Bernstein, 1993). Desde la escuela rural hay que ser conscientes de esto y ofrecer al alumnado retos asumibles, un currículum que considere valioso, y un buen trato humano, con el fin de que se encuentre a gusto y motivado dentro de la escuela y descubra el valor de aprender dentro de la institución educativa.

En la experiencia de Campos de Castilla (1996) la escuela no es un mero transmisor de la cultura hegemónica, sino que es una institución al servicio de la comunidad. De este modo “la escuela llega a ser un elemento de dinamismo local y factor real en la construcción de tejido social de los pueblos” (Campos de Castilla, 1996:11). Así, la escuela ha de conocer y

tratar la propia cultura del alumnado y estar integrada en el pueblo. Si tratamos de imponer un currículum que no tenga relación con su entorno, sin un sentido práctico, o en el que los retos sean inasumibles, en ese caso los estudiantes bajarán su nivel de motivación y les comenzarán a interesar los trabajos con recompensas a corto plazo.

Cultura del trabajo y falta de esfuerzo escolar. Presentar el problema del aprendizaje del alumnado de la escuela rural sólo en relación con la baja motivación es un reduccionismo que elimina muchas aristas del problema. Los niños y niñas del medio rural suele tener una gran cultura del trabajo, pues suelen ayudar a la familia en las tareas propias del campo, que habitualmente son bastante duras (Barba Martín, 2006a). Así, surge la pregunta de por qué niños y niñas sacrificados fuera de la escuela, no lo suelen ser dentro.

Cuando se plantea el fracaso escolar como un problema de esfuerzo (Marina, 2004) parece que no es el caso de la escuela rural. Un niño o una niña que es capaz de pasarse la tarde en el campo o la mañana llevando vacas de un lugar a otro no tiene un problema de esfuerzo. El principal problema radica en que la escuela no está preparada para los niños y las niñas que habitan en las escuelas rurales. Savater (1997) hace referencia a que la escuela valora la urbanidad, minusvalorando la ruralidad. Para Flecha García y Castro (2005) esta diferenciación de unos seres humanos sobre otros, promovida por la escuela, esconde detrás un ideal de estudiante que es el que se persigue, quedándose al margen del sistema educativo todos los que no responden a este ideal (blanco, masculino, occidental y de clase media o alta, a lo que se podría añadir habitante de las ciudades). Flecha García y Castro (2005) terminan por afirmar que se concibe una educación superior para la excelencia de la élite, que esté a salvo de la contaminación de la cultura y de la gente popular.

Ante este problema educativo poco se puede hacer por parte de los niños y niñas, ya *que la escuela no responde a las características de su entorno*, es más, trata de excluirles del sistema. Esto es bastante fácil de observar si seleccionamos libros de texto y nos detenemos en los contenidos. Veremos que muy pocos están relacionados con el campo y muchos con la ciudad y si analizamos el vocabulario o las fotografías o si leemos los problemas de Matemáticas, nos daremos cuenta de que sucede lo mismo (Ortega Prieto, 1995). Esto provoca la ruptura del principio psicológico que asegura que hay que enseñar de la realidad próxima a la más lejana, y de lo conocido y vivenciado a lo desconocido.

A la exclusión mediante los contenidos del currículo se añade la *concepción del trabajo* en el mundo rural, que no tiene el mismo sentido que el de la escuela.

Los estudiantes de las clases trabajadoras, y los estudiantes pobres ven a menudo el trabajo académico como irreal, como una serie de tareas a corto plazo más bien que como algo con una relación a largo plazo con su vida. Creen que el trabajo real es algo por el que pagan después de terminarlo. Sin esa compensación o justificación a largo plazo, estos estudiantes muestran muchas veces poco interés en la escuela. (Kincheloe, 2004:20)

Esta diferencia en la concepción proviene de la familia, ya que, según Bourdieu (2003), las familias con un mayor capital económico que cultural valoran en mayor medida que sus hijos ganen dinero. En este caso el papel de la escuela es mostrar la utilidad de la educación y del desarrollo cultural del alumnado.

Por otra parte, nos enfrentamos a que muchos de los estudiantes de la escuela rural se encuentran con que la cultura que se ofrece en la escuela se opone radicalmente a la cultura en la que viven, como veremos con más detalle a continuación.

El medio rural y el currículum. Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos en la enseñanza rural es que nunca ha existido un currículum propio de la escuela rural (Hernández Díaz, 2000), con lo que siempre ha habido que seguir el currículum urbano. Hasta no hace mucho, con el desarrollo de los medios de transporte, ciudad y campo eran dos medios muy diferentes, dos realidades radicalmente opuestas. De ahí que los aprendizajes necesarios en las ciudades, en muchas ocasiones, no fueran válidos para el campo. Echevarría (2002) hace referencia a la hipótesis de los tres entornos, como tres espacios donde se ha desarrollado la vida social y los procesos educativos:

- Uno de los entornos es el *urbano*, éste ha sido tradicionalmente el principal referente de la educación, que ha estado orientada principalmente para los hijos de los burgueses.
- El segundo entorno es el *medio rural*, que ha tenido que vivir a remolque de la educación de las ciudades, no habiendo un primer intento serio de independizar la escuela urbana de la rural hasta la creación de los CRAs, si bien han quedado muchas cosas por hacer como replantearse el currículum o cuestionarse la necesidad de una escuela con una concepción distinta de la urbana.

- El tercer entorno se corresponde con las *redes de la información*, que ofrecen educación en un nuevo espacio, como es el espacio electrónico. En este tercer entorno se rompen las dimensiones espaciotemporales tradicionales creando una nueva forma de entender la educación.

El problema de la imposición del currículum urbano en el medio rural lo analizan los Alumnos de la Escuela de Barbiana (1996). Para ellos hay tres modelos de estudiantes en relación con el currículum que se imparte en la escuela y es esta relación la que lleva al éxito o al fracaso académico.

- El primer tipo de estudiantes a los que se hace referencia son los que *viven con la misma cultura que se trabaja en la escuela*. Este alumnado tiene una ventaja muy grande sobre todos los demás, ya que cuando salen del aula y se van a casa siguen en el mismo entorno cultural. En los dos entornos, casa y colegio, se da importancia a los mismos contenidos, a los mismos valores, a los mismos aprendizajes. En este caso podemos decir que el niño o la niña viven inmersos en el currículum, y como el currículum es su vida es muy difícil suspender. Este tipo de estudiantes que traen la lección aprendida de casa son los que no fracasarán en la escuela, ya que escuela y vida son sinónimos.
- El segundo caso son los *estudiantes que viven en culturas diferentes*, como muchos de los niños y las niñas de la escuela rural. Por una parte está la escuela en la que se imparte una cultura hegemónica y, por otro, está su vida en el pueblo en el que la cultura es diferente, relacionada con los procesos del campo. En este caso, vida y escuela se muestran como fenómenos distintos e independientes, con lo que el estudiante debe aprender todos los contenidos escolares dentro de la escuela, ya que desde su entorno difícilmente le pueden ayudar. En muchas ocasiones esta relación se presenta como una lucha de culturas contrapuestas, pues en el colegio no se valora mucho la cultura del pueblo y, por otra parte, desde casa se tacha a la cultura escolar de poco práctica. Esta dualidad de culturas hace que haya una alta probabilidad de que el alumnado fracase en su acceso a la educación escolar.
- El tercer tipo de estudiante es un modelo derivado del segundo, pues *viven en una cultura distinta a la escolar, pero mediante clases particulares tratan de pasar mayor tiempo en la cultura de la escuela*. La realidad es que no siempre el estudiante puede recibir clases particulares: por un lado hay que tener en cuenta la predisposición de los padres a que las reciban, ya que si no valorasen

la cultura escolar no considerarían necesarias estas clases; por otro lado, hay que tener en cuenta que las clases particulares cuestan dinero e ir todos los días a clase es un desembolso económico importante, con lo que no todo el que quiere que su hijo las tome las puede pagar; y por último, no hay que olvidar que estamos hablando de pequeños pueblos donde es difícil encontrar a alguien con un capital cultural y unos métodos pedagógicos adecuados para poder dar clases a los niños y a las niñas. Con las clases particulares muchas veces no se resuelve el problema, sino que se aplaza para más adelante, ya que lo que se hace es comprar tiempo de permanencia en la cultura escolar.

Como alternativas a esto, existen diferentes propuestas: los Alumnos de Barbiana (1996) proponen la motivación de los estudiantes y la doble escuela como modo de solucionar el problema. La doble escuela consiste en hacer más intensivas las jornadas escolares, pasando más tiempo en la escuela, lo que supone un mayor tiempo en la cultura escolar, a la par que modificar el currículum partiendo de la propia realidad, haciendo más énfasis en los aprendizajes prácticos que en los académicos. Freinet (1996a) propone la educación en el medio natural, mediante talleres prácticos y fomentando la libertad de expresión. Neill (2005) presenta una escuela en la que lo importante es la predisposición del niño a atender en función de sus necesidades. Campos de Castilla (1987) muestra propuestas que parten del entorno sociocultural. Boix Tomás (2004a) describe diversas alternativas en las que, a partir de las necesidades detectadas, diferentes grupos de maestros se plantean actuar en la realidad....

5.4. La relación con las instituciones culturales

La escuela es una de las pocas instituciones culturales que existen en el medio rural (Abós Olivares, 2007; Maya Sánchez, 1987). En el medio urbano hay múltiples instituciones culturales, algunas que actúan como servicio público, como es el caso de las bibliotecas, y otras que son un negocio, como, por ejemplo, los cines. En el medio rural, en especial en los pequeños núcleos, la única institución cultural que existe es la escuela. De ahí que desde diferentes publicaciones (Campos de Castilla, 1996; Jiménez, 1987; Llevot Clavet y Garreta i Bochaca, 2008), se haga énfasis en que la escuela debe ser del pueblo y no sólo del alumnado.

Estos problemas en el acceso a las instituciones escolares hacen que los niños y niñas del medio rural consideren la escuela como suya (Boix Tomás, 1995). Esto hace que el sentimiento de pertenencia de la escuela ofrezca ventajas, como el cuidado que hacen del inmueble, de los materiales, de los libros...

5.5. La vida en la sociedad de la información

Uno de los aspectos claves, actualmente, en la sociedad rural es la aparición de las tecnologías de la información y de la comunicación, que han transformado este contexto. A continuación lo trataremos brevemente.

La globalización en el medio rural. Se entiende por globalización la actual fase de desarrollo del capitalismo contemporáneo (Taibo Arias, 2006) Así, en la actualidad, nos encontramos en un proceso de cambio social en el que el mundo se está homogeneizando mediante el consumismo, y en el que la escuela debe formar al alumnado para que desarrolle su vida en estos tiempos. La globalización se manifiesta principalmente en los transportes y en los medios de comunicación, que se han vuelto muchísimo más rápidos, pero también se han ido extendiendo por todos los aspectos de la sociedad. Para entender la profundidad de estos cambios, las teorías de Toffler (1984) nos pueden ayudar bastante. Él considera que los cambios que se están produciendo en la actualidad son tan importantes como los que provocaron el paso del hombre de nómada a sedentario o los que dieron lugar hace poco más de un par de siglos a la revolución industrial.

En la educación se manifiestan, según Bauman (2007), haciendo que el valor de la escuela tradicional desaparezca, ya que en los tiempos actuales no se valora la memoria, debido a que los conocimientos envejecen y se quedan obsoletos a gran velocidad. De ahí que el aprendizaje sea algo que se realiza durante toda la vida y no un capital que se acumula en la escuela.

En esta misma línea se manifiesta la Unión Europea (Vega Gil, 2005) promoviendo el aprendizaje continuo, pretendiendo que la seña distintiva de sus trabajadores sea la formación continua como única manera de afrontar los cambios socio-económicos derivados de la globalización. Esta idea es difícil de inculcar en el medio rural, que como se ha expuesto repetidamente, es una sociedad con un carácter conservador. Ante esto, es necesario que desde la escuela hagamos a nuestros estudiantes conscientes del fenómeno de la globalización, de las consecuencias que presenta y de su repercusión en su medio.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Previamente a hablar de la relación del alumnado de la escuela rural con las TIC, se debe hacer referencia a que existe una dificultad de acceso, ya que en los núcleos rurales, la conexión a Internet presenta velocidades más bajas, habiendo núcleos en los que no hay acceso a la red, a la par que la señal de televisión no es muy buena, o no hay cobertura con determinados operadores de telefonía móvil. Esto genera una primera dificultad de acceso a las TIC. Superado este obstáculo, se conseguirían ventajas como el acceso a la prensa

diaria, a información en tiempo real... de este modo se puede tener acceso a la información, pese a que en el pueblo no haya instituciones culturales.

Por eso sostenemos que una educación en medios en escuelas rurales significa la posibilidad de contribuir con una distribución más justa y equitativa del conocimiento a través del acceso y el análisis de diferentes fuentes de información. Superar el aislamiento, la ausencia y la inaccesibilidad, son las primeras razones, por lo tanto, en la fundamentación de esta formación. (Morduchowicz, 1998:199)

La utilización habitual de las TIC, por parte del alumnado permite que se *aprenda a través de menús* (Fernández-Balboa, 2001), siendo ésta una forma de manejo propia de las TIC. Mientras los libros son lineales en cuanto a su uso, en las TIC la utilización se hace a través de hipervínculos que permiten consumir la información que se desea, avanzando y retrocediendo libremente, teniendo en cuenta que el conocimiento está preparado para ser consumido por parcelas y no como discurso lineal.

Pero las TIC presentan otra ventaja que es la *capacidad de expresarse*. Tanto los blogs como el correo electrónico, Internet 2.0... nos permiten desarrollar la función socializadora propia de los medios de comunicación (Sarramona i López, 2003). En el caso particular de la escuela rural, esta socialización es muy necesaria al estar el alumnado repartido en diferentes pueblos y tener pocas posibilidades de relacionarse presencialmente.

Desde hace décadas la escuela rural acumula numerosas experiencias de innovación docente en relación al uso de las TIC en el aula, desde las primeras experiencias en el uso de tablet-PC, pizarras digitales, radios escolares, etc. Un ejemplo es el expuesto por Blesa Burillo (2004) expone la innovación del CRA Ariño-Aroza. La experiencia consiste en la inmersión para maestro y alumnado, que disponen de medios tecnológicos durante todo el tiempo escolar a la par que se desarrolla el proyecto de una comunidad de aprendizaje. Esto se materializa en la utilización de las TIC en las producciones de Lengua y Matemáticas, en una revista digital, en el trabajo con la prensa diaria, la radio escolar,...

5.6. El alumnado inmigrante

En la actual sociedad es un hecho generalizado que los habitantes de los países del sur emigran al norte, buscando una vida más digna. Dentro de este fenómeno migratorio, España no queda al margen. Pese a esto, no podemos olvidar que la emigración es un foco de riqueza, ocupándose en su mayor parte de *trabajos de baja cualificación* como el trabajo en el campo, el

servicio doméstico, la construcción o la hostelería¹¹. Otro de los focos de riqueza de los emigrantes es la *alta natalidad*. En el caso de los pequeños pueblos, donde la población está más envejecida, la llegada de inmigrantes ha permitido que las escuelas unitarias sigan abiertas. Para este efecto hay asociaciones, como “*la Asociación de Municipios Contra la Despoblación*”, cuya misión es buscar familias en América Latina y en los Países del Este, con hijos, que quieran ir a vivir a pequeños pueblos.

Hay que tener en cuenta que, pese a que los inmigrantes son necesarios en el medio rural debido a la falta de mano de obra o de la despoblación, el carácter conservador de éste, en ocasiones, provoca sentimiento de balcanización. Éste se manifiesta con los referentes de sus costumbres y tradiciones, y en un cierto sentimiento de rechazo a los demás, en especial a gentes de otras culturas y razas que nunca antes habían visto y sobre las que se tienen determinados prejuicios estereotipados, (Capel Sáez, 2001). Esto también genera un rechazo, ya que el nativo considera que el emigrante no es capaz de adaptarse a las costumbres. En muchos casos esto se ve agravado por la identidad del emigrante, que no se siente identificado con la nueva cultura del lugar al que llega, mucho más si es en un pueblo pequeño donde todos se conocen y él se siente diferente por razones culturales.

5.6.1. La escuela rural y la inmigración.

Ante la llegada de inmigrantes al mundo rural la escuela debe realizar una auténtica educación intercultural y no puede generar prácticas educativas colonizadoras, en las que el estudiante inmigrante (o de un grupo cultural minoritario) tenga que asumir el currículum hegemónico, olvidando su propias prácticas culturales para triunfar en el sistema escolar. Por otro lado, tampoco se puede recurrir a aulas multiculturales, esperando que la relación entre los estudiantes sea la que fomente las prácticas comunitarias y el entendimiento entre las diferentes culturas. Bajo esta perspectiva se puede definir la educación intercultural como una educación para todos los estudiantes que les permite vivir en sociedades multiculturales y multilingües:

En sentido positivo, ahora, puede decirse que esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los Centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia curricular; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. (Jordán Sierra, 1996:27-28)

¹¹ Datos extraídos el 9 de agosto de 2010, de la página web: <http://www.fog.es/circunstancia/numero10/art9.pdf>

Así, la auténtica educación intercultural no ha de permitir que el niño o la niña olvide su idioma y sus costumbres, aunque haya de conocer las del lugar de acogida y compartirlas, a la par que hace que el nativo acepte al otro. Para ello se ha de tener en cuenta el proceso de socialización de los inmigrantes con los nativos. Para Coelho (1998), estas fases son:

- Primera fase: *llegada y primeras impresiones*. Esta fase se caracteriza por el entusiasmo y la euforia. Se vive con un sentimiento positivo la llegada al nuevo país.
- Segunda fase: *choque cultural*. Este choque produce ansiedad, preocupación e inseguridad. Los niños suelen sentirse solos, diferentes y aislados.
- Tercera fase: *recuperación y optimismo*. Esta fase suele coincidir con la consecución de los primeros éxitos escolares, empiezan a entender la nueva lengua...
- Cuarta fase: *adaptación*. Comienzan a sentirse parte de la sociedad y consiguen un cierto equilibrio emocional.

La escuela rural presenta una ventaja muy clara respecto a la emigración. Ésta es que las clases no se dan en grupos de edad homogénea, sino que se hacen dentro de aulas multinivelares. Lo que es positivo para que se fomenten los valores y la convivencia. Además, al ser los únicos niños que hay en el pueblo, los problemas de convivencia en los campos de juego, suelen trasladarse al aula, con lo que la educación en valores no sólo se hace respecto al aula, sino que se hace también respecto a la vida cotidiana.

Por último, también se debe tener conciencia de cuáles son los problemas más habituales que surgen en las aulas, según Ortega, Eguzkiza y Ruiz (2004), son:

- *Victimismo*. Ésta es una de las salidas más habituales de los inmigrantes en los conflictos y es aludir a los motivos raciales como manera de defenderse. Estos motivos pueden o no estar detrás de los conflictos, así que es labor del maestro investigar lo que subyace.
- *Dificultades económicas familiares*. Esto provoca que en muchos casos tengan problemas para llevar todos los libros y el material escolar necesario.
- *Falta de referentes adultos*. Al venir en la mayoría de los casos de forma aislada, reagrupándose la familia poco a poco, hace que, en

ocasiones, el niño esté con un solo adulto. Como este ha de trabajar, hace que en ocasiones a los niños pasen tiempo solos y les haga falta un referente familiar, notándose sobre todo, en la aceptación de normas y adquisición de hábitos.

6. Estrategias metodológica en la enseñanza en la escuela rural

En las publicaciones sobre escuela rural se dan por sentadas unas características, respecto a las de las escuelas urbanas graduadas. Así los principales factores diferenciadores que influyen en el proceso educativo suelen ser: el menor número de alumnos y la heterogeneidad de las aulas en función de la edad. De este par de diferencias respecto a las escuelas graduadas, en la literatura especializada en escuela rural se presentan algunas características de la enseñanza en este contexto. Es importante tener en cuenta que dichas características no son propias de la escuela rural, sino de toda situación educativa que quiera atender a la diversidad. La diferencia consiste en que, mientras en la escuela urbana se puede sobrevivir con métodos tradicionales, en la escuela rural es prácticamente imposible. Por otra parte, debido al número de alumnos es más fácil utilizar estas metodologías y estrategias en este tipo de escuelas. Realizada esta aclaración, las características que suele señalar la literatura especializada sobre escuela rural son las siguientes:

Personalización de la enseñanza. Esta atención individualizada se consigue debido al reducido número de estudiantes, ya que permite un mayor tiempo de interrelación entre el maestro y cada alumno. Este mayor tiempo de contacto consigue un mejor conocimiento del alumnado, un mayor tiempo de interrelación, proponer tareas concretas a cada alumno en función de sus necesidades, atender personalmente al alumnado en función de sus necesidades...

Dentro de esta línea, desde el Colectivo Campos de Castilla (1987) se hace referencia a una pedagogía de los procesos, en la que en lugar de transmitir contenidos el maestro lo que hace es acompañar al niño en su proceso de aprendizaje. Así, la división tradicional por cursos no resulta muy válida, ya que cada niño toma identidad propia, esforzándose el maestro por que desarrolle sus capacidades, y no por incluirle en un nivel estándar.

Es cambiar de una pedagogía de “frente a frente” a una pedagogía de “lado a lado”. El papel del maestro en estas condiciones no es el de instruir, sino el de organizar el proceso de aprendizaje. (Campos de Castilla, 1987:9)

De esto se deriva la utilización del tiempo escolar en función del ritmo de los alumnos (Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1999). En este tipo de escuelas los horarios no son rígidos, sino que las áreas se flexibilizan en función de las necesidades diarias y momentáneas. La escuela no se rige por un timbre que marca el límite de las áreas, sino que las transiciones entre éstas se hacen de forma más natural, cuando se han realizado las tareas o los aprendizajes deseados.

Por otro lado, López Pastor (2006b) considera que una tarea fundamental es realizar adaptaciones a las diferentes tareas presentadas. Esto permite que todo el alumnado pueda participar de una misma actividad dentro de sus capacidades. Estos ajustes en las tareas se han de realizar teniendo en cuenta las diferentes edades, capacidades, motivaciones e intereses... Una manera de llevarlo a cabo es partiendo de las propuestas de los estudiantes (Barba Martín, 2007).

A medida que va avanzando la actividad vamos poniendo normas de forma consensuada, entre éstas están: los más pequeños pueden agarrar el balón, los más pequeños tienen que golpear el balón pero pueden dar un toque, después de dar cinco toques el balón tiene que dar en algún compañero, después de dar los cinco toques tiene que dar el balón en algún objeto, cada uno tiene que dar al menos un toque... (Barba Martín, 2007:48)

Por ejemplo, en el caso que observen que los más pequeños no son capaces de golpear el balón se buscan alternativas como utilizar balones más grandes, o menos duros por si les da miedo, o dejarles agarrarle, o que bote antes de tocarle. (Barba Martín, 2007:48-49)

Flexibilización de los agrupamientos. Los grupos, a diferencia de las escuelas graduadas, no se suelen realizar en función de la edad cronológica del alumnado. En una misma aula nos podemos encontrar con alumnos de diferentes edades con diferentes momentos de los procesos madurativos. Esto hace que las agrupaciones sean más flexibles en función del nivel de competencias en tareas concretas (Abós Olivares, 2007). Esta tarea es de gran complejidad, así Bustos Jiménez (2007b) afirma que la flexibilización es llevada a cabo sólo por maestros expertos.

Las agrupaciones no siempre han de buscar la homogeneidad, en las que el alumnado tenga capacidades similares. En múltiples ocasiones, se busca que los estudiantes se reúnan de forma heterogénea, siendo en estos grupos en los que se trabajan los valores sociales tan característicos de este modelo de escuela.

La diversidad es la expresión de la normalidad del aula rural y lo no habitual estaría representado por la homogeneidad. La agrupación del alumnado parte del principio del respeto hacia lo natural y característica heterogeneidad y es el punto de partida para aprender de y con otros, de manera que la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos trabajan de forma conjunta coordinados, ayudándose unos a otros y estableciendo relaciones sociales independientes de las características del aula. (Boix Tomás, 2004b:16)

Esta relación entre alumnos heterogéneos no se ha de dejar al libre albedrío, sino que es planificada y se utilizan estrategias didácticas que favorecen este tipo de trabajos (Boix Tomás, 2004b; Campos de Castilla, 1987).

Y son determinadas estrategias didácticas, basadas en la metodología activa, junto con un ambiente de aula favorable a las relaciones sociales y de trabajo, las que permiten planteamientos curriculares flexibles, diversos e innovadores. El método de proyectos, la investigación en el medio, el contrato didáctico, los planes de trabajo, las conferencias del alumnado, los apadrinamientos o el desarrollo de centros de interés son estrategias y recursos propios del trabajo dentro del aula rural. (Boix Tomás, 2004b:16)

El aprendizaje cooperativo permite el aprendizaje de los contenidos curriculares a la vez que mejora la socialización entre los alumnos, sus relaciones, su convivencia, y su afectividad (Barba Martín, 2007; 2010; Ruiz Omeñaca, 2005; 2008b). Dentro de las posibilidades metodológicas de este tipo de trabajos, Ruiz Omeñaca (2008b) destaca: la práctica colaborativa, la tutoría entre iguales, la enseñanza recíproca, el aprendizaje en equipos cooperativos, la individualización asistida por equipos, la resolución de problemas en grupos cooperativos, los proyectos de cooperación y el puzle.

Siguiendo a Ruiz Omeñaca (2008b) las consecuencias educativas del uso del aprendizaje cooperativo se basan en la posibilidad de dialogar de manera igualitaria, la contrastación de diferentes opiniones, la reciprocidad de ayuda y el fomento de la autonomía y la libertad.

Realización de diferentes actividades en paralelo. Trabajar con alumnado de diferentes edades hace que no sea funcional el principio de la escuela graduada en la que todos hacen lo mismo. En la escuela rural es necesario que el maestro presente diferentes tareas a los diferentes estudiantes, estando estas en función de sus capacidades. Esto fomenta que los estudiantes adquieran autonomía en sus tareas y que el rol del profesor se base en la supervisión y en la atención individualizada a cada uno.

Boix Tomás (1995) presenta una experiencia de estas características mediante el trabajo por rincones. Estos son espacios que permiten trabajar al alumnado, individualmente o en grupo, en diferentes actividades de forma relativamente autónoma mientras sus compañeros realizan otras tareas.

Otra propuesta diferente es organizar la clase en grupos de nivel que realizan actividades similares (Barba Martín, 2006a). Por ejemplo, en el área de Lengua el alumnado se divide en tres grupos: los pequeños (3 y 4 años), los que aprenden a leer (5 años) y los que ya saben (primer ciclo), permitiendo organizar el aula en función de trabajos e intereses similares. La función del maestro es coordinar un aula en el que se están realizando trabajos distintos.

Ambas propuestas son de gran complejidad para el profesorado, que se tiene que multiplicar en diferentes tareas simultáneas:

Pone trabajo del libro de Lengua a los alumnos de tercero (ejercicios del 1 al 6), mientras repasa y pone ejemplos de la utilización del artículo determinado, que ya había explicado anteriormente. Hace sentar a un alumno de esta agrupación que se había puesto en pie. Explica brevemente cómo se deben realizar los ejercicios que ha propuesto. A continuación coge una silla y se sienta al lado de la agrupación formada por los alumnos de primero y segundo. Les explica cuándo se utilizan las mayúsculas y les pone ejercicios sin moverse de la agrupación, vigila cómo se desarrollan estas actividades y, ante la dificultad de una alumna, empieza una ronda de lectura sobre los enunciados de los ejercicios; pregunta si comprenden lo que lee... Mientras tanto pregunta a un alumno de sexto cuál es la historia que está explicando a su compañero y cuál es el motivo por el que no trabaja. Aprovecha la ocasión para explicar las palabras que llevan artículo apostrofado, lo cual también interesa a los de tercero, lo que hace que estén atentos a su explicación. Los alumnos de séptimo y octavo continúan su trabajo independientemente de los acontecimientos de la clase. (Boix Tomás, 1995:54-55)

Para que el maestro realice esta multiplicidad de tareas con éxito, es necesario planificar las diferentes acciones con detalle, no dejándolo a la improvisación (Bustos Jiménez, 2007b; Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1999).

Autonomía y autoorganización. Como consecuencia de lo presentado hasta ahora, el alumnado de la escuela rural es bastante autónomo, al establecerse rutinas en las que es capaz de trabajar con poca dependencia de los adultos. Para Sauras Jaime (1984) y Boix Tomás (1995) esta es una de las mayores ventajas que ofrecen este tipo de escuelas, ya que mejora la organización de la actividad en el aula y es un inicio de la emancipación en el alumnado.

Desde que el niño entra en el aula aprende que el maestro no puede estar siempre a su disposición. El profesor conversa con sus alumnos, revisa los trabajos, proporciona orientaciones, responde a preguntas, da explicaciones, atiende a los más pequeños, etc., lo cual supone para el alumno tomar confianza en sí mismo y seguridad en sus acciones.

Así, poco a poco, el niño va perfilando una individualidad propia, va imponiendo su ritmo de trabajo. Aprende a ser independiente, toma consciencia de su fuerza y de su debilidad, y en consecuencia, se vuelve responsable del éxito o fracaso de sus propias acciones. (Boix Tomás, 1995:38)

Boix Tomás (1995) considera que esta autonomía es progresiva y se va alcanzando a medida que los estudiantes van creciendo. De este modo, los niños de Infantil no pueden desarrollar sus tareas sin la ayuda del maestro, mientras que el alumnado de los cursos superiores puede pasar mucho tiempo sin recurrir al maestro, debido a una buena capacidad de decisión y de iniciativa.

Pero la adquisición de autonomía no sólo es una ventaja adquirida dentro de la escuela rural, sino que es una necesidad sin la cual es complicado que los estudiantes puedan obtener éxito.

Como maestros rurales sabemos que un alumno que no ha desarrollado plenamente las capacidades básicas y determinadas estrategias que le ayudarán a resolver problemas diversos tendrá muchas dificultades para superar con éxito el aprendizaje en la escuela rural. (Boix Tomás, 1995:39)

Por último, Boix Tomás (1995) recuerda que la autonomía no significa que el alumno se convierta en autodidacta, sino que necesita el apoyo del maestro para desarrollar habilidades y estrategias básicas. El alumno ha de ser guiado, atendido, e informado para conseguir que su trabajo sea adecuado.

Fomento de las relaciones que establecen los alumnos entre sí. López Pastor (1999b) considera que los agrupamientos del aula son grupos naturales, muy cercanos a la realidad de las relaciones de fuera de la escuela. Hay que tener en cuenta, que por las características demográficas de los pueblos los niños y niñas están acostumbrados a vivir juntos y compartir juegos desde pequeños. De este modo, los estudiantes están acostumbrados a la heterogeneidad en las relaciones sociales. No obstante, esta relación entre los estudiantes se puede entender con matices, ya que pasar tiempo juntos no equivale a relacionarse con dignidad:

En las escuelas unitarias el alumnado es muy diverso, estando en un mismo aula los de primero y sexto. [...]. No nos podemos guiar por la

tendencia que hace referencia a que cuando todos jueguen juntos están integrados. Este tipo de actividades, en la mayoría de los casos, son discriminatorias, haciendo que el alumnado juegue en función del nivel de competencia: los más capaces juegan, los menos estorban en defensa y los más pequeños son los porteros. (Barba Martín, 2007:47)

De este modo, pese al hábito de relacionarse entre sí, los procesos socializadores deben ser tratamiento de estudio y de trabajo en el aula (Campos de Castilla, 1987). Para Boix Tomás (1995) el trabajo escolar debe ir acompañado del aprendizaje de solidaridad y comprensión de los problemas de los demás, promoviendo esto un tipo de estudiante solidario con los demás.

Los alumnos de la escuela rural aprenden a ser activos, a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en las que están inmersos, a tolerar frustraciones e injusticias, a aceptar el estudio de contenidos muy ajenos a su realidad social y cultural... pero son solidarios y comprensivos ante los problemas y necesidades de sus compañeros. (Boix Tomás, 1995:41)

Este interés en la socialización del alumnado promueve que en las escuelas rurales haya pocos conflictos en relación con otros tipos de escuelas (Hervás Ocaña, 1993). Bustos Jiménez (2007b) explica este menor número de conflictos debido a que el alumnado de la escuela rural tiene unas características propias, siendo éstos buenos, cariñosos y auténticos.

7. La Educación Física en la escuela rural

7.1. La atención a la diversidad en Educación Física en la escuela rural

...asumir la diversidad significa el reconocimiento del derecho a la diferencia como valor educativo y social. (Ríos Hernández, 2003:214)

Uno de los principales problemas de las sesiones de la escuela rural es la diversidad en el alumnado. Es muy fácil encontrar o usar términos como "*necesidades educativas especiales, coeducación, minorías étnicas, inmigrantes, déficits sensoriales, necesidades de compensación educativa...*". Este tipo de Educación Física en el que toman tanta importancia los términos es preocupante, pues se basa en el uso de etiquetas para referirse a las personas, a las que busca categorizar con el fin de homogeneizar como en las escuelas urbanas (Barba Martín, 2005).

Desde la Educación Física de la escuela rural, es necesario que todo el alumnado tenga cabida. Para ello, López Pastor (1999b; 2006b) propone una

serie de cambios que transformen la Educación Física en la escuela rural de problemática si se aplican las prácticas tradicionales, a llena de posibilidades y ventajas si se entiende su especificidad. Estas transformaciones se basan en:

- *Cuestión previa y genérica.* El maestro ha de entender que debe descubrir y de vivenciar nuevos modelos de educación, en los que se potencie el tratamiento de la diversidad. Las dificultades pueden ser una puerta a nuevas posibilidades, y no quedarse en un discurso del lamento.
- *Alumnado.* Hay que entender que se trata de grupos naturales, con menos problemas relacionales. Si bien son heterogéneos en cuanto a la edad, las capacidades, las motivaciones, los intereses,... Esto hace plantearse una Educación Física que principalmente consista en atender y valorar la diversidad.
- *Material.* Las instalaciones y los materiales son limitados y en ocasiones insuficientes, y diferentes en cada localidad, si bien hay abundancia de recursos naturales. De ahí que exista la posibilidad de plantearse una educación integrada en el medio, que fomente el uso de materiales reciclados, la colaboración con instituciones y familias y la reorganización lógica del material del centro.
- *Profesorado.* Es necesario que se haga un esfuerzo crítico sobre lo aprendido en la formación inicial y lo vivido como alumno, para transformarlo y ponerlo en práctica en el contexto rural. También es importante que se relacione con otros compañeros en situaciones similares, elaborando y desarrollando materiales curriculares propios para este contexto.

7.2. La programación en Educación Física en la escuela rural

La programación en el área de Educación Física tiene una característica diferencial respecto a las demás áreas, y es que el libro de texto todavía no está muy extendido, con lo que la realiza el maestro. Ante esto se puede considerar que la programación en esta área es diseñada específicamente para la escuela rural. En estas programaciones se suelen dar las siguientes características:

- *Cada aula tiene sus propias características.* La programación de una localidad no es directamente transferible a otras. En unas aulas hay alumnado con mayor diferencia de edad, en otras son más homogéneas en cuanto a las capacidades, los grupos tienen diferente

número de alumnos. En unas localidades hay instalaciones y en otras no... Esto hace que una misma programación sin adaptaciones no pueda ser llevada a cabo en diferentes aulas. (Barba Martín, 2001; López Pastor, 2002; Uriel, 2002).

Dentro de este apartado hay que tener en cuenta que, en función del número de alumnos y de su edad, el tiempo de las propuestas varía. Los dos principales factores son el número de alumnos y su edad. A menos alumnos, menor tiempo de duración de la actividad. En cuanto a la edad, a más años, también menos tiempo que se mantiene.

- *Preparar sesiones de dos horas.* La docencia por maestro itinerante hace que, en ocasiones, el equipo directivo quiera rentabilizar los desplazamientos, haciendo sesiones de hora y media o de dos horas (López Pastor, 2002; 2006b). Ante esto hay diferentes opciones: alternar momentos de más actividad con otros menos intensos, utilizar la reflexión y el diálogo dentro de la sesión (Cortés Bravo et al., 2002) o realizar trabajo teórico mediante fichas (Gómez Oviedo, 2002).
- *Las actividades tienen que permitir que niños con 6 años de diferencia participen de ellas.* Así, las sesiones están formadas por propuestas que permiten aprender todos a la vez. Dentro de esto hay múltiples opciones, como son: proponer una misma tarea modificando el grado de complejidad según los participantes (Barba Martín, 2007); propuestas dialógicas y cooperativas (Barba Martín, 2007; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b; Ponce de León Elizondo et al., 2002; Ruiz Omeñaca, 2005; 2008b); aprendizaje recíproco (Barba Martín y López Pastor, 2006); situaciones problemáticas abiertas basadas en la búsqueda y el descubrimiento (Cortés Bravo et al., 2002; Ruiz Omeñaca, 2008b); grupos de nivel en función de las capacidades (Cortés Bravo et al., 2002; Gómez Oviedo, 2002); el juego (Ruiz Omeñaca, 2008a; Uriel, 2002); actividades socializadoras (Gracia, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008b); centros de interés (Ponce de León Elizondo et al., 2002); talleres (Ponce de León Elizondo et al., 2002) y proyectos (Ponce de León Elizondo et al., 2002).
- *Utilización de espacios.* Aunque esto lo desarrollaremos con más profundidad en el próximo epígrafe, consideramos conveniente presentar una visión general. Los espacios no suelen ser los tradicionales en el área, esto hace que el medio natural se convierta en el principal recurso (Cortés Bravo et al., 2002; Gracia, 2002;

Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b; Ponce de León Elizondo et al., 2002; Ruiz Omeñaca, 2008a).

- *Uso de materiales.* Los materiales en el medio rural son limitados, ya que están en una localidad y han de ser desplazados por el tutor. Ante esto, se presentan varias posibilidades: que los lleve el maestro en el coche (Cortés Bravo et al., 2006; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b; Ruiz Omeñaca, 2008a; Uriel, 2002), que roten por las localidades (Ruiz Omeñaca, 2008a), utilizar los materiales que nos ofrece el medio y el aula (Gómez Oviedo, 2002; Ponce de León Elizondo et al., 2002; Ruiz Omeñaca, 2008a), tratar de no utilizarlos y usar materiales reciclados y de desecho (Cortés Bravo et al., 2002; Ponce de León Elizondo et al., 2002), coordinarse con otras instituciones para compartir materiales (Gracia, 2002).
- *El tiempo.* La temperatura, la lluvia, la nieve, el frío... son factores atmosféricos determinantes de la programación en la escuela rural, ya que no suele haber instalaciones a cubierto. Ante esto se suelen llevar dos programaciones, una para cuando hace buen tiempo y otra para cuando no (Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b).
- *Contenidos propios del entorno.* Las condiciones que nos ofrece la escuela rural, permiten desarrollar las actividades físicas en el medio natural. Así encontramos: bicicletas (Gómez Oviedo, 2002; Ponce de León Elizondo et al., 2002), orientación (Costa Herbera et al., 2006; Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; Ponce de León Elizondo et al., 2002), actividades en la nieve (Barba Martín, 2006b), juegos tradicionales (López Pastor et al., 2006; Uriel, 2002), acampada (Gracia, 2002), trepar en el medio natural (Ponce de León Elizondo et al., 2002), danzas de paloteo (Tomeo Turón y Gracia Bailó, 2006).
- *Una programación por concluir.* En esta línea, García (1987) considera que la programación de un maestro de Educación Física al entrar en el aula está por acabar. En la escuela rural hay múltiples condicionantes que influyen mucho en la docencia y transforman por completo la práctica, como son: que falten alumnos con lo que el grupo se reduce y priman diferentes edades, que cambie el tiempo atmosférico, que los chicos aporten cosas, que haya eventos en el pueblo,...

7.3. Los espacios de Educación Física en la escuela rural

El espacio, al igual que los materiales, es básico en la Educación Física debido a la cultura motriz del alumnado y los profesores. Dentro de este tipo de trabajo se puede ver cómo la relación del alumnado con un tipo de material y de espacio provoca una determinada respuesta motriz. De esto se puede deducir que los espacios forman parte de nuestra cultura motriz, si bien la Educación Física está predeterminada por los espacios propios del deporte de masas. Pero éste no es sólo una cuestión de los docentes, también es una característica que presenta el alumnado. Se pueden observar las conclusiones al estudio llevado a cabo en un CRA salmantino (Barba Martín y Pedraza González, 2003), en el que a pesar de encontrarse en plena sierra, actividades como el piragüismo, el montañismo y la escalada no lo denominan deportes ni las consideran contenidos propios de Educación Física. Sin embargo, todo lo que se realiza en una pista polideportiva sí, incluso actividades que no conocían previamente.

A la hora de programar surge una nueva dificultad, que es la diferenciación de espacios entre los distintos pueblos que componen un CRA: “*En cada zona Rural podemos encontrarnos un entorno completamente diferente, que marcará claramente nuestras actuaciones*” (Uriel, 2002:37). De esto se podría deducir que una de las cuestiones fundamentales de la escuela rural es el lugar donde se lleva a cabo la práctica motriz. La diferenciación entre los espacios en los diferentes pueblos de un mismo CRA puede resultar muy importante, condicionando diferentes prácticas (Barba Martín, 2001). Se podría afirmar que la Educación Física en la mayoría de los casos se lleva a cabo en lugares que no tienen como fin la práctica de nuestra asignatura, sino que con imaginación se logran adaptar (Barba Martín, 2004b).

Es común encontrar listados de espacios que se pueden usar en la escuela rural para las sesiones de Educación Física, o al menos sobre las dificultades de encontrar espacio cubiertos y la riqueza de los espacios al aire libre (Adell Castán, 2004; Barba Martín, 2004b; 2006b; 2007; Carbonell i Sebarroja, 2007; Cortés Bravo et al., 2006; Dols, 2005; Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 1999b; 2002; 2004b ;2006a; López Pastor et al., 2006; Ruiz Omeñaca, 2005; 2008b). Si bien cada espacio es específico de una localidad concreta, sí que se pueden hacer generalizaciones en función de la utilidad de los diferentes tipos de espacios. De este modo puede establecerse la siguiente clasificación:

Espacios cubiertos. Son espacios poco abundantes, existiendo diferencias entre la cabecera y las incompletas. Los principales son:

- *La sala de actividad física y motriz.* Sólo se suele encontrar en la cabecera del CRA, suele ser una gran aula sin muebles que permite realizar actividades a cubierto, que no exijan desplazamientos grandes ni de gran intensidad.
- *El aula.* Es un recurso típico de las escuelas incompletas. Para usarle hay que retirar los muebles. Las posibilidades que ofrece son muy pequeñas, limitándose a actividades en las que el movimiento es muy reducido como juegos sensoriales, tenis de mesa o teatro de sombras. Suele ser un recurso de emergencia.
- *Locales del Ayuntamiento.* Puede ser otra posibilidad de encontrar locales a cubierto, si bien suele presentar varios inconvenientes como son: negociar su uso con el ayuntamiento, la distancia entre el colegio y el local y el estado de conservación y utilización que le da el ayuntamiento.

Espacios al aire libre. Estos espacios suelen ser muy ricos y ofrecer muchas posibilidades de trabajo en el medio natural, si bien tienen el problema de que para usarlos hay que salir del Centro, lo que implica una mayor responsabilidad del maestro. Dentro de estos espacios podemos encontrar:

- *Patios.* Es un recurso que se suele aprovechar poco en las escuelas incompletas, ya que en la mayoría de los casos suelen ser muy pequeños. Incluso en los recreos, tampoco se suelen usar. El caso de la cabecera habitualmente suele ser distinto, ya que al igual que el edificio es de mayor tamaño, los patios también lo son y, en muchos casos, incluso tienen pistas polideportivas.
- *Eras.* Es el espacio tradicional para la Educación Física en la escuela rural debido a sus características: tienen la hierba corta, son llanas y amplias.
- *La plaza del pueblo.* Al igual que las eras es otro recurso tradicional, si bien es cierto que presenta el inconveniente del tráfico próximo. En múltiples ocasiones es el único lugar llano y asfaltado, siendo necesario para múltiples actividades, como todas las que requieren botar.
- *Calles.* En ocasiones no queda más remedio que realizar las sesiones en calles abiertas al tráfico. Esto sucede cuando todas las demás posibilidades están agotadas. No obstante, en algunos pueblos resulta normal y los habitantes evitan pasar por esas calles en la medida de lo posible.

- *Pistas polideportivas.* Se componen de una pista de fútbol sala y en ocasiones de un frontón. Es un escenario tradicional para practicar Educación Física.
- *Espacios propios del pueblo.* Son espacios que sólo se pueden reconocer hablando con la gente del pueblo. Suelen ser frontones que aprovechan la pared de la iglesia, canchas de deportes tradicionales...
- *Otros espacios.* Necesitan estar próximos al aula y se utilizan en función de las programaciones. Son caminos, alamedas, ríos, riachuelos, montañas, rocódromos...

La variedad de espacios, unida a la heterogeneidad en las edades de los alumnos, hacen de la Educación Física en la escuela rural una enseñanza muy diferente a la de las ciudades. Como hemos visto, la riqueza de espacios es mucho mayor, aunque en ocasiones falten las pistas polideportivas y amplias instalaciones a cubierto.

8. Pedagogía crítica en la escuela rural

De hecho, muchas de las más importantes innovaciones, corrientes y avances que ha tenido esta profesión en los últimos cien años han surgido y se han desarrollado en la escuela rural, para más tarde ser transferidos, aplicados y adaptados con mayor o menor éxito a otros contextos educativos. (López Pastor, 2002:73)

López Pastor (2002) parte de la perspectiva que la escuela rural ha sido una fuente de innovación en el mundo de la pedagogía. No obstante, estas innovaciones en pocas ocasiones se encuentran dentro de la pedagogía crítica limitándose en su mayoría a aspectos metodológicos. En ocasiones, la crítica a la escuela graduada ha ofrecido nuevas perspectivas educativas de carácter crítico, si bien no existe ningún texto que haga referencia de manera explícita a la aplicación de estos principios a la escuela rural. Ante esto, para marcar un referente en esta tesis con el que plantear la escuela rural desde un marco crítico, seguiremos las ideas utópicas que presenta Torrego Egido (2006:20-21), referentes al trabajo en ésta:

- En pleno fenómeno de globalización, se preservan los valores, estructuras y formas de vida propiamente rurales.
- El medio rural impone una metodología distinta, más lejana de la homogeneización, de los modelos prediseñados.

- El profesorado y el alumnado pueden beneficiarse de elementos humanizadores: ratios más bajas, mejor conocimiento de las personas y de sus características, más facilidad para establecer estructuras cooperativas, mayor implicación y sensibilidad del profesorado.
- La educación integral no es un concepto arcaico, sino una bandera que merece la pena ser defendida y reivindicada como un derecho de todo el alumnado.
- Ser maestro o maestra en una escuela rural puede llegar a ser un reto hermoso y apasionante, pese a las dificultades que entraña.

Esto se puede concretar en dos aspectos claves que se plantean desde la pedagogía crítica, que son la labor del maestro como intelectual, y el alumnado como intelectual (Freire, 1970; Giroux, 1990).

En cuanto al rol del maestro, Freire (1997b) considera que como docentes es importante la lucha por superar prejuicios. Ante esto para practicar la educación crítica en la escuela rural es importante que el maestro tome conciencia de ello. La juventud e inexperiencia, características básicas de los maestros en la escuela rural, no suponen un hándicap para Freire (1997b), ya que considera que a más juventud del educador, más posibilidad tiene para comunicarse, y es esta educación con el alumno lo que le mantiene joven pese al paso de los años. Esta juventud progresista es la que permite adecuar la educación al contexto:

Vivir profundamente los problemas en los que la experiencia social nos coloca y asumir la dramatización de reinventar el mundo son caminos de juventud. Envejecemos cuando, reconociendo la importancia que tenemos en nuestro entorno, pensamos que ella se debe a nosotros mismos y que ella se organiza en nosotros y no a través de las relaciones entre nosotros, los otros y el mundo. (Freire, 1997b:75)

En la pedagogía crítica en la escuela rural, toma gran importancia el contexto. En este sentido Macedo (1994) considera que la enseñanza en ocasiones se basa en una verdad oficial. Así, la enseñanza debería capacitar al alumnado para conseguir una lectura crítica de la realidad. En un contexto como el actual en el que las culturas urbanas occidentales se imponen en todo el mundo a través de la globalización (McLaren, 2008), el alumnado debería ser preparado críticamente para ser consciente de los valores de su contexto social.

En la educación rural son reseñables algunas aportaciones que, pese a no encontrarse dentro de lo considerado tradicionalmente como pedagogía crítica, sí que realizaron contribuciones críticas y transformadoras.

Freinet (1996a; 1996b) en relación con sus aportaciones desde la Escuela Nueva, puso a la escuela rural en relación con el contexto. En esa línea se sitúan la utilización del periódico elaborado por el alumnado como el instrumento básico en el aprendizaje, la inclusión de la cultura del pueblo a través del huerto escolar y de los talleres y el carácter asambleario del aula.

Neill (2005) tenía organizado su internado en tres aulas multigrado. En ellas el alumnado se educaba en libertad asumiendo ir a clase como un derecho de libre elección, no como un deber. En esta escuela lo importante era la socialización, siendo la asamblea el alma del centro, a la par que la formación se basaba en las inquietudes de los niños, no en el currículo establecido. En la actualidad, además de en la educación anarquista (Cassanova, 1999; Tomassi, 1993), se dan algunas experiencias similares en las intenciones dentro del movimiento de la desescolarización (González, 2004; Wild, 2004; 2009).

Los alumnos de la escuela de Barbiana (1996) recogen las enseñanzas de Milani en una aldea apartada. En ella el currículum consistía en el trabajo a partir del periódico y de la cultura propia del contexto. Uno de sus aspectos más importantes es la doblescuela, consistente en que los más necesitados obtenían más tiempo de trabajo en el aula.

Después de haber expuesto el marco teórico de esta tesis, en el siguiente capítulo nos centraremos en los aspectos metodológicos de la tesis.

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

En este capítulo vamos a exponer la metodología de la investigación. Una investigación llevada a cabo por un maestro sobre su propio proceso de inserción docente, en el contexto de una escuela rural. Que coincidan en una misma persona investigador y sujeto de estudio hace que se presenten unas características muy particulares, como no encontrar un modelo claro en el que ubicar este tipo de investigación, si bien desde diferentes modelos de investigación se hace referencia a esa dualidad, como es el caso de la autobiografía o la autoetnografía.

Esta investigación utiliza diversas estrategias de recogida de datos, pero hay una que resalta sobre las demás: un diario de clase del maestro novel que tiene una duración de seis años. El diario permite ver la evolución como maestro a lo largo de este periodo, aparte de ofrecer muchos aspectos susceptibles de ser analizados. A esto hay que añadir la recogida de documentos durante el periodo de docencia y unas entrevistas al propio maestro y a diferentes sectores de la comunidad educativa.

2. Definición del problema a investigar

Antes de comenzar a definir lo que ha sido la investigación de esta tesis, consideramos importante poner en común qué entendemos por investigación educativa:

Investigación educativa: el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como

también para “solucionar” los problemas educativos y sociales. (Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina, 1999:3)

Desde esta definición se puede entender que el aspecto principal de una investigación es qué se quiere conocer, explicar o solucionar. A partir de esta intención de comprensión de la realidad, lo primero que se hará será exponer qué objetivos tiene esta investigación. En un segundo paso, mostrar cómo conseguirlos.

Un aspecto muy importante para poder entender la investigación de esta tesis, es conocer que su autor, como maestro novel, realizaba un diario de aula antes de saber que quería hacer una tesis, incluso antes de matricularse en la licenciatura. De esto se podría deducir el interés por conocer de forma autorreflexiva la propia actividad docente y aprender sobre ella.

Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal, no es sólo porque es reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; en situaciones concretas; con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra a partir de lo que ha ido viviendo. (Contreras Domingo, 2010:257)

Al comenzar el programa de doctorado tomamos la decisión de utilizar los diarios como instrumento para un estudio longitudinal de mi práctica educativa. Pero esto llevaba la necesidad de hacer explícita la razón que subyacía a la elaboración de la tesis. De no hacerlo así corríamos el riesgo de hacer un trabajo introspectivo de salud mental o de elevada autoestima y no una investigación autocrítica. Por esta razón optamos por definir claramente el tema de la investigación, (Stake, 1998) para tenerlo siempre como referencia y no perder el horizonte. Esto nos aportaba las siguientes ventajas:

Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. (Stake, 1998:26)

Nuestra pregunta esencial o tema razón de la tesis es:

¿Cómo es el proceso de desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural? Análisis desde una perspectiva crítica.

A partir de esta pregunta general nos marcamos los objetivos de la tesis, respecto al conocimiento de la realidad del maestro novel en la incorporación a la función docente, en un contexto rural, y dentro de un

marco de pensamiento propio de la pedagogía crítica. Ante esto nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer las características principales del pensamiento del maestro novel y su evolución hacia un pensamiento crítico.
- Establecer las principales características de las relaciones del maestro novel en el centro educativo, la comunidad educativa y los maestros que forman parte de la misma.
- Conocer las relaciones entre el maestro novel y el alumnado.
- Mostrar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del maestro novel en la escuela rural desde la perspectiva del maestro tutor.
- Establecer el proceso de desarrollo de la identidad profesional del maestro novel en la escuela rural desde la perspectiva del maestro itinerante de Educación Física.
- Entender la importancia de la innovación educativa a través del aprendizaje mediante el diálogo y el aprendizaje cooperativo en la escuela rural.
- Identificar el papel de la innovación educativa en la escuela rural en el caso de la evaluación formativa del alumnado.
- Interpretar desde las aportaciones de la pedagogía crítica las vivencias del maestro novel.
- Analizar las características y los condicionantes de la escuela rural desde la perspectiva de un maestro novel.

3. La metodología cualitativa

Hay que entender que a partir de la pregunta esencial de la investigación, o tema nuclear de la tesis, se deriva todo el proceso de investigación posterior. Por esto, una vez definido el fin de la investigación nos planteamos la metodología:

[...] debemos entender el problema, decidir qué preguntas deseamos formular, y a partir de aquí decidir qué modo de “indagación disciplinada” es más apropiado para responder a tales preguntas. (Buendía Eisman et al., 1999:5)

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) también consideran que del planteamiento de la pregunta se deriva la metodología a usar. Mientras, Stenhouse (1987) considera que independientemente de emplear metodologías cuantitativas o cualitativas, lo importante en la investigación de los profesores es la experiencia vivida.

Lo que trato de hacer es estimular la impresión de que pueden desechar todas las estadísticas si no coinciden con la realidad que ustedes conocen y, cuando examinen resultados estadísticos, de algún modo lo oportuno será acabar hablando de la experiencia y no de desviaciones típicas. (Stenhouse, 1987:70)

En nuestro caso, retomando la pregunta inicial se puede definir claramente la metodología que se ha de emplear. Para ello partamos de la pregunta esencial:

¿Cómo es el proceso de desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural? Análisis desde una perspectiva crítica.

El primer aspecto clave es el estudio de “un maestro novel”, que unido a la utilización de los diarios de clase, nos indica la utilización de metodología cualitativa. Esto es debido a la intención de estudiar a una sola persona mediante un instrumento de recogida de datos cualitativo.

Después de tener claro la opción metodológica que hemos de emplear, trataremos de definirla. Para ello consideramos importante diferenciar entre metodología cuantitativa y cualitativa. Para Stake (1998) la metodología cualitativa se diferencia de la cuantitativa en:

- La distinción entre explicación y la comprensión como propósito de indagación;
- La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador;
- La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Ante esta primera diferenciación de los aspectos claves en cada tipo de paradigma investigador, se podría definir la investigación cualitativa como:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma

de decisiones y también al descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín Esteban, 2003:123)

Si profundizamos en las características propias de este tipo de investigación, nos encontramos con que Taylor y Bogdan (1986) consideran que la investigación cualitativa es la que produce datos descriptivos. Estos datos se originan a partir de dos hechos: las palabras, tanto orales como escritas; y las conductas observadas.

Taylor y Bogdan (1986) consideran que las características de la investigación cualitativa son:

- *Inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de las pautas de los datos. Son investigaciones flexibles en las que los interrogantes se enuncian vagamente.
- *Perspectiva holística del escenario y las personas participantes,* no reduciéndose a variables. Se estudia a las personas en relación con su pasado y con la situación en la que se hayan.
- *Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan* sobre las personas que son objeto de estudio. Se interactúa con ellos de un modo natural no intrusivo, con el fin de reducir los efectos de esta interacción al mínimo.
- Se trata de *comprender a las personas dentro de su marco de referencia.* Se trata de identificarse con las personas para ver el mundo como ellos lo ven.
- *El investigador trata de apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Trata de ver las cosas como si sucedieran por primera vez.
- *Todas las perspectivas son valiosas.* El investigador no busca la verdad, sino comprender de forma detallada las perspectivas de otras personas. Sirve para dar voz a los que raramente son escuchados.
- *Los métodos son humanistas.* Al estudiar a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas.
- *Se da énfasis a la validez.* Hay un interés por la coherencia del estudio, más que por si se está en lo correcto.

- *Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Se considera que todos los escenarios son a la vez similares y únicos, similares en cuanto a las semejanzas de los grupos sociales, y únicos en cuanto a lo que cada informante puede aportar.
- *La investigación cualitativa es un arte.* El investigador cualitativo sigue un lineamiento, pero no reglas. Es el procedimiento el que está al servicio del investigador, no al revés.

4. Métodos de investigación cualitativa utilizados

Es difícil encuadrar la investigación de esta tesis dentro de un solo método, debido a que el investigador es a la vez sujeto de estudio. Ante esto, hemos optado por analizar las diferentes técnicas de investigación cualitativa y extraer los procedimientos que nos pudieran resultar útiles. De este modo, hemos elaborado un proceso metodológico peculiar, pues se adapta a los objetivos de la investigación, a la estructura de la misma y a la propia situación del investigador. No obstante, la metodología utilizada es deudora, principalmente, de dos métodos de investigación cualitativa, que son: la investigación biográfica-narrativa y la etnografía. En los siguientes apartados se describen estos métodos y se explica en qué sentido nos han resultado útiles.

4.1. La etnografía

Etnografía es la descripción del modo de vida de una raza, incluye aprender sus lenguajes, sus costumbres. Es observar desde dentro a través de una permanencia prolongada en el grupo, esta observación es muy detallada y muy rica en detalles. (Woods, 1987:18)

Dentro del campo de la educación, se entiende como etnografía educativa:

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente dichos datos corresponden a los procesos educativos tal y como estos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. (Goetz y LeCompte, 1988:41)

Aplicando esta definición podemos considerar que los seis cursos escolares que permanecí como maestro novel en la escuela, son un periodo de permanencia dentro del contexto que me permitió conocerla con detalle.

En este caso, se trataría de una observación participante, ya que “*El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos y vive del mismo modo que ellos*” (Goetz y LeCompte, 1988:126). Se plantean ciertas dudas, ya que la mayor parte del tiempo, pese a ser investigador, no sabía que estaba investigando. Posteriormente, cuando fui consciente del estudio, no dejé de ser un miembro más de la comunidad educativa y no fui percibido por los demás como un investigador. Esto planteaba que no tuviera que tener en cuenta las fases de acceso a la personalidad de Woods (1987), ya que tenía total confianza.

Rodríguez, et al (1999:48) destacan tres rasgos distintivos de la etnografía, que son:

- *El problema objeto de la investigación nace del contexto educativo*, en el que tiempo, lugar y participación desempeñan un papel fundamental.
- La *observación directa* es el medio imprescindible para recoger información realizada desde un punto de vista holístico.
- La *triangulación* constituye un proceso básico para la validación de datos.

Dentro de la etnografía, hay unos estudios en los que el sujeto y el investigador coinciden, siendo estos la *autoetnografía*.

Argumento que se requiere establecer un proceso tal como nos lo facilita la autoetnografía en el cual, existe una autorreflexión, del ser, reflexión autobiográfica combinada con un estudio del grupo o cultura, es decir etnos, que se lleva a cabo a través de una investigación como proceso de descripción, por medio de grafos o sea escritura y que vincula el nivel personal de introspección no sólo con la antropología y la sociología pero también con la literatura para ser transmitido a un nivel universal. (Montero-Sieburth, 2006:2-3)

Lo principal de este tipo de estudios consiste en las relaciones que se establecen entre lo personal y lo cultural (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007). La autoetnografía educativa se ha utilizado para comprender en mayor medida las relaciones entre maestro y alumno, evitando ver al alumnado como un grupo homogéneo (Montero-Sieburth, 2006:3).

Sparkes (2004) considera que una de las principales características de esta metodología está en la inclusión del “yo vulnerable del investigador”, esto se alivia en cierta medida escribiendo como si se hiciera de los otros.

Nuestra investigación comparte muchos rasgos con la autoetnografía. Al ser un trabajo sobre las experiencias de un maestro-investigador implica autorreflexión y reflexión autobiográfica. A la vez, la percepción desde dentro de la escuela nos permite el estudio de la comunidad educativa, así como del contexto. Esto, unido a la utilización de los diarios como un instrumento de reflexión, hace que cumpla con otra característica de esta estrategia de investigación: la descripción de la realidad a través de la escritura.

4.2. La investigación biográfica-narrativa

La investigación biográfica-narrativa aporta a esta tesis la posibilidad de investigar a partir de la vida de una persona desde la reconstrucción de su vida de forma subjetiva, a la vez que se conoce el contexto social.

Su interés reside en que permite a los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre: 1. El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y 2. La plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad que el sujeto forma parte. (Pujadas Muñoz, 2002:57)

En este proceso de reconstrucción personal lo importante es ir dotando de significados a esa vida, y es a partir de ello donde se encuentra el sentido a este tipo de investigación.

La reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, en el que el pasado se hace presente y el presente encuentra significado. (Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado, 2006:11)

Este tipo de estudio permite relacionar acciones y pensamientos docentes poniéndolos en juego dentro de un contexto lo que hace posible no sólo conocer la identidad del docente, sino la cultura profesional en la que actúa (Veiravé et al., 2006). Que el sujeto de investigación sea a la vez sujeto de estudio, para González Calvo y Martínez Álvarez (2009), permite una mayor exploración autobiográfica, ya que dedica una mayor atención a la ética, la empatía y la comprensión de procesos similares.

Dentro de la investigación biográfica-narrativa nos resulta útil la *historia de vida* (Bolívar Botía, Domingo Segovia, y Fernández Cruz, 2001), entendiéndolo por ello el estudio de una persona, utilizando cualquier

documentación adicional. Esto nos aporta la reconstrucción de la vida de una persona.

Dentro de este género se encuentra la *autobiografía*, que es cuando el narrador y el personaje son la misma persona. En este tipo de género es el propio investigador el que selecciona los hechos que considera más relevantes de su propia vida (Bolívar Botía, Domingo Segovia, y Fernández Cruz, 1998). Para Fernández Prieto (1994) no consiste en un relato fiel de la propia vida, sino que es una construcción y configuración de la propia realidad.

Van Manen (2003) considera que las experiencias personales son accesibles a uno mismo como no lo son a otra persona. Pero la experiencia no queda reflejada a modo de anécdota, sino que se busca interpretarla.

Dicho de otro modo, intentamos descubrir algo “revelador”, algo “significativo”, algo “temático” en los diversos relatos experienciales, es decir, que trabajamos para extraer significado de ellos. Incluso al ir seleccionando las diversas situaciones, van apareciendo distintos significados temáticos. (Van Manen, 2003:104)

En cuanto a la *biografía de los profesores* hay que considerar que cada maestro tiene la suya, que presenta a la vez aspectos propios y generales.

De manera resumida podríamos admitir que, en ciertos aspectos de su desarrollo, cada profesor es único, y sólo se puede comprender desde su propia trayectoria biográfica individual. Al mismo tiempo, cada profesor presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de profesores, con quienes comparte una misma historia institucional en un centro educativo. E, igualmente, cada profesor presenta aspectos generales en su desarrollo compartidos con los compañeros de su misma generación, de su mismo ciclo de vida. (Bolívar Botía et al., 2001:45)

Pero hay que entender que el objetivo es reconstruir la inserción de un maestro en la escuela rural, no elaborar la biografía de un maestro, por lo que este método de investigación se combina con otros como forma de conocer los aspectos a investigar.

En nuestro caso concreto la investigación se realiza a través de documentos personales del maestro novel, si bien estos se pueden diferenciar en dos tipos: primero, por el narrado de su propia vida a través de lo plasmado en los diarios de clase, y, segundo, por la posibilidad de comparar esto con documentación personal adicional, como es el caso de publicaciones, documentos docentes, programaciones, proyecto educativo, fotografías...

Nuestra tesis parte del testimonio subjetivo del propio maestro-investigador conformado por su trayectoria vital y por sus experiencias. Ese testimonio sirve para plasmar un recorrido personal y profesional en el que se reflejan las normas sociales, los valores y las costumbres informales y docentes de la comunidad en la que se inserta. En este sentido que acabamos de enunciar, la tesis se sustenta en cimientos biográfico-narrativos.

5. Técnicas de recogida de datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante seis cursos académicos. Dentro de este tiempo se han utilizado diferentes técnicas de recogida de datos, siendo estas: a) los diarios de clase elaborados por el maestro novel, b) la recogida de documentos personales y del centro educativo, a lo largo de este periodo, y por último c) unas entrevistas realizadas al final del sexto curso. A continuación se explicarán con más detalle.

Tabla 2

Utilización de técnicas e instrumentos en la investigación

Técnicas e instrumentos	Aplicación de técnicas e instrumentos
Diario del maestro	Diario elaborado por el propio maestro durante seis cursos escolares
Entrevistas	Entrevista a madres de alumnos de la tutoría del maestro en el sexto curso. Entrevista a exalumnos, con al menos un curso fuera del Centro en el que trabaja el maestro. Entrevistas al maestro realizada por una persona que investiga la temática de la escuela rural.
Análisis documental	Publicaciones realizadas por el maestro. Programación y unidades didácticas. Fotografías. Documentación recogida por el maestro de su participación en el Centro. Cuaderno del alumno, y documentos elaborados por los alumnado

5.1. El diario de clase

El diario de clase permite un tipo de estudio diferente al de otros instrumentos cualitativos. Su característica diferencial consiste en que puede recoger el pensamiento de un docente a lo largo del tiempo, permitiendo observar el cambio de pensamiento, discurso y actuación (Zabalza Beraza, 2004). Este tipo de estudios diacrónicos es muy difícil realizarlos con otro

tipo de instrumentos, ya que no suelen recoger datos de una sola persona a lo largo de tanto tiempo como para ver la evolución docente.

Los diarios de clase se pueden definir como:

Los diarios de clase, al menos en lo que se refiere al sentido que reciben en este trabajo, son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases. (Zabalza Beraza, 2004:15)

Para Porlán Ariza y Martín Toscano (1991) el diario es un instrumento que se reformula y se replantea continuamente. Esto permite que su estructura cambie, yendo de lo general, más descriptivo, a lo más concreto. Así, para estos autores el diario es un instrumento vivo que se guía en función de las inquietudes del docente que lo escribe, que por lo general cambian en función de su proceso de incorporación al mundo docente.

Contreras Domingo y Pérez De Lara Ferré (2010) consideran que la experiencia educativa adquiere sentido en la medida que es vivida por el maestro, lo que implica ser pensada y entendida.

Al decir experiencia educativa no estamos refiriéndonos tanto a cierto tipo de situaciones o fenómenos, como a cierta forma de vivir los acontecimientos. Con ello queremos referirnos a una manera especial de mirar a los sucesos o a los fenómenos educativos, en cuanto que vividos, en cuanto que subjetivamente vividos, en cuanto que afectan de una manera singular: vivencias que se tiene y que te afectan, que no pasan de largo, sino que te dejan su impronta y te hacen consciente de ella; vivencias que suponen una novedad en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti), que no son por tanto una repetición anodina de cosas que no dejan huella, sino que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y necesitan un nuevo lenguaje, un nuevo saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significarnos algo. (Contreras Domingo y Pérez De Lara Ferré, 2010:24)

Zabalza Beraza (2004) considera que los diarios de clase pueden tener diferentes características, que son:

- *No tiene por qué ser una actividad diaria.* Puede ser válido con realizarlo un par de veces por semana. Lo importante es la frecuencia, ya que es la que permite observar el desarrollo profesional.

- *Constituyen narraciones realizadas por profesores.* Son los propios profesores quienes describen su práctica, sentimientos, percepciones... Es un instrumento muy personal.
- *El contenido de los diarios puede ser cualquier cosa que en opinión del escritor resulte destacable.* No hay temas cerrados o contenidos propios para un diario de clase. Es el propio profesor el que anota lo que considera relevante, valioso, significativo, memorable o digno de reflexión.
- *El marco espacial de la información suele ser el aula, pero también pueden ser reflejados otros ámbitos de la actividad docente.* Hay aspectos fuera del aula que pueden ser muy relevantes, como las conversaciones con compañeros, relaciones con familias, cosas del Centro... Todo esto permite formar una visión global sobre lo que sucede al docente.

Zabalza Beraza (2004) defiende que en los diarios de clase, realizados por los docentes, se pueden encontrar las siguientes dimensiones:

- *Acceso al mundo personal de los docentes.* Permite conocer aspectos que normalmente les suelen quedar ocultos y que son opacos a otro tipo de instrumentos.
- *Explicitar los propios dilemas.* Posibilita anotar y reflexionar sobre las dificultades y los problemas del día a día. El docente dedica un tiempo a pensar aquellas cuestiones sobre las que ha tenido dificultades. Esto es importante, ya que los dilemas o dificultades que se encuentra son multipolares y no suelen ser de fácil decisión. Además, reflexionar sobre las dificultades surgidas ayuda a tomar decisiones en el futuro.
- *Evaluación y reajuste de proceso didácticos.* Es un instrumento al servicio del docente que le permite reflexionar sobre lo acaecido en clase. Le permite pensar sobre la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre dificultades de estudiantes concretos, sobre su propia práctica como docente... Es un espacio que obliga a la reflexión, algo que sin este instrumento es difícil de conseguir por la inmediatez y la intensificación de los procesos educativos.
- *Desarrollo profesional permanente.* El diario de clase es un instrumento que ayuda en el desarrollo profesional del docente. En relación con esto nos encontramos con cinco etapas, que son:

- Los profesores que realizan diarios se hacen cada vez más conscientes de sus actos. En un primer momento de su realización facilita que haya una mayor tensión psíquica debido a tener que estar atento a la información para anotarla.
- Se lleva a cabo una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario. Promueve la reflexión docente, siendo de ayuda para saber cómo se afrontaron situaciones similares a las que se viven. En otras ocasiones es un elemento que ayuda al análisis de las propias prácticas docentes.
- Se profundiza en la comprensión de las acciones. La escritura sistemática sobre lo que ha sucedido, provoca que el docente tenga todos los días un espacio para la reflexión personal. El escribir conlleva un proceso de ser capaz de explicar lo sucedido y opinar sobre ello.
- Se posibilita la toma de decisiones y puesta en marcha de iniciativas de mejora. El diario no sólo consiste en un proceso de reflexión, sino que lo pensado ha de servir para afrontar nuevos retos sobre aspectos que se consideran mejorables.
- Se reinicia un nuevo ciclo profesional a medida que se consolidan los cambios introducidos. Tal y como sucede en la investigación acción, el diario permite la reflexión personal, la asunción de compromisos y una vez logrados afrontar nuevas etapas.

5.1.1. Experiencias previas del maestro novel con diarios

La utilización de los diarios es previa a la iniciación de la investigación de la tesis. La primera experiencia con diarios la tuve mientras estudiaba el Prácticum en magisterio, donde por las características de la asignatura era obligatorio escribir un diario. Al hacer el informe de esta asignatura, pude comprobar cómo el proceso de aprendizaje y de cambio personal había quedado reflejado en el diario. La elaboración de un diario extenso y escrito día a día permitió que tuviera mucha información y que de él pudiera salir no sólo el informe de prácticas, sino también una publicación (Barba Martín, 2001).

Al comenzar a trabajar me olvidé del diario durante algunos meses. Sin embargo, el hecho de ser interino me llevó a trabajar en una escuela unitaria durante cuatro meses. El estar sólo y con una vivencia tan intensa me hizo sentir la necesidad de reflexionar en profundidad. Ya no valía hablar sobre el día a día con los compañeros, como en los meses anteriores, ya que en esta ocasión no tenía. Así, como solución comencé a anotar pensamientos y reflexiones, diariamente, en un cuaderno. En este caso no era un documento informático que hacía después de clase como en el Prácticum, sino que opté por algo más instantáneo: tenía un cuaderno en el aula en el que iba realizando anotaciones en el recreo o al salir de clase.

Tener el diario al lado de la mesa del profesor era de mucha ayuda, ya que siempre que necesitaba contar algo estaba allí, preparado para poderlo escribir. Siempre dedicaba unos minutos a escribir sobre las cosas más importantes que me habían sucedido. En este caso el instrumento fue de gran ayuda para la reflexión y para ir entendiendo el día a día de la docencia.

Al leer este diario y comentarlo con amigos me propusieron elaborar un libro basándome en él. Lo primero que hice con esa intención fue leer el diario con detenimiento, en una lectura extrañada, como si el diario lo hubiera realizado otra persona. De esta lectura extraje categorías. En una nueva lectura traté de rellenar estas categorías con texto del diario. El categorizar no me resultó una tarea sencilla, ya que había textos que no sabía muy bien en qué categoría incluirlos, cosas que sólo aparecían una vez, cambios de opinión durante el proceso... Pero el caso es que había que tomar decisiones sobre los datos, con lo que al final se hizo de la manera que consideraba más lógica, si bien hubo que dar numerosas vueltas al contenido. Por último, quedó la tarea de dar confidencialidad a las personas y los lugares con el fin de garantizar el anonimato. Así, gracias a este trabajo y a la revisión de compañeros, el libro vio la luz (Barba Martín, 2006a).

5.1.2. La utilización del diario en la investigación

En el primer curso de la investigación estaba convencido de la utilidad del diario de clase como un instrumento que mejoraba mi docencia. De ahí que decidiera realizarlo pese a no tener pensado hacer una tesis y, previamente a ella, el trabajo de investigación tutelado (TRIT).

El diario consistía en un cuaderno que llevaba siempre encima, en el que solía anotar a la hora del recreo y al finalizar la jornada. En este primer curso la estructura del diario se consolidó. Cada día de diario, comenzó a tener cinco párrafos, uno por cada hora lectiva. Además, se podía añadir alguno referente a cosas surgidas con compañeros, durante el recreo, cosas previas o posteriores a las clases, entrevistas con padres... También se fue

consolidando la estructura de cada párrafo. En las primeras líneas lo que se había hecho en clase, de ahí se pasaba a las cosas que me habían llamado la atención (actitudes, trabajo, cambios en los niños...), y por último una pequeña reflexión sobre el tema.

El segundo año de la investigación fui maestro itinerante, lo que suponía desplazarme entre pueblos para impartir docencia. Por esta razón varió cómo realizaba el diario. El utilizar el cuaderno al final de las clases comenzó a ser imposible, ya que al ser itinerante los tiempos libres los utilizaba para cambiar de localidad. De este modo comencé a realizar los diarios en casa y surgieron las *notas de campo*, ante la imposibilidad de ser capaz de recordar todo lo que había ocurrido en el día al llegar a casa. Estas notas eran unos papeles que llevaba en el bolsillo; en la parte de arriba ponía la fecha y anotaba una o dos palabras de cada aspecto que merecía la pena ser recordado. Al llegar a casa todos los días dedicaba un rato a escribir el diario con ayuda de esas notas. Utilizar estas anotaciones presentaba la ventaja de que al escribir el diario ya tenía clasificado lo que consideraba importante del día, con lo que sólo había que dedicarse a redactar, haciendo la tarea más sencilla y más rápida.

En los siguientes años de investigación seguí la misma dinámica para elaborar el diario. En este tiempo el diario también fue evolucionando en cuanto a los contenidos, si bien *el criterio para que algo apareciera en el diario ha sido siempre seleccionar los aspectos que me resultaran interesantes sobre mi vida en la escuela*. Pero este interés ha evolucionado a lo largo del tiempo. En un primer momento, la mayoría de las notas hacían referencia a cómo dar clase, a qué hacer, cómo conectar con los estudiantes, la disciplina, los consejos de los compañeros y opiniones personales. Esto poco a poco fue cambiando, pasando a anotar aspectos más relacionados con la educación y menos con la docencia. Así, los últimos temas tratan de cómo fomentar la libertad en el aula, cuáles son los límites del diálogo con los estudiantes, cómo motivarles hacia los aprendizajes, cómo fomentar un buen grupo, cómo mejorar la socialización... Ha dejado de tener importancia lo curricular o mi seguridad en clase, para empezar a tener importancia temas más humanistas.

Como se puede ver durante el proceso descrito, el diario ha sido un instrumento muy vivo, que ha ido cambiando en su concepción, en su modo de empleo y en sus contenidos. No ha sido un instrumento que se planificara desde un primer momento como un elemento para realizar la tesis, sino que ha sido un instrumento de formación docente, que se ha ido adaptando a las necesidades, a los temas, a mis preocupaciones. De ahí que el diario responda a las preocupaciones ambientales y no a unos temas o preguntas determinadas.

Uno de los aspectos claves de la elaboración del diario es que hay que ser conscientes de que su realización requiere un tiempo cada día. En mi caso suponía entre veinte minutos y media hora diaria. Esto hacía que en algunas épocas, en las que tenía el tiempo limitado, omitiese algún día en el diario.

En cuanto a lo sucedido en estos seis cursos, hay que resaltar que en el cuarto diario sólo hay recogidos datos de cuatro meses, debido a que el resto del curso estuve de baja por enfermedad. En el quinto diario sólo hay escritos días sueltos, esto se debe a que al ser Jefe de Estudios tenía menos docencia con alumnos y, por cuestiones personales, apenas me quedaba tiempo para la elaboración del diario. Así, opté sólo por anotar los días en que consideraba que había cosas relevantes. Esto no es lo óptimo para la investigación, pero en esta época todavía no tenía claro que los diarios fueran a ser objeto de estudio de la tesis. No obstante, hemos optado por incluirlos, ya que muestran la perspectiva de un órgano de gobierno unipersonal y nos permiten comprobar la relación entre el gobierno del centro y la ideología.

5.2. Entrevistas

Se entiende por entrevista:

Una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. (Rodríguez Gómez et al., 1999:167)

Así, se considera necesario la presencia de dos personas, de las cuales una quiere obtener información y la otra compartirla.

Taylor y Bogdan (1986) hacen una clasificación referente a los tipos de entrevistas:

- *Estructurada*. Estas pueden darse a lo largo de una escala o ser abiertas. Las más estructuradas, si se aplican en términos idénticos, permiten comparar resultados. En este caso el entrevistador se limita a recoger datos.
- *Entrevistas cualitativas*. Son flexibles y dinámicas. Suelen ser descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Tienen mucho en común con la observación participante, ya que se trata de aprender lo que es importante para los participantes.

En el estudio de esta tesis se han llevado a cabo entrevistas cualitativas, entendiendo por estas:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes, de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1986:101)

En los siguientes apartados se van a describir los tipos de entrevistas utilizados en la investigación, siendo estas: entrevistas informales, entrevistas a la comunidad educativa y entrevistas al maestro novel.

5.2.1. Entrevistas informales

El primer tipo de entrevistas que se llevó a cabo son las *entrevistas informales* (Walker, 1989), entendiendo por estas entrevistas que no están pautadas, ni en cuanto a las preguntas, ni el contexto,... así se pueden considerar como charlas informales. Santos Guerra (1990) afirma que en la literatura sobre investigación es habitual utilizar *entrevistas informales* como sinónimo de *entrevistas no estructuradas*.

Woods (1997) aprecia que la *entrevista no estructurada* tiene como principal característica el captar las opiniones y hechos con mucha sinceridad, para ello hay que evitar por parte del entrevistador conducir o sugerir. Pérez Serrano (1994), considera que el entrevistador ha de actuar como inductor y desde una posición neutral.

Estas entrevistas fueron llevadas a cabo durante el periodo de investigación, siendo recogidas en el diario de clase. Este tipo de entrevistas consistían en charlas informales llevadas a cabo por mí y otros miembros de la comunidad educativa. Si yo consideraba que lo hablado era importante lo registraba en el diario. Taylor y Bogdan (1986) afirman que el diario de campo es un buen instrumento para recoger este tipo de entrevistas.

5.2.2. Entrevistas grupales

Taylor y Bodgan (1986) consideran las entrevistas grupales como discusiones abiertas y libremente fluyentes. En esta investigación fueron realizadas por mí a madres de alumnos de tutoría y a antiguos alumnos que ya no estaban en el Centro.

Las entrevistas se pensaron como entrevistas cualitativas. Dentro de este tipo, se prepararon como entrevistas semiestructuradas o en profundidad, entendiendo por ellas:

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema, y a partir de él, establece una lista de temas en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando esta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinados factores, etc. Pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. (Rodríguez Gómez et al., 1999:168)

La primera tarea fue consultar con posibles informantes su participación en las entrevistas. Esto se realizó bajo criterios éticos que dieran credibilidad a la información. Bajo esta idea se desechó entrevistar al alumnado que en ese momento estuviera en el mismo Centro. Así se optó por consultar con antiguos alumnos, que se habían marchado al instituto y habían sido alumnos del curso anterior, para que las vivencias fueran recientes. Esto les permitía saber que yo no les volvería a dar clase, con lo que podrían expresarse con libertad.

En el caso de las familias del alumnado del que era tutor, se esperó a que acabara el curso, tuvieran las calificaciones de sus hijos y hubieran realizado la entrevista de fin de curso. Al finalizar esta entrevista se preguntaba a las familias si estaban dispuestas a participar en una entrevista para mi tesis. Esta forma de actuación nos permitía saber que las familias no relacionarían su participación en la entrevista con los resultados escolares de sus hijos o con cualquier otro tipo de acción.

En el momento de pedir cooperación a los informantes, les entregaba una hoja de compromisos éticos en los que destacaba el anonimato y la posibilidad de revisión del contenido de la entrevista, una vez transcrita.

Tras la selección de los informantes, determinamos los temas que nos interesaba conocer mediante las entrevistas. Estos temas o fueron debatidos con los directores de la tesis, elaborando unas preguntas descriptivas (Goetz y LeCompte, 1988), en las que lo importante es que los informantes pudieran aportar datos cualitativos.

Las entrevistas se realizaron en el centro educativo en el que trabajaba, más concretamente dentro de mi aula. Después del saludo inicial y de esperar unos minutos de cortesía para estar todos, se ponía en la puerta un cartel que rezaba: "no molestar".

Todos los participantes nos sentábamos alrededor de unas mesas con forma de corro. Yo leía el código ético que les había entregado y pedía permiso a los informantes para poner la grabadora. A continuación lanzaba el primer tema a debate.

Las entrevistas fueron muy agradables, debido a la confianza existente, diferentes en cuanto al tipo de diálogo establecido, pero muy valiosas en cuanto a sus contenidos. En la entrevista con las familias apenas fue necesaria la participación del investigador, ya que hablaban mucho y surgía el diálogo de forma natural. En el caso de los exalumnos les costaba realizar un diálogo fluido, pero respondían a las preguntas de forma sencilla. En este caso el investigador tuvo que plantear las preguntas de diferentes formas y animarles a hablar durante toda la entrevista.

Después de las entrevistas, estas se transcribieron en papel y se les ofertó a los informantes la posibilidad de corregir errores o malentendidos. Nadie optó por ello.

5.2.3. Entrevistas al maestro novel

Después de tener recogida la información de los diarios y de las entrevistas grupales, me pidieron hacer de informante para una investigación sobre la Educación Física en la escuela rural, propuesta que acepte gustosamente.

El investigador que me lo propuso planteó las dos entrevistas a partir de unas preguntas. El ambiente en las entrevistas fue muy cordial, así es que estas se convirtieron en un diálogo profundo y honesto. En estas charlas expuse mis creencias y mis prácticas en la escuela rural.

El investigador me devolvió las entrevistas transcritas, y al revisarlas consideré que podían resultarnos útiles para la investigación, ya que reflejaban mis creencias y recuerdos de lo vivido. Esto lo comenté con mis directores de tesis y entre todos decidimos que resultaban un instrumento útil. Así, pedimos permiso al entrevistador para poder utilizarlas.

5.3. Análisis documental

El análisis de documentos es una actividad clave en las investigaciones cualitativas.

Casi todos los estudios requieren, de una forma u otra, examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, y cosas parecidas. (Stake, 1998:66)

Esto es debido a la forma de proceder humana:

Además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que

también connotan opiniones valores y sentimientos. (Goetz y LeCompte, 1988:162)

Este tipo de análisis suele servir como sustituto de actividades a las que el investigador no tiene acceso directo (Stake, 1998). En el caso de esta tesis el análisis documental nos sirve como procedimiento para contrastar y triangular las informaciones obtenidas por los otros instrumentos.

En cuanto a las características metodológicas de este tipo de técnicas, poco se diferencian del esquema de actuación propio de otras técnicas cualitativas.

La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. (Stake, 1998:66)

Sin embargo, para Goetz y LeCompte (1988) el análisis documental se compone de cuatro fases, que son: localización, identificación, análisis y evaluación.

Un aspecto a tener en cuenta es que la recolección de documentos para el análisis documental no suele ser un proceso que se dé en paralelo a la recogida de datos mediante otras técnicas. Esto es debido a que, por sus características, los documentos son más fáciles de localizar una vez dentro del campo y con una alta familiarización del investigador con los grupos y contextos (Goetz y LeCompte, 1988). En nuestro caso la recolección de estos documentos se realizó en paralelo a la elaboración de los diarios.

5.3.1. Las publicaciones

A la hora de iniciar la tesis nos encontramos con que ya había participado en más de 50 publicaciones relacionadas con el campo de la educación. Esto presentaba una riqueza documental que considerábamos que debía ser estudiada.

El hecho de que fuera un número tan elevado de publicaciones ofrecía dos características: La primera, era la riqueza de datos que se presentaban en ellas, más aún cuando al ser escritas no se sabía que iban a ser objeto de estudio para la tesis. La segunda, consistía en que no todas las publicaciones tenían el mismo interés para la tesis.

Ante esto, se hizo una selección en función del criterio de utilidad. Esta se realizó en función de si la publicación aportaba información relevante para la tesis, o si, por el contrario, su utilidad era confirmar los datos recogidos.

5.3.2. Programaciones y unidades didácticas

Estos documentos de trabajo conllevaban la dificultad de que no eran explicativos en sí mismos. Sin embargo, eran útiles e interesantes para la investigación: eran unos instrumentos muy válidos para contrastar si lo que el maestro escribía en los diarios había sucedido o no.

5.3.3. Fotografías

Todos los cursos recogía numerosas fotografías de clase, ya que éstas se utilizaban para que el propio alumnado evaluara sus ejecuciones prácticas y pudiera mejorarlas. Al final de curso las fotos servían para que las familias conocieran lo que hacían sus hijos en clase de Educación Física. Por estas razones he reunido más de 5.000 fotografías. Esta cantidad enorme, hacía imposible integrarlas en Nudist Vivo, además, podían permitir visualizar lo que se escribía, pero no ofrecían información en sí mismas. Por eso optamos por seleccionarlas una vez definida la estructura de la tesis, en función de los objetivos de la misma.

Estas fotografías en ocasiones las utilizo en investigaciones, cursos, publicaciones educativas, ya que desde el principio recogí la autorización de las familias para emplearlas con esos propósitos. Las familias me permitían entregar una copia de las imágenes al final de curso a todos los niños del aula, a modo de cuaderno de la asignatura, y utilizarlas con fines didácticos.

5.3.4. Documentos de centro

En este caso guardaba parte de los documentos utilizados en el periodo de estudio. Para su utilización también se siguió el criterio de utilidad, que consistió en introducir en el análisis de Nudist los documentos personales, que en este caso fue la memoria de prácticas. El resto de documento se analizó de sin la ayuda de ningún programa de software destinado al análisis cualitativo.

5.3.5. Cuadernos de los alumnos

En algunas ocasiones, llevado por el interés en cómo aparecía reflejado un determinado tema o por cómo se mostraba la evolución en un específico proceso de aprendizaje, guardaba tareas sueltas del alumnado. En otras ocasiones, recurría a guardar los cuadernos del alumnado, unas veces en papel y otras en formato digital, tras ser escaneados. Esta recopilación no se ha realizado de forma sistemática, de modo que no hay en ella una selección representativa de áreas, de temas o de alumnos.

6. Análisis de datos

Definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación. (Rodríguez Gómez et al., 1999:200)

Así, a partir de los datos recogidos mediante las técnicas descritas en el tema anterior, nos planteamos que había que extraer significados y relaciones de ellos. McKernan (1996) recoge las siguientes posibilidades:

Tabla 3:

Proceso en la recogida de datos elaborado a partir de McKernan (1996)

	Becker	Glaser y Straus	Hopkins
Fase 1	Selección y definición de conceptos	Comparación de los incidentes para cada categoría	Recogida de datos
Fase 2	Frecuencia y distribución de conceptos	Integrar los fenómenos	Validación
Fase 3	Construcción de modelos	Delimitar la teoría	Interpretación
Fase 4	Presentación de los datos/pruebas	Escribir teoría fundada	Acción

Pese a las discrepancias presentadas dentro del análisis de datos, hay un proceso clave: la categorización de los datos. Este consiste en unir informaciones que comparten propiedades y atributos (Goetz y LeCompte, 1988). El proceso se basa en organizar la información para extraer conclusiones por bloques temáticos.

En esta fase de recogida de datos hay que tener en cuenta al investigador, ya que cobra un papel muy importante:

En este tipo de enfoques, frecuentemente de tendencia intuitivo artística son cruciales la experiencia del investigador y ciertas cualidades de creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico. (Rodríguez Gómez et al., 1999:200)

Con todo en la búsqueda de significado hay mucho de arte y de proceso intuitivos. (Stake, 1998:68)

Esta perspectiva humana aportada por el investigador a una investigación cualitativa hace que los procesos y las conclusiones dependan de las personas que realizan la actividad (Stake, 2006).

6.1. La elección del método de categorización en la tesis

Una vez recogidos todos los datos nos encontrábamos ante la tesitura de tener que analizarlos. Como ya se tenía experiencia previa en el análisis de diarios y en la publicación de las conclusiones (Barba Martín, 2001; 2006a), no hubo que partir desde cero. A diferencia de los trabajos previos, donde las categorizaciones se habían realizado mediante recortes de papel, en este caso ese procedimiento era poco viable debido al gran volumen de la información. Así, optamos por utilizar soporte informático e hicimos una prueba con el análisis del primer diario mediante el programa informático Nudist Vivo. El resultado fue positivo.

Una vez decidida la utilización del programa informático Nudist, nos quedaba elegir la versión idónea. Las modas tecnológicas nos hacían que nos decantáramos por la última versión, sin embargo, en una tesis influida por la pedagogía crítica nos lo planteábamos de forma crítica, buscando lo que nos fuera más útil.

Por el contrario, es una consideración, que, por una parte, no diviniza la tecnología, pero, por otra, no la demoniza, de quien la mira o incluso la examina de forma crítica. (Freire, 2001:118)

Así analizamos los pros y contras de cada opción. La versión 1.0 nos permitía codificar sólo documentos escritos y presentaba la ventaja de que la manejábamos con soltura. La última versión nos requería un aprendizaje previo y las posibilidades nuevas como la codificación de sonidos e imágenes no las íbamos a utilizar. Por estas razones nos decantamos por la primera versión del programa, ya que nos era igual de eficaz y nos requería menos esfuerzo.

6.2. La elección de categorías en la tesis

La elección de las categorías fue un proceso vivo durante toda la fase de análisis. En un primer momento nos planteamos cómo codificar la información. Partimos para ello del recuerdo de lo que se había escrito en el diario, de una lectura rápida del mismo y de la transcripción de las entrevistas que se realizaban en ese momento. De esto surgió una primera versión de las categorías mediante las cuales se pretendía organizar la información. Tras la discusión de esta versión con ambos directores de la tesis, la estructura de las categorías quedó conformada del siguiente modo:

Tabla 4:

Categorías para el análisis en Nudist N Vivo

Maestro novel	Escuela rural	Escuela urbana
Reflexión compartida	Aprendizaje del alumnado	Aprendizaje del alumnado
Visión de los compañeros	Atención a la diversidad	Atención a la diversidad
Relación con los alumnos	Convivencia, disciplina y control	Convivencia, disciplina y control
Proceso de autorreflexión	Especialista en escuela rural	Especialista en escuela urbana
Reflexiones personales sobre educación	Generalista en escuela rural	Generalista en escuela urbana
Sentimientos y vivencias	Fuera del aula	Fuera del aula
Relación con la organización del Centro	Relación familias	Relación familias
Relación con los compañeros	Cooperación	Cooperación
Relación con los maestros en prácticas		
Jefe de Estudios		

Una vez codificada la información, nos encontramos con que las categorías eran amplísimas, con lo que requerían un nuevo proceso de selección de información. Esto coincidía con el hecho de que no estábamos muy convencidos sobre el procedimiento que había de emplearse para redactar los resultados. Las categorías resultaban analíticas y considerábamos que uno de los principales aspectos que debían contemplar eran garantizar el carácter vivencial. En pleno proceso de duda, se nos cruzó la sugerencia de un compañero, que nos hizo referencia a que una tesis sobre el maestro novel ganaría en utilidad si se redactase teniendo en cuenta las expectativas y necesidades de los futuros maestros.

De este modo nos lanzamos a la redacción de unas preguntas que permitieran entender la realidad vivida como maestro novel para los no expertos en educación. Este es un criterio de transferibilidad que es la esencia de cómo está escrito esta tesis. Pretendemos conectar esta forma de escribir con la pedagogía crítica en cuanto a que esta afirma que hay que hablar y escribir para todo el mundo (Kincheloe, 2008).

Una vez definidas las preguntas, las agrupamos en seis bloques. Estos son:

- Organización del Centro.
- Relaciones con los compañeros.
- Relación con la comunidad educativa.
- Relación con el alumnado.
- Pensamiento docente.
- Docencia en la escuela rural.

Como anticipamos, cada bloque estaba compuesto por numerosas preguntas, que entendíamos que daban respuesta a qué es ser maestro novel en una escuela rural. No obstante, tuvimos que reducir el número del primer conjunto de preguntas, pues eran muy numerosas y ofrecían demasiada amplitud. Esto lo hicimos considerando que pese a que todas eran interesantes, había algunas más relevantes que otras para los propósitos de esta investigación, siendo éstas las que están respondidas en la tesis:

Organización del Centro:

- ¿Es la experiencia un factor determinante a la hora de entablar relaciones con el Centro? ¿Cambia la relación con el Centro en función del sentimiento de permanencia al Centro o de la provisionalidad?
- ¿El maestro novel trae una idea previa de lo que es el Centro escolar y la transforma en el contacto con la realidad o, por el contrario, se aísla en su aula?
- ¿Existen mecanismos de coordinación entre docentes? ¿Son formales o efectivos? ¿En qué consisten? ¿De qué tratan?
- ¿En la organización del centro prima el interés de los niños o el de los profesores? ¿Los intereses de los profesores son colectivos o individuales? En caso de ser individuales ¿se dan en función de la profesionalidad o de la antigüedad?
- ¿El paso por algún cargo unipersonal transforma la visión del Centro educativo del maestro novel?
- ¿Cómo varía la perspectiva de organizar el Centro educativo a ser un maestro? ¿Se modifican las relaciones con los compañeros?

Relaciones con los compañeros:

- ¿Existe algún tipo de tutorización o mentorazgo explícito para el profesor novel? ¿E implícito?
- ¿Cuál es el papel del equipo directivo en el proceso de maduración del maestro novel?
- ¿Qué tipo de relación se establece con los compañeros de Educación Física? ¿Y con los compañeros que imparten las áreas generalistas? ¿Esta relación la marca la dinámica organizativa del Centro o, por el contrario, está en función de la relación personal y de ahí deriva la relación profesional? ¿Estas relaciones son adoctrinadoras o de reflexión compartida?
- ¿Los compañeros se ven en un estatus superior al del maestro novel? ¿O se establecen relaciones igualitarias?

- ¿Es el maestro novel referencia para algún maestro? En caso de que sea así ¿en qué momento sucede y bajo qué premisas?
- ¿Qué valores subyacen a las relaciones entre los maestros?
- ¿Qué tipo de relación se establece con los maestros en prácticas? ¿Y con los maestros de otros Centros?

Relación con la comunidad educativa:

- ¿Cómo es la relación del maestro novel con los padres, madres y tutores? ¿Varía con el paso de los años?
- ¿Hay algún hecho trascendental que marque un antes y un después en las relaciones con las familias?
- ¿Existe interés mutuo por desarrollar una línea de actuación común para el aprendizaje del niño?

Relación con el alumnado:

- ¿Qué entiende el maestro por diversidad? ¿Qué medidas se adoptan para atender a la diversidad?
- ¿Cómo son atendidos los conflictos en clase? ¿Muestran un proceso evolutivo? ¿El ánimo, el estrés, la salud o la inexperiencia provocan variaciones en la percepción de qué es un conflicto y cómo solucionarlo?
- ¿Existen relaciones democráticas en el aula? ¿Qué aspectos nos pueden llevar a pensar esto? ¿Todas y cada una de las relaciones del aula se basan en roles democráticos?
- ¿Cómo son los diálogos que el maestro novel tiene con el alumnado? ¿Son diálogos sinceros y honestos por ambas partes? ¿Qué relación hay entre el alumno confidente con el maestro? ¿Qué aspectos nos pueden decir que estos diálogos eran sinceros y verdaderos?

Pensamiento docente:

- ¿Qué cree el maestro novel que es un niño? ¿Qué opina que debe ser respetado de la infancia? ¿Muestra una evolución este pensamiento?
- ¿Qué aspectos del día a día influyen en la evolución del pensamiento docente?
- ¿Cómo es la percepción de uno mismo en función del paso del tiempo?
- ¿Cuáles son las diferentes temáticas del pensamiento docente? ¿Estas se dan de forma sincrónica o diacrónica? En el caso de que se den de forma diacrónica, ¿hay una evolución o transformación del pensamiento docente?

- ¿Cómo afecta la realidad vivida al proceso de ser maestro? ¿Y las relaciones con alumnos, padres, madres y profesores?
- ¿Qué tipo de vínculos con la realidad generan reflexión en el maestro novel? ¿Esa reflexión tiene traducción en la práctica diaria constituyendo un auténtica praxis?

Docencia en la escuela rural:

- ¿Cómo se atiende a las aulas multinivel? ¿Requiere aprendizaje o se conoce antes de trabajar en ellas? ¿Existen protocolos de adaptación para el profesorado?
- ¿Existen diferencias entre la docencia en aulas multinivel y aulas graduadas? ¿Cómo se manifiestan en el trato del alumnado? ¿Y en los aprendizajes? ¿Y en las relaciones?
- ¿Cuáles son las principales características de las aulas multinivel?
- ¿Qué estrategias se llevan a cabo para desarrollar la docencia en las aulas multinivel? ¿Y, particularmente, en el área de Educación Física?
- ¿Cómo se realiza la elección de contenidos para la escuela rural? ¿Predominan los objetivos sobre los contenidos o viceversa?
- ¿Cuáles son las principales estrategias de aprendizaje desarrolladas por un maestro novel en la escuela rural? ¿Van evolucionando con la práctica?
- ¿Es la cooperación una estrategia importante dentro del aula rural? ¿Y la tutorización?
- ¿De qué recursos materiales se dispone en la escuela rural para el aprendizaje del alumnado? ¿Condicionan estos recursos la calidad de la enseñanza? ¿Necesita el maestro novel un tiempo de aprendizaje? En caso de ser así, ¿cómo se aprende? ¿Es el alumnado una fuente de conocimiento organizativo para el maestro de escuela rural?
- ¿Qué es ser un maestro itinerante? ¿Cómo se vive por parte del docente?
- ¿Cuál es la relación entre el maestro tutor y el maestro itinerante?
- ¿Qué es ser un tutor en un CRA?
- ¿En qué aspectos se manifiesta el aislamiento y la soledad del maestro de escuela rural? ¿Afecta sólo a los tutores o también a los itinerantes?

6.3. Proceso de anonimato

En la investigación pretendíamos fijarnos en los hechos y no hacer una crónica de personas que pudieran ser identificadas, reconocidas y señaladas.

Stake (2006) considera que es muy importante que el investigador muestre un elevado nivel de sensibilidad ante las repercusiones que su investigación puede conllevar a las personas. Pese a que al ser una tesis en primera persona yo quedaba siempre reconocido, debía garantizar el anonimato de las personas que habían estado a mi alrededor.

El anonimato nos preocupó mucho y por ello planteamos una codificación muy detallada, que incluía el curso del alumno y el código de la localidad. Esta codificación ofrecía mucha información al lector de la tesis, pero también era fácil identificar a los participantes. Por esta razón, desarrollamos un nuevo sistema, en el que se cambió el curso por el ciclo y en lugar de incluir la localidad se hace referencia a si es rural o urbano. Este segundo sistema ofrece menos información al lector, pero protege más a los participantes del estudio. La nueva codificación quedó así:

La *primera letra* indica el papel dentro de la comunidad educativa: (M) maestro, (A) alumno, (F) miembro de familia, independientemente de que sea madre o padre, (O) otra persona no incluida en los grupos anteriores.

Los *maestros* se codifican con un número personal y con la letra (R) si han sido compañeros de escuela rural; y con la letra (U) si lo han sido en una escuela urbana. Después de este código en ocasiones aparecen otras letras que indican los órganos de gobierno unipersonal. Estos son: (D) director, (JE) jefe de estudios; (S) secretario.

Tabla 5:

Resumen de codificación de maestros

Maestro	Contexto	Código personal	Equipo directivo	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
M	R	Dos números	D JE S	MR30D	Maestro 30 director de escuela rural
M	R	Dos números		MR48	Maestro 48 de escuela rural
M	U	Dos números	D JE S	MU13D	Maestro 13 director de escuela urbana
M	U	Dos números		MU01	Maestro 01 de escuela urbana

El *alumnado* comienza por la letra (A). La segunda letra en su codificación es la (R) si son de escuela rural, o (U) si son de escuela urbana. El tercer aspecto es un código referente a la edad, que se compone de un número que indica el ciclo y una letra que indica la etapa educativa: (I) infantil, (C) ciclo

de primaria y, (E) de primer ciclo de ESO. Por último, hay un número personal de tres cifras que es propio de cada alumno.

Esta forma de codificar al alumnado nos pareció interesante para mostrar tanto el contexto educativo, como una aproximación a la edad.

Tabla 6:

Resumen de codificación del alumnado

Alumno	Contexto	Etapa, y ciclo	Código personal	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
A	R	2I	Tres números	AR2I127	Alumno 127, cursando segundo ciclo de infantil en una escuela rural
A	R	1C	Tres números	AR1C077	Alumno 77, cursando primer ciclo de primaria en una escuela rural
A	R	2C	Tres números	AR2C049	Alumno 49, cursando segundo ciclo de primaria en una escuela rural
A	R	3C	Tres números	AR3C047	Alumno 47, cursando tercer ciclo de primaria en una escuela rural
A	R	1E	Tres números	AR1E108	Alumno 108, cursando de secundaria en una escuela rural
A	U	1C	Tres números	AU1C017	Alumno 17, cursando primer ciclo de primaria en una escuela urbana
A	U	2C	Tres números	AU2C024	Alumno 24, cursando segundo ciclo de primaria en una escuela urbana

Las *familias* siguen la misma codificación que el hijo que está en la escuela, sólo cambia la primera letra de la (A) de alumno a la (F) de familiar.

Tabla 7:

Resumen de codificación de las familias del alumnado

Familia	Contexto	Etapa, y ciclo	Código personal	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
F	R	1C	Tres números	FR1C001	Familiar de alumno 1 en primer ciclo de primaria en una escuela rural
F	U	2C	Tres números	FU2C001	Familiar de alumno 1 en segundo ciclo de primaria en una escuela urbana

Los encuadrados en *otras personas*, se codifican con una (O) inicial, y a ésta le sigue un número personal.

La codificación de las *localidades* sigue la misma lógica. Se utiliza como primera letra la (L), luego un número de una cifra que indica la localidad, y por último la letra (U) si es urbana, o la (R) si es rural.

6.4. El proceso de codificación de los documentos

Por otra parte, en esta tesis se utilizan otros códigos que permiten identificar la procedencia documental de los datos aportados. La codificación a la que nos referimos se detalla a continuación.

El *diario de clase* se ha codificado utilizando (D) y el número de curso ordenado cronológicamente. Después, se utiliza la letra (T) que indica el trimestre del curso escolar, seguido del número de éste. Por último, se indica la letra (P) seguida de un número, para dejar constancia de en qué párrafo se encuentra la cita. Hay que tener en cuenta que los diarios 4 y 5 no se dividen por trimestres, con lo que no aparece este indicador.

Tabla 8:

Ejemplo de codificación de los diarios de clase

Diario	Trimestre	Párrafo	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
D1	T1	P y numeración	D1T1P255	Primer trimestre del primer diario, párrafo 255
D3	T2	P y numeración	D3T2P132	Segundo trimestre del tercer diario, párrafo 132
D4		P y numeración	D4P111	Cuarto diario, párrafo 111

La codificación de las *entrevistas* se ha realizado utilizando como primera letra la (E). Seguido va la letra que referencia a quién está realizada la entrevista, diferenciándose: las de los antiguos alumnos (AA), para las de las familias (F) y, las realizadas al maestro novel (M). En este último caso va un número que representa las entrevistas. Por último, va la letra indicadora del párrafo (P) seguida de su número.

Tabla 9:

Ejemplo de codificación de las entrevistas

Entrevista	Entrevistado	Número	Párrafo	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
E	AA		P y numeración	EAAP23-34	Entrevista a antiguos alumnos del párrafo 23 al 34
E	F		P y numeración	EFP12-18	Entrevista a familias del párrafo 12 al 18
E	MN	1 ó 2	P y numeración	EMN1P2-4	Primera entrevista al maestro novel del párrafo 2 al 4

En el caso de *la memoria de prácticas*, se utilizan las letras (MP), seguidas de (P) y un número, que indica el número de párrafo.

Para las *listas de clase* se utilizan las letras (LC) seguidas de un número que indica el curso en relación con los diarios de clase.

En el caso de los *cuadernos del alumno* se realiza con las letras propias de los diarios (CA), continuando por el curso y el trimestre como en los diarios, y por último el código individual del alumno que lo realizó. Un caso particular son las *fichas trabajadas con el alumnado*. En ellas se sigue la misma codificación que el cuaderno del alumnado, salvo que se incluye su código específico (FA), en lugar de (CA).

En cuanto a las *publicaciones*, se utiliza el siguiente código: A para artículos, (CL) para capítulos de libros y (L) para libros, seguido de un número de 3 cifras. Por último, aparecen dos puntos seguidos de un número, que es en la página en la que se encuentra la cita.

Tabla 10:

Ejemplo de codificación de las publicaciones

Tipo de publicación	Número de publicación	Página	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
A	08	: y numeración	A08:45	Artículo 08 en página 45
CL	05	: y numeración	CL05:45	Capítulo del libro 05 en página 45
L	01	: y numeración	L01:45	Libro 01 en página 45

Las publicaciones que se han utilizado en esta tesis han sido las siguientes:

Tabla 11:

Publicaciones utilizadas en esta tesis: artículos

Código	Publicación
A01	Barba Martín, J.J. (2001). Aprendiendo a hacer Etnografía durante el Prácticum. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> . 42, 177-199
A02	Barba Martín, J.J. (2005). A quien educar y donde educar en la escuela rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. <i>Cuadernos Pastopas 2</i> , 48-54
A03	López Pastor, V.M. González Pascual, M. y Barba Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. <i>Tandem</i> . 17, 21-37
A04	López Pastor, V.M. et al. (2005). Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. <i>Educación Física y Deportes</i> . 90
A05	Barba Martín, J.J. (2005). Democracia y autonomía en la escuela postmoderna. Una propuesta en gimnasia colectiva. <i>La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz</i> . 8; 32-35.
A06	Barba Martín, J.J. (2007). Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural. Una propuesta a través del voleibol deconstruido. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i> . 11. 46-50.
A07	Barba Martín, J.J. (2007). La necesidad de Dignidad y Democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. <i>Innovación Educativa</i> . 17, 53-61
A08	Barba Martín, J.J. (2008) El papel del maestro en la enseñanza cooperativa. <i>La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz</i> . 3; 81-86,
A09	López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C. , Barba Martín, J.J.; González Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de Educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. <i>C&E. Cultura y Educación</i> . 20, (4), 457-477.
A10	Barba Martín, J.J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i> . 15. 41-44
A11	Barba Martín, J.J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i> . 18, 14-18.

Tabla 12:

Publicaciones utilizadas en esta tesis: capítulos de libros

Código	Publicación
CL01	Barba Martín, J.J. (2004). El maestro novel ante la preparación del curso. La búsqueda de la coherencia entre las consideraciones teóricas previas y su puesta en práctica. En <i>Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas</i> . (Cd-rom). Valladolid: La Peonza.
CL02	Barba Martín, J.J. (2006) Ventajas de la cooperación para atender a la diversidad". Iniciación del alumnado a través de la gimnasia colectiva. En C. Castro González; C. Velázquez Callado; F. Vaquero Martín. <i>Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas</i> . Valladolid: La Peonza.
CL03	Seminario Internivelar de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia. (2006). Experiencias e instrumentos de evaluación en educación primaria (6-12 años). En V.M. López Pastor. <i>La evaluación en Educación Física revisión de los modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa</i> .(123-201). Buenos Aires. Miño y Dávila
CL04	López Pastor, V.M. et al. (2007). Revisión de catorce años de investigación-acción colaborativa como dinámica de formación permanente del profesorado. Buscando modelos más educativos y dialógicos de entender nuestra profesión. En M. Rodríguez Rojo L. Torrego Egido. <i>Investigación-Acción Participativa. Reflexiones y experiencias</i> . (Cd-rom). Valladolid: Universidad Valladolid-CARN
CL05	Barba Martín, J.J. (2007). La gimnasia colectiva como medio para una educación democrática y política en la escuela primaria. En: <i>Libro de Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar</i> . (742-748). Badajoz: FEADDEF.
CL06	López Pastor, V.M.; Barba Martín, J.J.; Gala Valverde, A. (2008). Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en Educación Física. En A. Fraile Aranda, V.M. López Pastor, J.V. Ruíz Omeñaca, C. Velázquez Callado. <i>La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física</i> (163-208). Barcelona: Graó.
CL07	Barba Martín, J.J. (2008). La formación del maestro novel mediante la Investigación-Acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutierrez Martín, L. Torrego Egido, <i>Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society</i> . (pp 39-42). Manchester Metropolitan University (CARN)
CL08	Barba Martín, JJ. (2008). Libertad, autoridad y aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez Callado; J.J.Barba Martín; C. Castro González. <i>Libro de actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas</i> . Valladolid: La Peonza.
CL09	López Pastor, VM.; Barba Martín, JJ. Vacas San Miguel, R.A.; Gonzalo Arranz, L.A. (2010). La evaluación en Educación Física y las actividades cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado. <i>Aprendizaje cooperativo en Educación Física</i> . (225-255) Barcelona: INDE.

Tabla 13:

Publicaciones utilizadas en esta tesis: libros

Código	Publicación
L01	Barba Martín, J.J. (2006). <i>Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad</i> . Morón de la Frontera (Sevilla): MCEP.
L02	Barba Martín, J.J.; López Pastor, V.M. (2006). <i>Aprendiendo a correr con autonomía</i> . Buenos Aires: Miño y Dávila

7. Análisis del rigor de la tesis

El rigor metodológico es una característica clave en las investigaciones. Esto nos permite conocer que el estudio se ha hecho con la rigurosidad suficiente como para extraer conclusiones de él. Para Guba (1983) los aspectos que se han de cumplir en una investigación son: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

El mismo Guba (1983) considera que estos cuatro aspectos no se han de tratar de la misma forma en todas las investigaciones, estableciendo diferencias entre las investigaciones racionalistas y naturalistas. Estas diferencias son:

Tabla 14:

Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad (Guba, 1983:153)

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa. Generabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

En esta investigación al decantarnos por una metodología cualitativa, utilizaremos los términos naturalistas con el fin de demostrar la credibilidad de la investigación. Estos criterios consisten en:

- 1- *Credibilidad*: criterio de verdad; aceptabilidad de los resultados de la evaluación; veracidad de la información.
- 2- *Transferibilidad*: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo, de manera que los significados de la investigación puedan trasladarse a contextos similares.
- 3- *Dependencia*: estabilidad de la información.

- 4- *Confirmabilidad*: los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador; pueden ser confirmados por otras vías y personas.

Estos criterios están relacionados con problemas que pueden surgir durante la investigación y con los métodos de trabajo que buscan superarlos. En nuestra investigación hemos aplicado los criterios y los procedimientos que el propio Guba (1983) indica que han de ser utilizados para garantizar la credibilidad: Además se han tenido en cuenta las aportaciones de Hopkins (1989) referentes a la saturación, de Lather (1986) respecto a la validez catalítica y de Elliot (1986; 1990) sobre validez interna y externa.

7.1 Credibilidad

La credibilidad es un criterio de verdad, de aceptabilidad de los resultados de la investigación, de veracidad de la información. Para asegurar la credibilidad, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- *Trabajo prolongado en el campo*. Nuestro trabajo se extiende durante siete cursos académicos y se realiza, casi en su totalidad, de forma diaria. Esto supone mucho tiempo de contacto con el contexto a investigar. Hay que tener en cuenta que es una investigación desde dentro, en la que el investigador es el propio maestro. De ahí que se pueda deducir que el investigador no es un extraño en el aula que perturba el contexto. También se debería tener en cuenta que el maestro no decide hacer la tesis sobre sus informaciones recogidas en diarios y artículos hasta el penúltimo curso académico que se utiliza en el estudio, con lo que no persigue datos prefijados, sino que vive su realidad y la apunta.
- *Observación persistente*. Este aspecto trata de evitar juicios precipitados. En nuestro caso, esto se logra a través de un largo tiempo de exposición al contexto y por la necesidad de poner en práctica las reflexiones sobre lo vivido. Las interpretaciones realizadas un día como maestro-investigador, al día siguiente alimentaban la vida del aula tratando de mejorarla. De ahí que se entrara en un proceso continuo de reflexión-acción que hacía que las reflexiones se pusieran en práctica y surgieran nuevos juicios más aproximados, que de nuevo se volvían a poner en juego, siendo este proceso constante.
- *Juicio crítico de los compañeros*. En este caso, se ha comentado la información con los compañeros, como puede verse en el apartado 3 del capítulo 6 de esta tesis. En él se exponen las relaciones que he

tenido con ellos y cómo, con algunos, se produce reflexión sobre lo vivido en el día a día. Estas relaciones en ocasiones servían de guía para la actuación y para plantearme nuevas cuestiones.

- *Triangulación.* La principal fuente de datos de la tesis es el diario de campo elaborado como maestro novel. Pero éste no es el único instrumento utilizado, sino que se analizan las publicaciones realizadas, documentos del alumnado, documentos del centro, documentos del propio maestro, entrevistas con familias, entrevistas con exalumnos, entrevistas al maestro-investigador... Esto se puede ver con más detalle en el apartado 5 de este mismo capítulo.
- *Recogida de material de adecuación referencial.* Como se decía en el apartado de triangulación, la principal fuente de información es el diario del maestro. Pero también hay una recogida de documentos, que se explica en el apartado 5.3. Estos documentos son las publicaciones del maestro en libros y revistas científicas, los documentos del propio maestro, los documentos del centro y los documentos elaborados por el alumnado.
- *Comprobaciones con los participantes.* El que el maestro-investigador estuviera dentro del contexto de forma activa, permitía una relación fluida con los participantes, principalmente con compañeros y con el alumnado. Como se plantea de forma general en los capítulos 6 y 7, y de forma más concreta en el capítulo 6, apartados 3, 4 y 5, existía una constante comunicación con el resto de participantes de la investigación. Esta comunicación se realizaba porque éramos partícipes de una misma realidad y teníamos el interés de que fuera lo mejor posible.
- *Coherencia estructural.* En el narrado de la tesis se hace una autocrítica en la que el maestro-investigador se pone en juego. Los datos son los que determinan por dónde va la tesis, y éstos son explicados. De ahí, que se pueda mostrar desde el proceso de inseguridades o miedos de los primeros pasos hasta el dominio de la profesión, e incluso la desmotivación hacia aspectos de la función docente. Los datos han sido analizados con cuidado; en caso de encontrar algunos que se contraponen, se ha puesto de manifiesto, explicando la aparente contradicción, que, en unas ocasiones, se debe al tiempo de inserción profesional y en otras al hecho de impartir docencia en contextos diferentes.
- *Establecimiento de adecuación referencial.* Este aspecto se ve dificultado en nuestro caso, pues cuando se realizó el trabajo de

campo no se había optado aún por convertir el mismo en una investigación. Se contemplaba el mismo como un proceso de reflexión y de autoformación. No obstante, en cuanto se adquiere la intencionalidad de desarrollar la investigación que da origen a esta tesis, se ha procurado seguir este criterio.

- *Comprobaciones con los participantes.* Estos mismos procesos se han seguido en muchas ocasiones con los compañeros y compañeras de cada centro, aunque sea de modo informal. También se ha realizado esto en el caso de las entrevistas que se han llevado a cabo.

7.2. Transferibilidad

Este criterio nos indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se han llevado a cabo. También valora hasta qué punto pueden ser transferibles a otros contextos similares o servir de orientación para el trabajo de otros maestros que se enfrenten a problemas y cuestiones similares. Para conseguirlo, se han utilizado las siguientes estrategias metodológicas:

- *Recogida de abundantes datos descriptivos.* Uno de los aspectos claves de la tesis es la saturación en la recogida de la información. Como se puede ver en los anexos, donde se presentan los datos recogidos, existen catorce diarios trimestrales, de casi un centenar de páginas cada uno, cincuenta publicaciones educativas, varios miles de fotografías, vídeos, programaciones y unidades didácticas de seis cursos,... Tanta información incluso presentó algún problema a la hora del análisis de datos, como se explica en el punto 6 de este capítulo.
- *Descripciones minuciosas del contexto físico y personal.* Este aspecto es útil para poder establecer correspondencia con otros contextos. Goetz y LeCompte (1988) consideran que, para transferir los hallazgos, es necesario realizar una descripción precisa del contexto, especificando de forma minuciosa las características de las instituciones, de los materiales y de los participantes, así como de las relaciones que se establecen entre ellos, para poder construir de esta manera juicios de correspondencia. En nuestro caso, la relación con el contexto, que es la escuela rural, se desarrolla en el capítulo 7. La relación con los participantes se encuentra presente de forma detallada en el capítulo 6,

Otras estrategias indicadas por Guba (1983), como el muestreo teórico han sido menos atendidas en nuestra investigación.

7.3. Dependencia

Nos indica la estabilidad de la información y del observador. Para ello se utilizaron estas estrategias:

- *Métodos solapados*. Se utilizan diferentes métodos e instrumentos de obtención de datos que son complementarios entre sí. Además, se han cruzado datos provenientes de diferentes fuentes. Los resultados han sido contrastados por varios métodos, pues, como se ha indicado, nos hemos servido de la autoetnografía, la autobiografía y hemos complementado todo esto con el análisis de entrevistas y también con el análisis documental.
- *Revisión por un observador externo*. Han leído la tesis dos maestros con más de veinte años de experiencia en escuela rural. Los capítulos 3 y 6, referentes al maestro novel, también han sido revisados por un maestro novel que utiliza el diario como forma de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Las observaciones realizadas por los observadores externos han sido tenidas en cuenta e incorporadas a la redacción de dichos capítulos.

Guba (1983) propone otras estrategias, como la *réplica paso a paso* (análoga a la fiabilidad de las “dos mitades” de los tests en la que dos equipos de investigación separados tratan independientemente con fuentes de datos que han sido también divididas en mitades) o el establecimiento de una *pista de revisión*. Esta última se contempla, en tanto que se han explicado en este mismo capítulo detalles del proceso seguido en la investigación y de las modificaciones introducidas en el mismo.

7.4. Confirmabilidad

En una investigación cualitativa se parte de la aceptación de cierto grado de subjetividad. Sin embargo, este criterio trata de demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidos, su independencia respecto al evaluador-investigador que las obtiene y, por tanto, que pueden ser confirmados por otras vías y personas. Para garantizar la neutralidad del análisis, se han utilizado los siguientes procedimientos:

- *Triangulación*. Como se expone en lo referido a la credibilidad, en esta tesis hay múltiples fuentes de recogida de materiales a lo largo del tiempo. En todos los apartados se ofrece información desde

diferentes fuentes, con el fin de triangular los datos. También se produce una triangulación de momentos –tégase en cuenta el dilatado período de recogida de datos- y de personas, pues los datos proceden no sólo del propio investigador, sino de múltiples informantes (profesorado, alumnado, familias, otros investigadores,...).

- *Ejercicio de la reflexión.* Los supuestos epistemológicos existentes se encuentran relatados en el capítulo 6, en el apartado 5. En él, no sólo se ha tratado la perspectiva del maestro investigador, sino que se plantea la evolución de su pensamiento. Hay que tener en cuenta que incluso en el título de la tesis también están presentes los principios epistemológicos del investigador, al hacer referencia a la pedagogía crítica como forma de entender la educación.
- *Revisión de la confirmabilidad.* Esta revisión fue llevada a cabo por los directores de la tesis y por los maestros que ejercieron como observadores externos. En los casos que surgían dudas sobre las afirmaciones, se comunicaba y se revisaba para solucionarlo.

Además de estos criterios que aporta Guba (1983), en este apartado creemos que debemos incluir otros criterios de calidad de la investigación propuestos por otros autores. Son los siguientes:

- *Saturación.* Para Hopkins (1989) este criterio hace referencia a reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad. En nuestro caso, este criterio lo hemos aplicado adoptando el principio de encontrar varias veces una misma información para ser incluida en nuestro análisis. En caso de situaciones excepcionales, con datos que sólo aparecen una vez, es posible analizar los antecedentes y consecuentes del hecho, como se ha hecho.
- *Incluir transcripciones, diarios y material documental.* En los anexos se encuentran los documentos que contienen los datos recogidos para realizar la tesis. De este modo, cualquier persona interesada puede reconstruir el proceso que hemos llevado a cabo.

7.5. La validez catalítica como quinto criterio

Lathter (1986) añade un quinto criterio de credibilidad: la validez catalítica. Esta consiste en el grado en que el proceso de investigación proporciona a los participantes medios para transformar y mejorar su realidad. Dentro de esta misma línea de pensamiento, Elliott (1986; 1990) considera que la

investigación del profesorado sobre su propia realidad, ha de cumplir dos criterios: validez interna, si los cambios introducidos han producido una mejora y validez externa, si se pueden generalizar a otras situaciones. Estamos, pues, resaltando la misma exigencia para la investigación naturalista: su capacidad para transformar la realidad. En nuestro caso esto se plantea de la siguiente manera:

- *Validez interna.* Al ser realizada por un maestro-investigador, todo el conocimiento que surge de la investigación es aplicado para la mejora del contexto y de las personas que interactúan en él. Así, hay un ciclo de reflexión-acción constante, cuyo fin es mejorar la realidad. En este sentido, hay que tener en cuenta que el diario de clase, surge como instrumento para la mejora de la docencia y no para realizar una tesis.
- *Validez externa.* El trabajo realizado puede ser de interés para otros compañeros que empiezan su docencia en la escuela rural y que pueden tener experiencias similares a las tratadas en esta tesis. Como se explica con detalle en este capítulo, uno de los aspectos clave en las categorizaciones fue ser capaz de escribir en función de qué podía aportar este estudio a una persona que se encontrara en la misma situación. De ahí el cambio de categorías que se realizó y que se detalla en este mismo capítulo.

En la siguiente tabla presentamos un resumen de los procedimientos utilizados para cumplir dichos criterios:

Tabla 15:
Procedimientos utilizados para asegurar el rigor

	Credibilidad	Transferibilidad	Dependencia	Confirmabilidad	Validez catalítica
Trabajo prolongado en el campo	Sí				
Observación persistente	Sí				
Juicio crítico de los compañeros	Sí				
Triangulación	Sí			Sí	
Recogida de material de adecuación referencial	Sí				
Comprobación con los participantes durante el estudio	Sí				
Coherencia estructural	Sí				
Adecuación referencial	Sí				
Comprobación con los participantes después del estudio	Sí				
Muestreo teórico					
Recogida de abundantes datos descriptivos		Sí			
Descripciones minuciosas		Sí			
Métodos solapados			Sí		
Réplica paso a paso					
Establecer una pista de revisión			Sí		
Revisión por un observador externo			Sí		
Ejercicio de reflexión				Sí	
Revisión de la confirmabilidad				Sí	
Saturación				Sí	
Incluir transcripciones, diarios y, material documental				Sí	
Validez interna					Sí
Validez externa					Sí

En las próximas páginas se presentara el análisis de los datos. Esto se realizará mediante dos capítulos: el sexto en el que se desentrañará el proceso de evolución como maestro novel, y el séptimo en el que se expondrá la naturaleza de la docencia en la escuela rural. Además, la pedagogía crítica será un tema transversal a ambas cuestiones.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LAS RELACIONES QUE ESTABLECE Y DEL PENSAMIENTO DEL MAESTRO NOVEL

El consejo cayó en saco roto. Yo aprendí por prueba y error, y pagué el precio. Tuve que encontrar mi propia manera de ser hombre y profesor, y precisamente con eso estuve luchando los treinta años que frecuenté las aulas de Nueva York. (McCourt, 2006:29)

1. Introducción

En el presente capítulo se presentan las relaciones del maestro novel en el centro educativo. Primero, respecto a los diferentes instrumentos de coordinación y gobierno del centro. Segundo, referidas a los maestros, principalmente de su centro, pero también a los estudiantes del Prácticum y a compañeros de otros centros con los que realiza investigación-acción. Tercero, con los padres y madres de alumnos. Por último, con el alumnado con el que compartió aula.

En el apartado final se hace referencia al proceso introspectivo del maestro novel respecto a la realidad vivida, sentida, pensada,... Estos aspectos modifican su forma de entender la enseñanza, las relaciones con el entorno, incluso su propia forma de ser.

2. La relación del maestro novel con el Centro

El centro educativo es el contexto de trabajo del maestro novel, en el que se establecen relaciones con el alumnado, las familias y los compañeros. Este contexto está en gran medida marcado por diferentes normativas de carácter nacional y regional, pero también por las relaciones humanas como se referencia en las perspectivas ecológica y humana de la organización escolar

(Cardona Andújar, 2001). Desde esta doble perspectiva vamos a analizar las relaciones del maestro novel con el Centro Educativo.

La línea argumental de este apartado será comprobar, mediante la legislación, como debería de ser la participación en cada órgano de gobierno y de participación. Para después ponerlo en relación con la realidad vivida por el maestro novel.

2.1. Participación del maestro novel en órganos de gobierno y gestión

2.1.1. El maestro novel en el Claustro

En este órgano de gobierno, participo desde que me incorporé a la función docente. En un primer momento me extraño de que mi concepto de qué son temas importantes no es el mismo que el del resto del claustro.

Hoy ha habido un Claustro, ha sido rápido y en una hora estaba solucionado. Los temas importantes han pasado sin problemas. Los cómodos (sustituciones...) han sido conflictivos. (D1T1P10)

En siguientes claustros compruebo que no sólo es que no se traten los temas que considero interesantes, sino que estas reuniones pueden ser utilizadas como forma de linchamiento a otros compañeros.

En el Claustro de Profesores de por la tarde, se aprobaron todas las cosas en quince minutos. Luego MU13D leyó una carta recordando normas, que era un ataque contra una profesora Luego MU04S le ha atacado por cosas personales. Entre los dos no le han dejado defenderse.

Ha sido un espectáculo bochornoso que todos hemos criticado. (D1T1P239-240)

Como los problemas crecen, MU13D ha dado un nuevo giro de tuerca, como después de cada pelea y ha dicho que va a contar las faltas en la 6ª hora, y no ha dejado llamar a MU07 por teléfono. Yo no tengo ningún problema pero el tema se pone muy feo. (D1T3P227)

El siguiente curso académico adquiero un destino definitivo. En él, los Claustros pierden parte de la utilidad, debido al carácter individualista del Centro y a las intenciones adoctrinadoras del Equipo Directivo. Las reuniones son eternas y pesadas, como forma de desgaste para que salgan aprobados los proyectos que presenta la dirección. La principal estrategia es utilizar el silencio como una forma de consentimiento:

En la reunión, nada nuevo, un rollo para no decir nada, lo único que todos nos tenemos que presentar al Consejo Escolar. A mí no me apetece, pero nadie se ha opuesto y no me he atrevido. (D2T1P99)

Los Claustros también se utilizan como forma de aparentar democracia. Así se aprueban títulos de proyectos que posteriormente elaboraría el Equipo Directivo al margen del Claustro.

En la reunión un tostón de más de hora y media de proyectos, pero en plan niño, queréis semana cultural y a votar sí o no. Pero no se concretaba que modelo de semana cultural. Así que no avanzamos nada. (D3T1P90)

El Claustro es un órgano de gobierno colegiado del que participan todos los maestros que imparten clase en un Centro (art. 22. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero; art. 128. Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Las funciones de este órgano de gobierno se encuentran definidas en el artículo 22 Real Decreto 82/1996, de 26 de enero; y previamente a éste en el artículo 129. Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo. Estas competencias se basan en tomar decisiones sobre los aspectos pedagógicos del Centro Educativo, mientras que en mi experiencia esta función apenas aparece.

Yo no compartía la forma de organizar los claustros, ni de entender la vida del Centro:

La reunión un tostón y he pasado muchísimo. Cuando me empiezan a dar razones como que las normas se cumplen porque sí o que un partido de fútbol es como una democracia.... Me da que no comparto criterios con el Jefe de Estudios. (D2T1P122)

En el Claustro estuvimos oyendo muchas normas y cosas que no llevaban a ningún sitio, de pedagogía se habló cero. (D3T3P126)

Esto provocaba que en ocasiones me opusiera de manera crítica a lo que se dice, con pocas posibilidades de éxito en mis demandas, si bien, en ocasiones provoca cierto conflicto al Equipo Directivo. Esta crítica la planteaba con ánimo de transformar la realidad, no como una oposición sin alternativas.

En la reunión se ha hablado del programa de lectura. Yo al fin he hablado. He calentado la reunión, diciendo que no teníamos propósito, ya que pedían actividades. Habían elaborado ellos 19 objetivos y 2 criterios de evaluación. Al final les he dicho que los objetivos abarcaban el global de la lectura y los criterios sólo lectura comprensiva y hábito, quedando sin criterios cosas como la lectura crítica. Creo que este es un buen paso ya que si estoy callado es señal

de que paso, como he hecho todo el segundo trimestre. Espero que funcione mi plan de mejorar mis relaciones en el Colegio, porque si uno no es parte de la solución lo es del problema. (D2T3P20)

Hoy último claustro del curso la cosa ha estado bastante tranquila, nos dijeron quien iba a ser el nuevo Equipo Directivo y MR53D se empeñó en dejar cosas aprobadas para el próximo curso, como el objetivo... yo a todo le contesté que en un claustro de 19 en el que se iban 9 no era democrático votar, hizo caso todas las veces, pero lo seguía intentando. (D3T3P227)

En la participación en estas reuniones hay un hecho trascendental, que es la participación del inspector en un claustro. El inspector se inclina por cumplir los aspectos formales y no afrontar las cuestiones de fondo, esto me hace ver que estaba luchando contra los molinos.

La lectura del informe me defraudó, ya que no se metió en los contenidos y la calidad. Se quedó en términos técnicos. Sólo se fijó en la presencia de las cosas. El discurso fue muy técnico y sólo hablaba del valor del tiempo y de optimizarle. Al terminar de leer MR57 se quejó de las reuniones, MR51 les defendió. El tema se paraba y yo quería jaleo, así que dije qué representatividad íbamos a tener si las realidades eran muy distintas. Así comparé mi situación y la de MR22 para meterla en la guerra. Saltó MR23, luego MR22. Y así se dieron varios palos. Al final quedó la postura clara. El Equipo Directivo vendido con cara de enfado, lo único que se le ocurrió decir a MR53D fue que la organización de este año no la repetirían. MR22 y MR51 de ideólogos del Equipo Directivo defendiéndoles. Y los otros tres criticando que la CCP no funciona, que se han de decir las cosas a todos y se han de tomar decisiones en consenso. El inspector cortó diciendo que eso es poco operativo, a lo que le dije que si se habla de cosas concretas no, pero que si se habla de abstracciones sí. (D3T3P24-26)

A medida que avanza el tiempo, mi participación en los Claustros se hace más práctica, buscando más el interés de mis aulas y menos el del Centro. En este tipo de relaciones aprendí como se manifiestan las relaciones de poder. Por mi experiencia sabía que el Equipo Directivo no me iba a mandar nada de forma directa, sino que me trataría de convencer “por mi bien” esperando a que yo cediera. Así, aprendí a mantenerme firme en mis decisiones, cediendo el Equipo Directivo:

Eso sí la reunión ha sido calentita, ya que traían la idea de que cada clase iba a coger una provincia de Castilla y León: Ávila para Infantil y para los demás otra. Yo he dicho que eso no me parecía pedagógico, que no me parecía cognitivista, que mis estudiantes necesitaban conocer lo más próximo, además que sus fuentes de conocimiento sólo

podían ser orales debido a sus capacidades lectoras. Me he plantado y he pasado. MR54D se ha enfadado y ha dicho que los de tercero también eran muy niños... MR57 me ha defendido. El caso es que no he respondido, paso de debates estériles. La situación se tensaba mucho porque esperaban que reculara, y no entrara al jaleo pero no decía que me daba igual. Al preguntarme explícitamente dije que sabían mi preferencia, que en caso de no ser así yo era muy bien mandado y acataba órdenes. Como no se han atrevido a imponérmelo con autoridad evidente, aunque lo han tratado con la anónima, me dieron Ávila. Eso sí, luego MR54D se ha vengado diciendo que la programación del año pasado fue un desastre, pero como sabía que era venganza no entré, que no fue por falta de ganas. (D6T2P21)

Ante esto termino por entender que no estoy en la escuela en que me gustaría:

La reunión fue insípida, lo único que saqué fue que al año que viene voy a ser el encargado del grupo de trabajo. Por lo demás nada. Bueno que pasaron la encuesta sobre la actividad en el Centro, y mi valoración fue negativa, en parte porque estoy en un modelo de escuela que no me gusta, y por otra porque tengo un día negativo. (D6T3P148)

Esta concepción de un Claustro poco útil, se produce por su formación independiente de la voluntad de los miembros (Gairín Sallán y Darder Vidal, 1994). En ocasiones, esto puede provocar que entre el grupo de maestros que forma el claustro, no se tenga la misma concepción de qué es la educación, lo que dificulta el trabajo en equipo y fomenta el individualismo.

2.1.2. El maestro novel en la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Participé en la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) en mi primer año como maestro funcionario de carrera, en el primer Centro con destino definitivo. Este año, esta Comisión no cumple los requerimientos legales, y termina siendo un instrumento de difusión de las ideas del Equipo Directivo, en el que los participantes teníamos poco que decir:

La problemática del día vino en mi primera CCP, fue más o menos normal, hablamos sobre cómo han de ser las fichas para las actividades de todo el centro marcadas en la PGA, la verdad es que hicieron lo que decía. Se habló en referencia a MR23 que dijo de no presentarse al Consejo Escolar y dio una carta, no opiné porque el concepto que tienen de democracia como callar las decisiones del claustro no me parece muy acertado. Luego la directora dijo que había que poner en marcha la biblioteca, me preguntó cómo iba y dijo que el inspector pediría cuentas a final de curso. Me sentí amenazado y respondí que mientras hubiera cabezas por encima de la mía que rodaran no me

importaba, que si me decían qué hacer lo haría y si no, no. No obstante, todavía estoy enfadado. (D2T1P166)

A medida que avanza el segundo curso de la investigación iba tomando conciencia de la realidad del Centro, que no está en línea con mis planteamientos educativos. Esto me lleva a ser la única voz discrepante en ésta:

Por la tarde hubo reunión de CCP para la semana cultural y luego Claustro para lo mismo. Al final salté y dije que me parecía mejor hacer pocas actividades bien que no muchas a medias y que en lugar de semana puede ser jornada. También hice referencia a que la inversión de roles es distinta a la igualdad. Creo que quedó un poco fuerte, además lo hice cuando estaban concluyendo. Fue porque tenía la sensación de que no hacían caso a MR57 y salté. (D2T2P14)

La reunión de la tarde CCP fue muy calentita, ya que dije que porque no se iba a aprovechar la movilidad de los padres para juntar al alumnado. Hablaron de que no iba a participar el profesorado, pero, como les dije, eso ha de ser voluntario. Sacaron el tema de la puntualidad y de la falta de tiempo que se pierde en las asambleas de grupo. (D2T2P94)

Cinco cursos después volví a pertenecer a la CCP. En esta ocasión con otro Equipo Directivo que sigue utilizándola como forma de transmitir sus ideas, pero en esta ocasión los temas sí se adaptan a las normativas legales. En este tiempo la concepción de la Escuela me ha cambiado, contagiándome de la cultura individualista del Centro:

Primera regañina del curso, mira que este año voy retrasado. El caso es que estaban hablando en la CCP de las notas, a lo que MR34 y MR54D han dicho que van a empezar el tema 5 y MR34 ha dicho que como yo ya iba por el 6, que como voy a mi aire. Pues sí que voy: [...] El caso es que dijo [MR54D] que creía que debía ir más despacio, pero que hiciera lo que quisiera. Pero que dábamos clase los dos al mismo grupo, y que claro, que si íbamos desigual, pues que ella iría más deprisa. MR24JE me dijo que debía ir más despacio, que era un CRA y que tenía más compañeros. El caso es que si me regañan por ser demasiado competente es que estoy por el buen camino. (D6T1P202-207)

Lo más llamativo del día se ha dado en la CCP. MR54D y MR34 se han puesto a discutir por los criterios de promoción de Matemáticas. MR54D consideraba que era necesario que supieran las tablas de multiplicar, y MR24JE le apoyaba, porque decían que si no en tercero estaban perdidos. Es decir, defendían que lo importante de la multiplicación es la memorización pura. MR34 y el orientador

defendían que lo importante es que el alumno multiplicara independientemente de si lo hacía sabiéndose las tablas o lo hacía con otras estrategias, como hacía MR34 cuando iba al colegio, es decir, conseguir el resultado independientemente de la manera. Se han puesto a discutir las dos sobre qué alumnos lo pueden conseguir, que no todos pueden desarrollar estrategias, que la memorización es inútil... Al final no han llegado a ningún acuerdo, porque lo que subyacía eran dos formas de entender la educación. Yo no he abierto la boquita pero no estoy de acuerdo con ninguna de las dos. Si los niños no saben se les enseña como sea necesario para que aprendan, pero lo importante no es que multipliquen, porque eso lo hace una calculadora mejor y más rápido. Lo importante es que tengan velocidad de operar, para que tomen decisiones rápidas y se acostumbren a valorar diferentes cosas y estrategias. Lo importante no son las Matemáticas, sino el entrenamiento que las Matemáticas proporcionan a la mente. Igual que yo hago con Lengua o con Conocimiento del Medio. Lo importante no son los contenidos, sino las estrategias lectoras que se desarrollan, los contenidos son el medio para leer, no el fin. (D6T2P200)

La CCP es un órgano de coordinación pedagógica de la que participé en las ocasiones que he sido Coordinador de Ciclo y Jefe de Estudios (art. 43 Real Decreto 82/1996, de 26 de enero), si bien sólo hay datos en el diario de cuando he sido Coordinador de Ciclo. Las funciones de esta comisión están definidas en el art. 44 Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, siendo principalmente elaborar propuestas de actuación pedagógica al Claustro. Para San Fabián Maroto (1993), más allá de los formalismos legales, esta comisión tiene dos funciones nucleares, que son: procurar que los proyectos curriculares tengan incidencia en las aulas, e impulsar procesos de revisión y mejora permanente del currículum del Centro. Esto no sucede en nuestro estudio, ya que era utilizada principalmente como un instrumento de difusión del mensaje del Equipo Directivo.

2.1.3. El maestro novel en la Comisión de Convivencia

En el cuarto curso de la investigación la elección de los maestros pertenecientes a ésta se hizo bajo un criterio aleatorio, no democrático y sin convocatoria previa. Esto me provoca un conflicto grande con el Jefe de Estudios, acusándole de ser un paripé como se constituye la comisión:

Cuando a las dos y cuarto fui a comer las judías calientes vino MR22JE a buscarme para lo de la comisión de convivencia. Fui al despacho con protestas ya que le dije que mi exclusiva había acabado. Lo que pasa es que la madre de AR1C098 es la cuidadora y miraba como cortada así que dije a MR22JE “no me parece bien”, pero fui. Llegué y estaban los otros cuatro implicados y el equipo directivo con una bolsa y los nombres. MR30D dijo que iba a ser a sorteo y le dije

que si era de acuerdo al reglamento, dijo que sí y salió MR40 y me fui corriendo a comer. Vino MR22JE a decirme que no se había tardado nada, la contesté que seguía sin parecerme bien, me dijo que MR54 había venido a hacerlo y la dije que venía todos los viernes; me dijo que había que hacerlo, a lo que la contesté que para esa pantomima la podían haber hecho delante del claustro o cuando les diera la gana. Siguió y le dije “si me quieres convencer me doy por convencido” y se fue. (D4T1P45)

En el último curso de la investigación participé en la Comisión de Convivencia, a la vez que era Coordinador de Convivencia. En el desempeño de esta función surgieron problemas, debido a que el Equipo Directivo y yo entendíamos de forma diferente la disciplina. Yo consideraba que las faltas y amonestaciones no solucionaban los problemas de convivencia, y que hay acciones menores que no deben ser consideradas por esta Comisión. En el debate con el Equipo Directivo me solía mostrar convincente y conseguía imponer mi criterio al de la Directiva y la Comisión de Convivencia:

A mí MR54D me ha liberado para que hiciera con MR24 lo de la convivencia. Parece que este año hay un montón de movidas, incluso fuera del colegio y con la Guardia Civil. El caso es que al final pusimos una falta grave por un puñetazo, lo demás, no merecía la pena. Por cierto que MR24 me ha preguntado si la movida del viernes pasado con AR2C069 y AR2C089 lo consideraba falta grave. Me ha sorprendido mucho. No creo que sea para tanto, o mejor dicho, no creo que poner una falta grave lo resuelva. La he dicho que me deje probar con las fichas de evaluación antes de pasar a mayores. (D6T2P70)

Por la tarde en el claustro todo bien, la comisión de convivencia regular, ya que se han empeñado en poner una falta a los de la ESO por pegarse con AR2C069 en navidades. El caso es que yo no entiendo la cosa como ellos. Ellos dicen que según el Reglamento de Régimen Interno se puede sancionar conductas fuera del colegio. Yo entiendo que eso es para acciones que en algún momento afectan a la vida del centro, pero no las que son ajenas. Por ejemplo, el comentario “te pego a la salida” es una acción que se da parte en el colegio y parte fuera. El caso es que al final les convencí que quedara en el acta que hemos tratado el tema y que vamos a ver si tiene ramificaciones en el colegio, pero no a sancionarles. Y mucho menos cuando está por medio la Guardia Civil. (D6T2P86-87)

Ante el poder de persuasión que tenía en la toma de decisiones, el Equipo Directivo optó por no consultarme ante los conflictos y sólo informarme, omitiéndome de mi función:

Por cierto que hay nueva movida respecto a AR3C100 que ha cortado el cable del teléfono y ha robado un ratón y AR2C069 que dudan si le

van a poner una falta grave por molestar de forma reiterada en clase. Por supuesto que a mí como Coordinador de Convivencia me lo han contado a modo de pasillo, pero no para desempeñar mi función. (D6T3P15)

La Comisión de Convivencia es una comisión perteneciente al Consejo Escolar (art. 20 Real Decreto 82/1996, de 26 de enero). Y tiene como función informar a éste, sobre la aplicación de las normas de convivencia. En la Comunidad Autónoma de Castilla y León recientemente se ha definido más el papel de esta comisión con respecto a la convivencia (Art. 20. Decreto 51/2007, de 17 de mayo). En él las funciones de esta comisión son:

Artículo 20.1 En el seno del Consejo Escolar existirá una comisión de convivencia, que tendrá como finalidad garantizar la aplicación correcta de lo dispuesto en este Decreto, colaborar en la planificación de medidas preventivas y en la resolución de conflictos. (Decreto 51/2007, de 17 de mayo)

En nuestro caso estas funciones tienen que ver poco con la realidad, siendo esta, al igual que el Coordinador de Convivencia, figuras a las que sólo se informa de las decisiones del Equipo Directivo.

2.1.4. El maestro novel en el Consejo Escolar

Al obtener destino definitivo en el segundo año de estudio, soy elegido miembro del Consejo Escolar, esto se realiza a través de una encerrona de los compañeros. El Equipo Directivo propone que nos presentemos todos a él, y los compañeros optan por votarme ya que a su parecer no tengo ocupaciones fuera de la escuela:

En la reunión, nada nuevo, un rollo para no decir nada, lo único que todos nos tenemos que presentar al Consejo Escolar. A mí no me apetece, pero nadie se ha opuesto y no me he atrevido. (D2T1P99)

Es que estaba cabreado porque me habían dicho que me iban a votar para el Consejo Escolar por ser joven y no tener que hacer. Parece que lo único que hay que hacer es cuidar hijos y limpiar, lo demás no cuenta. (D2T1P211)

En mi primer Consejo Escolar considero que es un mecanismo formal y poco ágil. Si bien, me sirvió para tomar conciencia de que el alumnado de transporte escolar tiene una realidad propia:

En el Consejo la madre de AR3C124 nos ha contado 1000 veces algo que un padre le ha dicho, con lo que en lugar de 15' ha durado una hora. Un tostón, ya que no nos conocemos y eso hace que sea muy

formal, no obstante, me he dado cuenta que no existen unitarias y cabeceras, sino que también están los del transporte que es un mundo aparte. (D2T1P238)

Este carácter formal se mantiene a lo largo del tiempo, teniendo poca utilidad como órgano de gobierno del Centro:

El Consejo Escolar ha sido leer las cuentas, contar la semana cultural y las actividades de los encuentros y en media hora a casa porque nevaba. (D2T2P61)

Por cierto, que en el Consejo Escolar, que era para aprobar las cuentas, han dicho que a la semana que viene hay otro porque viene el inspector a leer las conclusiones de la evaluación. (D3T2P294)

En determinados momentos el Consejo Escolar se convierte en una asamblea donde se debaten diferentes temas. Pero la realidad es que no se toman decisiones pese a ser un órgano de gobierno:

El Consejo un poco surrealista. La madre de AR2C087 pidiendo que se pongan crucifijos en las paredes porque “no molestan a nadie”. Las madres del comedor hablando sobre la reunión del otro día... Nada productivo, pero muy largo. (D6T2P87)

El Consejo Escolar se define como el órgano de gobierno colegiado en el que tienen participación las familias, el personal de administración y servicios y el Ayuntamiento (art. 6. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero). En esta misma ley se definen las competencias del Consejo Escolar (art. 21. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero). Posteriormente las competencias de éste se modifican, teniendo menos peso el gobierno del Centro a favor del director (art. 127. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). En nuestro caso el Consejo Escolar tiene poco poder de decisión, limitándose a oír propuestas y aprobarlas de forma tácita. Una muestra de esto es la elección de los miembros como una forma de quitarse tareas y no por capacidad de representar al grupo.

2.1.5. El maestro novel en el Equipo de Ciclo

Durante el primer curso el Equipo de Ciclo apenas le tengo en cuenta, debido a que no voy a tener que continuar en el Centro y a que tengo que solucionar mis propios problemas. Así, considero estas reuniones como un mero trámite. Si bien, me llaman la atención los procesos de aprendizaje del hábitus (Bourdieu, 2003). Entendiendo éste como un conjunto de prácticas colectivas que definen la pertenencia a un grupo social, en este caso al cuerpo de maestros:

También se ha hablado de los alumnos con alternativa a la religión (“insumisos”). Los consideran de otras razas y torpes. (D1T1P26)

Por la tarde hemos estado hablando y me ha contado MU06 que los Testigos de Jehová les influye la religión en la socialización ya que no comparten ni televisión, ni juegos, ni cumpleaños. También me ha dicho que muchos niños que no toman la comunión, y pasan mal el fin de curso, por los efectos de la fiesta. (D1T2P174)

Si bien, el Equipo de Ciclo como órgano de coordinación, no me ayuda en el proceso de inclusión a la función docente. Pero sí lo hacen sus miembros a nivel personal:

Las compañeras tutoras de segundo ciclo también me han ayudado en la preparación del curso y en el desarrollo del mismo, especialmente MU06 que al estar en cursos paralelos realizamos nuestras programaciones y el desarrollo de los temas perfectamente coordinados, siéndome muy útil todos los consejos que por su larga experiencia docente me ha proporcionado. (DPP73)

A partir del segundo curso, ya en mi destino definitivo, las reuniones de ciclo son habituales, al menos dos al mes. Pero el carácter de éstas, está orientado a desarrollar actividades para las fiestas, no a mejorar el Centro.

La reunión de por la tarde fue muy cutre. Había que hacer gorros de cartulina con las de Infantil. (D3T3P172)

Luego en la reunión, poco. Nos han juntado a todos para que habláramos sobre el objetivo de curso y cómo decorar las paredes, que parece lo único que importa. (D6T1P39)

A medida que avanza el tiempo en el Centro me voy oponiendo en algunos aspectos que considero importantes, que son los relacionados directamente con el alumnado:

La reunión ha sido una locura. Ha habido que decidir actividades para la semana cultural que tiene que quedar muy bien, porque han presionado mucho, pero tenemos tres días para hacerlo. Por ejemplo quieren hacer una exposición con lo de Castilla y León. Yo no voy a participar porque los nenes no han hecho nada y no me voy a pasar yo todo el puente haciendo cosas sin ningún sentido educativo pero que queden bien. Prefiero que consideren que soy un mal maestro, que los padres y los niños ya tienen su opinión, y creo que es muy buena. Por los demás a mí me ha tocado preparar la actividad el miércoles porque MR54D no la ve educativa. (D6T2P133)

Mientras que en otros casos considero que no merece la pena luchar:

El ciclo es otro tema. Todos pasamos de todos, la actividad que había que planificar, optamos por ponerles una película. MR38 se puso a protestar un montón porque ella lo hace todo, yo pasé y MR31 la contestó tratando de poner buen rollo, yo de objetor de conciencia, mi cuerpo está pero mi mente no entra en esas tonterías. (D3T2P201)

En la exclusiva hemos estado preparando la excursión, se han hecho unos trípticos y etiquetas, además de repartir seis niños por profesor. A mí algunas cosas no me parecen bien, como que cada profesor tenga que llevar sus seis trípticos o sus seis etiquetas, porque cuanto más gente influya más fácil es dejárselo en casa. Me parece que lo suyo es dejarlo en el cole en una caja y el viernes cogerla. Pero, en fin, no peleo por pequeñas cosas. (D6T3P75)

Un caso especial de los Equipos de Ciclo fue elaborar las programaciones didácticas (ORDEN EDU 1045/2007). En este caso el Equipo Directivo hizo grupos de maestros y les propuso tareas:

Los grupos para programar los habían hecho “por nuestro bien”, por las asignaturas que dábamos. Como me habían tocado los chinchines, he dicho que si no habían pensado que había gente que podría querer hacer la de algún área en concreto porque era mejor para él, pero que claro que como habrían valorado bastantes criterios se habrían decantado por algo. El caso es que no lo habían valorado y no lo han sabido defender así que me he cobrado la de MR54D y la programación. Tiene pinta de que se van a escapar más si tratan de imponerme cosas “por mi bien”. Al final terminó como con el primer Equipo Directivo que tuve en el CRA. (D6T1P22)

Para la programación me pusieron en el grupo con dos maestros, de los cuales con uno no mantenía ningún tipo de relación. Debido a esto nuestra programación no se hizo de forma grupal:

La tarde fue una reunión pesada que no nos llevó a ningún lugar. Repaso de lo que habíamos hecho, la previsión del CFIE... y luego programación, como a mí me toca con MR57 me he perdido lo más posible. Pero eso es como siempre, no le aguanto y es lo que tiene que hay que trabajar con quien nos obligan, no con quien queramos. (D6T3P7)

Hoy ha sido un día rarísimo, y teníamos que preparar las programaciones para que las viera el inspector el martes. Así, a primera hora, estuvieron trabajando de forma autónoma mientras yo montaba lo que habíamos hecho MR43 y yo el fin de semana en casa. (D6T3P38)

Los Equipos de Ciclo agrupan al profesorado que imparte docencia en un ciclo, con el fin de organizar y desarrollar las enseñanzas de ese ciclo (art. 39. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero). En nuestro caso sólo sucede en la elaboración de las Programaciones Didácticas.

2.2. La relación del maestro novel con el Proyecto Curricular

Cuando me incorporé a la docencia tenía una visión de la realidad utópica en cuanto a lo que había estudiado, pero también tenía una experiencia vivida respecto a mi experiencia como alumno. En este apartado se pretende mostrar cómo evoluciona esta percepción del Centro a medida que me insertaba en la realidad laboral.

En un primer momento, consideraba que lo que había estudiado se lleva a cabo en la realidad. Que la organización del Centro se basa en la documentación oficial, si bien rápidamente me di cuenta de que no siempre es así:

Cuando uno empieza a trabajar es crédulo, considera que lo que estudió en la Escuela de Magisterio se lleva a la práctica. Pero en muchos casos nada más lejos de la realidad. La experiencia me ha ido mostrando, poco a poco, que los Proyectos Curriculares y los Proyectos Educativos son algo que se suele hacer por cubrir el expediente de cara a la inspección y la mayoría de las veces son copiados, lo que los convierte en inútiles. Esta situación provoca que cuando uno va a un Centro nuevo no tenga referencia de cuáles son los propósitos que se persiguen. Este tipo de situaciones auspician un sentimiento de soledad y de inseguridad aún mayor. (L01:21)

Al pedir los Proyectos me di cuenta que me encontraba solo ante la docencia de mi grupo:

Así me sucedió cuando pregunté: ¿qué objetivos se perseguían?, ¿qué contenidos enseñar? y ¿cómo estaban secuenciados en ciclos? La respuesta fue que la programación de aula era cosa de cada uno. Eso ya lo sabía, pero consideraba que el Proyecto Curricular era el marco al que tenía que hacer referencia en mi programación de aula. De esta manera surgió un nuevo problema, tenía que (re)inventar los propósitos a los que hacer referencia en la práctica de aula. (L01:21)

En el Centro donde realicé la fase de prácticas, no llegué a conocer el Proyecto Curricular. Esto se debía a que éste venía predeterminado por el libro de texto:

He revisado el libro de Matemáticas, tiene cuatro grandes bloques: números, operaciones, geometría y medidas. Junto con MU06 hemos

llegado a la conclusión de que deberemos dar un tema cada quince días aproximadamente. (D1T1P21)

En el Centro en el que tuve el destino definitivo, el Proyecto Curricular fue un referente en mi programación:

Después estuve leyendo el Proyecto Curricular, para hacer este año la programación de acuerdo a él, parece a primera vista que está muy bien hecho. (D2T1P35)

El Proyecto Curricular, es el documento en el que se encuentran los aspectos didácticos que rigen un colegio (art. 49. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero). Esta concreción también se encuentra con la reforma educativa de (art.5.4. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre). En la comunidad de Castilla y León, a partir del 2007 (art.7. ORDEN EDU 1045/2007), este documento se denomina Programación Didáctica teniendo unos requerimientos mayores que la normativa del Estado.

2.3. Dos aspectos de la vida del Centro que generaron enfrentamientos

En este apartado se recogen dos aspectos relevantes de mi relación con la vida del Centro. Estas relaciones llevan implícita mi sumisión, teniendo que romperla.

2.3.1. De la buena voluntad a la obligación: el caso de la informática

En los Centros en los que he trabajado he ofrecido mis conocimientos de informática, como una muestra de mi implicación en ellos. Esto se debía a que éstos no tenían soporte del servicio técnico y yo tenía capacidades para solucionar problemas habituales:

Al acabar la clase, he intentado arreglar el ordenador pero no he podido configurar la tarjeta de sonido porque no tenía los drivers adecuados. Este es el problema de dar ordenadores y no técnicos, que o lo arreglamos los maestros o no se puede usar. (D2T1P232)

El ofrecimiento de esta colaboración siempre fue aceptado:

La jornada ha sido excesivamente relajada ya que he estado dos horas formateando ordenadores y la sesión de Educación Física no la he tenido porque han ido al teatro. (D1T1P437)

A primera hora me he dedicado a cambiar el ordenador de secretaría y lo he puesto en red, pues los demás no sabían. (D2T1P200)

Pero esta buena voluntad en algunos casos derivó hacia una situación de abuso. Se me consideraba un técnico. Este es el caso de un compañero:

En L4R tenía apoyo y estuve instalando antivirus en el ordenador. Con lo que apenas estuve con los nenes. (D3T1P79)

En L4R sigo con el ordenador, que parece que en lugar de apoyo voy de técnico informático. (D3T1P267)

Después estuve en L1R recuperando la clase del jueves, aunque MR30JE me llamó para que fuera a L4R a arreglar el ordenador de MR23, que los del servicio técnico le han desconfigurado internet. En la sesión estuvimos con la sesión de cooperación que no hicimos el jueves. (D3T2P105)

Esto provocó que dejara de arreglar ordenadores, al considerar que yo en lugar de maestro era su técnico personal:

Lo peor del día fue la tercera hora, la de informática. Fui a L4R con MR31 y la de religión, nos tomamos un café y MR23 me dio dos hojas con todo lo que la pasaba con comentarios “lleva dos meses sin funcionar y así no puedo estar” “lleva dos años sin funcionar Internet” no me gustó nada y era la segunda vez que lo hacía. Le dejé el correo puesto, le configuré el módem y funcionaba Internet, además de limpiarla los programas que MR31 había instalado en el ordenador de L1R. Por la tarde, cuando me iba, le dije que me había dicho MR30D que el jueves iba el coordinador del proyecto de informática, y me dijo que le había llamado a él y al inspector para decirle que llevaban 2 años sin funcionar los ordenadores y que no le hacíamos caso. Yo que venía del paseo, me ofendí bastante pero opté por lo mejor, por irme en lugar de discutir con ella. Eso sí, por el camino decidí que no le iba a tocar un ordenador jamás, que no es mi función. (D4T2P195)

2.3.2. Las sustituciones

Uno de los aspectos constantes a todos los cursos son las sustituciones en el aula en la que faltaban compañeros. En un principio, no tenía suficientes estrategias como para entrar en un aula sin haberlo programado con anterioridad:

He tenido que ir a sustituir a 5 años, no tenían trabajo. Les he contado unos cuentos por teléfono. En fin que les he entretenido bien. (D1T1P451)

He estado sustituyendo en tercer ciclo, como siempre, se mandan ejercicios y se ve pasar el tiempo. (D1T2P250)

Poco a poco me implico en lo que sucede, en las tareas que hace el alumnado:

También he sustituido a MU04 que tiene quince días de baja por un esguince, he corregido ejercicios y he explicado, ya no sólo me limito a pasar el tiempo cuando sustituyo, así a mí me resulta menos aburrido. (D1T3P49)

En mi primer curso en el Centro en el que obtuve destino definitivo, tuve que hacer numerosas sustituciones. Al ser un CRA en algunas localidades sólo podíamos sustituir maestros itinerantes, y el Equipo Directivo optaba por que estas sustituciones las hiciéramos siempre dos maestros. Esta decisión hace que algunos grupos se queden sin clase de Educación Física:

Después del puente las cosas no han empezado muy bien, MR53D me llamó ayer a casa mientras estaba escribiendo, me he pillado un rebote enorme porque me descentro. En fin que el motivo por el que me llamó es para hacer una sustitución en L1R. Aunque no sé para qué me llamó si tenía que ir a las 10 a L3R a por las llaves, como marcaba mi horario. Esto me genera dos dudas., la primera por llamar fuera del horario, y la segunda por el valor de la Educación Física ya que es la segunda vez que la pierdo para sustituir. Aunque, al paso que vamos, en los pueblos solo vamos a sustituir MR31 y yo. (D2T1P159)

Estas sustituciones habituales provocaron que mantuviera conflictos con el Equipo Directivo. Esto era debido a que el criterio que seguían no era el que aparecía reflejado en el Proyecto Educativo.

Cuando llegué iba enfadadísimo y MR53D me dijo que tenía que sustituir a última hora en ESO y mañana en L1R, trató de relajar el tema diciendo que si no me importaba. Yo le dije que sí, que me importaba, y se quedó helada, así que le dije que sus deseos son órdenes y que si ella lo mandaba yo lo obedecía, aunque me importara. (D2T3P155)

Cuando tuve un grupo de referencia, y unas mejores capacidades para la enseñanza opté por solicitar al Equipo Directivo hacer las sustituciones de mi grupo, aunque tuviera docencia con otros alumnos. En estos casos los dos grupos hacían las tareas juntos:

Como estaban desde 5º a la ESO de excursión faltaban profes, con lo que a tercera hora estuve con los de 1º a 3º. Con los de mi tutoría no me tocaba, pero como MR24 dijo que no tenían trabajo y que mandaría

a alguien para hacer algo, pues para hacer algo que se vengan conmigo. La experiencia ha sido muy buena. (D6T2P113)

2.4. El maestro novel como Jefe de Estudios: Un intento por transformar la realidad

La jefatura de estudios es un órgano de gobierno unipersonal que se dedica a la gestión académica del Centro (art. 34. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero). El formar parte del Equipo Directivo lo consideraba como una posibilidad para hacer todo aquello que había criticado y a lo que me había opuesto. Para analizarlo en profundidad lo veremos en dos apartados: el primero hace referencia a la relación con el entorno, y el segundo a qué pude hacer en relación con mis ideales.

2.4.1. La dura realidad del curso

En mi quinto año de docencia, el cuarto en el destino definitivo, fui jefe de estudios. La situación era especialmente compleja debido a las obras del colegio y a que todo el Equipo Directivo éramos nuevo:

Primera semana como Jefe de Estudios. La cosa no empezó nada bien, ya que estaba todo el colegio en obras, parecía Kosovo en guerra. La planta de arriba estaba hecha un porquería y la de abajo en obras con agujeros entre la pared. Esto dificultó todo. Durante la semana la cosa mejoró un poco, presionamos bastante al Ayuntamiento y limpiaron la planta de arriba y esas aulas estaban bien para empezar, si bien la biblioteca estaba hecha un desastre con cajas y libros por todos los lados. La parte de abajo no estaba acabada y sólo la clase de MR24 estaba como para empezar a dar clase. Así que, en la última reunión tomamos la decisión de que el primer día los niños de Infantil y de primero a cuarto se quedaran en el patio y los maestros trataríamos de colocar las clases para que pudieran estar de una manera aceptable. Pero la imagen que íbamos a dar delante de los padres no iba a ser muy buena. (D5P3)

Para mí era una oportunidad importante para poder transformar la vida del Centro. Esta ilusión se reflejaba en el trabajo previo al curso y en un horario en el que todos los grupos tuvieran desdobles en las asignaturas instrumentales. No obstante, esto provocó discrepancias con algunos compañeros:

Los horarios los estuve preparando desde mitad de agosto bajo el criterio de que las asignaturas de especialistas sirvieran para desdoblar las áreas importantes. Así a todos los cursos les quedaban cuatro horas desdobladas y al de MR24 y MR57, que tenían mayor dificultad, desdoblaban dos áreas. MR22 y MR30 quedaron contentos con el

horario ya que esperaban itinerar más y que les fastidiara porque no nos llevábamos muy bien. Pero no fue así y tuve una especial sensibilidad con ellos. El aula de MR57 se complicó sobremanera, ya que iban a llegar 4 inmigrantes que no sabían español, así que dejé de mi horario la informática y me puse a ir a dar Matemáticas. MR45 se quejó mucho, en lugar de hablar del horario me regañó; unos días más tarde me dijo que había pasado un mal momento porque habían salido unas plazas en Arévalo y si no hubiera pedido la continuidad hubiera podido vivir en su pueblo. (D5P4)

El problema mayor lo tuve con las de L4R, que en lugar de hablar conmigo estuvieron hora y media de reunión criticando su horario y no a lo que estábamos. Sin venir a cuento, MR23 dijo que no entendía los horarios y que ella no se iba a salir de su clase. En ese momento le dije varias cosas enfadado: que las aulas son del Estado no tuyas, que los horarios y los grupos los asigna el Director y que no hay que ser democráticos con ellos, y que eran legales, que si no lo creían que protestaran en inspección o en un juzgado. Las dos se quedaron calladas, igual que todos y se acabó la reunión. (D5P5)

Además de esto, había con algunos compañeros con las que no tenía buenas relaciones¹² personales que se dedicaron a boicotear desde el primer día, pese a que en algunos momentos les supusieran enfrentamientos con el claustro:

Al salir MR57 sacó un post-it con sus demandas: las guías, el ratón ficticio, el herrero que no va, los baños que no la cambian, la lista de los maestros que no se pudo acabar hasta el martes que no entregó la hoja la otra de Religión... El caso muchas cosas de las cuales no tengo la culpa y que me pillan en medio; MR31D y yo podemos llamar al arquitecto para lo de los baños, pero no podemos obligar con una pistola al constructor para que lo cambie. El caso es que todos los días lo mismo me ha enfadado y cuando me ha dicho que la lleve un ordenador la he dicho que a mí me pagan por hacer la PGA y el DOC y no por llevarla ordenadores, a lo que me ha contestado que me lo pedía como un favor personal... El caso es que me ha enfadado mucho y la tengo que decir que me tiene harto, a ver si lo sé hacer de buenas formas y no discuto con ella, aunque hoy me apetece, no obstante conociéndola estará unos días suave. (D5P11)

En la última semana del mes fue clave el claustro que tuvimos. Solo duró una hora pero fue calentito. Se dieron los puntos del orden del día que era informar sobre las cuentas y el resultado de la jornada continua. En ruegos y preguntas MR57 dijo que quien le iba a colgar los toalleros, que había dicho yo que se lo iba a colgar pero que no era mi competencia. En esto que levanté la mano y le dije que no lo iba a

¹² Ver relación con los compañeros en este mismo capítulo.

hacer porque le había dicho al inspector que yo había modificado el censo fuera de plazo y eso era muy grave. Ella dijo que ya lo hablaríamos. Pero yo le dije que no tenía nada que hablar con ella que no fuera como jefe de estudios, que me había enojado mucho y que no lo iba a tolerar. Ésta se enfadó y discutió con MR51, luego con MR31D y éste le tuvo que decir que ahora tenía 11 alumnos y que no se le iba a quitar las dos aulas, que fuera comprensiva. Ésta dijo que no era así, a lo que tuve que decir que no era así que siempre había dos maestros y había momentos en el que había dos maestros con cinco niños y en clases en las que tenía un solo niño, a lo que ésta cayó. Después se metió con MR35 y con MR24 por un cartel con fotos que dijo que no se lo habían mandado a ella, a lo que hubo que decir que lo hicieron en su tiempo libre y con su dinero, con lo que no se le podía obligar a nada. Por último volvió a discutir con MR51 y ésta le dijo que las cosas las decía a la cara no como otra. Un fiestón desagradable. (D5P217)

El inspector entró en estas discusiones desgastando enormemente mis energías, ya que en un principio les daba la razón, y después de explicarle los criterios de la jefatura de estudios me la daba a mí:

El miércoles estuvimos en L3R con mil historias de las obras. Y con el inspector que fue a ver las obras de L2R y de L3R, lo de L2R le pareció aceptable y lo de L3R, si bien su intención era que el comedor funcionara a la semana siguiente porque el instituto comenzaba y el transporte escolar es compartido con él. También me dijo que a ver si veíamos los horarios que le habían llamado MR23 y MR57, me dijo que estaban bien pero que se lo explicara tranquilo, con lo que imagino que le llamó para chivarse de que me había alborotado y no tenía razón, claro que peor para ella porque ahora me ha dado la razón y no voy a negociar. (D5T1P10)

En otras ocasiones el inspector se omitía de sus tareas y las dejaba en manos del equipo directivo:

El lunes llamó el inspector para que tratáramos de convencer a la madre de AR3C124 para que bajara a AR1C119. Supuestamente era un marrón suyo que nos le vamos a comer nosotros. (D5P29)

Otro aspecto importante fue la desidia del director, que se limitó a tareas administrativas, delegando en mí muchas de sus tareas:

Hoy ha sido un día de pequeños roces con MR31D por una parte porque no se quiere implicar en lo de AR1C119 porque dice que la madre de AR3C124 le dijo que no. También hubo una pequeña discusión porque dice que MR22 y MR30 no colaboran nada. Yo creo

que sí, y que en aspectos prácticos como lo de los encerados de L2R o de colocar libros, están haciendo más que él. (D5P42)

Yo estoy otra vez un poco quemado, el mes de enero y febrero se presenta muy caliente. Por una parte la jornada continua, por otra la modificación del RRI, la inspección de febrero para la implantación de la LOE, el encuentro de carnaval... Hay muchísimo jaleo en el despacho y parece que la gente no se da cuenta. El RRI le he estado haciendo yo solo, pero he empezado una semana tarde porque el inspector estaba de vacaciones, al final he optado por copiar lo que pone en la ley y no complicarme la vida. Empiezo a estar harto de ver como se corrigen exámenes o se hacen fotocopias mientras hay muchas cosas pendientes. Total no va a ser a mí al que le van a evaluar en su primer año. (D5P211)

Pese a la ilusión inicial, rápidamente descubrí que estar en el equipo directivo no era una tarea que me realizase como persona. Esto era debido a que en ocasiones suponía tener que defender a la administración, pese a ir en contra de mis pensamientos, siendo este un aspecto imposible de superar:

Por primera vez entendí la política del cargo ya que me encuentro entre la espada y la pared, porque no estaba de acuerdo, pero en lugar de montar en cólera, como otras veces, me tocó callarme e irme hacia otro lado. He entendido que este trabajo no es para mí. (D5P22)

Por cierto, que por primera vez en mi vida me estoy teniendo que callar lo que pienso. Por una parte, formo parte de un equipo directivo y eso me implica tener que defender ciertas cosas en las que en ocasiones no creo. En estos casos procuro pasar y mantenerme callado, pero me sienta fatal. (D5P210)

2.4.2. Qué pude transformar desde la jefatura de estudios

La principal preocupación que tuve como Jefe de Estudios fue la atención al alumnado. Consideraba que la educación es un servicio público que tiene sentido en la medida que se les atienda:

A segunda hora estuve en el despacho preparando papeles porque hay varias maestras que querían hojas de demanda, también estuve hablando con las tutoras por si creían que tenían que evaluar a alguno de sus estudiantes. Al final, hay que evaluar a uno de cuarto y a dos de L4R, más los dos de esta mañana que van a ir a Audición y Lenguaje. El caso es que otra hora con mucho estrés. Los apoyos de primero ya los hemos resuelto, los haré yo. (D5P65)

El intrínquilis del día vino de una reunión con los maestros que daban clase a AR2C043, se pactaron unas normas: escribir bien, no decir tacos, y sentarse bien... (D5P110)

El jueves fue un día un poco extraño ya que estuve toda la mañana esperando a que viniese el inspector a ver que decía. Resulta que cuando vino MR57 dijo que quería hablar con él a solas 5 minutos. Cuando volvieron 50 minutos después ya no valió mi opinión traían claro que querían hacer. Así que me dijeron que quitara apoyos de L4R. Yo defendí mi idea de que todos los grupos tenían derecho a estar desdoblados, al menos 4 horas. Parece que el inspector entró un poco en razón, ya que para mí esa es una medida de atención a la diversidad. (D5P178)

Otro aspecto que quería transformar era la autoridad y la disciplina en el Centro. Para esto propuse el diálogo y las medidas compensatorias como forma de solucionar los conflictos. De este modo se evitaban faltas graves y leves, considerando las alternativas más educativas:

Después de colgar estuve con MR24 hablando sobre lo de AR2C072. Me contó que ya había habido problemas antes en el pueblo entre los dos. Que AR2C072 le llamó sudamericano y le dijo que sus padres no le querían porque no le habían tenido en la tripa (es adoptado). AR2C072 es un abusón pero esto hay que cortarlo ya que empieza a rozar el acoso. Optamos por llamar a los padres y explicarles lo que va a pasar si sigue así y el régimen disciplinario y, por otra parte, hacer actividades cooperativas y de simulación en la hora de tutoría. (D5P186)

A primera hora en el despacho estuve hablando con el padre de AR2C061, preguntándole por su hombro y diciéndole las medidas que hemos tomado, llamar a la familia, hacer actividades prosociales, y que AR2C072 compense lo que AR2C061 no pueda hacer (cargar la mochila, el comedor...). El padre quedó contento porque decía que desde el colegio hemos mostrado interés por la situación y le gustaba. (D5P190)

El Claustro comenzó a tener un carácter democrático en el que las decisiones eran consensuadas. En este caso mi rol como Jefe de Estudios estaba al servicio de mis compañeros:

La Comisión de Coordinación Pedagógica fue bastante bien. Hablamos sobre el Plan de Acogida que no está hecho, y me parece que es urgente, también estuvimos hablando sobre las modificaciones que hay que hacer al Reglamento de Régimen Interno. Quedamos que el Plan de Acogida lo voy a preparar y lo vamos a matizar en una comisión. Así, hay que hacer unos criterios para que no pase lo de este año. El

orientador ha dicho que hay que ser flexibles, pero también le he dicho que la primera vez hay que ser flexible, pero que si se puede prever es mejor hacerlo. (D5P175)

El miércoles fue muy liado preparando la inspección del inspector y preparando información para hacer el currículum de Primaria. Al final, en lugar de por ciclos, optamos hacerlo por grupos, participando todos y revisando el trabajo en el Claustro. (D5P234)

Las decisiones que tomaba como Jefe de Estudios las consensuaba con los compañeros. Así, se fomentaba el diálogo antes de tomar una decisión:

La mañana siguió con las clases normales. Eso sí, en el recreo conté a todo el mundo qué es lo que había pasado. No sé si está bien, pero no he mentido. A la hora de la comida hablé con MR30 sobre lo que él pensaba. Me dijo que prefería no opinar, creo que no se fiaba o que no me quería dar la solución. Hablé con él y le dije que la decisión la iba a tomar yo, pero que quería oír a todo el mundo y no solo a MR57, entonces empezó a decir que siempre protestaba y que él prefería dar a los mayores que la compensatoria. (D5P181)

Las sustituciones las afrontaba desde lo vivido como maestro. Así, procuraba que el alumnado no perdiera docencia, y no abusar siempre de los mismos maestros. De este modo yo sustituí en numerosas ocasiones:

El lunes fue relativamente normal, clases normales y a media mañana los de 5º y 6º se fueron a Naturávil. Yo a primera hora estuve con el calendario de sustituciones, ya que la tutora de sexto y quinto quedaba libre y había que sustituir al maestro que iba a Naturávil. El criterio fue que no sustituyera más de dos veces al día [la tutora de 5º y 6º] y que los demás no lo hicieran más de una a la semana. (D5P232)

Por cierto que el lunes operan a MR22 y estará un mes de baja. He hecho el cuadro de sustituciones y me han tocado al menos seis. Pero las horas de los tutores que tiene la 25 las hago yo, al igual que 2 horas al grupo de MR38 para que no se pierda el apoyo de 1º. (D5P157)

3. La relación del maestro novel con los compañeros

En este apartado se van a establecer qué tipo de relaciones tenía con los compañeros del Centro. Se analizan aspectos como la tutorización por los compañeros, las posibilidades de reflexión compartida, los vínculos personales... Un aspecto muy importante es el proceso que como maestro novel se recorre para dejar de ser considerado un aprendiz, y pasar a ser uno más del grupo. Este momento es clave ya que es cuando para los compañeros se deja de ser un maestro novel.

3.1 La acogida del maestro novel en el Centro

El desarrollo de programas de acompañamiento al maestro novel es un aspecto importante en su inserción profesional satisfactoria (Marcelo García, 2009b; 2009c; Orland-Barak, 2009; Texeido Saballs, 2009; Valádez y Díaz, 2009). Sin embargo, en mi primera experiencia como maestro novel estos sistemas de tutorización no estaban sistematizados, quedando el apoyo a la buena voluntad de los compañeros y en las necesidades que demandaba.

Esa misma tarde, en la reunión del CRA, todo el mundo se ofreció a ayudarme y me aconsejaron, pero mi estado emocional no me permitía escuchar. Estaba bloqueado y sólo deseaba volver a casa y vaciar mi mente. (L01:19)

El curso siguiente, al haber aprobado las oposiciones del cuerpo de acceso a maestros la tutorización se presentaba como un requisito legal (ORDEN PAT/322/2003 de 31 de Marzo). En el artículo 12.1 de la convocatoria se hacía referencia a que durante los seis meses de prácticas “*El candidato será tutelado, en esta fase, por un Profesor designado por la Comisión Calificadora correspondiente.*”. Si bien, esta tutorización legal no se llevó a cabo, ya que el experto me cedió el poder calificador:

Ya tengo tutor de prácticas ¡un mes y diez días después de incorporarme! así no cobramos. Es MU01 me ha dicho que yo rellene los papeles y él los firma. (D1T1P146)

Sin embargo, sí se estableció una ayuda previa a su tardía designación, que duró todo el curso, siendo muy productiva.

El otro maestro de Educación Física me ha explicado cómo programa él, a través de distribuir objetivos por semanas a lo largo del curso. Me ha dejado unos libros para que me sirvan de referencia. (D1T1P11)

El apoyo del tutor de prácticas ha sido constante durante todo el curso, desde el primer momento en que compartió conmigo sus cocimientos y años de experiencia, lo que hizo que al comenzar el curso me encontrara más preparado para la tarea que me esperaba. Durante el curso seguimos poniendo en común todas las vivencias de la práctica docente, o de cualquier otra cosa de la vida en el Centro, ayudándome a evaluar lo que ha pasado y prever qué decisiones tomar, enriqueciendo enormemente mis programaciones. (MPP70-71)

Esta tutorización, que era voluntaria y de buena voluntad, y no programada, fue llevada a cabo por otros maestros del colegio.

MU06 me ha ayudado mucho estos días, me ha explicado cómo trabaja: una Unidad Didáctica cada quince días, un día cálculo y otro lectura comprensiva, uso de carpeta, cuadernos de cuadros para Matemáticas y de dos rayas para Lengua, cuaderno como diario....Sé cómo empezar gracias a ella. (D1T1P33)

Las compañeras tutoras de segundo ciclo también me han ayudado en la preparación del curso y en el desarrollo del mismo, especialmente MU06, que al estar en cursos paralelos realizamos nuestras programaciones y el desarrollo de los temas perfectamente coordinados, siéndome muy útil todos los consejos que por su larga experiencia docente me ha proporcionado. (MPP73)

En el primer curso como funcionario, cambié de Centro, a uno rural en el que tenía destino definitivo. Este tenía una política diferente en cuanto al trato a los maestros noveles. En él se basaban en lo que Andy Hargreaves (1996) denomina el individualismo, en parte restringido, por las dificultades propias de un CRA, y en parte elegido por las decisiones de los maestros. Un caso muy significativo fue el de una compañera en fase de prácticas, que legalmente debería tener un profesor tutor (ORDEN PAT/489/2005, de 22 de abril), mientras que en la realidad la decisión del Centro fue dejarle a su libre albedrío:

En esta reunión me ha llamado mucho la atención la maestra nueva de L4R, una mujer de más de 40 años que es la primera vez que trabaja. Ha dicho que tenía 5 niveles en el aula, que tres le parecían mucho, pero que cinco le parecían una barbaridad, que no creía poder sacarlo adelante. Cuando los demás le dijimos que era normal, dijo que si le decíamos que era normal lo sería pero que le parecía una pasada. (D3T1P6)

3.2. El papel del equipo directivo en la acogida de los maestros noveles.

3.2.1. La relación personal con el Equipo Directivo

Mi experiencia en este caso es diferente de la cita anterior. Así, en mi año como maestro interino, solicité los informes del alumnado, no entregándomelos. Al final de curso comprobé que sí existían:

Otra de las cuestiones que planteé es que me interesaba ver los expedientes del alumnado. Me contestaron que no había, que todo era normal, menos un alumno con mala conducta y otro con problemas para aprender a leer, que apenas se le notaba. (L01:22)

Junio avanzó y llegamos a la última quincena, en la que me dieron unos carpetones enormes y unas fichas de varios folios para rellenar de todo el alumnado. Las fichas eran de evaluación, bastante extensas. Pero lo peor es que en las carpetas había fichas iguales de los cursos anteriores. (L01:23)

Esto me produjo una mala sensación, que me llevó a cuestionarme la confianza que tenía el Equipo Directivo en mí:

La situación me enojó enormemente, existía un material que pedí, que me podía haber ayudado en el proceso de adaptación y no tuve acceso a él. Todavía no entiendo muy bien por qué se me negó: quizás por pereza y no tener ganas de buscar en el archivador, quizás por un lapsus de memoria en el que no recordaban que el alumnado tenía expedientes, quizás porque sólo se hacen para cumplir con la inspección y no tienen otra finalidad ni sentido, quizás no merecía la confianza necesaria para dejarme algo confidencial como son los expedientes... (L01:23)

En el centro en que realicé la fase de funcionario en prácticas, la relación con el Equipo Directivo estaba basada en el interés por el proceso profesional, a la par que por el personal. Este interés se demostraba a través de breves conversaciones informales, que mayoritariamente tenían un carácter motivador:

He hablado con MU14JE sobre el silencio. Me ha preguntado que tal me organizaba para corregir. La he dicho que el problema era el silencio. Lo achaca a la inmadurez ya que antes se comportaban con dos años de adelanto. (D1T1P319)

El punto bueno del día ha sido cuando La Jefa de Estudios y el Director, me han comunicado que están muy contentos con los niños de mi tutoría. Entonces hemos hablado del bajón de AU2C012 y me han dicho que tranquilo que en muchas ocasiones es como una montaña rusa con buenos y malos momentos. (D1T2P51)

Después del año de funcionario en prácticas, en el CRA, el Equipo Directivo tiene una actitud diferente, suponiendo que pese a ser maestro novel ya estaba preparado, y no en formación. Como se expuso en el apartado anterior, el concepto de Centro es individualista, interesando al maestro como peón, y no como profesional en formación o como persona:

En otro orden de cosas parece que con los compañeros la cosa va mejor, ya hacemos bromas a la hora de comer. Ayer la Directora en la asamblea de padres dijo que me tenían de comodín. (D2T1P90)

Un momento clave, en que se rompieron las relaciones con el Equipo Directivo, fue cuando me sugirieron que no me relacionara con un compañero, ya que esto era mejor para mí:

El día de hoy ha sido muy intenso, aunque en un principio se planteaba como un tostón. La situación más intensa y la que ha dominado el día ha sido cuando he llegado a menos 10 y he ido a saludar a la directora, con la que he hablado 15'. En un principio, me ha empezado a tantear, "¿notas diferencia con otros años?, ¿qué tal lo ves?, si tienes algún problema habla con cualquiera de los tres..." Y al final aterrizó diciéndome que soy amigo de MR31, que la parece bien pero que no me deje llevar, que todos los años hay quejas sobre él, que no le apasiona su trabajo (no compartimos ideas). Por una parte, me decía que le parecía bien que tuviera un amigo y por otra que no le hiciera caso. (D2T1P234)

Este diálogo marcó un antes y un después en la relación con el Equipo Directivo, ya que a partir de ese momento quedó en algo muy formal.

Respecto a mi polémica con la Directora nos tocó sentarnos juntos, porque llegamos los últimos y yo pasé de hablar todo lo que pude, la verdad es que los temas no eran nada interesantes. Conté un chiste para que pareciera que no pasaba nada. Y en un momento hablamos del resfriado que tenía ella. Igual que lo del mal entendido no dejó secuelas, esto parece que sí las va a dejar. Trato de olvidarlo pero no puedo. (D2T1P248)

Tres años después continuaba esta mala relación. Yo consideraba que esto se debía a que el Equipo Directivo dividía a las personas entre buenas y malas. Las buenas eran las que les apoyaban, y las malas las que no:

Al acabar nos quedamos MR48, MR24, MP02 y otra de prácticas. Las de prácticas dijeron que les parecía raro que no habláramos en la comida. Les dije que si querían se lo explicaba, dijeron que sí. Les dije que estábamos en la fase 1, de acceso a la personalidad y solo éramos cordiales y educados. Igual que no funcionaba la comida, pasaba en el claustro, que la colegialidad era artificial, y que el principal problema es que había una persona, que era ideóloga y represora a la par, con lo que si se la llevaba la contraria, zurraba. Esto provocaba que todos callaban, menos 3, una que lloraba y otra que protestaba mucho, pero como a ambas últimamente les daban lo que querían, callaban; y luego estaba yo, que estaba feliz de no haberme muerto y me daba igual. También les dije que a mí no me importa trabajar, pero si es con sentido, que si en los encuentros se trabajara la socialización lo haría o si en los claustros se mejorara la educación, lo curraría, pero que como sólo se hace la figura más bonita para que los papas lo flipen, yo paso. MR24 me dijo que no era así pero no dio ni una sola razón. MR48 me

dijo que había estado hasta comedido y que tenía razón. MR40 lo flipó porque supuestamente son amigos suyos. (D4T2P114)

Texeidó Saballs (2009) considera importante que desde el Equipo Directivo se coordine y se elabore un plan de acogida para el maestro novel, siendo éste de gran importancia en una buena incorporación del docente. Dentro de esta línea se manifiesta Ruiz Ruiz (2001):

El director debe lograr satisfacción entre las personas en el trabajo, procurando seguridad, mejorando su sentido de pertenencia al grupo, proporcionando un trabajo justo, aumentando el sentimiento de importancia ante el trabajo, haciéndoles partícipes de las políticas de actuación, conservando su dignidad y proporcionando servicios y cauces para el desarrollo de las personas que con él trabajan. (Ruiz Ruiz, 2001:195)

3.2.2. Las decisiones del Equipo Directivo respecto al maestro novel

Mi trato en todos los colegios ha sido diferente del de los compañeros más expertos. Se podría considerar que esta vivencia puede conllevar una carga de subjetividad, pero hay compañeros que opinan lo mismo. Así, en el Centro en el que realicé la fase de funcionario en prácticas esto se ve reflejado en:

Al salir tomé un café con MU13, una interina, me dice que soy el tonto del colegio, que no tengo horas libres y que sustituyo más que nadie. (D1T1P464)

Han hablado de apoyos, todos están muy bien apoyados salvo yo. Creo que MU03 tiene razón y me han tomado a cachondeo: la clase más numerosa, diez más que en el otro tercero y sin ningún apoyo del ciclo. (D1T3P123)

En el Centro de destino definitivo rápidamente surgen tareas más complejas como es ser Coordinador de Ciclo, Coordinador de Biblioteca y miembro del Consejo Escolar. Esto lleva a los compañeros a hacer comentarios al respecto:

En el recreo enseñé a MR36 a usar el programa de la biblioteca. Durante el café, MR50 decía que soy el de los títulos nobiliarios porque me nombran para todo. (D2T2P136)

Estos nombramientos se realizan por parte del Equipo Directivo sin tener en cuenta las características propias del maestro novel, sino buscando tener

maestros que consideran que pueden ser de su confianza en estos puestos, o evitando que lo sean otros compañeros:

Hemos hablado de lo del Consejo Escolar, que ya me han dicho dos que me iban a votar, MR31 me pidió un pacto de no agresión, e intuyó que desde la dirección se me ha tanteado. Aunque como me decía MR26, “date por nominado”. (D2T1P201)

Por la tarde me tocó Consejo Escolar. La directora me dijo que lo mirara por el lado positivo que era que mis compañeros me apreciaban. (D2T1P217)

En la biblioteca he subido a ver el programa y como he aprendido a manejarle me han nombrado coordinador, ya he dicho que me dejen de cargos. (D1T1P142)

Estas vivencias del maestro novel respecto a las funciones que se le otorgan desde el Centro están en relación con lo que afirman Castañeda Salgado y Navia Antenaza (2008) Estos afirman que al maestro novel se le otorgan los grupos con mayores dificultades, y las tareas que nadie quiere hacer.

Para mí, el principal problema de estos puestos de responsabilidad es que la Dirección del Centro buscaba mi apoyo a sus decisiones, no ideas para la mejora del Centro.

La reunión de la tarde de la CCP fue muy calentita, ya que dije que por qué no se iba a aprovechar la movilidad de los padres para juntar al alumnado. Hablaron de que iba a participar el profesorado, pero les dije que eso ha de ser voluntario. Sacaron el tema de la puntualidad y de la falta de tiempo que se pierde en las asambleas de grupo. Ya no me resistí y les dije que lo que había que hacer era hablar de los alumnos y no de hacer reuniones eternas de programación de actividades “extraescolares” que, como me decía la de primero referente a AR1C067, se está perdiendo sin remisión. Parece que no gustó y me hablaron de la evaluación, a lo que dije que fue una vergüenza ir a ella con las notas puestas, aunque fuera interesante. A partir de ahí MR30JE se sintió ofendido y se convirtió en un diálogo de besugos que dejé por evitarme problemas. (D2T2P92)

La discrepancia con el Equipo Directivo en un primer momento me supuso un castigo en cuanto a los horarios, no pudiendo estar el segundo año en la cabecera del CRA:

El día era de trabajo individual, no obstante cuando llegué fui a ver a MR47 ya que el día anterior cuando me saludó, me dijo te veo muy bien y con las ideas claras. Esto me llamó mucho la atención. Estaba

con MR38 y me preguntó por cuál iba a ser mi cometido, se lo conté y me dijo que me habían exiliado. Yo pensaba lo mismo. (D3T1P9)

Con el paso del tiempo la actitud de discrepancia no disminuyó, pero sí cambió el trato del Equipo Directivo. Esto me llevó a conseguir cierta independencia. Pero la situación de vasallaje se extendía con otros maestros noveles, mientras que en mí caso las protestas y los enfrentamientos me permitían tener cierta independencia:

Cuando vino MR24JE a decirme una cosa MR58 se quedó helada, pensaba que nos iba a regañar. No creo que MR24JE lo haga, además creo que a mí me dejan hacer lo que quiera para que no la líe. Así que me aprovecho de ello lo que puedo. (D6T1P152)

Esta independencia es vista por los compañeros con cierta envidia, pero seguían sin atreverse a protestar. Pese a que yo les contaba las estrategias que seguía para poder actuar sin sometimientos, éstos optan por seguir sometidos:

Pero lo más llamativo ha sido la comida. Hemos comido en el bar del pueblo MR48, MR55, MR34, MR21 y yo. Hemos hablado libremente de la reunión del otro día. MR55 está indignada, porque dice que a mí me dejan hacer el trabajo sobre Ávila porque me tienen miedo. Yo creo que fue porque esperaban que yo me echara atrás y como yo esperaba un no explícito, y no estaban dispuestas a darle, pues me dijeron que sí. El caso es que dicen que ellos no se pueden enfrentar como yo, porque son interinos. Bueno ellos no porque MR34 y MR48 callaban. El caso es que MR21 decía que siempre le habían dicho que por donde fuera dejara un buen recuerdo, y MR55 que no puede protestar por su situación de interina. Les expliqué que hay unas normas, que son las reglas del juego y que en el Estado no se puede salir uno de ellas, pero ni por esas. (D6T2P26)

La hora de la comida ha sido curiosa, ya que MR21 se ha puesto a protestar porque no tiene tiempo de hacer cosas, y que en el despacho siempre le dicen que haga mil cosas. Claro, como el primer día se ofreció a todo, eso ha terminado por ser una obligación. Ahora está muy quemado porque le ha tocado a su clase hacer Valladolid y no saben dónde está, ni interés en conocerlo. Ahora él y MR55 dicen que yo tengo Ávila. Pero a la hora de enfrentarme y luchar por mis derechos nadie me apoyó, todos callaron. Así ahora yo tengo Ávila y ellos no. (D6T2P119)

3.3 Las relaciones adoctrinadoras hacia el maestro novel.

Cuando fui interino y funcionario en prácticas existía una cultura de Centro que promovía la relación profesional entre los maestros que compartían

grupos. Las relaciones sólo se centraban en aspectos de la docencia. Así, mientras se ayudaba se enseñaba la forma de trabajo de los compañeros.

Mientras repasaban los fonemas, me dediqué a preguntar a los compañeros y compañeras del ciclo cómo enseñaban a leer, saqué dos conclusiones. Se podía hacer enseñando las letras o los fonemas de las letras, aunque tiempo después aprendí que, además de estos métodos analíticos, también los hay globales como el de Decroly. (L01:31-32)

He revisado el libro de Matemáticas, tiene cuatro grandes bloques: Números, Operaciones, Geometría y Medidas. Junto con MU06 hemos llegado a la conclusión de que deberemos dar un tema cada quince días aproximadamente. (D1T1P17)

En el Centro con destino definitivo la cultura individualista apenas promovía espacios para las relaciones, quedando éstas al libre albedrío. El que el Equipo Directivo tomara decisiones según sus propios criterios, no compartidos, provocaba situaciones de enfrentamiento y de intento de dominación de los expertos a los noveles, si bien estas se llevaban a cabo de forma sutil:

Aquí fue donde empezó lo mejor de la mañana resulta que cuelga el teléfono MR23 y dice que se la ha olvidado preguntar si los itinerantes van a itinerar, la pregunta me sonó a que tenía trampa, así que escuché. MR54 dijo que no había venido AR2C043 y ella dijo que como no había llamado para decir qué le pasaba que ella no le iba a llamar. Entonces lo entendí todo, quería que fuera MR40 sin alumno por el mero hecho de vengarse por el conflicto que tienen desde principio de curso cuando MR40 le dijo que no se mirara sólo al ombligo. (D4T2P73)

A segunda hora en Educación Física estábamos en la misma, sólo estaba AR2C115. No obstante, MR57 no tenía el día muy trabajador y me dijo que si me podía llevar a los pequeños, ya que quería hablar con la de prácticas sobre un incidente del día anterior en el que AR1C127 la había llamado tonta del culo y no había sabido reaccionar. (D4T2P18)

Estas relaciones adoctrinadoras también se daban en momentos de enseñanza en el aula, lo que en ocasiones me dejaba en evidencia:

Así pasé la sesión como en prácticas mandando hacer fichas y poniendo la fecha en ellas. Al final, ni eso porque dialogamos sobre si un dibujo era una jirafa o un ciervo. A MR23 no le hizo gracia dijo “es una jirafa y punto” y desde entonces hice de espantapájaros. Lo que pude comprobar es que es la conciencia autoritaria, todos tenían cara de tristes, bocas pequeñas y cerradas, ojos inexpresivos y transmitían

una profunda tristeza, que AR1C040 no tiene en mi clase. Los contenidos serán perfectos porque los de 3 años pintaban mejor que los de L2R, pero allí no había dignidad. No eran personas. MR46 opina como yo y dice que ella se va muchos días con la sensación de no ser una buena maestra. Hasta allí llega la conciencia autoritaria. (D2T2P164)

En la reunión de por la tarde sólo hemos hablado de cómo va a ser la fiesta de fin de curso. MR23 ha dejado vendida a MR36 cuando ha dicho en gran grupo que la coordinadora no había querido decir su propuesta, MR36 me ha dicho que menos mal que le había avisado. (D2T3P108)

Resulta paradójico que me dijeran que los de mate ya se enteraban de casi todo y me decían que habían tenido dudas y se las había explicado MR57 pero no se habían enterado. En el recreo estaba la madre de AR1C116 y ésta aprovechó para hacerse la supermaestra diciéndome que no sabían multiplicar por la unidad seguida de ceros y que si se lo enseñaba con las regletas se enteraban. (D4T2P215)

Como se puede observar las relaciones entre maestros en una cultura individualista presentan el problema de sentirse amenazado por los otros, cuando creen que ponen en peligro su propiedad (A. Hargreaves, 1996). Esto hace que en este tipo de culturas surjan conflictos en relación a los espacios interpersonales.

En caso de tratar de defenderme en estas situaciones se podían llegar a métodos tan poco éticos como utilizar al alumnado para atacarme.

Durante el recreo me dijo MR46 que en la tutoría iban a escribirme una carta con lo que nos pasaba últimamente en Educación Física. A mí me pareció una buena idea, a ver si había algo que no conseguía comprender que nos perturbaba. La carta era un listado de cosas que no les gustaban sin entrar en profundidad en nada y en la que se notaba la mano de un adulto. Esto me llevó a descolocarme, ya que se hacía referencia en varios sitios a que no entendían las normas y protestaban por el uso del cuaderno, dos de los pilares de la Educación Física. (D2T3P130)

Durante la comida, lo estaba dando vueltas y no lo entendía, además me estaba atacando los nervios, así que opté por controlarme para que nadie pagara mi mal humor. MR37 dice que hasta media reunión no se me pasó la cara de mala leche. Cuando me hice consciente que en democracia la opinión es libre, aunque como en ésta duela. Por la tarde estuve bastante atacado de los nervios hasta que elaboré un plan de actuación: dialogar sobre las propuestas y decir qué era lo que no me gustaba. Tampoco entendía que la tutora me dijera que no había hecho

nada y se notara la mano, pensaba que era una maniobra orquestada contra mí, como MR23 ya me la ha intentado jugar dos veces en las evaluaciones. (D2T3P131)

Como se puede observar de las citas anteriores, la unión de la cultura individual y la falta de democracia de los Centros Educativos, hacen que de las discrepancias puedan surgir represalias por parte del profesorado (Torres Santomé, 2006). En estos casos el Equipo Directivo se desentendía de la situación y era yo el que tenía que solucionar el conflicto.

Al final de la hora de biblioteca bajé a hacer unas fotocopias y, sorpresa. La directora y el jefe de estudios me empezaron a hablar de una carta que había en el corcho de L4R, que es la que yo hice a los niños. Dije que no pasaba nada que estaba solucionado y me invitaron a expresarme con confianza. Yo esperaba que nos juntaran a MR23 y a mí el miércoles, pero se anticiparon. Yo trate de no decir nada. Hasta que MR53D dijo que habían leído la carta que me hicieron los niños. Yo me hice el tonto y me dijeron lo del cuaderno, así que comprobé que era verdad que la habían leído. Dije que lo de las normas era una situación puntual de un juego y que se había solucionado, que habíamos hablado todo. No obstante, siguieron insistiendo en que dialogara con ellos mejor que las cartas y que les preocupaba que esos comentarios llegaran a los padres y protestaran. Ante esto les aclaré que habíamos dialogado y lo teníamos todo solucionado y que AR2C049 estaba estupenda desde hacía un mes y con AR1C044 no tendría problema si su tutora realizara de manera adecuada la acción tutorial. Además les comenté que la carta tenía muy cuidada la sintaxis pero nada la morfología, así que lo que ponía no se explicaba con ninguna claridad lo de las normas, ni la temporalidad de las demandas. No obstante, como seguían con lo mismo, y predicar en el desierto no es mi fuerte pasé y me fui. (D2T3P179)

Ante este tipo de acciones me sentía contrariado respecto a la relación con los compañeros. En cierta medida yo también estaba entrando en el individualismo:

Cuando llegué a casa conté a mis padres lo de la encerrona del día anterior. Se sintieron asustados y no entienden que me vaya a ir del CRA por no verles la cara. Pero si sigue la cosa así me voy, no me gusta estar en los sitios sin sentirme bien. Me siento bien en clase, pero no el resto del tiempo, aunque últimamente en algunas clases no me siento bien porque no he conseguido que se respeten, aunque en tres horas a la semana es difícil. (D2T3P187)

Entonces bueno, yo sí que creo que nos hicieron ser bastante críticos durante la formación, bastantes profesores. Entonces esas capacidades críticas sí que hicieron que en el caso de una Escuela Unitaria, que

estás tú solo, ehhhhhh..., fueras capaz de tomar conciencia de la realidad y de plantear alternativas e irlas probando y bueno, esa crítica que es una crítica destructiva, que tú entiendes que tienes limitaciones y que te tienes que forzar en superarlas. En ese sentido sí que estoy muy contento, porque el trabajar en una ciudad es muy diferente, porque los compañeros tratan que seas como ellos, hay un modelo de profesional que es el modelo de los compañeros, que son mayores y tienes que adquirir ese habitus, entonces, el estar solo en una Escuela Unitaria, el estar tú a tu aire, el ser itinerante, te permite que esa labor de crecimiento sea más introspectiva. Habrá gente que necesite cierta seguridad y los compañeros la aporten, pero yo creo que en mi caso... me hizo..., me hizo bastante mejor profesor o bastante más reflexivo estar solo. (EMN2P19)

De esto se puede deducir que en mi proceso de incorporación a la función docente, comencé a asumir el hábitus de la profesión (Bourdieu, 2003). Es decir, un conjunto de creencias externas que en muchos casos se asumen de forma acrítica por contacto con los compañeros. Ante esto se podrían entender las relaciones del maestro experto conmigo como adoctrinadoras.

3.4. El maestro novel como referencia para otros maestros

En el Centro con destino definitivo, comencé a sentirme valorado por parte de los compañeros. Esto no provino de la vertiente profesional, sino de la personal. Esto fue debido, al horario del Centro, ya que comíamos juntos, lo que hizo que se formara un pequeño grupo de personas compatibles entre los que comenzamos a hablar de educación:

En la comida nos fuimos MR31, MR36 y yo a comer, estuvimos con una conversación agradable. Cuando llegaron los demás pusieron caras raras, no sé si porque esta vez no les avisamos. Por cierto que ya me ha dicho MR36 porque me considera extraño. Dice que soy muy natural en clase, que paso como uno de ellos, aunque si tengo que ponerme serio y firme lo hago, que los contenidos le parecen más interdisciplinarios como las sombras y que los chicos me aprecian mucho. (D2T3P144)

Después me quedé con MR50 y MR31 tomando un café hablando de las características sociales de la educación de los pueblos del modelo tecnocrático. (D2T2P95)

Se presentan ciertos problemas en que muchos de los miembros de estos grupos son interinos o maestros provisionales, con lo que las posibilidades de actuación en el Centro son pocas:

El día ha empezado después de la fiesta de anoche fue genial, toda la tarde hablando de cosas serias, diciendo tonterías... Nos dormimos tardísimo porque no dejaba de reír MR36. Al final ha estado bien porque sé que pierdo unos buenos compañeros pero he ganado amigos que son mejores. (D2T2P206)

Estas relaciones de la hora de la comida se fueron extendiendo a otros momentos, formando pequeños grupos unidos por la amistad, lo que influía en la concepción del maestro novel sobre el Centro:

Después nos fuimos a tomar un café MR48 MR33, MR40, MR34 y yo un poco de charla distendida y buen rollo. Por la noche a cenar con MR40 y MR34. Eso sí, siempre con el mal rollo de lo que le habían hecho a MR40. Por un lado mola tener amigos en el trabajo pero me estoy dando cuenta de que es un poco absorbente. Si el primer año en L3R renuncié a la política de Centro porque no me dejaba centrarme en la labor del aula y no me servía para nada; pues tener amigos en el centro es participar de la política de él y en este caso es pelearse contra el poder. (D4P173)

Este espacio de relaciones personales comienza a ser un espacio de debate, en el que se plantean temas del día a día exponiendo la visión de la realidad:

Con MR31 he hablado de los exámenes. Me contaba que ha puesto un examen en segundo y una niña dijo voy a suspender. Lo más importante es cuando dijo quiero que aprueben y yo contesté: yo quiero que aprendan. Creo que es un matiz, pero trascendental. Cuando le conté que yo les cedo la calificación se quedó asustada. Claro, a los de la ESO les pone negativos para que se comporten bien (currículum oculto). Imagino que el tema saldrá más adelante. (D2T2P76)

Durante la comida estuvimos discutiendo sobre mantener abierto L1R, no entienden que haya modelos mejores que el de la escuela urbana. Hablan de la socialización de AR1C032, pero si va a la cabecera y no le hacen un plan específico, va a ser la persona con más dificultades de la clase. Dicen que si vienen inmigrantes no va a estar mejor atendida que en L3R, que va a estar con 15 más de los 4 hay dos extranjeros y 3 bastante problemáticos. También le dije a MR30JE, que le ha dado por rollo hippies, que la convivencia está bien, pero que lo importante son las competencias, que son las que permiten encontrar trabajo y poder vivir con autonomía. MR40 es de mi opinión y también lo dije, pero su etnocentrismo no les deja ver. (D3T3P146)

Estas relaciones personales que derivan en relaciones profesionales, están en la línea de lo expuesto por De La Rosa Moreno (2003), afirmando que para que surjan estas relaciones positivas tiene que haber unas inquietudes similares, humildad y buenas relaciones personales.

Estas relaciones también presentaban áreas tabú. Así, no decía todo lo que pensaba, ya que en relación al grupo mi visión era excesivamente crítica. Principalmente, esto afectaba cuando se debatían las relaciones con el alumnado que yo entendía de forma poco tradicional:

Lo curioso del día se ha dado en la comida, que ha salido el tema de los padres de AR2C032 que, entre otros, tienen un conflicto con la de inglés. Ésta ha dicho que ella explica y manda tareas a los niños, no a los padres. Viva la reproducción, el que no se adapte será porque no vale. Seguro que no se ha puesto un segundo a pensar por qué no aprueba ella las oposiciones, porque con ese criterio. El caso es que MR55 me ha preguntado y yo la he dicho que me parece que no debo dar mi opinión si quiero seguirme hablando con la gente de la mesa, pero que si lo quiere saber que lea "carta a una maestra". Me ha pedido que se lo deje. No obstante, le ha extrañado que no me sumara a la caterva. (D6T2P16)

Un aspecto importante a tener en cuenta es que, a medida que avanzaba el tiempo, mi proceso de inserción docente avanzaba. Así, cuando llegaban al Centro otros compañeros noveles y observaban la realidad, me consideraban un maestro experto:

Por cierto que MR55 entró en mi clase a primera hora, claro que antes escuchó como coreaban mi nombre antes de entrar en clase. Se quedó estupefacta. Luego vio como les decía que fueran a saludar a MR48, a ella, a MR34, a MR58. Como estaban todos sentados en clase. Se quedó alucinada y me dijo que para hacer eso se necesitaba ser inteligente. Le dije que no se preocupara, que siendo buena persona y con interés como ella lo conseguiría. Ella volvió a decir que además de eso se necesitaba un buen cerebro. Me dio la sensación de que tiene un cierto complejo de inferioridad, pero estoy seguro de que es una buena maestra. (D6T2P158)

Cuando existían vínculos emocionales, servían para apoyar a diferentes compañeros en momentos de dificultad:

La relación con MR36 hoy ha sido como antes de irse, lo hemos pasado bien los tres, hemos reído... aunque está muy nerviosa, preguntaba si daba bien clase porque estaba perdida e insegura en una unitaria, seguro que lo hace bien, lo tiene organizado en grupos. También dice que se siente muy sola. (D2T3P109)

Hoy MR48 se encontraba mal. El viaje lo ha pasado fatal. Normal, se acercan las oposiciones y los maestros somos personas no robots. Como llevo unas semanas fatal y sé que hay veces que uno no está para dar clase, pues he tratado de ayudarla. Así, a primera hora me he ido a infantil con los míos y he dirigido la asamblea. Una macroasamblea,

que nos ha servido para usar pasados y futuros, a la vez que para hablar un poco. Ha estado bien. Eso sí, MR48 no se ha encontrado muy bien, incluso en un momento ha tenido que salir al baño. A veces, parece mentira lo inhumano del trabajo. Estar con niños es muy complicado, y hay días que apenas se puede estar y hay que trabajar igual que los demás, menos mal que este año entre nosotros nos apoyamos. (D6T3P169)

En determinados momentos, mis inquietudes pedagógicas hacían que se establecieran relaciones educativas fuera del contexto escolar. Estas experiencias hacían que me sintiera reconocido por mis compañeros.

MR37 me ha buscado para que le diga cómo se hace una programación para las oposiciones, y MR48 sobre cómo hacer las UD's en la programación. (D2T3P93)

Lo más significativo del día es que me llegó al colegio el nuevo ejemplar de Retos en el que tenía un artículo. Se lo fui a enseñar a MR48 y estaba MR43 y me dijo que lo quería leer. Ésta se lo ha pasado al menos a MR29 y a MR55. MR55 dice que el artículo le gusta, que está bien escrito y que está bien documentado, pero que lo considera utópico porque luego en el aula se hace lo de siempre, que falla el cómo. También dice que para hacer eso (deconstrucción) hace falta estar muy seguro de sí mismo. Es verdad que hace falta una seguridad muy grande, pero ya le dije que yo me pasé muchísimo tiempo con pesadillas. No obstante para que vea que se pueden hacer cosas, le pasé el artículo de voleibol. A ella le surgen dudas, porque MR58 es una maestra muy tradicional y tiene problemas en L3R, así que ella que habla todo el tiempo en inglés, hace juegos y no hace exámenes, iba a tener más problemas. Pero no es así, seguro que con ella aprenden más, se divierten y las familias están encantadas. Le hace falta más seguridad, pero va a ser una buena maestra. (D6T2P175)

El reconocimiento descrito con anterioridad era un aspecto clave en mi autoestima. Para Miranda Jaña (2005) la autoestima del docente suele estar ligada a su reconocimiento profesional.

En el último año de la investigación, di un paso más allá al realizar proyectos conjuntos con una compañera:

A primera hora había Educación Física, como sólo iba a tener 5 niños, opté por comentar a MR48 si lo hacíamos con los de infantil. Así lo hicimos. La clase estuvo muy bien, los chicos lo pasaron fenomenal, terminaron subiendo por las espalderas como gatillos, y se deslizaban por los bancos de diferentes formas. Estuvo muy bien. Quedamos en repetirlo, aunque MR48 tiene sus discrepancias respecto cuando estén los de 3 años. Pero habrá que hacerlo, porque cosas como ésta son las

que transforman la realidad en la que estamos. Estuvimos los dos en el misma aula trabajando y haciendo propuestas interesantes que motivaron, gustaron y ofrecieron experiencias interesantes a nuestros estudiantes. (D6T1P28)

El caso es que como MR54D faltaba, pues nos fuimos todos a Educación Física con los de infantil, a MR48 le parecía que 25 eran muchos, pero a mí me parecía que no. Antes de ir, les pregunté qué preferían hacer, si ir a Educación Física o quedarse en mate, dijeron que Educación Física, a lo que les dije que tenían que ser responsables como siempre. El caso es que se portaron muy bien. Se movieron sin parar, ayudaron mucho a los pequeños. Todo muy bien. (D6T1P150)

Este proyecto común, de impartir Educación Física en nuestros dos grupos a la vez, promueve que se rompa el individualismo docente, que para Imbernón Muñoz (2007) promueve una mejora de la identidad profesional.

Las relaciones de amistad entre los maestros en ocasiones despertaban recelo entre los otros. Esto provocaba discusiones por las diferencias de criterio entre qué era “ser compañeros”. A diferencia de otros, que lo consideraban como un grupo que trabaja juntos, yo lo entendía como algo emocional y no impuesto.

La anécdota del día es que MR24 me ha regañado muy enfadada porque no le dijimos que ayer nos íbamos a comer a L1R. En el fondo, íbamos los amigos, igual que ella invitó a su boda a sus amigos, o que queda a comer con MR51, MR22, MR33... Ella dice que somos malos compañeros, pero yo le he dicho que es que no somos suficientemente amigos. (D6T3P158)

3.5. La relación entre el maestro novel y el maestro en el prácticum

Un aspecto interesante es la relación entre el estudiante de magisterio en prácticas y el maestro novel. Esto se debe a que en esta situación el maestro novel enseña al estudiante desde sus saberes y experiencias.

3.5.1. La incidencia del maestro novel en el desarrollo del Prácticum

Pese a que todos los años solicitaba alumnos de Magisterio en prácticas, nunca me adjudicaron su tutorización. Esto era debido a que no los había de mi especialidad. Si bien, durante el curso, el quinto curso de la investigación, sí que participaron dos maestros en prácticas de mis clases.

Mi concepción sobre el Prácticum se veía muy influida por mi época de estudiante de maestro. Durante esta época yo me sentía como un intelectual dentro del aula (Giroux, 1990), independientemente de que era un aprendiz de maestro:

Con el maestro tutor tenía mucha libertad, como se recoge en le cuaderno de campo el 21-II-2000 “pregunté por dónde podía empezar, me respondió que por donde creyera, que éramos dos profesores para un mismo aula y eso hacía las cosas más sencillas”. (A01:184)

En su desarrollo del Prácticum considera que pasa por diferentes fases, que van de un papel de observador a un rol similar al del maestro. Siendo éstas: “observar, participar y comentar; programar de forma conjunta: maestro principal, dividiéndose en dos subetapas, la primera con la supervisión del profesor y la segunda sin su presencia”. (A01:185)

Dentro de los aprendizajes que realicé en el Prácticum hubo uno que destacó, que es la necesidad de reflexión en la labor docente, no existiendo recetas universales:

También descubrí que no existen fórmulas mágicas y que todas las cosas tienen su razón de ser. Los profesores buscan la mejor forma de solucionar los problemas y así estructuran la sesión, proponen actividades, llevan las clases de una determinada forma... Lo que a un profesor le da resultado, a otros no les da, los motivos pueden ser muchos: distinto carácter, distinto trato con los alumnos... (A01:187)

Como conclusión a esta época considero que el aprendizaje es muy positivo, confirmando mi motivación hacia la docencia en la escuela:

En mi caso mis maestro tutores me acogieron de una forma muy positiva, al igual que los alumnos y demás profesores del Centro. Esto provocaba que me sintiera bien, que me sintiera integrado en las actividades... En resumen, era uno más. (A01:187)

La realidad de la escuela vivenciada durante el Prácticum no le es desconocida al estudiante, ya que ha pasado en el mundo de la educación muchos años, si bien, como alumno y no como profesor. Este cambio de roles requiere de una aproximación gradual al contexto desde una nueva perspectiva, consistente en que el estudiante mire la realidad como un auténtico profesional, observando y analizando las características, actividad del grupo-clase, aspectos generales del centro y metodologías y recursos didácticos,... Poco a poco ha de ir adquiriendo un carácter más participativo, implicándose en las dinámicas del grupo-clase. Al final del proceso, debería

trabajar en conjunto con el maestro compartiendo el plan de clase (Carbonell i Sebarroja, Carrillo i Flores, Soler Mata, y Tort Bardolet, 1997).

Uno de mis aprendizajes como docente de alumnos del Prácticum, es que no todos tenemos las mismas capacidades, ni el mismo progreso en la adquisición de competencias para impartir clase. Sirva de ejemplo las diferencias en cuanto a las clases con dos estudiantes de Magisterio en prácticas (MP01 y MP02) que se encuentran a la vez en la escuela, pero en aulas diferentes.

En el caso de MP02 la primera sesión la dedicamos a que conociera la forma de trabajar en las clases de Educación Física.

Vio un poco como funcionaba aunque no pudimos desarrollarlo. Por lo menos vio como funcionaba. (D4P33)

Ya en la segunda clase comenzamos a dialogar sobre los fines que se pretendían y la progresión en las tareas, dejando a MP02 que expusiera las decisiones al alumnado.

Le dije cómo funcionaba y lo que tenía que tener en cuenta si quería socializar, reconocer el esquema corporal, trabajar el equilibrio... Estuvo bien el trabajo por parejas [del alumnado]; luego hicimos dos grupos de 4 y estuvieron trabajando. Cuando estaban a punto de acabar le dije a MP02 que el fin era hacer torres, me dijo que no lo veía viable. Entonces dije [al alumnado] que seis apoyos por parejas y uno de ellos no podía tocar el suelo, todos se pusieron a caballito. Luego dije lo mismo pero en grupos de cuatro con lo que hicieron torres muy simples. Entonces fue cuando vio que era posible. La clase la ha dado casi toda ella, ha resultado muy bien. (D4P59)

En la tercera sesión, MP02 llevó el peso de la sesión, comenzando con algunas dificultades como el control de la clase. Yo le ayudaba a reflexionar y le explicaba mis estrategias de actuación en casos similares:

En Educación Física hoy hemos estado en clase con el acrosport. MP02 ha estado dando clase. Tenía muchas dudas, cada vez que tenía que decir una postura, esto hacía que los neños se inquietaran y protestaran un poco, le dije que fijara una postura y mientras la hacían valorara los pros y contras para que no estuvieran sin trabajar o que les preguntara. (D4P66)

En la última sesión MP02 preparó la sesión y la puso en práctica con una gran soltura demostrando un proceso de aprendizaje muy rápido:

El martes a primera hora estuve con los de primero y MP02 había preparado la sesión de juegos cooperativos. Muy bien. Había buscado juegos en “EF deportes” y había seleccionado tres. Le duraron mucho, cosa que no es habitual en las primeras veces, ya que se suelen quemar los juegos. Tomó las decisiones adecuadas y en uno que era como el de “latas de sardinas” les decía qué apoyos utilizar con lo que lo relacionó con acrosport. Otro era transportar balones por grupos. Todo muy bien. Las decisiones que tomó fueron muy acertadas y en todo momento tuvo la atención del alumnado. (D4P92)

El proceso relacional con MP01, fue diferente, ya que sólo salió a una sesión de Educación Física por decisión propia. Esta sesión, como a MP02, la dedicamos a enseñar lo que hacíamos en Educación Física.

Después, en Educación Física, vino MP01 después de la conversación con MR57. Estuvimos haciendo trabajos cooperativos: el nudo con las manos, subirse todos a una silla, el desafío de las sillas que se cruzan y, como nos sobraba tiempo, transportar sillas entre todos. Vio que la Educación Física no es movimiento sólo y que plantea conflictos cognitivos y morales. (D4P105)

Ésta no volvió a las clases de Educación Física. Sin embargo, sí que asistió a varias clases de Matemáticas que impartía en un aula multigrado. Si bien, no presentó una progresión en su rol limitándose a tareas de observación y de apoyo, pese a ofertarla las mismas posibilidades que a MP01:

Después del claustro vino la de prácticas de L2R a decirme que había revisado los libros y que quería entrar mañana. Le dije que cuando quisiera, que como quisiera y que si quería dar clase lo podía hacer o ver los contenidos que quisiera. (D4P68)

En la última semana su rol no había cambiado, seguía dedicándose a tareas de apoyo. Comenzaron a surgirle conflictos y a diferencia de MP02 en lugar de reflexionar conmigo, trata de solucionarlos a su manera. Esto provoca que nos distanciamos:

El miércoles en la hora de mate por supuesto que se sabían la clasificación y comenzamos a aplicarla, todos muy centrados y muy trabajadores. Le dije a MP01 que les ayudara, y no me gustó nada cómo lo hacía, ya que parecía una catequista, les decía las cosas, pero no bien y con cariño, lo hacía como si se lo echara en cara. Mejor dicho, lo hizo como si la estuvieran haciendo algo malo a ella. Cosa que yo odio porque si no aprenden es cosa suya, a mi no me afecta. El caso es que, si sigue así, le va a ir un poco mal en la educación, aunque sea trabajadora y haga las cosas de buena fe. Pero en educación las formas importan y mucho. (D4P96)

3.5.2. Las reflexiones y vivencias compartidas con el maestro durante el Prácticum

El aprendizaje en esta fase tiene dos aspectos importantes. Por un lado, es un *aprendizaje vivenciado* mediante una experiencia relacional, en un entorno histórico, físico y social (Soler Mata, 1998). Esto hace que la relación de los maestros en el Centro con el maestro en desarrollo del Prácticum, cobre una importancia vital. Para que esta relación sea percibida de forma positiva por el maestro en prácticas, la acogida ha de ser positiva, generándose un clima de cooperación y colaboración en el que se deja al maestro en prácticas un margen de libertad (Ridao García, Gil Flores, y Guijarro Cordobés, 1998).

Por otro lado para Rodríguez Marcos (1998) el prácticum es una etapa para introducir a los estudiantes a la *observación crítica y reflexiva de la práctica docente*. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Roca de Larios y Marchón Ruiz (2007) establecen cuatro aspectos sobre la reflexión, que son: relación temporal entre reflexión y acción, considerando que la reflexión está unida a la acción; relación y resolución de problemas; los contenidos de la reflexión; consideración crítica de la reflexión.

Esta dualidad de vivencias y reflexiones se presentaba con MP02. Esta maestra presentaba una clara preocupación entre los aspectos que sucedían en clase y reflexionar de forma compartida sobre ellos:

A primera hora con los alumnos de 3º estuvimos con el lago de las estatuas. El caso es que vino MP02, la de prácticas, le dije que qué quería ver. Le dije que íbamos a hacer un entorno y la expliqué las propuestas y cosas sobre cooperación [...] Luego hablamos de muchas cosas, sobre cómo somos seres de rutinas sociales, cómo podían hacer lo que quisieran y organizaron solos una fila para la rampa, sobre el papel de los abrazos dentro de la educación y la reticencia al contacto corporal... (D4P33)

Las vivencias durante el Prácticum le hacían replantearse críticamente la realidad. Estas reflexiones las compartía, estableciéndose diálogos igualitarios que ponían en juego las visiones personales de la educación. Siendo esto una auténtica reflexión compartida.

Lo que sí me llamó la atención es que vino con zapatillas, y me dijo que ella siempre usaba chándal, pero que en el Prácticum le dijeron que no lo hiciera. Así que le pregunté en qué consistía la profesionalidad docente. En el recreo hablamos que consiste en tomar decisiones, no en cómo vestirse, ni en el orden, ni en la puntualidad, aunque esto ayuda algo. (D4P92)

MP02 además, ponía en juego sus preocupaciones respecto a lo que sucedía en clase. Esto permitía que yo compartiera mis vivencias, preocupaciones, y experiencias sobre aspectos similares. Si bien, no llegamos a mostrar soluciones, si compartimos que esto es parte del camino de llegar a ser maestro.

Al acabar el recreo entró MR24 y estuvimos hablando de la presión de aula que es lo esencial de la función docente, y se tiene que acostumbrar a tomar decisiones desde el minuto 0. Además, en este caso, ya le he dicho que toda la responsabilidad de lo que suceda es mía. También hablamos de que las clases de Educación Física se le hacen muy largas, y a veces siente un poco de impotencia, yo le dije que eso me pasó a mí mis primeros meses en LU1, y que durante casi dos años tenía todas las noches pesadillas sobre si estaba enseñando bien y lo que debía. A MR24 también le pasó algo parecido. (D4P66)

En el caso de MP01 también surgen charlas sobre lo que sucede en el aula, pero más orientada a los procesos técnicos que a las vivencias del aula:

En mate ha venido MP01, ha visto la explicación sobre fracciones con pizzas y chocolatinas. Luego me ha preguntado el porqué, le he explicado lo de la abstracción y los estadíos y que no todos los pasan a la vez. Después me dijo que si no me da miedo que se queden en la anécdota, a lo que le dije que la anécdota es un símil y una vez entendido explico el tema, si tiene problemas, que usen el símil como en el caso del ascensor para los números naturales. Posteriormente la expliqué un poco los contenidos del área, pero resulta que en el caso de 3° no se dan los decimales pero se trabajan los euros, decía que las operaciones se deberían de hacer tomando como referencia los céntimos, le dije que no, porque en la sociedad AR2C115 no se expresa en céntimos. Le dije que si se le enseñaba la técnica de forma clara podía resolver operaciones aunque no lo entendiera de forma matemática. Así que le puse [a AR2C115] una suma de dos decimales y le dije que se sumaba poniendo las comas en fila, lo hizo bien y se quedó sorprendida, así que, le dije que lo vital es empatizar con el alumnado. Me dijo que si podía venir a más clases. Por supuesto, le dije que sí. (D4P65)

Yo trato de fomentar la reflexión de MP01, del mismo modo que a MP02, pero MP01 no responde de forma autocrítica, sino que busca las responsabilidades en el exterior. Esto me bloquea, cuestionándome las capacidades de MP01 como maestra. Esta diferencia de perspectivas hace que no tengamos más diálogos en común:

Hablé con MP01, que lleva toda la semana viniendo a mate, le dije que si había observado la progresión en el aprendizaje, y cómo el desarrollo evolutivo es diferente en todos. Ella me preguntó que si ayudaran a

AR3C124 en casa le iría mejor. Yo dije que esto era muy técnico, y que si no se usaba no se recordaba, que sí, podría ir mejor, pero que todavía no estaba preparada evolutivamente. Yo creo que el aspecto cultural tiene mucho que ver, pero viendo cómo da clase, que parece que les regaña, porque lo hacen mal para fastidiarla, cualquiera reparte culpas a la familia. Porque hay muchos maestros que buscan culpables fuera de ellos, y ésta, tiene pinta de ser de esas. (D4P112)

Siguiendo a Woods (1987) podría decirse que la reflexión con las maestras en prácticas se basó en el acceso a la personalidad. Con MP01 hay una relación de confianza total, tanto por parte del maestro novel como de la maestra en prácticas, lo que hace que se transmitan y planteen debates valiosos. En el caso de MP02, la relación es formal, con lo que sólo se tratan aspectos formales, sin ponerse MP02 en juego. Pese a comenzar tratando a las dos maestras igual, la relación con MP02 termina de manera formal, no produciéndose una auténtica reflexión compartida.

3.6. El maestro novel y la Investigación-Acción.

Desde años antes de incorporarme a la función docente participé en dinámicas de Investigación-Acción dentro del Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción de Educación Física de Segovia. (GTII-AEF). Asumía mi participación, al igual que el resto de los miembros del grupo, como libre, voluntaria, además de enriquecedora por la multiplicidad de visiones que se dan en él:

Este tipo de mejora educativa ha nacido siempre desde las necesidades reales y desde el interés personal que tenemos en la práctica educativa. Hay que tener en cuenta la diversidad de participantes: profesores de universidad, profesores de secundaria, maestros de primaria, maestros de infantil, estudiantes de magisterio... Que el grupo sea heterogéneo, permite que las perspectivas sean diferentes y los debates enriquecedores. (CL07:40)

Estas dinámicas colaborativas entre profesores, para Fraile (Fraile Aranda, 2005) se pueden considerar Investigación-Acción. Ésta se basa en procesos de acción, es decir, no están separadas de la realidad educativa de cada maestro, sino que es la práctica de aula lo que es objeto de investigación. Este tipo de investigación consiste en diagnosticar una situación determinada y, de esta forma, ayudar a la gente que se encuentra en ella a tomar parte y mejorarla (G. Kirk, 1991). Es por esta razón por lo que Gordon Kirk (1991) considera que la Investigación-Acción requiere para poderse llevar a cabo, un compromiso de mejora profesional por parte de los profesores implicados.

Siempre he trabajado con el GTII-AEF que pese a no compartir Centro con ellos, sí compartía una manera de entender la educación con sus participantes:

Cuando acabamos me vine con MR27 ya que MR31 se había ido para coger un vuelo a Roma. Nos fuimos varios a tomar unos cafés y hubo buen rollo con los nuevos. Al venir me preguntó por el colegio, le dije que no quería condicionarla, pero que al final estamos juntos por obligación, que para trabajar a gusto están los grupos de trabajo con los amigos. (D3T1P17)

Dentro del GTII-AEF se comparte esta misma perspectiva:

Desde nuestra particular experiencia, la grandeza del trabajo colaborativo consiste en no caminar sólo. La práctica diaria es dura, y se realiza con gente que tiene diferentes ideales e intereses, con la que no siempre es fácil conectar ni coordinarse. Sin embargo, dentro del grupo de trabajo las ideologías son similares, por lo que se encuentra apoyo y respaldo. Los problemas que surgen en el día a día son escuchados y analizados, buscando entre todos la mejora de la práctica en cada aula. En el fondo se trata de un proceso de construcción personal y compartido. (A04P69)

Las dinámicas de aprendizaje colaborativo sobre la propia realidad educativa, en ocasiones no se llevan a cabo con los compañeros del Centro. Según Elliot (1991) esto es debido a que es más fácil compartir datos con compañeros de otros Centros que con los del propio, debido a que suelen surgir menos tensiones y conflictos.

3.6.1. La Investigación-Acción en el proceso formativo del maestro novel

Desde el GTII-AEF nos planteamos cómo una de nuestras funciones es minimizar el choque de la realidad del maestro novel:

- Establecer fuertes relaciones entre Formación Inicial del Profesorado, la Escuela y Práctica Educativa real; pero no para reproducirla de forma irreflexiva, sino para comprenderla mejor y asumir el reto de reelaborarla, adaptarla y mejorarla.
- Generar dinámicas colaborativas de trabajo desde la Formación Inicial y conectarlas con dinámicas de Formación Permanente.
- Establecer una necesaria y constante relación bidireccional entre teoría y práctica. Se trata de una relación recíproca; las dos se necesitan mutuamente. (A106:7)

Esto está en línea con lo afirmado por Fraile Aranda (2005) que asevera que la investigación-acción permite la conexión entre la formación inicial y la formación continua del maestro.

Así en los procesos de investigación acción, no sólo son importantes los temas investigativos, sino que el apoyo emocional es un aspecto clave.

La evidencia sugiere que es probable prosperar mejor en un clima en el que haya apoyo para la discusión en equipo, en el que los profesores puedan participar del análisis, con otros profesores, de su propia actuación y que a través de la discusión encuentren formas de mejora de su actuación profesional. (G. Kirk, 1991:42)

El aspecto más destacado por mí del GTII-AEF es el apoyo emocional que le aporta el grupo en los primeros momentos de docencia:

Pero, para mí, la mayor aportación proviene de la dimensión emocional de la Investigación-Acción, ya que ésta me ha permitido ir adquiriendo seguridad y tener apoyo de mis compañeros. Recuerdo que las primeras veces en las que me reuní en el grupo de trabajo dedicábamos tanto tiempo a elaborar materiales curriculares, como a apoyarnos y hacernos ver que todo era normal y parte de un proceso de aprendizaje. (CL07:42)

Parece claro que la Investigación-Acción es una forma interesante de intersubjetividad en la que los experimentados aportan seguridad, calma y experiencia a los noveles. Mientras los noveles aportan nuevas ideas, ilusión y optimismo. A la par, los problemas educativos dejan de ser únicamente responsabilidad del maestro al que le repercuten, y pasan a ser preocupaciones de todos, implicándose en la búsqueda de soluciones. (CL07:40)

Este buen clima no surge espontáneamente, sino que desde el GTII-AEF, se trata de fomentar, entendiendo que esto es un aspecto fundamental.

El buen funcionamiento del grupo de trabajo se basa no sólo en los aspectos más formales (reuniones, intercambio de experiencias, elaboración de materiales, etc.). La consecución de un buen clima de trabajo resulta fundamental. No olvidemos que se trata de una actividad voluntaria, y conseguir una dinámica de grupo positiva, basada en unas buenas relaciones entre los componentes del grupo, redundará en beneficio de las acciones y actividades que tengan lugar en el mismo. (A04P41)

Además del apoyo emocional, mi participación en dinámicas de formación colaborativa me ha permitido un crecimiento profesional tanto en el plano ideológico, como en el plano práctico, dándose así una auténtica Praxis:

En mi caso concreto la Investigación-Acción me ha aportado la posibilidad de desarrollar materiales coherentes con mi (nuestra) ideología educativa y adaptada a las realidades donde he (hemos) trabajado. El elaborar estos materiales de forma conjunta nos ha permitido aumentar el número de perspectivas desde las que se observa la realidad, produciendo debates que han hecho mejorar el trabajo. (CL07:40)

Considero que esta evolución no sólo ha sido personal, sino que a medida que íbamos avanzando los participantes del GTII-AEF, este se transformaba. Siendo de esta forma un ente vivo que siempre atiende a nuestras necesidades:

En un primer momento las líneas de actuación fueron el estudio de casos concretos y problemáticos como la Educación Física en la escuela rural, o la diversidad en Educación Física. No obstante, esto ha ido evolucionando a través del tiempo. Lo que en un primer momento eran necesidades de solucionar problemas concretos de la práctica educativa, ha derivado, en una década, en el replanteamiento de la ideología hegemónica del área de Educación Física. (CL07:40)

Esta misma concepción se tiene dentro del GTII-AEF:

El grupo supone una posibilidad de seguir ampliando el horizonte formativo, desde un enfoque que busca la coherencia entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la reflexión sobre la misma. Desde el debate suscitado en las reuniones y del diseño y puesta en práctica de los materiales generados, surgen ideas y procesos para ir mejorando paulatinamente el desarrollo profesional de los docentes implicados. (A106:13-14)

Para Fernández-Balboa (1991) el maestro novel tiene una problemática particular, que es sobrevivir el día a día con una responsabilidad igual a la del profesor veterano, lo que le hace difícil ser un agente de cambio. Pero la participación del maestro novel en los procesos de reflexión compartida se puede afrontar desde dos perspectivas relacionadas con la innovación docente (Pineda Arroyo, 1987): para permanecer en el mismo estado, o para desarrollarse ampliando nuevos horizontes. Ante esto, el maestro novel tiene la oportunidad de ser un agente de cambio, al menos de sí mismo.

Pasados cinco cursos como docente, consideraba que la pertenencia al GTII-AEF me aportaba capacidad de innovación en cuanto a poder unir mis ideas a prácticas educativas construidas entre todos:

Si tuviera que resumir en una sola frase qué me ha aportado la Investigación-Acción, haría referencia a materiales didácticos,

coherentes entre el pensamiento y la acción, a apoyo emocional y a la construcción de una educación democrática. (CL07:42)

El haber podido ser innovador como maestro novel, en gran medida se debe a las características propias de las relaciones provenientes del GTII-AEF. Cada persona aportaba lo que podía, y la suma de esto hacía que el aprendizaje fuera más rápido y menos duro.

Parece claro que la Investigación-Acción es una forma interesante de intersubjetividad en la que los experimentados aportan seguridad, calma y experiencia a los noveles. Mientras los noveles aportan nuevas ideas, ilusión y optimismo. A la par, los problemas educativos dejan de ser únicamente responsabilidad del maestro al que le repercuten, y pasan a ser preocupaciones de todos, implicándose en la búsqueda de soluciones. (CL07:40)

4. La relación del maestro novel con las familias

4.1. El maestro novel como tutor

El maestro novel ha sido en tres ocasiones tutor de aula. La primera vez durante unos meses haciendo una interinidad; la segunda el año que estuve en prácticas; y la tercera en el último año de estudio. Esta diferenciación del tiempo permite ver la evolución en las relaciones con las familias.

4.1.1. Primera experiencia como tutor

Al comenzar a trabajar el maestro novel tenía un problema respecto a mi profesionalidad. Consideraba que no tener apariencia de maestro podía generarme problemas con las familias:

Para llegar a la escuela tenía que atravesar el pueblo, veía casas bajas, mucho ganado y gente muy mayor. Al bajar del coche por primera vez, mi imagen me generó problemas, no se parecía en nada al ideal de imagen de maestro. En un pueblo en el que había gente muy mayor y dedicada a las labores del campo ¿qué confianza daría un maestro con una delgadez extrema propia de un fondista, un chándal sin conjuntar y gastado, el pelo largo y pocos años? (L01:17)

Pero las familias tenían una percepción diferente a la mía. Ellas no tenían dudas acerca de mi profesionalidad, ni sobre la capacidad de enseñar a sus hijos:

He de reconocer que la relación con las madres y los padres fue excelente, no recuerdo ninguna duda acerca de si iba a ser capaz de conseguir “enseñar” a sus hijos e hijas. Cosa que me extrañó, aunque

posteriormente me enteré, que al ser el pueblo más lejano del CRA, no habían tenido un maestro o una maestra fija. Así que estaban acostumbrados a ver pasar maestros y maestras con diferentes aspectos, de diferentes edades, de diferentes concepciones de la educación... ¡y ninguno se quedaba! (L01:43)

Las relaciones con las familias, fueron muy buenas. A medida que avanzó el tiempo mejoraban y se adquiría más confianza, debido al tipo de contacto que ofrecen las aulas unitarias:

Aunque al principio la relación era buena, cada vez fue mejorando. La particularidad de las escuelas unitarias, hacía que viera a las madres cada vez que entrábamos o salíamos del colegio, con lo que siempre había diálogo, al principio cortés y poco a poco más personal. Según Woods (1987) éste es el proceso normal en las relaciones humanas, a medida que pasa más tiempo y se adquiere confianza, se avanza en las fases de acceso a la personalidad. (L01:44)

4.1.2. Segunda experiencia como tutor

En esta experiencia percibí la diferencia entre ser tutor en una escuela unitaria y en una escuela graduada urbana. En el caso de esta última el contacto con los padres y madres era más complejo, quedando para las tutorías:

En el grupo que soy tutor de Primaria solo he encontrado una dificultad, la del inicio del desarrollo de la función tutorial. Esto es debido a que en experiencias previas en Centros Rurales el contacto es directo y diario con los familiares de los alumnos, lo que hace que las cosas sean más sencillas y menos formales. Esto se disipó rápido, en cuanto conocí a los padres en la primera reunión, después el desarrollo de las tutorías con los familiares fueron agradables y sin tensión habiendo coincidido casi siempre con ellos en las necesidades y en las actuaciones que debíamos llevar con el niño. (MPP60)

El relacionarme con las familias como profesional me seguía generando dificultades:

No obstante yo me encuentro raro hablando con padres y madres al menos diez años mayores que yo; me siento con un cierto complejo de inferioridad. (D1T1P72)

El día ha sido muy tranquilo, me encontraba bien después de que ayer hablara con los padres. Ya he hablado con todos los padres y no he tenido ni un solo problema, pero algo de tensión me genera. (D1T2P151)

Esta inseguridad en cuanto a las relaciones con las familias es algo normal en los primeros pasos de los maestros noveles (Puertas Velarde, 2008). Estos presentan problemas sobre la visión que tienen las familias sobre ellos

Estos problemas en las relaciones, se ven agravados a que no está presente la dimensión personal que había en la escuela unitaria. Los contactos con las familias quedaban reducidos a encuentros formales. En ellos informaba a las familias, y éstas planteaban sus dudas:

La reunión con los padres ha resultado bien, han atendido a las explicaciones de las clases y de las tareas para casa. Han preguntado si castigo sin recreo, sobre la maestra de inglés, si yo soluciono los conflictos que ellos y los niños pudieran tener con otros profesores, sobre el respeto a profesores, adultos y mayores (aparencia o inseguridad). (D1T1P72)

Por la tarde he tenido la reunión final con los padres, han estado ocupados todos los sitios, ha habido más gente que en la de principio de curso.

He hablado de cumplir los objetivos, de actividades para el verano... (D1T3P187-188)

A partir de la segunda reunión además de informativa surgieron conversaciones sobre aspectos didácticos:

En tutoría por la tarde, me han dicho las madres, que los puntos les motivan, por esta razón los usaré con la tabla de multiplicar, ya que de otra manera no hay forma de que la aprendan. (D1T2P74)

No obstante, hemos quedado que yo miraría tareas para el verano y que también les daría una lista de libros. (D1T3P190)

Los problemas en cuanto a las relaciones educativas y las tutorías, son una dificultad habitual en los maestros noveles. Fandiño Cubillos y Castaño Silva (2008) afirman que esto es debido a que los maestros principiantes no salen suficientemente preparados de la universidad como para afrontar esta tarea.

4.1.3. Tercera experiencia como tutor

La tercera vez que fui tutor fue en la cabecera de un CRA. Era una localidad en la que las relaciones con las familias eran continuas, pero a la vez, tenía una organización similar a las escuelas graduadas. El aspecto más importante era mi mayor madurez, que me permite convertir las reuniones en espacios para compartir proyectos, como que las familias participen de la vida del aula:

La reunión fue muy bien, presenté los contenidos más importantes y cómo se iban a evaluar. También les hablé del blog y, como no sabían internet, les dije que podíamos quedar unas tardes y aprender, además de que el ordenador de clase le pueden usar cuando quieran.

Respecto a lo de participar en clase les pareció una idea estupenda, me dijeron que hiciera turnos y que ellas irían. A ver si hacemos una mini comunidad de aprendizaje.

Por cierto, que hablamos mucho de la autoestima como algo positivo, que les permite crecer y ser seguros; también lo recordé en la hoja que les entregué. Al final del cuento que les puse, una madre dijo “eso sí que es tener autoestima”. (D6T1P85-87)

Después en la reunión, estuve diciendo que estaba muy contento con el grupo, que los demás profes también (aunque MR54D sí protesta de varios niños y de su comportamiento). También les dije que les veía muy autónomos y eso es importante, y que usan el cuaderno muy bien y ellos solos, incluso mejor que otros más mayores.

Las madres me dijeron que ellas también les ven muy autónomos, que en cuanto llegan a casa hacen las tareas y que les gusta venir al cole. Si bien las de 2º decían que notan que el curso es más difícil que 1º. También hablamos del objetivo del centro, y de la semana cultural.

Por último les dije que estábamos probando una cartilla para que sean conscientes de lo que hacen, pero que tenemos que mejorarla. Al acabar les dije que si ellos estaban contentos y que cómo veían a los niños. Me dijeron que estaban muy contentos, que los veían muy motivados y que los niños me ven a mí como a un amigo y no como a su profesor. Esto lo consideraban bueno. En ese momento la madre de AR1C091 me dijo que si podía decir a la de mate que no les gritara, porque les bloquea. Las demás madres se unieron, salvo la de AR1C092 que trataba de defenderla diciendo que cada uno es como es. Pero en el fondo lo que subyacía era la visión que tienen los hijos de la profe. AR1C091 y ella no se tragan, mientras AR1C092 es su niño mimado. De esto se puede deducir que la visión de los padres está muy influenciada por lo que les cuentan sus hijos. (D6T2P126)

Esta mayor confianza en mí, referente a la relación con las familias es fruto de la experiencia. Puertas Velarde (2008) manifiesta a través de su experiencia como maestro novel, que las conversaciones con las familias sobre el niño, surgen una vez que el propio maestro adquiere confianza respecto a su relación con la familia.

Esta mayor autoestima, influye en una mejora en las relaciones con las familias, algo muy importante en la actualidad (Wrigley, 2007). En este apartado y en los dos anteriores esta relación se ha presentado desde la participación en reuniones grupales y en tutorías. Cid Fornell (2009) considera que la participación se debe limitar a las reuniones y tutorías a la colaboración solicitada las familias. Para Freire (1992), esta participación es

insuficiente, ya que considera que cuando la relación con las familias se reduce a participar en fiestas o recibir quejas se está cayendo en una falsa participación. Considera que es necesaria una mayor participación efectiva que haga de la escuela pública una escuela popular.

4.1.4. Participación de los padres y madres en el aula

Una consecuencia de mi mayor experiencia, es que comienzo a desarrollar mis ideas. Así, ya no sólo actúo con el alumnado, sino que como considero la escuela patrimonio de la comunidad educativa, invito a madres y padres a asistir al aula. Esta participación, supuso un choque para el alumnado, y para todos es necesario aprender nuevos roles. Si bien, desde el primer momento la experiencia se convierte en altamente satisfactoria:

La experiencia ha sido muy interesante. En un primer momento todos estaban muy tímidos. Eso sí, los nenes se han pasado, porque no habíamos entrado y ya estaban sentados y preguntando qué iban a hacer. El caso es que todo ha estado muy bien, al principio han visto un poco como ponía orden, y luego han estado viendo el blog y después con el grupo de sus hijos corrigiendo las tareas, explicando... Decía la madre de AR1C097, que lo veía muy distinto a cuando ella iba al cole, y eso que no hacía tanto, que ahora hay confianza y no miedo. Además, ha dicho que si podía volver para ver otras asignaturas, la experiencia le ha gustado mucho. A ver cómo son las siguientes. (D6T1P183)

Esta participación de las familias en el aula se llevó a cabo durante todo el curso:

A última hora ha venido la madre de AR1C088. Ha estado en clase participando y ayudándonos a todos. (D6T2P280)

Lo más especial del día ha sido que ha venido la madre de AR1C066 a primera hora a ver la clase. Ha salido todo muy bien y han trabajado fenomenal. (D6T3P131)

Las madres que asisten lo viven de manera muy satisfactoria:

Entrevistador- Hay una pregunta que se me olvidaba ¿Cómo habéis vivido el entrar en clase?

FR1C077- El entrar cuando ¿ahora?

*Entrevistador -*No, los días que habéis venido y habéis estado participando en clase

FR1C077- Ah, yo bien, yo me he encontrado súper a gusto y súper bien. A mí me ha gustado mucho, la verdad y me parece que a ellos...

FR1C084- Más, sí.

FRIC077- ... que también les motiva mucho y les gusta, porque yo he venido un par de veces, pero *AR1C077* me dice, “mamá a ver si vienes otro día, porque ha venido *FR1C066* , porque ha venido también la madre de *AR1C063*”. Que ellos [los hijos] te lo piden, pero no siempre puedes, porque [le digo] yo hijo yo no puedo estar, yo tengo otras cosas que hacer. Oye que se saca tiempo y se saca, es tontería, pero que a ellos les encanta también [que vengas]. (EFP442-452)

FRIC077- Y además, ves efectivamente, lo que hacen, el entorno en el que se encuentran ellos, que ellos son... que se sienten a gusto, el que tienen... también entre ellos tienen que tener mucha armonía, que no tienen... hombre tendrán sus historias, pero que no están mal influenciados entre ellos, que yo los veo como amigos, no sé, los veo bien. Yo los he visto bien, vamos, venir [al aula] a mí me ha gustado. La verdad que las veces que he venido me ha gustado y a ellos les gusta también. (EFP460)

A partir de estas experiencias realizamos más actividades conjuntas entre familias y alumnado. Éstas tienen la intención de vincular el trabajo diario del alumnado con la familia:

Por la tarde tuvimos la fiesta de los padres y de las madres. Fueron dos padres y 9 madres. La cosa estuvo muy bien. Los niños contaron su cuento con sus dibujos en el PowerPoint, estupendo. La madre de *AR1C077* llevó un libro con cuentos y la madre de *AR1C066* un montón de álbumes ilustrados de la biblioteca. Así que estuvieron más de una hora con cuentos. Lo pasaron fenomenal y seguían teniendo ganas de más cuentos. Después divididos por cursos, escribieron con las madres correspondientes una felicitación de navidad en el blog, mientras el otro curso enseñaba los libros y trabajos a las madres. Quedó muy bien. La pena es que no nos dio tiempo a los juegos, pero eso lo haremos una tarde de febrero. Fue muy bonito. Además conseguí que la fiesta tuviera una alta carga curricular, porque quería que los padres participaran en una actividad cotidiana de los hijos, y no que los hijos hicieran algo especial para los padres. (D6T1P260)

Después, por la tarde vinieron las madres a hacer teatro de sombras, participaron y les gustó mucho, además, hubo 9 familias sobre 11, un éxito teniendo en cuenta que muchas son de otros pueblos. (D6T2P126)

Flecha García y Larena Fernández (2008) consideran que uno de los aspectos importantes de la escuela es la formación de las familias, que se puede realizar a través de las TICs o de las tertulias dialógicas. También presentan la opción de las aulas interactivas donde más de un adulto comparte el aula bajo la programación elaborada por el maestro, siendo ésta una opción similar a la que se desarrolló. Woods (1997), afirma que la clave

de este proceso es la educación comunitaria, en la que toda la comunidad sale favorecida, no sólo los niños y niñas que asisten a la escuela.

4.2. Visión del maestro novel por las familias

Desde el primer momento, rompí los esquemas de las familias en cuanto a las relaciones que mantenía con el alumnado:

Más difícil fue quitar la costumbre de que en el pueblo me llamaran “Señor maestro”. Costó mucho, sobre todo con la gente mayor, pero a mitad de junio lo había conseguido. Me comentaba un vecino de más de 60 años que, en su época de escolar, al maestro le tenían miedo e incluso les golpeaba con la regla, mientras que yo jugaba con ellos en el recreo. Él se decantaba por este modelo de escuela. Considero que le llamaba la atención, que le rompía los esquemas del maestro tradicional, pero independientemente de la profesión que ejerzamos somos personas, y la base del trato es reconocernos como seres humanos. (L01:43)

En ocasiones las familias consideraban que mi relación era poco autoritaria:

AR3C122 y AR2C114 se sentaron porque su equipo era peor y siempre perdían el balón. La madre de AR3C122 lo vio, y le echó un broncón, y me dijo que lo que necesitaban era un palo para enderezarlos ¡Dios me libre! (D2T3P148)

Otras familias destacaban la percepción de la felicidad en los niños y niñas:

En L1R también eligieron juego, aunque allí hablamos de las fotos que AR1C032 dice que a su madre le gustaron, porque sonreía mucho. (D3T1P185)

Me decía la madre de AR1C097 y la de AR1C084 que sus hijas iban muy contentas y todos los días le contaban lo que había hecho. Un poco de payaso de circo, pero si eso sirve para que estén motivados. (D6T1P99)

Las familias que percibían la felicidad como un aspecto importante, consideraban la autoridad como un aspecto que no ha de ser impuesto:

La madre de AU2C013 ha sido la más combativa, me ha dicho que se podían recoger firmas o escribir a alguien para que me quedara. Que ha probado mayores y jóvenes como profesores de su hijo y que prefiere los jóvenes que no imponen tanta disciplina y trabajan más. Todos han dicho que es una pena que no continúe, que ellos pensaban que el mismo profesor tenía que continuar durante todo el Ciclo. (D1T3P189)

FRIC088- Yo veo más el que el niño... yo he venido, voy a poner el ejemplo de tu clase, y yo he visto la armonía esa de que los mandan que los niños estén sentados haciendo... [Dicen] ya he terminado, a ver aquí que pasa... Y entonces esa comprensión, eso de que no digas [el maestro] te lo borro porque esto no tiene... no a ver fíjate, no sé qué, con los niños... mí clase ideal para los niños sería que los profesores eso, tuvieran una comprensión con ellos y que tuvieran eso, de que no los diga aquí a palo, aquí a borrar y todo esto mal. No, a ver fíjate a ver si está mal, o cómo, o no sé qué, que ellos se vayan dando cuenta, que aprenden más para mí. (EFP388)

FRIC077- Y luego las actividades que has hecho con ellos, por ejemplo lo del gimnasio, lo de los juegos, los cuentos, eso les..., yo creo que para ellos, y más en la edad que están ahora mismo, les ha motivado muchísimo, muchísimo, muchísimo. Yo creo que sí, que a ellos les ha..., es por eso, porque a lo mejor, es lo que decimos, el coleguismo que hay contigo [el maestro], dime tú a mí antes nosotros allí. (EFP478)

Pero las familias no sólo tienen una percepción de que el alumnado es feliz, también de que yo lo soy estando con ellos:

En Educación Física nos fuimos al parque andando en zancos allí, escalamos en el rocódromo. Pasaron varias madres y una me dijo que iban a escribir al ministerio para que en lugar de pagarme, que pagara yo por lo bien que me lo paso, seguro que debería hacerlo, porque soy feliz y eso vale mucho. (D6T1P123)

4.3. El aprendizaje del maestro novel con ayuda de las familias

Los diálogos con las familias para mí han sido de gran riqueza. Me han servido para empatizar con las familias, para aprender más sobre educación y sobre su propia docencia. Así, uno de los primeros aprendizajes que realicé, fue que los padres y madres desean lo mejor para sus hijos, pero en ocasiones les puede faltar saber cómo conseguirlo:

El padre de AU2C023 vino tras dos tentativas falladas. Me ha sorprendido el trato hacia la niña y la preocupación demostrada, el interés por apuntarla a actividades que sean creativas, como el conservatorio, todas las tardes la lleva a la biblioteca. ¿Quizá lo que le falte es saber cómo ayudar a la niña en todo lo referente al Colegio? (D1T2P147)

También aprendí que existe una relación entre la percepción de las familias del aula, y la alegría con la que el hijo viene al colegio:

La madre de AU2C011 me dijo que no me preocupara porque lleve muchas tareas. Están muy contentos conmigo, tanto que prefieren que no salga a apoyo. Está contenta en cuanto a los contenidos que aprende, y cree que los valores son importantes. Ha sido una charla muy agradable. (D1T1P289)

El médico dijo que estaba bien, la madre que no pasaba nada. Aunque esta reacción nos daba miedo porque en el colegio hay muchos problemas con AR3C102. No obstante, su madre está contenta porque ve como AR1C032 aprende e incluso los fines de semana quiere venir al cole. Me ha dicho MR42 que en la consulta le ha dicho la madre que si se iba a casa, ha preguntado si yo estaba en el cole y como le han dicho que sí, se ha venido. (D2T2P48)

FAR1C080- Sí, al principio estábamos un poco así, tal, los primeros días, yo decía pero... Pero luego yo me he dado cuenta de que han aprendido a base de..., a base de jugar más que..., sí, lo decía [el hijo] "hemos hecho tal y cual", y luego yo me he dado cuenta de que aprendían, o sea, que no es necesario que venga aquí de la otra manera. (EFP398)

Un último aspecto aprendido, fue que la preocupación de las familias respecto a la educación, está muy ligado a la personalidad del maestro. Destacando la motivación sobre los aprendizajes:

Las madres tenían muy claro el ideal de maestro o maestra que deseaban para sus descendientes. Querían a alguien cercano a la niña o al niño, lógico, dialogante, motivado, interesado en la educación, con ganas de trabajar y de aprender. Como dije antes tenían muchas experiencias con diferentes tipos de docentes. Unos hacían que los niños y niñas fueran ilusionados, motivados y ellas notaban progresos en su educación. En cambio, había otros con los que no iban contentos al aula, y no notaban progresos en su educación. De ahí se entiende que fuera un motivo de preocupación quién iba a ser el siguiente maestro o maestra. (L01:45-46)

La madre de AU2C013 ha estado hablando conmigo diciendo que han escrito al Director Provincial y ha contestado que no me puedo quedar porque no tengo el destino aquí, ahora dice que han escrito a Madrid. También me ha dicho que si el maestro que los pongan al año que viene, no les enseña, piensan hacer huelga. Cosa que me parece muy bien ya que todo el mundo tiene derecho a elegir una educación de calidad. (D1T3P308)

Hoy también he estado hablando con la madre de AR1C091, para decirme que todo va muy bien, que ha mejorado mucho en socialización. Me decía que al principio eso de Tito lo veían con rareza, pero que luego han visto que las cosas las hacen y que tiene un

límite, que les gusta el método, porque los niños aprenden y vienen contentos, además que ellos comprueban que hay unos límites. Decía que es una pena que al año que viene yo no siga con ellos o MR48 con el pequeño, ya que se han hecho muy bien a nosotros. (D6T3P100)

4.4. La educación como tarea común entre familia y el maestro novel

Uno de los aprendizajes que realicé, es que en ocasiones las familias pueden necesitar una ayuda a la hora de encarar la educación de sus hijos. Ante esto, generé una preocupación por coordinar esfuerzos con las familias y establecer líneas de actuación comunes. Así surge el debate común de las tareas para casa:

Respecto a la escritura, contaba con la inestimable ayuda de las familias, que en casa dedicaban un tiempo a realizar las muestras que todos llevaban, ya que la letra era prácticamente ilegible. Las fichas las hacía yo en hojas de cuadros grandes con el fin de aumentar el tamaño de la letra. Según me contaban las madres, muchos eran muy autoexigentes con su trabajo y aunque ellas lo consideraban que estaba aceptable, ellos seguían corrigiendo. Supongo que esto se debía a que las tareas escritas las revisábamos en lo referente al contenido y a los problemas de escritura, y corregíamos los tres errores que nos parecían más significativos. Más de tres errores no, porque considero que podía afectar a su autoestima; aunque por lo visto, parecía que habían entendido que tratar de mejorar era parte de la tarea. (L01:33-34)

La madre de AU2C024 me ha dicho que estaba muy contenta de que haya pasado de curso, y yo también. En Matemáticas he valorado el esfuerzo de la madre por enseñarla, ya que con el esfuerzo solamente de la niña no hubiera podido promocionar. No obstante, me ha dicho que la va a mandar a clases. (D1T3P313)

Ante los nuevos tiempos es necesario establecer pautas de comunicación entre las escuelas y las familias. Wrigley (2007) hace referencia a que ante los nuevos tiempos el maestro no puede permanecer aislado en el aula, y es necesario que establezca un debate abierto con las familias, en el que se marquen estándares y valores de la escuela. Para Cela i Ollé y Palou i Sangrà (2005), la clave está en el diálogo basado en la confianza hacia los otros.

A medida que alcancé una mayor madurez profesional, esta relación cambió. Un ejemplo, es el de un niño con dificultades en la lectura. Además de hacer tutorías con la familia, opté por que participara en las clases de Lengua para coordinarnos mejor y desarrollar una línea de actuación común. Esta estrategia dio muy buen resultado:

A segunda hora hemos estado trabajando con Lengua, lecturita y tareas. Muy bien. Se enteran bastante bien, aunque las gemelas no terminan de arrancar. Así que al salir he hablado con su madre para que les ayuden en casa. Hemos quedado que mañana vendría a clase para ver cómo trabajamos la lectura y poderlo hacer ella en casa con las niñas. Al final, no sólo se trata de ayudar a los niños, también de enseñar a los padres a que ayuden a los niños. Porque de las pocas actividades que no requieren conocimientos previos o una licencia está ser padre. (D6T3P5)

Hoy jueves, ha venido la madre de AR1C097 para trabajar lectura. Hemos hecho como siempre leer el título, analizar los dibujos y hacer una hipótesis de la lectura. Después leer y por último decirme que han leído, yo les ayudo con preguntas. La madre lo ha visto, y dice que en casa también le preguntan, pero con que les diga una cosa vale, que no lo hacían con tanto detenimiento y que se daba cuenta que tenía que preguntar de todo el texto. Ha estado muy bien, ahora trabajando entre todos, seguro que conseguimos que avancen en el tercer trimestre, como lo hemos conseguido con AR1C064 o con AR1C078. (D6T3P9)

También hoy he hablado con la madre de AR1C097. Le he llamado yo para decirle que a las niñas se las nota mucho mejor desde que las ayudan en casa y trabajan como en el cole. Al menos las encuentro más participativas, pero es que se enteran mejor de lo que leen y van venciendo la timidez. No sólo hay que llamar para decir que mal, también hay que decir que ahora lo hace muy bien. (D6T3P95)

En ocasiones las situaciones problemáticas eran más difíciles de solucionar. En estos casos requería de un dialogo constante, y de coordinar medidas durante todo el curso. En estos no sólo me preocupaba la situación del niño, también que la familia empatice con el hijo y consensuar los criterios educativos que se siguen en el aula:

Hoy han venido los padres de AR1C077. El padre está preocupado porque su distracción haga que tenga que dejar la escuela. Hemos quedado en que voy a diseñar un programa de puntos y que lo vamos a probar. La madre dice que quiere hacer más tareas, a lo que le he dicho que si nos centramos en la atención y en la motivación, no lo deberíamos hacer en más cosas, porque puede tener efectos que no controlemos. El padre también cree lo mismo. El caso es que también he tranquilizado al padre diciéndole que la escuela ha cambiado mucho, que ya no hay un maestro para todo el pueblo, que tenemos un psicólogo, profesores especializados, que son una clase de doce y que no va a haber ningún problema, que la escuela a cambiado mucho desde que estuvo él. (D6T1P209)

Por cierto que he llamado a la madre de AR1C077 y ha venido. Hemos hablado de la baja autoestima del niño. Ella lo había percibido, pero

dice que no sabe cómo actuar. Le he dado las copias que me dio el orientador, y en el fondo lo que ha de hacer es no confundir el acto con la persona. La persona siempre es digna. (D6T2P221)

Estas relaciones podían ser formales o informales, pero siempre desde el punto de vista del entendimiento del niño. Esto en ocasiones descoloca a las familias:

Me encontré el viernes con la madre de AR2C103 en la gasolinera y me dijo que quería hablar conmigo que le habían dicho que me había pegado y que ya sabe ella que cuando se pone bruto... Le conté lo que había pasado, que no se preocupara que estaba todo resuelto, que se había puesto bruto y enfadado, pero no violento. Creo que quedó un poco sorprendida porque las otras veces que ha hecho cosas así le han castigado una semana, ha tenido que pedir perdón mil veces, se le ha recordado infinidad de veces... Esos tipos de humillación no son educativos, él ya sabe lo malo que hace (me lo explicó en las escaleras) y se siente mal cuando se le pasa el calentón, como para recrearnos en ello y echárselo en cara. (D4T2P209)

En otras ocasiones era yo el que iba a buscar a las familias a su casa para solucionar los conflictos. Así, se pacta una solución educativa previa a que empiece la burocracia propia de la escuela:

Le dije que AR3C118 llevaba una nota que no le hiciera mucho caso y que fuera a hablar conmigo. Me dijo que qué pasaba, le dije que se había cogido una rabieta y me había insultado, que no le había dado importancia, pero que MR57 lo había oído y ella sí le daba mucha importancia. Me dijo que no quiere que me falte el respeto que está muy contenta con que le dé Matemáticas, que él estaba todo el día con "parte el bollo en cinco, que me voy a comer dos quintos...". En fin que espero que no le caiga la del pulpo cuando lo cuente en casa. (D3T2P141)

Hoy en Matemáticas estaban todos muy calmados, hemos trabajado sin complicaciones. En el apoyo, igual. Claro que sabían que venía la madre de AR3C118.

Al hablar con ella, nada nuevo, que no me importaba lo que me había dicho porque yo me puedo defender, que lo que me importa es que se lo diga a los más pequeños, y que es muy desordenado. Ella, muy bien, me dijo que estaba arrepentido, que le habían echado un broncón y que no me merecía como me trataba. Quedé con AR3C118 que íbamos a hacer una ficha para los conflictos y hablamos un poco de ello. (D3T2P147-148)

La cooperación educativa planteada con las familias, es un aspecto muy importante. Para Olson (1986) los antecedentes y conocimientos de los

padres y madres influyen más en el resultado académico que el cociente intelectual del alumno. Ante esto parece necesario la formación de las familias del alumnado, como algo esencial para el éxito académico de éste (Flecha García y Larena Fernández, 2008).

5. El maestro novel y su relación con el alumnado

En este apartado se presenta la relación que tenía con el alumnado. Esto se hace prestando especial atención a los procesos democráticos y dialógicos. De igual manera, se muestran como un aspecto importante de los intereses como maestro novel respecto al aprendizaje del alumnado.

5.1. El maestro novel ante la educación integral del alumnado

Durante la mayor parte del tiempo impartí el área de Educación Física. En su docencia me preocupaba desde el primer día la unión de la reflexión y la acción.

También es obligatoria la implicación cognitiva y creativa del alumno en la elección o creación de la tarea motriz a llevar a cabo, con lo que se puede estar seguro de que produce un aprendizaje más allá del adiestramiento físico. No obstante, al estar cada alumno desarrollando unas tareas diferenciadas, es más difícil comparar diferencias entre grados de ejecución. (CL01:9)

En un primer momento hemos visto el cuaderno. Y AR2C123 ha preguntado que para que servía el trabajo que hacíamos. Una pregunta interesantísima, ya que da por hecho que la Educación Física no son sólo juegos y tiene su currículum. Ella sola se ha sabido contestar: equilibrio y cooperación. (D2T2P66)

Esta unión de la reflexión y la acción al principio la veía como una dificultad, y requirió de una organización de aula que fomentara el diálogo:

He hablado con MU13D a la hora del recreo y creemos que el problema de la Educación Física es que reflexionar es difícil, cosa que he tenido en cuenta y no pido grandes reflexiones. Pero también tenía que haber ensayado como hacer corros en el menor tiempo posible o a estar callados. (D1T1P193)

Otro aspecto importante desde el primer momento, y que se prolongó a lo largo del tiempo fue la creatividad del alumnado. Así, se trabajó mediante propuestas abiertas en las que se tenía la oportunidad de mostrar la creatividad:

En L4R estaban hoy más centrados. Han hecho muy bien los ejercicios de respiración y en la iniciación al acrosport han hecho unas propuestas muy creativas y originales. (D2T1P240)

Iban haciendo figuras de 10 a 1 apoyo, todos muy autónomos. Salió una clase de libro. Entre las tres mejores que he dado. Todos trabajando con autonomía, con cosas supercreativas, como pinos puentes, carretillas invertidas. Eso sí, les tuve que recordar cómo había que ponerse a 4 patas y subirse encima. (D3T1P160)

Un aspecto diferente es el de la educación emocional y de los afectos. En los primeros momentos no la prestaba atención. Posteriormente me dí cuenta de que eran importantes:

Después en Educación Física nos fuimos de marcha. Los pequeños iban enredando mucho. Así que opté por dar mano a AR1C119 para que no enredara. Vino AR1C120, me cogió el pantalón y puso la cabeza al lado mío y fue así todo el tiempo. Fue tranquilísimo nunca le había visto así, al rato me cogió la mano. Me quedé totalmente sorprendido parece que no sé suficiente pedagogía, el apego y las emociones son importantes, y creo que en ese momento se sintió querido y valorado. Por cierto, que en ese sentido he cambiado mucho, antes era tendente a soltar la mano y ahora la mantengo porque sé que las emociones y los afectos son importantes y parte del proceso de enseñanza. (D5T1P188)

Esta educación con un compromiso social y emocional, supera el reduccionismo de la educación cognitiva. Freire (1970) propone que la educación esté unida a la vida. De ahí que haga referencia a que aprender a leer la palabra va unido a aprender a leer el mundo. Así, la educación no se ha de limitar al tratamiento de la inteligencia, en cuanto a capacidades cognitivas, ya que en el proceso mental influyen las emociones (Goleman, 1996) y éstas en la vida social (Goleman, 2006) y en la corporal (Miller, 2005). Damasio (2001) desde su investigación en neurología, afirma que el pensamiento es único de un cuerpo, en contra de lo enunciado por Descartes, que afirmaba que el pensamiento es nuestra esencia.

Incluso desde el campo de la inteligencia, Gardner (2005) hace referencia a que no sólo hay una inteligencia, sino que éstas son múltiples, siendo éstas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinética, intrapersonal e interpersonal. Ante esto la educación global cobra una gran importancia, como se recoge en las principales leyes con aspectos educativos (artículo 27.2 de la Constitución Española; artículo 2 de la Ley Orgánica 8/1985; Ley Orgánica 1/1990 y Ley Orgánica 2/2006).

El alumnado también percibía esa intención de aprendizaje global, que hacía de la Educación Física algo más allá de la práctica motriz. Si bien, se mostraba un énfasis especial en las relaciones sociales y en las emociones:

Entrevistador- Sí, si tuvierais que decir una cosa o dos o tres o quince, las que queráis, que hubierais aprendido de las clases del año pasado, algo valioso, que se os haya quedado para vosotros, que os acordéis este año, ¿Qué diríais?

ARE104- Ir en grupo a los sitios cuando íbamos con la bici.
(SILENCIO)

Entrevistador- Bueno, os lo pregunto de otra manera, si tuvierais que pensar qué aprendisteis en mi clase, que no hubierais aprendido en otras, ¿que diríais? Si es que aprendisteis algo distinto.

AR2E074- Pues aprendimos más juegos, yo que sé, a relacionarnos más

ARE108- De manera más divertida

ARE104- A ayudarnos unos a otros con los juegos esos de las sillas y las colchonetas. (EAP291-301)

Luego vimos las fotos de EF y la redacción sobre las notas, por primera vez cuatro sobresalientes y tres dieces me pusieron, un orgullo, ya que la otra vez me quedé en notable. Todos pusieron que habían aprendido a llevarse bien y a cooperar, aunque en casos como el de AR3C112 decía que con AR3C124 tenía que llevarse mejor aún. Luego oralmente les dije que estaba orgulloso de lo que habían hecho, que quizás quedaba un poco pero que el camino había sido duro y lo estaban logrando. En especial de AR3C114 que defiende a AR3C124 y a AR3C124 que se esfuerza en jugar con los demás. (D3T2P281)

Pero la evaluación que ha sido realmente sorprendente ha sido la de AR2C106, ha dicho que lo que más le ha gustado del trimestre es que se siente bien con sus compañeros y que no le insultan. Me he quedado helado. (D6T2P255)

Pero la existencia de este vínculo emocional no sólo era relatado por el alumnado, sino que también lo demostraba con acciones. Este es el caso de los recibimientos coreando mi nombre, que se mantiene año tras año:

A segunda hora han hecho unas actividades. AR1C067, AR1C076 y especialmente AR1C072, están muy motivados cuando entro en clase, y ha hecho las tardeas volando. La verdad es que muy bien con ellos. Cuando me iba a L4R, me saludaban desde el patio y en el comedor igual. Además, discuten por sentarse a mi lado. (D2T2P54)

Por cierto que los de primero me recibieron con gritos, menos intensos que otras veces, pero es que han pasado muchos meses desde que dejé de darles clase, aunque todavía me emociona que me reciban tan bien. (D3T2P274)

Ayer no estuve en el colegio, porque me tocaban pruebas médicas en Madrid. Al aparcar el coche, sin quitar la música, empezamos a oír “José, José, José”. Normalmente lo hacen todos los días, y los de Infantil dicen “MR48, MR48”. Pero hoy las voces han sido muy grandes, imagino que me han echado de menos. (D6T2P129)

Estas relaciones afectivas con el alumnado eran percibidas por los demás maestros que en ocasiones me hacen consciente de ello:

El jueves ha sido la excursión al Valle de Iruelas. Los chicos se han portado bien, no se han alejado mucho, me han hecho caso. He venido muy cansado porque han estado todo el tiempo diciéndome tonterías sin dejarme parar. Dice MU03 que lo que les ocurre es que están enamorados. (D1T2P318-319)

Antes de hacer la fila, sin que entraran en el Colegio, había carteles por todos los sitios. MU05 me dijo que cómo me querían los niños, esto de verdad me llena de felicidad. (D1T3P216)

5.2. La atención a la diversidad por el maestro novel

En este apartado veremos qué se entiende por diversidad dentro de las aulas, y qué medidas se adoptan para tratarla. Pero también se encuentra presente el proceso de evolución personal, que va desde las primeras dificultades referentes a la atención a la diversidad, hasta tratar la diversidad como un aspecto positivo.

5.2.1. ¿Qué entiende el maestro novel por diversidad?

Desde el primer momento, fui consciente de qué era la atención a la diversidad y de todos los problemas que podía plantear en un aula:

Educación Física para todos. Este es un punto muy tratado últimamente, a través de la aparición de conceptos como: Necesidades Educativas Especiales, Coeducación, Minorías Étnicas, Inmigrantes. Incluyendo otro término propio de nuestra área que son las bolsas de torpeza motriz. El reflexionar sobre estos términos, me lleva a cuestionar el modelo de educación que los utiliza, ya que si lo tenemos en cuenta, pocos alumnos están fuera de ello, surge la duda, de si es necesario adaptar una sesión para una mayoría, se está trabajando para todos. Considero que se prepara la sesión para un alumnado en concreto, élites motrices, y se busca que los demás tengan cabida. De ahí la importancia de generar propuestas abiertas, de partir y finalizar dentro de los niveles de competencia del alumnado, y de valorar el proceso por encima del resultado y la cuantificación. (CL01:4-5)

Esta temprana toma de conciencia de la diversidad, también la muestra McLaren (2005) cuando relata sus primeras experiencias como profesor. En este destino, el director le explica la máxima del colegio, siendo está en sí, un criterio de atención a la diversidad:

Sólo tengo un criterio para contratar a los maestros nuevos. Todo niño en esta escuela, y quiero decir cada uno, tiene el derecho de ser amado. No importa que tan difícil sea. No importa si te vuelve loco desde el mismísimo primer día. Dales todo el amor y el afecto que puedas. (McLaren, 2005:116)

Connell (2008) considera que la práctica de justicia social es en sí, una medida de atención a la diversidad, ya que ésta consiste en dar a cada uno lo suyo, no lo mismo a todos.

En mis primeras experiencias, trataba a todos los alumnos de la misma forma, si bien en la organización del aula trataba de promover el aprendizaje tutorado:

Hoy he colocado a los niños en la clase, he alternado los más competentes con los que los cuesta más, he separado a los que hablan y he acercado a los que se distraen. También he procurado mezclar chicas y chicos, no juntando a más de tres del mismo sexo. (D1T1P76)

En mate estuvimos con las unidades, se lo estuve contando a AR3C124, porque no se enteraba muy bien, terminó haciendo los ejercicios sin error. AR3C112, por el contrario, hizo muy poco, creo que es que no lo sabe hacer y esa es una forma de omitirse. No obstante le he cambiado de sitio con AR2C123 para que se aleje de AR3C113, porque tengo la sensación de que se copia y hay cosas que no ha aprendido a hacer. (D3T3P117)

Enseguida comencé a preocuparme por los estudiantes que tenían más dificultades. A estos no les incluía en grupos, sino que les consideraba de forma individual:

Estoy un poco preocupado por AU2C002 y AU2C012, ya que distraen mucho a toda la clase, igual que AU2C010, el resto funciona bien. (D1T1P103)

Este paso es muy importante, ya que consistió en tomar conciencia de que la escuela está basada en la homogeneidad, pero que el alumnado no lo es (Hernández Sánchez y Olmo Pintado, 2004). Esta percepción de problemas individuales con soluciones individuales, se prolongó durante toda mi práctica educativa:

Por la tarde AR2C112 se había roto un brazo, con lo que tengo que pensar cómo va a participar en las sesiones. (D2T2P104)

Los de la tutoría hoy han estado mucho más calmados, claro que con la regañina de ayer. AR1C078 ya va teniendo cierta autonomía, con enunciados pequeños que entiende, AR1C064 esta semana lee peor que la anterior. Creo que con AR1C064 y AR1C078 debería leer todos los días dos veces. (D6T2P94)

Para Contreras Domingo (2002), la diversidad se basa en que “nosotros” son los valores deseables, mientras que los “otros” los consideramos bajo categorías de pertenecía a un grupo despersonalizando al individuo. McLaren (2005), afirma que la atención a la diversidad ha de darse desde el cuestionamiento de los valores de la cultura dominante. En esta misma línea se manifiestan Flecha García y Castro (2005).

Durante mi año como funcionario en prácticas, las preocupaciones por el alumnado me llevaban a modificar constantemente la metodología. Esto tenía el fin de conseguir que todos los niños y niñas participaran del éxito en la educación:

En la tutoría he comenzado con la nueva estrategia de mandar ejercicios y que los acaben en casa. Mañana evaluaré si los traen hechos, ya que me da miedo lo que puedan hacer algunos como AU2C012. (D1T1P106)

- Después de hablar con el orientador y el tutor de prácticas trabajé en varios frentes:
- Concienciar al grupo de que la violencia no resuelve nada.
- Les hice ver que era un niño especial que necesita un poco de ayuda.
- Que el niño sintiera aprecio por mí para aumentar así su atención.
- Evitar que agrediera a sus compañeros, separando del grupo a los que se pegaban, y haciendo que estuviera un poco de tiempo quieto. (MPP54-58)

En otras ocasiones, buscaba adaptaciones individuales que permitan al niño trabajar de acuerdo a sus características:

En 2º tengo el problema de MR31, al que tengo que vigilar constantemente o dejarle que moleste a los demás. Voy a probar a reforzar el comportamiento positivo e ignorar el negativo. (D1T1P148)

No obstante están muy contentos porque dicen que los del año pasado no entendieron bien el m.c.m. y este año ya lo saben hacer todos. AR3C114 dice que ella está mucho mejor porque los problemas se los explico todas las veces que le hace falta, y MR57 le decía que lo pensara en casa. Luego, unas tareas del libro. (D3T2P110)

Esta individualización plantea que, como educadores, tenemos la responsabilidad de poner en cuestión la excesiva dependencia de los paradigmas del desarrollo infantil y de la psicología (Quintero, 2008). Dentro de esta misma línea se manifiesta Kincheloe (2004), que considera que la psicología cognitivista o estructuralista hace grupos encasillando a los niños en ellos, perdiendo su esencia como persona individual.

A medida que avanzó el tiempo, las estrategias de atención a la diversidad cambiaron, basándose más en plantear retos grupales con responsabilidades individuales y en el aprendizaje tutorado, pero siempre atendiendo a las necesidades individuales:

Yo he seguido en mi línea de darles un premio si todos trabajan. Es la mejor opción que se me ha ocurrido para hacer trabajar a AR1C077. Yo no puedo con él. Se distrae y parece que eso le va bien, ya que es una forma de llamar la atención. Con este método son sus propios compañeros los que se encargan de controlarle, y estos no se andan con chiquitas. Esta mañana en las actividades de repaso de Lengua se ha distraído mucho y cuando han empezado a acabar y a éste le quedaba una página y una copia, casi le pegan. Le han dado unas voces que he tenido que intervenir. Pero lo mejor es que AR1C092 y AR1C078 me han preguntado si le podían ayudar. Les he dicho que sí, y allí han estado. No le han ayudado en cuanto a contenidos, pero sí que han estado encima de él para que no se despistara. Al final, ha terminado lo de Conocimiento y lo de Lengua y no el último, ha habido tres por detrás. Claro, que esto es porque en Conocimiento se ha dado mucha prisa. (D6T2P204)

Fueron pasando los cursos y aumentando mi experiencia, entendía que la diversidad no sólo era cuestión de aprendizajes. Me fui haciendo consciente de los problemas de autoestima del alumnado y traté de influir en ellos, haciéndoles conscientes de ello y aportándoles seguridad en sí mismos:

AR1C115 buscaba que le dijera “qué bien” todo el tiempo, al final le dije que tiene que ser autónomo. Cambió, se puso a pintar muy bien y lo rellenó perfecto. (D2T1P101)

A AR1C115 parecía que le faltaba creatividad, aunque ha trabajado bien, hace mucho que no dice “José yo eso no lo hago, porque no me sale”, a lo que le contestaba que estábamos para aprender. (D2T1P124)

Según aumenta mi experiencia, comienzo a darme cuenta de las tensiones emocionales de los estudiantes, en determinados momentos y trato de crear un clima de clase más relajado:

Volviendo con las mates, me llamó mucho la atención que AR3C124, cuando salió al encerado a hacer una operación con paréntesis, al decirle que escribiera lo que decía, se quedó paralizada y no sabía qué hacer; no sé si es porque otras veces en esas situaciones le cae la del pulpo, o por alguna experiencia similar en el ámbito de la familia; el caso, es que voy a tener que desensibilizarla de esa situación, para que cuando le hable, siga relajada. (D2T3P64)

AR1C032 ya es capaz de saltar, dice que ha aprendido mucho y que se lo pasa bien. A mí parecer, la cara le ha cambiado, de tenerla temerosa a sonreír, hasta habla sin que se le pregunte. (D2T3P80)

Pese a tener claro desde el principio lo que es la atención a la diversidad, la práctica de aula fue variando. Si bien, siempre estuvo guiada por entender que cada alumno es diferente a los demás. En esta misma línea se manifiesta Kemmis (2008), que propone que la solución se encuentra en la transformación de la escuela tal y como la conocemos. Esta visión de la diversidad promueve un concepto de diversidad basado en la inclusión no en la integración:

[...] “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela. Mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de alumnos que asisten a ellas. (Ainscow, 2001:202)

5.2.2. Estrategias de atención a la diversidad

Cuando fui tutor de un grupo, la preocupación por el aprendizaje del alumnado era muy grande. Durante el año de maestro en prácticas era habitual preguntar a los compañeros para afrontar la situación:

El examen de Lengua ha salido muy bien, salvo AU2C009 que no ha ordenado bien alfabéticamente y AU2C012 que no se estudió los cuadros, en su lugar me hizo los ejercicios de Matemáticas, está muy despistado. Lo de AU2C009 se lo he dicho a MU03 [su maestro de apoyo]. (D1T1P209)

El orientador sacó a AU2C012, le conté que era un manipulador por cómo busca que le castigue para que no le pregunte. Me dijo que de la observación de clase, tengo que decir mensajes generales sin mirarle, para no reforzarle. (D1T1P450)

En el último curso volví a ser tutor y cuando lo consideraba necesario también pedía consejo a otros compañeros:

Cada vez leen mejor, incluso AR1C064, que he preguntado a MR43 cómo mejorar con ella y me ha dicho que espere que a lo mejor no está madura. Claro que, a mí me parece que sería más fácil ayudarle a madurar. Hoy cuando le he llamado, ha dicho que ahora sí le gusta leer. (D6T1P122)

A medida que adquiría más experiencia, desarrollaba estrategias para tomar conciencia de la realidad, y comprobar mis impresiones, antes de consultarlo con los compañeros o el orientador:

Durante esta semana he estado pasando sociogramas. Hoy me he sentado a revisar los de mi tutoría, y resulta que el de AR1C077 es aterrador. Muestra muy baja autoestima; él es el que menos amigos tienen, el que menos quiere el profe, el que más ayuda a los demás... pero esto es percibido por él, porque los compañeros no le consideran así. He hablado con el orientador, y me ha dicho que hable con la madre y que me traerá actividades para realizar con él, y si no mejora de aquí a final de curso, ya hablará él para proponer otras cosas. (D6T2P177)

En mi año en prácticas no sabía afrontar sólo algunas situaciones. Al principio esto me provocaba un sentimiento de incompetencia:

Esto de AU2C012 me está generando inseguridad, ya que creo que el director y la secretaria me ven como si no supiera imponerme en el aula. Así que el control de los niños lo llevo al límite, y cada vez que entran en mi clase y regañan a alguien, al igual que cuando van en fila..., me siento peor. (D1T1P383)

El percibir que las estrategias programadas iban dando resultados, me hacía sentir bien.

En Educación Física AU1C017 me ha dado un beso al empezar, lo que ha cambiado desde el principio que no me hacía ni caso. (D1T3P108)

Hoy cuando le he llamado, ha dicho que ahora sí le gusta leer. Yo no suelo decir nada cuando hacen ese tipo de comentarios, ya que si no, van a saber que los oigo y por ellos consigo mucha información, como que no les gusta la profe de Matemáticas. El caso es que a AR1C064 le gusta leer, y eso es un buen paso para seguir mejorando. (D6T1P122)

Dentro de las estrategias que aplicaba, una era la negociación con el alumnado de posibles soluciones:

AU2C012 trajo los de ayer después de negociar con él. Creo que aunque haga las cosas por llamar la atención, no se le puede negar que dejar de hacerle caso es peor que dialogar con él. Eso sí, es muy

importante escuchar siempre lo que te cuenta. Es mejor dictar normas e imponerlas con cariño, que omitir conductas. (D1T1P285)

En L4R hicimos lo previsto, jugar con balones sin botar en el suelo. AR2C049 estuvo fenomenal y quiso escribir una carta a su madre, la del jueves la trajo firmada. (D2T1P64)

Pero a medida que adquiero experiencia voy siendo consciente de que la negociación no sólo debe ser con el niño, sino que es importante pactar con las familias para llevar una misma orientación educativa:

También vinieron los padres de AR1C077 y vimos lo de las fichas de control de la atención. De momento anda supermotivado. (D6T2P226)

En ocasiones, la atención a la diversidad pasaba por hacer consciente al alumnado que cada persona es distinta a las demás, y eso hay que respetarlo:

El día empezó en L1R, la sesión estuvo bastante bien, estaban muy tranquilos la tutora me dijo que el viernes me habían echado de menos. Estuvimos jugando a botar balones. En un corro nos pasábamos balones botando. AR1C032 tenía mucha dificultad y AR3C031 se los enviaba fuerte para que no los cogiera. Al final, me puse a su lado para pasárselos yo, y terminó cogiéndolos. También expliqué a AR3C031 que todos tenemos limitaciones, y que si yo los tiro muy fuerte, ellos tampoco los cogen. Al final de la sesión entraron los pequeños, porque quería que entraran a Educación Física, y ellos también querían pasar. (D2T2P57)

Allí nos pusimos a hablar, y me dijeron que a AR2C043 no le quiere su padrastro desde que tiene a la nueva hermana, que su madre se arrepiente de haberlo traído de su país, y que le van a mandar a un internado, y no le dejan salir. Yo les dije que la vida era dura, que ellos iban a su casa y les querían, y a él no. (D4T2P113)

Este proceso de tomar conciencia desde “sí mismos”, se encuentra basado en que el niño tiene una capacidad innata para aprender, por lo que la labor del maestro es orientar y controlar aprendizajes, no causarlos (Stenhouse, 1997). De esto asegura que un buen maestro te marca para toda la vida. Hay que entender esta orientación como parte de un proceso de educación personalizada.

5.2.3. La diversidad como riqueza

En mi percepción respecto a la diversidad, influyó la formación inicial que tenía en el área de Educación Física. La transferencia de estos conocimientos hace que no tenga excesivas dificultades a la hora de trabajar:

Por ejemplo en los deportes, teníamos 4 deportes [en formación inicial], el profesor que nos lo daba, que era distinto, era O21, eh..., no hablaba de escuela rural, pero siempre estaba muy obsesionado porque a cada alumno había que tratarle distinto. Porque teníamos el sentido de los deportes y del juego, no tenía ningún sentido si todos no participaban, y estábamos constantemente trabajando, pues..., el cómo hacer que todos participaran, cómo modificar las reglas, cómo que esas modificaciones de las reglas no hicieran sentirse a nadie mal. En un principio, no tiene que ver con la escuela rural, pero te da suficientes estrategias, y sobre todo viste en los pabellones, como hacíamos los deportes, te daban muchísimas estrategias para ser capaz de atender a todo el mundo, entonces, no es escuela rural en sí, pero sí es atención a la diversidad, que es de lo que va la escuela rural. (EMN2P31)

A medida que adquirí experiencia, conseguí desarrollar un modelo metodológico que está basado en la atención a la diversidad. En tratar a cada uno según sus capacidades y posibilidades:

Entrevistador: ¿Y cómo influye el número de alumnos y esa heterogeneidad de la que hablas para las actividades de enseñanza o aprendizaje o para la calidad de la enseñanza, de la Educación Física?

Maestro novel: Pues el... número de alumnos influye (reflexivo); en una de las cosas que influye es que tienes mucho control, puedes observar muy bien lo que sucede en clase. Otra de las cosas en las que influye es que, a menos alumnos y más mayores, las actividades funcionan mucho más rápido, necesitas llevar más actividades preparadas para la sesión. Y en cuanto a la heterogeneidad, no es un problema, el problema es el buscar determinadas estrategias que les sirvan para casi todas las actividades para participar, por ejemplo, juegan a un juego de pillar, pues cuando saque al pequeño, los mayores van a la pata coja o en determinadas actividades con balón, los mayores sólo pueden tocar el balón y los pequeños lo pueden agarrar. O los mayores no sé...sabes, siempre buscando que dentro de la misma actividad haya diferentes grados de dificultad, pues te estoy hablando de mayores y pequeños, pero muchas veces no eran mayores y pequeños había gente de los pequeños que entraban más en los grupos de mayores y gente de los mayores que entraban en los grupos de los pequeños. Era un poco...luego ahí tienes que tener también, cierta mano, y que no se vea que siempre limitas a unos o que siempre das beneficios a otros. (EMN1P66-67)

Para Hernández Sánchez y Olmo Pintado (2004) la diversidad está presente en las sociedades de forma natural, ya que todos somos diferentes. Pese a esto, Garreta i Bochaca (2001) considera que la diversidad se puede afrontar como un problema o como una riqueza, lo que marca la posición de partida. En lo expuesto en este capítulo se puede comprobar que se opta por considerarla como una riqueza.

El modelo de atención a la diversidad expuesto guarda relación con el planteado por Freire (1992). Éste considera que la educación progresista tiene varios componentes necesarios en la práctica del educador: el primero es tomar conciencia de lo que el educando sabe cuando llega a la escuela, no considerándole una tabla rasa; el segundo es tomar conciencia de que el educando no es un objeto, y como sujeto, el educando ha de apropiarse del conocimiento; el tercero es pensar diferente para ir más allá de uno mismo; el cuarto es vincular la escuela con la sociedad como forma de acción política; el quinto, considerar que la autoridad no ha de ahogar al educando y ha de permitirle ser el mismo; el sexto, permitir la vida a los diferentes, y el último es no elaborar paquetes de contenidos estándar.

5.3. Los conflictos y la disciplina en el aula

En este apartado se presentara como se resolvían los conflictos en el aula, y la concepción referente a la disciplina. Esto se hará en relación con la evolución presentada como maestro durante el proceso de inserción docente.

5.3.1 Evolución del pensamiento del maestro novel respecto a la autoridad

El tema de la autoridad es un tema que me interesó en gran medida, recogiendo mis conclusiones en varios artículos. A partir de estos se puede recoger cómo evoluciona mi pensamiento.

En mis primeras experiencias, había entendido que la convivencia requiere reflexión sobre lo que se ha hecho. Si no es así, se corre el riesgo de que el alumno aprenda estrategias para evitar el castigo, pero no el porqué de la mala acción:

Esto llevó en una ocasión a un niño de tres años a pegar a otro, al preguntarle qué había sucedido, dijo “nada, que le he pegado, pero ha sido con perdón”. En un primer momento me quedé sorprendido y no lo entendía, así que seguí preguntando, llegando a la conclusión que le había pegado y como a la vez le había pedido perdón había quedado todo resuelto. Había entendido el proceso, pero no el porqué de ello, sabía que no se podía pegar por miedo a las represalias, pero no reconocía el derecho de su compañero a no ser agredido. (L01:26-27)

Poco a poco fui tomando conciencia de que el control del comportamiento no ha de ser externo al alumno, sino que el auténtico proceso de aprendizaje, es que él mismo sea capaz de regular su comportamiento:

Lo más normal en el control del aula, es que el profesor sea el encargado del cumplimiento de sus normas o de unas que se han puesto

en el aula negociando entre todos. Yo en este paso pensaba ir más allá, ya que no considero que la labor del maestro sea la de una autoridad del orden dentro de la sesión. Considero que es importante que el alumnado aprenda a regular sus comportamientos de manera autónoma y no por miedo a una autoridad con poder sobre él. (CL01:10)

Pero el cambio más brusco lo di a partir de reflexionar profundamente al escribir dos artículos. A partir de ahí, comienzo a cuestionarme la validez universal de las normas, y la necesidad del diálogo para convencer al alumno, no sólo para explicarle:

Sin embargo, en un estado democrático y laico, con multitud de medios de comunicación y sobre todo con Internet, que permite expresar una opinión en forma de página web, y que ésta sea leída en el mundo entero, hace que la moral y sus valores no vengan dados. Esto provoca la necesidad de reflexionar sobre los valores y que la moral tenga que estar construida sobre un fuerte andamiaje ético. Al alumnado actual, dando los primeros pasos en la libertad y en la democracia, no se le pueden imponer cosas, sino que ha de ser convencido a través del uso de la razón. (A07:55)

También comencé a entender el sufrimiento del niño en el castigo, y la necesidad de aprender estrategias para resolver conflictos:

Según el informe de Save The Children (El Periódico 14-IX-2005) el 47% de los niños creen que sus padres tienen derecho a darles una bofetada, un cachete, un grito o amenazarles. Esta sumisión tan temprana, cuando están siendo ellos las víctimas, genera sentimientos negativos como: dolor, tristeza, enfado, miedo, culpa o soledad. Esto les hace que consideren la pelea, los golpes, los insultos, las amenazas y las voces como una forma de resolver sus conflictos, tanto entre iguales como con adultos, mientras desde el currículum explícito tratamos de educar para la paz y la convivencia. (A07:59)

De este modo, me planteo que la autoridad en el aula no se basa en la capacidad de castigar o de imponerse, sino que la auténtica autoridad es la que nace de la democracia y que le otorga el alumnado:

Debe de haber autoridad, pero en vez de basarse en la fuerza, el poder y el castigo, ha de basarse en la demostración racional de conocimientos y en el carácter humano del profesor. Así, la profesionalidad del docente deja de atribuirse a componentes externos como el orden, la vestimenta, la disciplina estricta, etc., pasando a basarse en su capacidad de gestionar el aula democráticamente y de forma (auto)crítica. (A10:42)

En este proceso se puede observar un abandono de la autoridad impuesta. Esto se hace en sus dos vertientes, la autoridad puede ser evidente, cuando se basa en el ordeno y mando; anónima, cuando se basa en la persuasión y en la seducción (Fromm, 1986). Tampoco se muestra la forma de relación opuesta, que es la permisividad, que evita castigos, normas y responsabilidades (Marina, 2009). Ambos modelos de autoridad presentan problemas en el niño, la autoridad evidente y la anónima puede llevar asociados trastornos psicosomáticos y de baja autoestima (Miller, 1998; 2005). La permisividad suele provocar problemas en la persona, ya que no se es capaz de regular más allá de sus instintos, sin tener voluntad.

Por el contrario, en este capítulo se presenta al maestro persiguiendo la auténtica autoridad, la que está basada en la competencia, la crítica y la racionalidad, siendo otorgada por el alumno al maestro, y no basada en la imposición por la fuerza o la persuasión (Freire, 1970; Fromm, 2005; 2006; Marina, 2009).

5.3.2. La autoridad en el primer año de docencia en una escuela urbana

Pese a ser consciente de la necesidad de diálogo como forma de resolver los conflictos, al principio del curso utilizaba los castigos como práctica tradicional para el control del aula:

A última hora los alumnos de la tutoría han estado castigados porque hacen mucho ruido por los pasillos, tienen problema de respeto con algunos profesores y no están en silencio cuando alguien entra en el aula. Reconozco que el castigo ha sido más como medida preventiva que como respuesta a un hecho concreto. (DIT1P87)

Estos castigos estaban relacionados con cuestiones de comportamiento y con la dificultad para el control del aula, no con el aprendizaje:

En Educación Física han estado castigados en el aula cuarenta minutos por no estar en silencio en el corro. (DIT1P452)

Los momentos en los que era más severo con los castigos era cuando algún compañero intervenía en mi aula. Esto se debía a que consideraba que se pone en cuestión mi profesionalidad. Por esta razón, me enfurecía, actuando sin lógica:

MU04S ha ido a clase cuando no había ningún profesor, les ha regañado, cuando yo llegué continuó. Ha sido muy larga la regañina, incluso yo desconecté en algún momento, incluso yo me he sentido regañado.

Luego les he regañado y castigado yo, sin hacer juegos en Matemáticas y Lengua y estaré unos días muy serio para que comprendan que han hecho mal. (D1T1P237-238)

Esto de AU2C012 me está generando inseguridad, ya que creo que el director y la secretaria me ven como si no supiera imponerme en el aula. Así que el control de los niños, lo llevo al límite, y cada vez que entran en mi clase y regañan a alguien, al igual que cuando van en fila..., me siento peor. (D1T1P383)

A medida que avanzaba el curso superé este mal sentimiento. Para ello fue importante comprobar que mis compañeros tenían dificultades similares a las mías:

Por la tarde, he oído una conversación entre AU1C022 y la tutora, su comportamiento, como lo ha hecho en mi clase, debe ser algo normal. (D1T2P16)

Si bien, durante todo el curso hice esfuerzos por no caer en prácticas opresoras:

Durante la sesión ha habido un momento en que hablaban y no callaban para que propusiera.
Me ha entrado una gran ansiedad y ganas de castigar como único recurso. Me he recompuesto como he podido, los he sentado y he explicado que si no callan no puedo hablar, aunque la angustia no se ha pasado. (D1T1P182-183)

Además, el castigar no siempre me resulta efectivo, ya que por mi carácter y por la relación con el alumnado en ocasiones no se lo tomaban en serio:

Llevo dos días que al que le veo en pie le digo que vigile la papelera, la puerta... Más que nada lo hago para que sean conscientes de que no se tienen que poner de pie. El problema es que a algunos les parece gracioso, y se ponen de pie porque quieren que los castigue. (D1T1P295)

Uno de los esfuerzos en cuanto a buscar la autentica autoridad, consistió en pactar las normas de funcionamiento de la clase con el alumnado. En el área de Educación Física se pactaron unas normas sobre las que se dialogaba:

Así que partimos de negociar unas normas que afectaban en tres aspectos:
En lo referente a los momentos de diálogo. Haciendo énfasis en estar en silencio para poder escuchar y en el cauce de participación para respetar a los demás.

El segundo aspecto hacía referencia al material personal necesario para la asignatura.

El último aspecto hacía referencia a la importancia del respeto a los demás, a través de la no violencia y de compartir actividades con todo el alumnado, y al respeto a los materiales.

Sobre esto se dialogaba cada vez que se veía un incumplimiento y quedó reflejado dentro de los criterios de evaluación de la asignatura, explicando más adelante cómo se hizo. (CL01:10)

En el aula de primaria también se pactaron unas normas de funcionamiento del aula:

En la tutoría hemos empezado a poner las normas de la clase, han salido demasiadas normas, a ver si el próximo día podemos reducirlas a cinco o seis solamente y hacer unos carteles. Van bien encaminadas pero son muchas y muy concretas lo que las hace impracticables. (D1T1P222)

Hemos terminado las normas y las hemos resumido en cuatro:

- 1 No levantarse durante las clases y no gritar.
 - 2 No insultar, ni pegarse.
 - 3 Levantar la mano para hablar y esperar hasta que corresponda el turno.
 - 4 No molestar cuando se explica o se hacen tareas en el encerado.
- (D1T1P356-360)

Si bien, a éstas le añadimos una referente a la relación con los demás:

De O19 he aprendido que además de cooperar, se pueden dar puntos por hablar bien de los demás. (D1T2P33)

En primaria utilizábamos una estrategia del tipo de economía de fichas, con premios individuales y colectivos. Estos premios consistían en cosas que no se podían comprar. Se premiaba con experiencias:

AU2C023 ha estado muy divertido en la mesa (al conseguir los 1000 puntos), ha dado mucho juego. (D1T2P262)

En clase he preguntado las tablas de multiplicar, hemos sumado también los puntos, ocho están en 250 y tres entre 140 y 145. Creo que ha sido bueno. AU2C024 está muy motivada, no ha faltado a clase en estas dos semanas. Les he dicho que si en esta semana consiguen 250 puntos, un día juegan al paracaídas. (D1T2P67)

Las normas crean aulas muy diferentes. Stenhouse (1997) afirma que en cada clase las diferentes normas adoptan valores propios, información, técnicas e interpretaciones, creando una subcultura propia del aula. Ante

esto, se puede considerar que las normas crean unas relaciones sociales propias de cada grupo-aula.

Las estrategias normativas me permitieron percibir mejores comportamientos por parte del alumnado y un mejor control de la clase:

El comportamiento general va a mejor, apenas se levantan y levantan la mano cuando quieren hablar. (D1T1P449)

Esta mayor calma en el aula me permitió desarrollar nuevas estrategias de control. Una de ellas es el diálogo respecto a los conflictos que surgían en clase:

Resolución autónoma de conflictos. Los conflictos entre seres humanos son algo natural, en el momento que existen diferentes criterios. Uno de los puntos a tratar es la importancia de aprender a resolverlos de manera autónoma a partir del diálogo. Esto supone partir de puntos de vista distintos y fusionarlos en uno solo. Es necesario que el alumnado sea capaz de dialogar y no buscar la figura de un maestro-juez, que es el encargado de impartir justicia. (CL01:5)

En Educación Física me he dado cuenta que se han eliminado totalmente los golpes y la violencia. También la violencia verbal ha descendido hasta ser casi nula. Parece que ha dado resultado hablar de conducta, de con quién juegan y de si se pegan. Todavía queda mejorar el silencio, aunque la verdad es que va mejor. (D1T2P39)

Otra estrategia fue hacer consciente al alumnado que los conflictos, les quita su derecho a aprender:

Uno de los procesos más difíciles es el cambio de mentalidad sobre la transgresión de las normas. Es importante que entiendan que el incumplimiento no es un atentado a la autoridad del maestro, sino un boicot a su libertad de participar en la sesión de Educación Física. Este cambio es difícil, pero posible, si el alumnado lo comprueba y tiene capacidad de tomar decisiones y ponerlas en práctica. (CL01:8)

En Educación Física he tenido con un grupo de 2º que no tenía desde el día que vino el inspector, estaban algunos dando guerra y les he dejado treinta minutos sentados sin abrir la boca, esto ha hecho que los compañeros se alzarán y pidieran su castigo para poder jugar ellos. Hemos dialogado sobre ello y han coevaluado a los compañeros que se portaban mal. Quedando el castigo en manos de sus compañeros que se lo impondrán el viernes. (D1T2P130)

La última estrategia ensayada era escribir de forma autónoma sobre el conflicto que había surgido en clase:

En caso de que un alumno/a fuera apartado de la sesión, la manera de saber que era consciente de por qué había sido y de la gravedad de los hechos, era que el alumno/a escribiera una carta a sus padres en la que figuraba, la fecha y la explicación de lo sucedido, sin ninguna indicación por mi parte. Esta carta quedaba en mi poder, enseñándosela a los padres en caso de que fuera necesario. (CL01:11)

En Educación Física me he enfadado con los alumnos de 1º B y he castigado a cuatro a hacer una carta en la que pusieran las razones del castigo, ha resultado bien, veremos si causa efecto. (D1T2P148)

Pese a estos intentos de plantear una resolución de conflictos autónoma y democrática, en determinadas ocasiones continuaba utilizando el castigo:

Hoy he estado de maestro “tradicional” he estado mosqueado por lo de la semana pasada de las madres, ya que AU2C006 también dijo a AU2C012 que tenía una “mala madre”. (D1T2P69)

En Educación Física con 2º he castigado a dieciocho por pegarse en el vestuario y montar jaleo en los bancos, recordando que no dejó participar en la actividad, es una norma suya. Así que he dado clase solamente a cuatro niños. (D1T3P113)

5.3.3. La autoridad en la docencia en una escuela rural

Enseguida me di cuenta que los problemas de convivencia en la escuela rural no provienen tanto del número de alumnos en el aula, como de la diversidad de estos:

En L2R me tocaba Educación Física con todos, los de 6º llamando la atención, haciendo tonterías, o diciendo que los pequeños no jugaran. No creo que tengan identidad de grupo, tienen creados tres subgrupos de los cuales el de en medio que es 4º se relaciona con todos, pero los mayores buscan su identidad rechazando a los pequeños. (D2T1P31)

Al principio, fui consciente de que tratar al alumnado con autoridad racional, suponía un proceso progresivo. De este modo ante las dificultades en un aula, elaboré la estrategia de empezar como un maestro tradicional e ir evolucionando a un maestro democrático:

Por la tarde con los de primero es imposible. Creo que me voy a tener que poner serio como el año pasado. Partir de un rol de maestro tradicional, que castiga y poco a poco ir democratizándolo. En los demás aulas he podido partir desde la democracia. (D2T1P107)

Esta desorientación del alumnado si no se aplican estrategias tradicionales, me la confirmó el propio alumnado:

En la Educación Física ha sido imposible, no les podía dominar y fuimos a clase, me enfadé mucho y les he dicho que como parece que no quieren hacer Educación Física, el martes no vamos a ir. Un niño ha dicho que como no doy voces ni castigo, no tienen mucha referencia del comportamiento. De esto saco una doble enseñanza, que parece que he dejado la pedagogía venenosa, y lo segundo que no son capaces de analizar sus conductas, sino que analizan las consecuencias. (D2T1P276)

En la escuela rural continué utilizando las estrategias desarrolladas como maestro de escuela urbana. Si bien, estas estrategias iban progresando respecto a la implicación del grupo. Este es el caso de cuando separaba del grupo al alumnado con conductas disruptivas:

Tengo dos que confunden una clase participativa con que soy un blando y es cachondeo, así que los aparté del grupo, después de que cogieran el material que les diera la gana, de que descolocaran el que usábamos, de hablar y no callar, de dar voces... Incluso estando separados del grupo les he tenido que sentar en una silla separados para que dejaran de mover los bancos suecos. Cuando han visto que les había llevado a sitios sin posibilidad de enredar y que les gustaba el juego han comenzado a decir que jugaban porque lo habían pensado. Les he contestado que me daba igual que ellos no me habían hecho caso a mí y en ese momento, a mí no me apetecía hacerles caso a ellos. Los últimos diez minutos han pedido perdón a los compañeros con las razones de lo que habían hecho mal, aunque no eran muy conscientes de ello, quizás porque era la primera vez que lo hacían. (D2T1P59)

También continué utilizando la realización de cartas para que el alumnado fuera consciente de lo que había hecho, siendo en ocasiones un instrumento de comunicación con la familia:

AR3C047 se está comportando bastante bien. AR2C046 no, y eso que le dije que si no me hacía caso se lo diría a su madre. No atendió y al final, en lugar de un conejo hizo un corte de manga, y cuando estuvimos con la lona, enseñó el culo. MR46 me escuchó decírselo y me dijo que escribiera a su madre. Así que, hizo una carta y se la dimos para que la firmara su madre. (D2T2P139)

Al final convenció a AR1C101, AR1C069, AR1C098 y AR1C076 de que le abuchearan. Les dije que les ponía un punto negro, que es mala conducta en la escala de su profesora. No me gustaba la opción, pero tenía que cortarlo ya. Luego en el recreo bajé y dije que se le pondría mañana, pero que lo podían enmendar si en una redacción contaban

qué habían hecho y algo bueno sobre AR2C072. Al fin y al cabo, el punto negro no servía para enmendarlo, ni para reflexionar. (D4P124)

Los castigos sin trabajar continuaron estando presentes, si bien, comencé a ofrecer explicaciones, diciendo al alumnado que si no se pueden explicar las tareas, no se puede participar en ellas. Así, el grupo se mantenía en silencio hasta que acababa de explicar:

A primera hora en L3R no he podido hacer que se callaran los de primero, sin gritos ni pedagogía venenosa. Así que nos hemos pasado toda la hora sentados y explicándoles que se castigan ellos si no callan. (D2T1P77)

Me iba haciendo más dialogante con el alumnado, para hacerle consciente de los problemas de comportamiento:

Me costó controlar al principio, pero luego bastante bien, salvo AR1C069 que no paraba sentado, al final le dejé un rato conmigo y le pregunté por qué lo hacía. Se puso a hacer todo tipo de demagogia, porque buscaba una pintura, porque no sé... Hasta que dijo porque me da la gana, ante tal fuerza de argumentos le mandé al patio, ya que creo que hasta que no haya una confianza muy grande no debo meterme en hablar porque parece que regaña, cuando lo que quiero es dialogar. D2T2P187

En la hora de apoyo me fui con los de infantil y AR1C115. AR1C115 estaba muy gracioso y no paró en ningún momento. Tan gracioso estaba que en un ejercicio de Lengua tenía que poner qué le gustaba y qué no y puso que lo que no le gustaba era AR3C124. Le regañé y le dije que una cosa es que no le guste lo que hace AR3C124 y otra muy distinta es que AR3C124 como persona no le gustara. Le expliqué que lo mismo pasaba conmigo, con AR3C112... Es independiente la persona de la acción. (D3T2P216)

En Educación Física con los de 3º he tenido un problema bastante grave, ya que AR2C071 ha insultado gravemente a AR2C096. Me parece peligroso ese tipo de insultos racistas. Les he tratado de explicar que el ser rumano ni es bueno ni es malo, pero que si lo dicen junto a "puto", lo están convirtiendo en malo. Les he puesto ejemplos con sus pueblos.... Muchos seguro que no se han enterado, al menos AR2C071, pero según Kohlberg esto es necesario para que desarrollen su propia moral. El caso es que estaré atento a estos comentarios. (D6T2P35)

Cuando el alumnado se negaba a participar en las actividades no les obligaba, sino que lo dejaba a su voluntad. Si bien, desarrollé habilidades para convencerles:

Por la tarde, estuvieron corriendo los de primero y segundo bastante bien. Luego jugamos a ovejas y lobos. Allí AR1C082 se rebotó otra vez porque se la tenía que quedar. Me acerqué y le dije que hacía muchas cosas muy bien, pero unas pocas muy mal y que eso le estropeaba todo, se vino a buenas sin decirle más y dijo que se la quedaba. Ya veremos cómo evoluciona. (D4T2P235)

En las ocasiones en que perdía el control del aula seguía manifestando conductas autoritarias, si bien cada vez tardaba más en llegar a ese punto:

En L4R salieron a la calle a realizar el juego de las estatuas. No me hicieron ningún caso, se pusieron a pisar sillas, a pisarse, a no callar... Cuando me intenté poner serio me tomaron a cachondeo. Después de media hora perdí los nervios y les puse a correr y a hacer ejercicios de todo tipo, y a castigar a los que saltaban jugaban con las sillas al pasar, o a los que hablaban. En ese momento no se me ocurrió otra cosa que mostrarles que sé hacer otro tipo de sesión. Ahora me arrepiento. Al final lo único que ha provocado es que AR3C050 se enfadara y casi llorando, en el diálogo final, dijera que prefería eso y los demás como ovejas le siguieran. Excepto AR3C054 y AR2C052 que sí que razonaron. Al final les dije que me iba triste, porque no habían aprendido nada, de cómo tratar a la gente, de participar en el aula, de que les trataran con respeto... Me siento mal por ello, pero hasta que no vaya el jueves no sabré si es una pataleta y han aprendido algo. (D2T2P89)

No obstante, desarrollé habilidades para dar la vuelta a la utilización de autoridad evidente. Estas estrategias estaban basadas en el dialogo y hacer reflexionar al alumnado:

En L4R, a primera hora me estaba esperando AR2C049 en la puerta, para decirme que había pensado que se portaba mal y que intentaría cambiar. Cuando le pregunté, me dijo que no me escuchaba, que no participaba y que no me respetaba. Le dije que estaba muy contento. Dentro del aula estaban tensos, esperando a que yo llegara normal. Les dije que abrieran el cuaderno y escribieran una redacción con el título de lo que pasó el martes. Casi todos la tuvieron que ampliar, porque describían pero no analizaban ni tomaban decisiones. Luego, nos juntamos en corro y hablamos sobre cómo les sentaría hacer muchos ejercicios y que no se los corrigiera; y después les dije que mi situación era la misma. Parece que lo entendieron. AR3C054 que era muy combativa dijo que querían jugar más, llegamos a un acuerdo que lo prorrogaba una semana más, pero ellos me escuchaban. AR3C047 se puso a mover sillas, cuando le pregunté me dijo: "te lo he visto a ti", le separe del grupo, les pregunté si les parecía bien, y me dijeron que bien. (D2T2P97)

Para no perder el control y utilizar pedagogía venenosa, optaba por guardar silencio mientras se calmaban. Pero esto no estaba muy bien visto por el alumnado, que prefería la certeza de una bronca a la incertidumbre del silencio.

Me enfadé un montón y estuve un rato sin hablar, luego hablamos y les eché un broncón. Ellos me dijeron que no dejara de hablar que eso era peor que cuando otros les daban voces. Supongo que es jugar con la psicología, aunque inconsciente. No obstante les dije que yo aprecio a todos y que todos tenemos cosas malas y buenas, así que al final me tocó decir lo bueno y lo malo de cada uno. (D3T1P134)

Además aprendí a interpretar las conductas del alumnado y a ponerme serio como forma de cortar comportamientos que se mantienen en el tiempo:

En la hora de apoyo estuvimos leyendo y corrigiendo tareas. Estuvo bastante bien, aunque menos distendido que otras veces, porque estoy tirando un poco de la cuerda, ya que la semana anterior andaban un poco desmadrados. (D3T2P125)

Pero hay ocasiones en que las normas que se transgredían no me dejaban más opción que actuar de inmediato, separando a la persona del grupo, ya que si no permitía trabajar a los demás no podía permanecer en el colectivo:

A AR3C049 le castigué porque echó la zancadilla a AR3C055 cuando iba a entrar a la comba, a su hermana, porque dijo que AR3C048 no le tocara que la daba asco, y a AR2C043 por insultar con un taco... Una pena tener que estar así, pero es la única manera de poder dar clase, a ver si entienden que si se ponen por las malas no va bien la cosa. (D4T2P284)

Dentro de todos los casos de convivencia hubo uno excepcional, que merece ser seguida su evolución, por la trascendencia de venir del pueblo a la escuela. En este caso, opté por la autorreflexión en fichas, dando resultado en nuestra clase:

En Educación Física con los de 4º hubo problemas. AR2C069 y AR2C089 discutieron a lo bruto. Les aparté para que los solucionaran, en lugar de eso se insultaron más, a las familias... Algo muy desagradable. El caso es que he pensado que, a partir de ahora, van a hacer todo juntos. Porque siempre están boicoteando todo y los que lo pagan son sus compañeros. A ver si se dan cuenta. Además, van a compartir todo, les he dicho que incluso la nota. Esto a AR2C069 no le ha gustado y, al salir, ha entrado su madre. No de malas maneras como con otros, porque nada más entrar ha dicho que le parecía bien, pero que el niño decía que se iba del cole. MR21 y yo tratamos de hablar con él, pero estaba cerrado. También entró el padre, y me dijo que a él

le parece bien que intentemos algo, porque en la calle él ve que se pegan y que se insultan con mucha virulencia. La historia ha estado bien porque los padres han mostrado su apoyo, pero no deja de ser desagradable porque no mola tener malos rollos, aunque te den la razón. El caso es que estoy pensando en algo que les sirva para reflexionar. (D6T2P47)

En 4º la clase ha estado bastante bien, pero AR2C089 y AR2C069 han estado muy pesados. No obstante, están con su ficha de autoevaluación y parece que los conflictos están mejor. (D6T3P49)

La verdad es que los problemas con segundo ciclo están prácticamente solucionados. Se encuentran mejor en mis clases. Con AR2C069 y AR2C089, ya no es necesario apuntar el comportamiento cada 5 minutos, con hacerlo al final de la clase, vale, porque no dan problemas. Así, les dije hace unos días, que si siguen así van a compartir un sobresaliente. (D6T3P126)

La combinación de las estrategias descritas en este apartado, da como resultado una perspectiva compleja de mi forma de actuar. En mis diálogos con un alumno, éste la resume con mucha claridad:

Después hicimos la redacción sobre lo de Educación Física, AR3C112 dijo que nos llevamos bien, pero que cuando me pongo, tengo mal carácter. (D3T3P216)

Lo que más me llamó la atención fue una frase de AR3C112 sobre la de religión: “tiene una mal carácter”, seguido de: “contigo también aprendemos, pero ni nos castigas ni nos das voces”. Me pareció una reflexión impresionante; por una parte, porque da por hecho que en Educación Física se aprenden cosas, que hace un año no sabía; por otra parte, porque entiende que, aunque el fin sea el mismo, los medios importan y prefiere aprender con dignidad. Si eso lo ha aprendido en mis clases, me siento orgulloso. También me quedó claro que aunque los últimos días del curso anterior, debido a mi enfermedad, estuviera borde y castigara, lo han asimilado como algo anecdótico. (D3T1P25)

Si bien, esta combinación de estrategias da resultados parecidos a los que pretendía:

También defendió a AR3C124 porque era su amiga, aunque como dice, el año pasado no lo era, y dijo que no tenían ningún derecho a decirla que vivía en una choza y otras lindezas más, porque no era del pueblo. (D3T2P137)

Lo más curioso del día es que cuando esta mañana iba a entrar en clase a primera hora AR1C078 me ha dicho que me quedara fuera hasta que

estuvieran bien, y me cerró la puerta. El caso es que pasó un rato y como no salían a buscarme, entré y estaban perfectos para empezar a trabajar. (D6T2P80)

Entrevistador- Pero y... y aparte de que influía el número de cosas que hacíamos, que era más variado..., vuelvo otra vez a lo mismo, la relación que tenáis conmigo y la que tenáis con otros profesores, ¿era distinta en algo?

ARE105- Sí.

ARE074- Sí.

Entrevistador- ¿En qué?

ARE074- ..., pues porque los otros profesores, yo qué sé.

ARE108- En el comportamiento.

Entrevistador- En el comportamiento... ¿pero en el comportamiento mío?

ARE074- No, nuestro.

Entrevistador- ¿Por qué? ¿Por qué era distinto vuestro comportamiento?

ARE108- Porque nos portábamos mejor.

Entrevistador- Pero yo... yo creo que nunca castigué a nadie o castigaría muy pocas veces a alguien.

ARE108- Por eso, nos portábamos bien contigo. (EAAP209-220)

Entrevistador- Pero, ¿por qué os portabais mejor conmigo si no utilizaba todas esas cosas que normalmente se suelen utilizar en clase?

ARE074- Pues por eso, porque nos caes mejor, porque no es lo mismo dar una clase todos callados y...

ARE105- Que no te puedes ni mover...

ARE074- Que no puedes hablar, que hablas y ya te están regañando, que no te puedes mover ni hacer nada, pues eso te cansa de estar todo el día así. (EAAP227-229)

5.4. La democracia en el aula

Desde el primer momento tenía una actitud de escucha hacia el alumnado. Esto se debía a que consideraba que en el aula, todos aprendemos de todos. Si bien, que los alumnos se expresasen de forma autónoma, sin decir lo que quería oír el maestro, era un proceso que necesitaba aprendizaje:

La capacidad de diálogo de los alumnos disminuía y se limitaban a afirmar o negar. Esto se solucionó con el tiempo a través de dos actuaciones:

- El ir asociando un corro de bancos con el diálogo (el alumnado nunca había tenido rutinas de diálogo en Educación Física ni en "psicomotricidad" – etapa de Educación Infantil-, por lo que lleva un tiempo que asimilen la "nueva" rutina).

- Valorando la sinceridad más que las conductas disruptivas. Para ello, reforzaba la sinceridad sin prestar atención a la conducta disruptiva. (A03:31)

Al principio de dar clase a un grupo, el aprendizaje de la democracia se basaba en otorgarles pequeñas responsabilidades, que si cumplen se hacía algo pactado previamente:

El día empezó muy raro, ya que estaba cansado y no sabía qué hacer con los de L4R. Cuando llegué, encontré a todos con las botas de nieve. Como les dije el martes que si se ponían de acuerdo nos íbamos a tirar con los sacos, lo habían hecho. (D2T2P190)

En ocasiones para fomentar la responsabilidad confiaba en ellos, suponiendo que iban a cumplir su parte. Esto se debía a que para que el alumnado demuestre ser responsable, ha de dársele la oportunidad de serlo:

Hay que darles responsabilidades, así que acepté su petición, siempre y cuándo fuéramos en grupo y con cuidado, la verdad es que me hicieron más caso de lo que pensaba. (D2T1P84)

A medida que el alumnado demostraba responsabilidad y autonomía, se comenzaba a poner en práctica el auténtico aprendizaje democrático. Uno de los principales retos era pactar cuestiones metodológicas con el alumnado. Creía que el aula era de todos, por tanto, la negociación era uno de los aspectos claves para desarrollar el currículum. Esta negociación era sincera, porque el resultado no siempre era lo que proponía yo. En ocasiones, no estaba completamente de acuerdo con el resultado de las negociaciones:

En Matemáticas, lo más importante es que hemos llegado al acuerdo de que el viernes les voy a poner tres ejercicios si, entre todos, sólo tienen dos fallos, no se llevan ejercicios el fin de semana. La propuesta les parece bien, a mí no mucho, no obstante me parece mejor que jugarse la calificación de manera cooperativa. (D3T1P2409)

Al entrar les he dicho que por qué hacían huelga y me han dicho que para ir al parque. A lo que les he respondido, qué es una huelga, me han dicho que o no ir a trabajar, o dejar de comer. Les he dicho que era algo muy importante, y que antes de ir a la huelga, hay que hacer un manifiesto con reivindicaciones. Han estado de tormenta de ideas, lo han escrito en el encerado, y luego en el blog. Han tenido ideas geniales, como una asignatura sobre el amor, o sobre cocina, o rechazar los castigos o un ordenador para cada uno. Tendremos que seguir trabajando sobre ello. (D6T3P65)

En otros casos los acuerdos no se producían en un primer momento, pero las palabras del alumnado servían para hacerme reflexionar, y que me replanteara las programaciones:

A segunda hora en Educación Física empecé a desarrollar una nueva idea. Como normalmente piden deportes y los de L2R me dijeron que querían más deporte, con cierta razón ya que lo consideran un elemento cultural muy importante del área. Así que, he pensado que todos los trimestres voy a meter juegos de iniciación deportiva, pero no como si fuera una UD, sino en sesiones aisladas que tengan referencia y que, a la vez, sirvan para romper rutinas. Además, creo que lo importante es el factor táctico, y la táctica no se ha de aprender como una destreza, sino como una forma de pensar. (D3T2P19)

La toma de decisiones también afectaba a la organización escolar, como en la modificación de horarios o del plan del día. Las decisiones eran tomadas de forma asamblearia buscando una voz común, y en caso de no ser posible con un voto por participante.

Hoy el horario era dos horas y media, recreo y una. Les parecía muy largo y preferían tener dos recreos pequeños, lo votamos y fue lo que salió. (D3T1P57)

El día ha sido muy curioso. El último antes de vacaciones. Yo le había planteado como un día normal. Un poquito de lectura. Un dibujo en Plástica. Una página de Conocimiento del Medio y un poco de Educación Física, eso sí, los juegos que ellos eligieran. Pero fue entrar en clase y se pusieron a gritar que querían fiesta. Les calmé diciendo que por la tarde podríamos tener un poco de fiesta, pero que la mañana era para trabajar normal. Accedieron a ello. En el fondo fue un pacto entre caballeros. (D6T3P13)

En el último curso que volví a ser tutor, las relaciones democráticas llegan a plantearnos qué hacer cuando invitamos a los padres y madres al aula:

En la tutoría estuvimos hablando de las cosas que vamos a hacer, como que vengan los padres y el blog. (D6T1P113)

Durante toda mi trayectoria en el CRA, el aula no era un entorno cerrado, sino que tratábamos de estar en relación con otras aulas y con el pueblo. De ahí que invitáramos a participar a familias, ex-alumnos, y alumnos de otras aulas:

Como AR2I073 y AR2I107 llevan todo el curso queriendo ir a primero. Hoy les he dicho que vinieran con nosotros. Han estado una hora y muy bien. Me parece estupendo esto de los grupos flexibles, que

puedan estar un día con unos compañeros y otros días con otros, o que en función de la clase cambie el grupo, ya que la vida es así. Además, a los niños esto les gusta y les motiva. (D6T3P86)

La sorpresa ha sido que ARE117 ha venido a ver las fotos de Educación Física del año pasado. Ayer le invité, ya que me parece que eso de las rupturas traumáticas no se debe de dar, y menos cuando vive en el mismo contexto. (D3T1P31)

También ha venido a vernos ARE054 y se ha quedado en clase. (D3T1P114)

Por cierto, que vinieron a vernos ARE112 y ARE117 y me dijeron que habían ido el martes por la tarde, pero que no había clase, que el lunes vendrían. La verdad es que con ARE112 he tenido bastante relación y nos llevábamos muy bien, ya que yo le comprendí bien, pero lo de ARE117 es más extraño, ya que le di clase un solo año, hace tres y era muy torpe, era su peor área. Él viene bastante y me hace mucha ilusión, imagino que será porque en clase de Educación Física dejó de ser el torpe, para ser uno más, respetado. (D5P62)

Por la tarde vinieron los padres de AR1C097. Claro, que hay Plástica y Educación Física, con lo que ha sido una clase más intranquila, hablando más, protestando un poco o incluso con algún conflicto en Educación Física. La madre decía que le había parecido distinta al otro día que había estado. Es normal, la Plástica la toman más relajada, y en Educación Física no tienen su propio espacio, sino que le comparten y se mueven. (D6T2P118)

Considerar que lo expuesto en este apartado es democrático, es difícil debido a la ambigüedad del significado del término democracia en nuestro tiempo. Si bien, sí que se podría considerar una práctica democrática teniendo en cuenta los principios de Beane y Apple (2001):

Libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.

La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.

El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.

La preocupación por el bienestar de otros y “el bien común”.

La preocupación por la diversidad y los derechos de los individuos y las minorías.

Una comprensión de que la democracia no es tanto un ideal que se debe perseguir como un conjunto “idealizado” de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.

La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática. (Beane y Apple, 2001:21)

5.5. El maestro novel y el diálogo igualitario con el alumnado.

Desde el principio tenía vocación de escucha, como parte de mi labor docente, como se puede observar en mi experiencia como maestro interino. En esta ocasión preguntaba a los estudiantes sobre qué hacen para continuar con prácticas similares a las que habían llevado con otros maestros:

Respecto a la segunda parte del plan, la observación, comencé a preguntar al alumnado qué cosas hacían antes. Me contaron las rutinas, el trabajo que hacían, vi los libros de texto, hablé con compañeros y compañeras del CRA, llamé a su antigua tutora... Saqué como conclusión que lo importante era la lectura, la escritura, y las operaciones (aprendizajes básicos), cada uno en su nivel. (L01:19-20)

Para poder dialogar, la principal preocupación que tenía era fomentar la sinceridad. Creía que ésta no se encontraba presente en las prácticas habituales del aula, así que opté por buscar la honestidad desde las primeras relaciones:

Buscando la honradez comenzamos los dos primeros meses con un foro de análisis sobre lo que había sucedido en clase. En estos foros, en los primeros días no surgía nada o tópicos que creían que era lo que yo quería oír. Poco a poco a medida que iba reforzando a los alumnos, hacían análisis más adecuados a lo sucedido y observando que lo que se decía no tenía consecuencias, la calidad de los foros fue mejorando. (CL01:12)

La relación empieza a ser muy buena, creo que influye que sienten que aprenden, y se les eleva el autoconcepto. (D2T1P154)

Fomentar la sinceridad y la honestidad en ocasiones provocaba conflictos en el alumnado. Esto era debido a que el proceso de todos no era igual, algunos entendían que podían tener un trato personal con el maestro, mientras que otros consideraban el respeto de una forma tradicional. Debido a esto algunos alumnos entendían que el maestro era “pequeño”, es decir como ellos, no como el resto de maestros:

El clima ya ha llegado a tal punto en el que el diálogo es fluido. Un chico ha contestado a algo que he dicho, otro ha respondido que “no se contesta a la gente mayor”, respondiéndole el otro que yo no soy mayor, cosa que me alegra ya que últimamente me están aumentando las entradas y apareciendo canas. (D1T1P229)

A segunda hora, buscamos noticias malas, yo les dije que mejor las que atentarán contra los derechos de las personas. Aunque MR57 dijo que malas. Echó dos discursos de 10 minutos cada uno que nos durmieron,

yo creo que a eso mismo se podía haber llegado cuestionando cosas y que los alumnos respondieran, sería bastante más significativo. AR3C112 decía que yo era un alumno como ellos. (D3T2P59)

Un aspecto importante de los diálogos era la capacidad de desahogarse del alumnado. Expresaban sus emociones, respecto a lo que sucedía en la escuela y fuera de ella:

A media clase nos calmamos y desinhibidos empezaron a decir que MR57 les daba catequesis preconfirmación, que lo llaman junior. Dicen que ahora lo pasan mal porque con el cura eran juegos y ahora rollos, que les lleva papeles sobre la contaminación por las minimotos, y que ella gasta más gasóleo yendo todos los días a la ciudad cuando tiene casa en el pueblo. ¡Toma coherencia! A ver qué les dices, yo me he callado porque tenían toda la razón en su argumentación. Después, hablaron de ir a vivir a la ciudad, que tenía más ventajas, les expliqué que hacer deporte vale, y como las distancias son grandes, necesitan que alguien les lleve. No se pueden ver las cosas de una manera única ellos tienen otras ventajas, les faltan instalaciones, pero pueden jugar por la calle, montar en bici... (D3T2P42)

En otras ocasiones los diálogos se centraban sobre las tradiciones del aula, exponiendo cada uno nuestros diferentes puntos de vista:

Lo más curioso del día de hoy ha sido un diálogo con AR1C091. En un momento de la clase he dicho que ya habíamos acabado el tema 4 y que el lunes... y ha dicho "hacemos un examen". A lo que le he preguntado que para qué y él me ha dicho que para repasar. Le he dicho que para eso está el cuadernillo que va un tema por detrás y los ejercicios para casa que van 3 temas por detrás. "Entonces será para ver lo que sabemos". A esto le he dicho que cuántas veces le corrijo el cuaderno. "Mil", me ha dicho, a lo que le he respondido si creía que no sabía lo que él sabía bien y en lo que podía mejorar, él ha dicho que sí y que él también. Con lo que ha llegado a la conclusión de que no son necesarios los exámenes. Claro que las razones que me ha dado son las que les han ofrecido en otras asignaturas para justificarlos. (D6T1P165)

También permitían dialogar sobre aspectos del día a día, manifestando cada uno lo que sentía y lo que pensaba:

Le hablé sobre el respeto a los maestros, aunque tenía una paranoia de impresión sobre que a AR1C115 le tenía enchufe y a él manía. AR3C112 le confirmó que a él le regaña más y no le tengo manía. (D3T1P33)

Uno de los aspectos más interesantes de los diálogos era que surgían y transformaban lo previsto para el aula. Esto siempre era importante ya que permitía tomar conciencia sobre la realidad:

Lo más llamativo del día ha sido que AR3C035 se ha fijado en que llevaba la pulsera contra el racismo. No sabía qué era el racismo. Cuando se lo he explicado me dijo que los moros ponen bombas. Le dije que si todos o algunos. Contesto que algunos. Le dije que algunos blancos también. A lo que contestó que depende de las personas y no de las razas. (D2T2P222)

De observar los diálogos que tenía con el alumnado, se podría deducir que abarcaban multitud de aspectos de nuestra vida, promoviendo un modelo de argumentación que favorecía democratización a la vez que nos dignificaba. A esto, Habermas (1999a; 1999b) lo denomina *discurso explicativo*, por estar basado en la inteligibilidad o corrección constructiva de los productos simbólicos, es decir, en transformar los significados de forma compartida. Siendo éste el auténtico sentido de la educación dialógica (Freire, 1970).

Uno de los aspectos en los que consideraba que debía ser especialmente honesto, era con la evaluación del alumnado. Esto se debía a que la información era importante para los niños, ya que era lo que pensaban los maestros de ellos y les podía resultar vital de cara al futuro:

Me preguntaron por la evaluación, les estuve contando a cada uno lo que había dicho y luego le dije a AR3C124 que va a aprobar pero que al año que viene tiene todas las papeletas para repetir, a AR3C118 le dije que iba a aprobar, pero que se estaba jugando una bronca del copón, que iba a llamar a sus padres, que no hiciera nada malo. Me dijo que lo había entendido. (D3T3P215)

A primera hora hemos hecho una asamblea para comentar el resultado de la evaluación. Le he dicho a cada uno lo suyo. Eso sí, resaltando lo bueno y algún aspecto a mejorar. Les dije que había una profe que me había dicho que no tenían hábitos y trabajaban como los de infantil. Ellos dijeron que era MR24. Yo me quedé helado. Pregunté por qué lo sabían, y me dijeron que porque les había protestado el martes. Yo les dije que no estaba de acuerdo, que creía que trabajaban mucho y que teníamos que conjurarnos para trabajar más y no dejar dudas, aunque los demás profesores no las tienen. AR1C091 me dijo que no hay que ser competitivo. Me volví a quedar helado. Les dije que no era ser competitivo, que era dejar claro lo que valía. No es competición es orgullo. (D6T2P237)

Un momento que favorecía los diálogos eran las marchas en Educación Física. En ellas existía un espacio para el encuentro y el diálogo, ya que mientras se realizaban se iba hablando:

Con los pequeños di un paseo andando y con los mayores en bici. Que, por supuesto, aprovechamos para hablar. Descubrí que a ninguno le cae bien MR30JE, que les cae mejor MR31 y que sus problemas con MR57 son porque les da voces. Interesante, reconocen la dignidad y les gusta. (D2T3P100)

En Educación Física nos dimos un paseo en dirección al pueblo de al lado, fueron todos bastante bien, la verdad es que están ganando mucho en comportamiento, el año pasado no salíamos porque no sabían comportarse. Durante el paseo, hablamos de muchas cosas: AR1C044 me contó cosas de su familia, AR3C052 me estuvo enseñando a diferenciar vacas. Eso sí, lo más raro fue lo de AR3C046, que ahora es Latín King y me preguntó si yo lo era. Él me dijo que en el pueblo había dos, él y AR3C047. A principios de trimestre quería ser Skin Head y ahora Latín King, está claro que no tiene definido el bando, pero sí la conducta de dominancia agresiva. (D3T2P306)

El tipo de asignatura que se imparte es importante para el fomento del diálogo, como hemos visto en las marchas de Educación Física. Arantxa (Sepúlveda Ruiz y Rivas Flores, 2000) en su biografía hace referencia a esto mismo:

Esta disciplina [la Educación Física] también se presta a tener una relación distinta con los alumnos al resto de las asignaturas. Parece que mi asignatura es especial, aunque en las otras también puede haberla, pero no es lo mismo trabajar con la gente sentados en una silla y pegados en un pupitre, que estudien a tu alrededor más libre. (Sepúlveda Ruiz y Rivas Flores, 2000:56)

Estos diálogos, desde nosotros mismos, provocaban en el alumnado la necesidad de implicarse en mi defensa en diferentes momentos, como era que participara en fiestas o para defender mi profesionalidad:

Por cierto que me han dicho que los cumpleaños serán el viernes, que convencieron a MR57 para que no fuera el jueves y yo pudiera ir, un acto de política. (D3T2P32)

Eso sí, nada más entrar me han dado el parte del miércoles. Resulta que MR57 les dijo que sacaran el libro que irían por el tema 11. Ellos le contestaron que les quedaba solo el repaso del 14. Ella dijo que no habrían hecho más que tres ejercicios por tema y ellos le volvieron a contestar que los habían hecho todos y más, para demostrarlo le dijeron que habían gastado las mismas hojas en Mate que en Lengua y

Conocimiento del Medio juntos. Como no debía de estar muy satisfecha de cómo le salía el cuestionar mi profesionalidad, dijo que no habrían entendido nada, que yo en la evaluación....a lo que AR3C114 le respondió que ella se enteraba mejor, porque yo le explico muchas veces el problema sin darles la solución y lo entiende, que mandándole dibujarlo; como hacía ella, no se enteraba. Ole su valor. Eso sí, me preguntó qué decía yo en la evaluación, a lo que contesté que ya se lo había contado el día antes y que se lo repetía encantado, a lo que me dijo que MR57 no dijo eso, pero ni ellos ni yo la creímos. Después expliqué mate, estuvieron todos callados y lo entendieron lo de las superficies y los volúmenes. Existía una complicidad de estar orgullosos todos de todos. (D3T3P156)

Los diálogos también se extendían a cuestiones pedagógicas. Así, consideraba importante pedir su consejo y aprobación cuando iba a impartir un curso. Debido a que lo que presentaba era el trabajo de todos, y necesitaba saber si lo que contaba se aproximaba o no a lo que habíamos vivido:

También les he enseñado el Power Point del curso del CFIE; les ha gustado y me han dicho que me lo he currado. (D3T1P236)

A segunda hora estuve con los de 5º y 6º les enseñé la presentación del curso del CFIE, para que vieran lo que íbamos a hacer en la asignatura, ya que me lo han preguntado bastantes veces, se quedaron muy sorprendidos con todo, en especial con las actividades en el medio natural. (D4T2P34)

En ocasiones el alumnado me cuestionaba las acciones, no entendían por qué hacía las cosas, teniendo que explicárselas:

Un jueves un poco raro ya que tenemos horario de mañana y esto vuelve a ser un corre calles. A primera hora, estuvimos haciendo tareas de mate e instalando el Nero en el ordenador. Los nenes me dicen que por qué arreglo el ordenador a MR57 si luego me critica. Yo les digo que es porque es su ordenador, y no el de MR57, y que me da igual lo que diga por la espalda. (D3T3P176)

Estos diálogos hacían que la relación que teníamos fuera cada vez más íntima, llegando a preocuparse el alumnado por cómo me encontraba:

Por la tarde en L4R estuve con los pequeños, AR2I053, como últimamente, me pregunta si estoy contento, yo le digo que sí y él me dice que él también. (D3T3P150)

Eso sí, al entrar ha habido una nota muy emotiva. Como no tenía buena cara, me han preguntado qué me pasaba. AR1C064 ha escrito en el

encerado “Tito por qué estás triste”. No les iba a contar mi drama personal. Pero me ha gustado, porque se dan cuenta de mi estado emocional. Somos como una familia. (D6T2P288)

La relación con el alumnado me provocaba conflictos en referencia a si se podía ser a la vez maestro y amigo, o si ser maestro implicaba no poder serlo:

Eso sí, después de lo que me ha dicho MR57, me surge la duda de si soy demasiado amigo de ellos. La realidad es que me funciona y todos dicen que AR3C118, AR2C049, AR3C112, AR2C113, AR1C069... están muy calmados. Por alguna extraña razón siempre me pasa con los que doy clase. (D2T2P100)

A medida que avanzaba el tiempo, entendí que se puede ser maestro y amigo a la vez, aunque a algunos alumnos les costaba entenderlo:

Cuando subíamos iba hablando con AR3C049, decía que había sido nuestro día el de los enamorados, porque también es el día de los amigos. Aunque AR2C044 no creía que pudiéramos ser amigos y maestro-alumno. (D4P152)

Para Contreras Domingo (2009) la educación basada en el diálogo requiere del reconocimiento de cada uno, partiendo de ponerse en juego desde la propia subjetividad. Esto consiste en que la educación sea una experiencia para el alumnado y los maestros, teniendo como característica abrirse a los otros dentro de sí. Por esta razón, es importante que lleguemos a preocuparnos por los otros como seres humanos.

La relación de amistad también era percibida por parte de las familias:

FR1C084- Sí, como uno más. El profesor es uno más de la clase
FR1C077- Sí. Sí. (EFP171)

El alumnado que había vivido estos procesos dialógicos un año después de marcharse del colegio opinaba de forma positiva sobre nuestra relación:

Entrevistador- ¿Cómo creéis que era la relación conmigo?
ARE105- Buena
ARE074- Distinta a otros profesores
Entrevistador- ¿Por?
ARE074- Porque hacías cosas distintas
ARE108- Teníamos más confianza
Entrevistador- ¿Más? ¿Cómo?
ARE105- Pues de hablar contigo.
ARE074- Porque te llevas mejor con nosotros

ARE104- Nos entendías, nos entendías mejor

ARE108- Sí, claro. (EAAP165-175)

Estos mismos exalumnos definen al maestro ideal como alguien dialogante y con capacidad de empatía y simpatía hacia ellos. Valores que anteriormente habían atribuido a la acción dialógica vivida:

Entrevistador- Bueno, y si tuvierais que decir... tenéis ya... tenéis ya montón de años y lleváis un montón de años en la escuela, vosotros imaginaros que para el próximo curso, os dejan elegir al profesor que queráis, o la profesora que queráis, vale, ¿Cómo sería?

ARE105- Simpática o simpático.

Entrevistador- ¿Simpático?

ARE074- Bueno...

ARE105- Que no tengas que estar ahí todo el rato quieto.

Entrevistador- O sea, ¿Qué... qué habéis dicho perdonad?, repetimos.

ARE074- Que te lleves bien con él.

ARE105- Que tengas confianza con él.

ARE108- Que no estés todo el rato quieto en clase.

ARE109- Que sea simpática o simpático.

ARE074- Que sea majo. (EAAP238-249)

6. Pensamiento del maestro novel

En este apartado se va a recoger el pensamiento del maestro novel. En lo escrito en este mismo capítulo, queda clara la forma de pensar. Si bien, aquí se recogen tres aspectos básicos que no tienen relación con los apartados anteriores. El primero, descifra qué es un alumno. El segundo, hace referencia a los procesos de reflexión desde la realidad vivida. Y el tercero y último, vincula la relación entre ser maestro y ser persona.

6.1. ¿Qué es un alumno para el maestro novel?

Una preocupación constante en mi docencia fue el alumnado. No me bastaba con empatizar y entenderle, sino que también simpatizaba con él. De este modo cuando se presentan algunos conflictos, yo no los entendía como los demás:

También hablaron de AR1C130 que le han mandado una falta grave porque ha pellizado a la cuidadora del comedor, por no dejarle entrar al patio, en las horas de comedor. MR57 ha aprovechado para decir que AR3C118 cuando me insultó habría que haberle hecho lo mismo para que su madre no dijera. Qué bien está que sea el otro el que amoneste, que diga lo que ella quiera y que ella quede bien, demasiado que llamé a su madre, que yo no le hubiera dado ninguna importancia. Por cierto,

si hubiera pellizcado a un alumno o insultado a un alumno, ¿qué hubiera pasado? Como mucho una regañina. (D3T3P134)

Este interés en el alumnado está en la línea de Freire (1970), que revoluciona el concepto “alumno”, considerándole una persona activa en el proceso educativo, pasando a denominarle discente. En esta misma línea siguió Giroux (1990) cuando enunció que en la escuela el maestro y el alumno han de ser intelectuales.

Hubo ocasiones en las que se presentaron acciones graves. Yo solía ver más allá de la sanción, en su relación causa efecto. Normalmente me planteaba los porqués de las actuaciones:

Al ir a la siguiente hora a L3R olía a pintura. Le dije a MR30JE que por qué y dijo que habían pintado unas cruces gamadas y “MR51 puta roja”. La acción tenía toda la pinta de haberla llevado a cabo AR1E099, y por lo visto así ha sido. MR34 decía que si se lo hubieran hecho a ella se sentiría muy mal, pero ¿cómo se siente el niño que llega a hacer eso? Este lado de la historia nadie se lo plantea. (D3T3P46)

Esto provocaba que en ocasiones no compartiera la visión de la realidad de mis compañeros:

Cuando me di la vuelta MR38 decía que AR3C118 era problemático, yo le dije que había que saber llevarle, y me dijo que encima con lo que había dicho. A veces me da pena esta gente que, después de treinta años en la profesión, no ha aprendido que cada niño es diferente y hay que tratarlo como necesita. (D3T1P337)

La anécdota del día es que la guardia civil le ha pillado a ARE112 conduciendo. MR30 decía que antes se lo merecía pero que el año pasado estaba mejor. A mí me parece una desgracia. Ahí me he dado cuenta que a mí lo que me mueve es la compasión con los estudiantes y un fuerte vínculo emocional, por eso soy crítico, porque sufro por los demás. Él me ha parecido que esperaba justicia poética, es decir que sufra por hacerle sufrir. (D5T1P135)

El entender la realidad de forma distinta hacía que la vida en mis aulas fuera diferente a las de mis compañeros:

Por cierto que MR21 ha dicho que AR2C071 le desquicia, a lo que MR58 ha contado que AR2C071 le ha dicho que si quiere que le desquicie como a MR21. El caso es que lo de AR2C071 viene de largo, pero es un niño que por las buenas se le maneja, eso sí, dejándole su espacio vital. Pero si la clase tiene que funcionar como un cuartel, en el que todos hacen lo mismo, las mesas están separadas y mirando al encerado y el silencio es virtud, pues niños como AR2C071, no tienen

cabida. Es una pena, pero en estos casos la escuela no les acepta. Luego dicen que mi clase da gusto. Pero es que están en grupos de 6, están acostumbrados a hablar sobre las tareas de clase y a ayudarse, no todos hacen la misma actividad, unos escriben, otros leen o hacen plastilina, otro lee conmigo, otro escribe al ordenador... La clase es un lugar heterogéneo en el que todos tienen cabida y en el que el diálogo nos hace a todos mejores. Pero esto es mi concepción de la clase. Por cierto, que a AR2C071 se empeñaron en ponerle una falta y ya lo han hecho. No lo entiendo, no sabrán otras estrategias para controlar a un niño de 8 años. A veces no sé que estudiamos en magisterio. ¡¡¡Ah, que no hay asignatura sobre conflictos!!! (D6T2P261)

En mi práctica educativa, la honestidad era un valor muy importante en la infancia. En ocasiones, el alumnado no era capaz de serlo, lo que requería de un proceso para conseguirla:

En la autoevaluación hablamos de ello, pero AR2C112 dijo que no había sido él solo. AR1C067 se calló. Al final le dije que podía hacer lo que quisiera decirlo o no, pero que me parecía mejor la honestidad de AR2C112 que su cobardía, que hay que asumir los actos. Quizá es una cosa que este año no he hecho mucho, alabar al honesto. (D2T2P127)

Me costó controlar al principio, pero luego bastante bien, salvo AR1C069 que no paraba sentado, al final le dejé un rato conmigo y le pregunté por qué lo hacía. Se puso a hacer todo tipo de demagogia, porque buscaba una pintura, porque no se... Hasta que dijo porque me da la gana, ante tal fuerza de argumentos le mandé al patio. Creo que hasta que no haya una confianza muy grande, no debo meterme en hablar porque parece que regaña, cuando lo que quiero es dialogar. (D2T2P187)

Otro aspecto básico era la alegría de la infancia. Consideraba que aprender no estaba reñido con divertirse. Es más, estaba seguro que era necesario divertirse para aprender:

MR23 me dijo que cuando llego yo se alborotan mucho, y les ha dicho que soy un maestro también... A mí me parece que era lo que quería oír, que se sientan nerviosos ante lo que va a pasar en clase y sientan emoción al estar conmigo, lo que para ella era un problema, para mí es un halago. (D3T1P288)

Hasta MR40 se quedó alucinada de lo bien que se había portado. MR40 me dijo que AR1C067 le cansaba, que sí a mí no me pasaba. Pues un poco sí pero trato de evitarlo, en el fondo son niños y voy a clase sabiendo que me van a volver loco, pero la motricidad en parte es alegría, al igual que el aprendizaje. Yo estudio y aprendo porque me

fascina y me encanta, me cambia el estado de ánimo, me alegra y me acelera. En el fondo aprender mejora el estado de ánimo. Leí una vez a Savater que decía de Rusell que lo que más le interesaba era conocer por qué eso le daba la felicidad. Pues yo concibo la educación de mis aprendices igual y a ellos les gusta. MR40 también me ha dicho que le gustan mis clases porque me pongo al nivel de los alumnos pero que le sorprende que en el momento que corto para explicar o regañar, todo el grupo me hace caso, que lo tendrá que probar ella, que lo único que están un poco alborotados, pero que como se mueven es difícil de controlar. (D4T1P62)

También me preocupaba la socialización del alumnado. Consideraba que el aula debía ser un lugar en el que existiera un diálogo igualitario, y la cooperación fuera una virtud:

Por la mañana, a primera hora estuve con los de 1º haciendo Lengua y leyendo, trabajaron muy bien, consiguieron hacer los ejercicios solos. Me he planteado estos días que no trabajo suficientemente la cooperación en el aula de Lengua y Conocimiento del Medio, pero hoy me he dado cuenta que lo que importa es el espíritu, porque en un momento los de primero han hecho un corro, se han explicado las tareas entre ellos y se han puesto a trabajar. Si hubiera sido un maestro tradicional les hubiera regañado, pero como no lo soy, me ha parecido una idea estupenda y digna de decirles que me parecía muy bien en alto. (D6T1P127)

El respetar las emociones, y crear vínculos emocionales era otro de los aspectos a respetar de la infancia. Pero no sólo a respetar, sino a vivirlo dentro del aula:

AR3C049 cuando íbamos andando me dio la mano, me dí cuenta que era una señal de necesidad de afecto, otras veces lo había hecho y yo había buscado la manera de soltarla sin que se diera cuenta, por la presión social de que dirán si me ven. Esta vez apreté más y la moví la mano, un rato después se soltó y siguió feliz. Imagino que ve en mí una persona de la que puede conseguir afecto, y yo conociendo cómo es debo ofrecérselo. (D3T3P73)

Después en Educación Física nos fuimos de paseo. Los pequeños iban enredando mucho. Así que opté por darle la mano a AR1C119 para que no enredara. Vino AR1C120, me cogió el pantalón y puso la cabeza al lado mío y fue así todo el tiempo. Fue tranquilísimo nunca le había visto así, al rato me cogió la mano. Me quedé totalmente sorprendido parece que no sé suficiente pedagogía, el apego y las emociones son importantes, y creo que en ese momento se sintió querido y valorado. Por cierto, que en ese sentido he cambiado mucho, antes era tendente a

soltar la mano y ahora la mantengo, porque sé que las emociones y los afectos son importantes y parte del proceso de enseñanza. (D5T1P188)

Pero no sólo me limitaba a respetar la afectividad y las emociones, sino que consideraba que eran un contenido propio de la educación que compartíamos:

Me estoy dando cuenta que el tema afectivo le tenemos bastante trabajado. Dan abrazos a los compañeros y a los profes, besos a las madres. Por ejemplo, ayer que MR55 vino a clase, los nenes la despidieron dándole un beso y ésta se quedó flipada. Al igual, que me hicieran caso y estuvieran atentísimos a lo que les decía. En el fondo es ser capaz de sorprender. Sorprender y aprender comparten la misma raíz léxica. (D6T1P267)

Claro que hoy no hemos avanzado en el libro, pero hemos aprendido grandes cosas de la vida. A agradar la vida de los enfermos, y a decir cosas buenas de los demás. Sólo con esto último, a lo largo del curso, me conformaba. (D6T2P91)

La vivencia de los afectos y las emociones provocaba que tuviera una gran confianza con el alumnado. Esto se basaba en diálogos honestos, pero sin juzgar, entendiendo que cada uno puede elegir su vida:

Los de la ESO vinieron a vernos y después los de 5°. Allí estuvimos hablando un poco de la vida en general. Los de la ESO vienen muchas veces a mí para contarme sus cosillas, preguntarme cosas, o hablar en plan hermano mayor. Lo único que trato es de escucharles y darles mi opinión sincera, pero nunca les juzgo. (D6T2P155)

Otro aspecto clave es que creía profundamente en la persona y en la dignidad del alumnado. Esta creencia me llevaba a sentir un aprecio hacía todos los niños y niñas, independientemente de las acciones que pudieran llegar a hacer:

Por último, tuvimos evaluación. A MR21 le hizo gracia que cada frase la empezara con es buen tío o es majete. De lo que no se dio cuenta, es de que en lugar de decir números o calificaciones, opinaba de lo motriz, de la inteligencia aplicada a ello, de la motivación, de la atención y de cómo trabajaba en grupo. Claro que todos los alumnos son majetes, si no les cogería manía. (D6T1P244)

La relación descrita, de entendimiento y simpatía del alumnado marca el entendimiento de qué es un niño. Van Manen (Van Manen, 2004) no sólo cree que el niño ha de poder tener sus propios aprendizajes diferentes de las enseñanzas del maestro, sino que considera que la relación entre el niño y el

maestro, marca lo que el maestro ve de éste. Así, enuncia que “pensar al niño” desde las ciencias de la educación, pueden llevarnos a buscar características comunes entre ellos, olvidando que cada niño es único y tiene sus propias características.

Teniendo en cuenta estos aspectos, Contreras Domingo (2009) define lo que ha de ser la relación entre el maestro y el niño:

Esta dimensión del valor que la experiencia escolar tiene para nuestros estudiantes, la variedad de significados personales que la enseñanza tiene para cada uno de ellos, y aún más, este sentido más íntimo y profundo que abre, o no, en cada una, en cada uno, sólo lo podemos captar, apreciar, si lo hacemos por nosotros mismos, personalmente, desde la comunicación viva que permite estar a la escucha, preguntarse por el mundo personal de la alumna o del alumno singular, por cómo debe estar sintiendo y viviendo lo que ocurre; desde la comunicación viva y personal que hace posible que nuestros chicos y chicas estén dispuestos a mostrarse, a decir; o al menos desde la cercanía suficiente como para que podamos captar algo de lo que viven, sienten y necesitan, porque nuestra proximidad es relación perceptiva, relaciones de reconocimiento de quienes son, o al menos de quienes se sienten que son y de sus movimientos entre su ser y su desear ser. (Contreras Domingo, 2009)

6.2. Reflexiones a partir de las vivencias y sentimientos

Uno de los aspectos que más me hicieron reflexionar fue la necesidad de realizar exámenes en educación primaria, y la finalidad de aprobarlos como parte del éxito educativo:

Con MR37 he hablado de los exámenes. Me contaba que ha puesto un examen en segundo y una niña dijo voy a suspender. Lo más importante es cuando dijo “quiero que aprueben”, y yo contesté: yo quiero que aprendan. Creo que es un matiz pero trascendental. Cuando la conté que yo les cedo la calificación se quedó asustada. Claro a los de la ESO les pone negativos para que se comporten bien (currículum oculto). (D2T2P76)

El currículum oculto es otro de los aspectos de reflexión. Este es el caso de las relaciones de las familias con los docentes:

La nota curiosa del día ha sido que MR53D nos ha contado que han pegado a su hija en el cole. Lo más interesante es que ha ido con tacto para evitar las represalias (tiene miedo???) y que si se lo hacen al niño no hubiera protestado, pero su hija se porta bien y lleva las tareas. El análisis me da miedo por una parte que el currículo oculto mande tanto como para consentir una agresión en función de cosas que no se

manifiestan (habitualmente) en el currículum. Pánico me da que se consienta o se entienda una agresión en el aula. Lo más horrible de todo es que esto le pase a un profesional de la enseñanza. (D2T1P277)

A partir de esto, creo que existen dos tipos de currículum oculto: "Currículum oculto irreflexionado". Se da cuando los valores no son tenidos en cuenta y se transmiten de manera libre, sin ningún criterio pedagógico.

"Currículum oculto reflexionado" Surge si el maestro ha reflexionado sobre los valores que actúan en el aula, a través de definir qué valores quiere y usarlos en su relación con los alumnos. Este trabajo se llevaría a cabo hasta el punto de que en la relación de aula surjan espontáneamente. (A02:50)

Una de las cosas sobre las que más pensé, son las que se dan por hechas sin ninguna crítica. Este es el caso de las palabrotas en el aula, o los insultos:

Una cosa que ha resultado muy curiosa es como la maestra ha regañado de forma muy agresiva a un niño de infantil por decir un taco. Creo que los tacos no son un problema, el problema es si atentan contra la dignidad. Nunca pueden ser un problema por no reproducir el lenguaje de las clases dominantes. Habrá que enseñarles a expresarse de diferentes maneras, pero no se les puede negar cómo se expresan sus padres. (D2T1P307)

Lo más curioso del día es que MR21 me dijo que AR1C077 le había dicho "tonto", y que le había dicho que estaba mal y que le iba a poner una falta grave. AR1C077 no sabe qué es una falta de este tipo, y estas cosas sólo las hacen por llamar la atención y para que le hagamos caso, con lo que hay que ser muy prudente a la hora de hacer algo. No es lo mismo el que insulta porque tiene ira, que el que lo hace porque pide una caricia. Insultar está mal, pero la razón de hacerlo es muy distinta. (D6T3P64)

Una de las líneas de trabajo del maestro novel como educador fue la autoridad. Esta línea de trabajo surgió de las reflexiones sobre lo vivido en los colegios:

Referente a los castigos, había dos niños de Infantil castigados en el pasillo de dirección, he hablado con ellos y me han dicho que estaban allí por portarse mal, pero no se acordaban qué era lo que habían hecho mal. ¿Tiene sentido? (D1T3P21)

AR2C041 llamó baboso a AR2C055 y la mandé sentarse en una silla; al final AR3C049, como quería que se sentara con ella, le convenció para pedir perdón. La verdad es que no sé qué hacer en este tema,

como su maestra les enseña a que eso no se hace por miedo y yo no les atemorizó, pues están sin ningún tipo de control interno. (D3T1P255)

Después del recreo tenía Educación Física con 4º, cuando llegué, el tutor estaba hablando bajo y les tenía a todos tiesos como velas. Así que opté por quedarme a la puerta. Les andaba diciendo que a la vuelta de Educación Física iban a escribir de nuevo las normas en el encerado, ya que las que tenían en el papel no eran suficientes, y que las tenían que cumplir. Los niños tenían entre cara de alucinarlo y de pasar del tema. En fin, yo todavía no he puesto normas, quizás sea un mal profesor. A mí me parece más lógico decir que no se puede quitar a los demás el derecho a educarse, y que no se puede poner en peligro a nadie, y bajo eso reflexionar en casos concretos, no obstante, yo todavía no he tenido ningún altercado. (D6T1P15)

También reflexioné sobre las carencias de la escuela. Sobre los aspectos que se dan por supuestos, como es el caso de no enseñar a estudiar en una institución en la que se obliga a estudiar:

A primera hora estuve en L2R. Hoy no hicimos Matemáticas ya que les enseñé a estudiar. Cuando el lunes me hicieron en el trabajo [de pedagogía] la pregunta sobre si usaba las reglas, me di cuenta de que en el colegio se pide que se estudie, pero no se enseña a estudiar. Similar a como lo de la carrera a ritmo, que se mide correr, pero no se enseña a correr ni a hacer footing. Así que aprovechando lo que había aprendido en la facultad les enseñé el SQ3R, les expliqué cómo hacerse preguntas para leer, o cómo lo más importante era repetir y repasar mucho, y se podía hacer en periodos cortos. También les dije que no memorizaran más de 7 palabras y como tenían un examen de Inglés les enseñé la nemotécnica de repetir y repasar enlazando con lo anterior. Les pareció estupendo. Me dijeron que ellos repetían muchas palabras todas las de la lista, más de 7 y que no las tenían clasificadas por grupos antes de comenzar a estudiar. (D4P269)

La intensificación de tareas ocupa mis pensamientos como en el caso de la Programación Didáctica. Al desarrollarla, era consciente de la imposibilidad de hacerla bien por los plazos, siendo ésta una forma de imponer sutilmente el currículum de las editoriales:

Pero lo de la programación nada de nada. En enero nos pusimos a hablar de cómo hacerlo y estamos muy perdidos. Al final habrá que recurrir a las programaciones de las editoriales para guiarnos. Pero al final es lo mismo de siempre, vivir esclavizados de los libros de texto. Ya hemos empezado con las programaciones, en lugar de hacerlo en ciclo, nos hemos reunido por grupos, ya que cualquiera puede dar cualquier curso. (D5T1P226)

Por la tarde seguimos con las programaciones, que de tan técnicas que son me ponen de un mal humor que no es normal. Me parece que me desprofesionalizan. Si bien, es una desprofesionalización autoelegida, pero con mecanismos sutiles por la administración como no dar suficiente tiempo para hacerlo, o hacer enmiendas muy de pedagogía técnica a menos de mes y medio de hacer la memoria, y que tengan que quedar acabadas. Igual que decir las modificaciones a un equipo directivo que él puso a dedo, y no al claustro, para que se lo pudiéramos rebatir. Pero..., en fin. (D6T3P124)

Además de la imposición del currículum por las editoriales, también fui consciente del negocio que subyacía. Esto me llevó a eliminar los libros de texto en Educación Física:

La otra cosa llamativa del día ha sido que los libros de infantil valen ¡¡¡100 euros!!! ¿Dónde está la gratuidad de la enseñanza? Yo he decidido que al año que viene no uso libros. (D2T1P256)

Por último, desde la realidad vivida surge la metarreflexión respecto a la aplicación de prácticas de pedagogía crítica en el aula:

Hoy estábamos todos y hemos podido desdoblarnos, con lo que hemos hecho la lectura del tema muy bien. Los de primero son ya la pera, son capaces de leer al ritmo del que lee en alto. Bueno, AR1C064 va un poquito más despacio, pero en las pausas los coge. Los de segundo se enteran muy bien de lo que leen. Estoy muy contento, tienen un grado de autonomía muy alto. Hace ya tiempo que no tengo que explicar las tareas. Eso sí, entre ellos hablan y se dicen cosas, apenas se copian. Al principio lo hacían, pero ahora traen los libros distintos. Imagino que será la pedagogía crítica. Pero me da miedo lo que me dijo O20 el otro día. Que la pedagogía crítica en ocasiones no aporta una crítica social, sino que lo que hace es capacitar mejor para vivir en la sociedad actual. Dentro de esta línea está hoy lo que decía AR1C081, que había tenido 4 días de vacaciones por la nieve, a lo que he dicho que yo también lo quería. A lo que me han dicho que si MR48 iba a darles clase que me podía ir. Así que les he mandado a que se lo preguntaran. Estos lo han hecho fenomenal, han llamado a la puerta, le han contado la historia y han pedido una respuesta. Lo que me entra la duda es, si esto les enseña a ejercer sus derechos, o a conseguir lo que quieren. (D6T2P101)

Este pensamiento desde la práctica vivida, es un aspecto fundamental para mejorar como docente. Freire (1992) considera que la mejora en la educación no se ha de basar en el autoritarismo, sino en una mejor formación que vincule la reflexión con la práctica. En esta misma línea de pensamiento Woods (1997) considera que el maestro crítico necesita tiempo, energía, recursos, dinero, materiales... por encima de los habituales. De esto se puede

deducir que el compromiso de estos maestros es muy fuerte con su profesión. Nias (1989) considera que estos maestros sienten que la enseñanza es algo central en sus vidas, haciéndoles sentir “completos” y “ellos mismos”.

6.3. Relación entre el ser maestro y el ser personal

Desde el primer momento entendí que ser maestro es algo subjetivo, y como tal es una experiencia personal, que me transformaba como persona:

Considero que como maestro no me puedo desligar de mis emociones, ya que el aula es una fuente generadora de experiencias, que me transforman como docente y como persona. Para eso hay que tener claro que la subjetividad es importante en la enseñanza. Estas experiencias hacían que me cuestionara la objetividad propia de los modelos técnicos de enseñanza, que conlleva una educación sin sentimientos. No obstante esa búsqueda de la objetividad es una tarea perdida, cuando lo básico de la profesión es la relación entre personas. (L01:52)

Entendía que las relaciones con los demás se basan en “ser uno mismo” y en la profesión como servicio público. A este “ser persona” es a lo que daba importancia, no al ser maestro o jefe de estudios:

Yo, al plantearme mis propósitos educativos, descubrí algo que cambió mi manera de ver la educación, que los maestros tenemos sentido porque hay un alumnado que quiere/tiene que aprender. Desde esta perspectiva toda sesión, toda actividad, toda unidad didáctica que no esté dedicada al aprendizaje de todos/as, es condenar al alumnado al fracaso personal. (A02:48)

Claro que lo que más me llamó la atención es cuando llamé a la madre de AR1C116 para quedar con ella y dije que era “José el de Educación Física”, al colgar me dijo que tenía que decir que era el Jefe de Estudios, que era el segundo más importante del colegio, mientras el de Educación Física es el último junto con la de Religión, que son las marías. Me parece que lo importante son las personas, no el cargo, y yo ya he demostrado en tres cursos si soy competente o no, no necesito de un cargo para demostrar autoridad. (D5P113)

Este entender la profesión, como algo personal, era lo que me producía satisfacciones y la motivación de la labor docente:

Escribiendo el diario hoy, me he dado cuenta de que lo que más me gusta del negocio es como alguien como AR1C032 puede ser la persona más feliz con solo subirse a una silla, y pasar a otra, o por

correr por encima de una cuerda. Yo creo que esa ilusión por las cosas simples ya la perdí, pero me encanta verla en los demás. (D2T2P78)

La incapacidad por transformar el entorno, me lleva a desmotivarme por la docencia. Ya que consideraba que para mejorar la vida y los aprendizajes del alumnado, era necesario transformar la escuela:

Lo más trascendente del día es que he estado hablando con MR24. [...] A mí me ha calentado, porque me parecía que era personal. Así que le he dicho que yo entendía su situación, que tiene que lidiar con todo el mundo, sin poder sobre nadie, pero que entendiera la mía, que yo sólo voy a ganar dinero. Esta ha pensado que lo decía en broma, a lo que le he dicho que cobro 18 euros a la hora. Entonces, me ha dicho que no esperaba eso de mí. Yo le he dicho que estaba muy decepcionado con todo, pero que soy muy profesional, que mis niños aprenden mucho y bien, que las madres están supercontentas, y que las cosas a las que me comprometo como ser representante del CFIE o del ciclo lo hago, pero que no gasto un gramo más de fuerza del necesario. [...] Yo empecé a trabajar con mucha ilusión, pero curso a curso desde que estoy en L3R la he perdido, en especial el año pasado que me quedé solo peleando contra todos en la movida de fin de curso. Que conmigo no contara nadie para nada, que yo me meto en mi clase y paso de todo. En ese momento llego MR54D y dijo que los que vamos a estar años tenemos que apoyarnos. (D6T3P15)

En la comida hemos estado en el restaurante MR48, MR21 y yo. Les he contado lo de la discusión con MR24. MR48 dice que eso aunque se piense no se debe decir, porque la sinceridad duele. No sé si realmente voy a ganar dinero. Lo que sí que puedo decir es que no me apasiona. Me lo paso bien con los niños, pero no es el modelo educativo que soñaba, ni las actividades que soñaba. He transformado mi aula un rato y me digo que con eso vale y sobra. Pero creo que, en realidad, me siento defraudado por no poder haber cambiado la escuela. (D6T3P16)

Además, el ir dejando de ser maestro novel hace que me surjan problemas con la docencia. Esto se debe que la docencia no me sorprende a diario, y la vida en el aula comienza a ser previsible:

Esta semana tiene pinta de ser como las demás. Llevo un primer trimestre muy apático. No consigo conectar ni motivarme. Y claro para dar clase como lo hago necesito mucha energía y no la tengo, así que doy clase normal. Claro, que me ando preguntando qué me aporta a mí el aula. Yo sí tengo claro que sirvo para ser maestro, que lo hago con honestidad y que apporto cosas a los demás, pero qué me aporta el colegio a mí. Creo que he de cambiar el enfoque, ya que he llegado a un punto en el que está claro que la profesión la domino, y sólo puedo matizar cosas que sé, ya no soy capaz de hacer grandes descubrimientos todas las semanas. (D6T2P29)

Uno de los aspectos en que me cambia la docencia fue en cuanto al dinamismo. Entiendo que la docencia ha de tener un punto teatral:

Van mejor las clases porque las hago más show, más dinámicas. Tienen que ser un espectáculo. Me tengo que levantar como Bono, no como un operario de cadena y pensar que cada clase tiene que ser especial. (D1T1P213)

A primera estuve con los pequeños de L4R, me dijo MR41 que me habían echado mucho de menos el martes. Estuvimos trabajando con buen ambiente; por ejemplo, le cambié las gafas a AR2I057, o a AR2I056 la llevé cogida en brazos a su sitio. En el fondo tengo claro que las clases, además de trabajar, tienen que convertirse en un show, para que a ellos les apetezca estar y lo vivan con total intensidad, sin saber que va a pasar el segundo después. (D3T2P76)

Las emociones también están presentes en mi docencia, entiendo que mi estado anímico influye en las vivencias del aula:

El estado de ánimo me influye mucho, ya que hoy hemos hecho los mismos juegos que en la sesión de calentamiento y no han funcionado bien, tampoco los grupos, porque yo estaba menos dinámico. (D1T1P301)

A medida que fui perdiendo preocupación por la docencia, comenzaron a surgir preocupaciones éticas que me transformaron. Un ejemplo, es la preocupación por la coherencia:

No obstante, me he encontrado muy suelto y relajado, bastante más que el curso pasado, sin la obsesión constante de qué hacer. Hoy la duda era si era coherente. (D2T1P8)

Otro ejemplo, es cómo me planteaba el aprendizaje junto al alumnado de qué es la dignidad:

AR2C049 y AR1C044 han tenido problemas, aunque en mi clase han estado excepcionales. Ha sido porque han tenido que vestir y dar de desayunar a su hermana pequeña. Otra vez empieza como el curso pasado, en el que las excesivas responsabilidades para un niño, marcaron mucho mi relación con AR2C049. Espero que este año sepa transmitir mejor, calma y serenidad. No obstante la cosa está mejor, hoy me ha dado el móvil para que se le guardase. (D2T1P53)

En el partido estuvimos mejor, también yo estoy re-aprendiendo que la dignidad es un faro, no todo el tiempo, que también es necesario hacer chistes, reírnos y vacilarnos un poco; no puedo dejar de hacer una

broma porque les puede sentar mal, porque quizás esté perdiendo cercanía. Es como todo un equilibrio. (D2T3P91)

Al salir MR23 me dijo que van diciendo por el pueblo que el de Educación Física defiende a AR2C055 y no sabe lo que hace. Anda que no, lo sé, se llama justicia social y dignidad, esto quiere decir que son conscientes de lo que hago, ahora es el momento de implicar a los neutros a que tomen partido por mí o por AR2C046, como hice en L2R. (D3T2P48)

También surgieron nuevos temas como el consumismo, y entiendo que su actitud implícitamente fomentaba unos valores:

Un alumno de me ha dicho que tiene una mochila con las mismas letras que la mía (puedo influirles como Beckham a la hora de comprar ropa). Creo que voy a tener más cuidado con lo que llevo, para que no me vean como un “hombre anunciador”. (D1T1P267)

Otro aprendizaje, es que mi vida se relaciona con cómo me comporto en el aula:

La clase ha sido relativamente tranquila, pero por diferentes motivos me encuentro muy agobiado (CFIE, opos, artículos, programaciones...). Pero parece que ya me controlo más en el aula, ya no me estreso y sé que, en esos días, tengo que contar más antes de actuar. (D2T2P65)

Dentro del aula también aprendo que la atención a las personas estaba por encima de la ética del trabajo:

Hoy he llegado bastante tarde a trabajar porque le hacían una biopsia a mi padre y creí que debía de estar con él. En contra de cuando estuve en L5R que consideraba más importante la obligación con respecto a mis alumnos y al Centro, ahora veo las cosas de otra manera, creo que lo más importante es estar con mi padre. (D3T2P203)

De lo escrito, se podría deducir que las experiencias de aprendizaje crítico tienen una gran importancia para el “yo” del maestro novel. Según Woods (1997) esto se manifiesta en la expresión del yo hacia los demás, permitiendo la unificación de todos los aspectos de la personalidad, integrando el yo docente en el “yo ser humano”. En esta misma línea, Contreras Domingo (2009) afirma que cuando la relación entre maestro y alumno es sincera, ésta llega a transformar al docente como persona.

Los alumnos de Barbiana (1996) consideran que el ser maestro es una tarea absorbente que requiere de toda la energía del maestro. Considerando esta

profesión similar al sacerdocio, requiriendo ambas entrega constante. Dentro de esta misma línea de pensamiento, Cela i Ollé y Palou i Sagra (2005) consideran que se es maestro 24 horas al día, ya que la ternura en la mirada o el enseñar con la propia vida, no se abandonan al salir del aula.

Después del análisis de las relaciones y pensamientos del maestro novel, en el próximo capítulo se analizará la docencia en la escuela rural y las innovaciones educativas llevadas a cabo por el maestro novel.

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES Y DE LAS INNOVACIONES (DEL MAESTRO NOVEL) EN LA ESCUELA RURAL

Eran unos treinta. Me miraban inexpresivos, callados. En primera fila estaban los pequeños, sentados en el suelo. Detrás, en bancos con pupitres, los medianos. Y al fondo, de pie, los mayores. Treinta niños entre seis y catorce años, indicaba la lista que había encontrado sobre la mesa. Escuela unitaria, mixta, así rezaba mi destino. Yo les sonreí. “Soy la nueva maestra”, dije, como si alguno lo ignorara, como si no hubieran estado el día antes acechando mi llegada. (Aldecoa, 1996:23)

1. Introducción

En las próximas páginas se presenta la relación del maestro novel con la escuela rural. Esto se hace dentro de tres grandes bloques. En el primero se presenta la experiencia de ser maestro tutor y maestro generalista. Es decir, la docencia fuera de lo que es el ámbito de su especialidad. En el segundo se expone lo que fue la docencia en el área de Educación Física, por el cual tenía destino en la escuela rural. Por último están las innovaciones que se llevaron a cabo como maestro en la escuela rural, estando estas referidas a: el área de Educación Física, la evaluación y el aprendizaje cooperativo.

2. El maestro tutor en la escuela rural

2.1. Qué es ser un maestro tutor en una escuela rural

Ser tutor en la escuela rural no es siempre igual. Se puede ser tutor de una unitaria, en la que el maestro está solo en un pueblo, o en una escuela con

más aulas, en la que el maestro está cercano a otros profesores. En mi caso tuve las dos experiencias, que se narran a continuación.

2.1.1. Tutor en una unitaria en los primeros meses de experiencia

En el siguiente apartado se va a presentar como fueron mis primeros pasos en la docencia, mientras era maestro interino. En este caso como tutor de una escuela unitaria, en la que trabajé al principio de mi carrera profesional.

2.1.1.1. La dureza de los primeros días en una escuela unitaria

En mi primera experiencia como tutor en la escuela rural, me embargaba la emoción de poder trabajar, si bien rápido aprendí que en un CRA no todas las localidades eran iguales:

Después de un rápido y agradable recibimiento por parte del director, me encaminé a mi unitaria, que estaba a veinte kilómetros de la cabecera, por carreteras comarcales. Los kilómetros comenzaron a hacerse eternos y empecé a comprender que aunque la cabecera del CRA esté cerca, los diferentes pueblos que la componen pueden estar lejos y mal comunicados. (L01:17)

La primera aula se encontraba como un almacén con alumnos. Unos días antes se había levantado el tejado por el aire, con lo que se habían desplazado a un aula vacía que se usaba para amontonar trastos. Además, la mayoría de los niños y niñas eran de infantil. Esto provocó en mí un sentimiento desesperanzador:

Al entrar al aula el panorama fue desalentador, a las dudas que llevaba sobre si iba a ser capaz de llevar a cabo la docencia en una unitaria, se añadió lo que vi. Había siete niños y tres niñas muy pequeños. Siete eran de infantil y los otros tres de primer ciclo de primaria. En aquel momento me aferré a un deseo, que mi clase fuera la de los mayores, ya que me habían llamado para trabajar en primaria. Pero ese aula con alumnos y alumnas mayores no existía y había que reconocer la realidad, que era que la mayoría del alumnado era de infantil, etapa para la que no tenía ni experiencia ni habilitación. (L01:18)

Para más desesperación, el lugar en el que estaban era un almacén. De frente a la puerta se veían cuatro cajas enormes, apiladas al lado de unos armarios viejísimos sin barnizar. A la derecha estaba la mesa del maestro como castigándole a mirar por la ventana entre el hueco que dejaban unas altísimas columnas de libros de texto y guías. A la izquierda, en poco espacio, el alumnado arrinconado, y mirando con los ojos abiertos como esperando que pasara algo. (L01:18)

Pero este mismo sentimiento desolador fue el que me hizo coger fuerza, para tratar de modificar la situación e implicarme en la realidad de mi nueva aula:

Por mi cabeza lo único que pasaba era la idea de abandonar, de volverme a casa y pensar que nunca había sucedido. Me encontraba en mitad del campo, en un almacén, con un aula mayoritariamente de alumnas y alumnos de infantil, solo y en crisis por mi imagen profesional. Siendo consciente de que la renuncia, aunque apetecible, no era solución y que iba a pasar allí los cuatro siguientes meses, tenía que hacer algo. Las soluciones que conocía eran: lamentarme por mi mala suerte, y caer en el habitual “lamento persistente” de otros compañeros y compañeras (Gil Sáenz-Hermúa 2001), y olvidarme de los ideales que me hicieron ser maestro. Por otra parte podía pensar que los dueños de esos ojos, que me miraban entre sorprendidos y esperanzados no tenían ninguna culpa de mis conflictos internos, ni de la encerrona de la Administración y no tenían por qué sufrirlo. Me decanté por la segunda opción. (L01:18)

Pero había otro problema relacionado con mi formación inicial. En el aula había siete niños de educación infantil, especialidad de la que no tenía formación. Además, la formación que tenía en didácticas aplicadas, era cuanto menos cuestionable:

Pero tenía un nuevo problema; pese a ser maestro “especialista” en primaria y en Educación Física, en mi formación la mayoría de las asignaturas que se apellidaban “...y su didáctica”, extrañamente perdían el componente didáctico. Así, recuerdo el año de la especialización de primaria como un nuevo COU sin obligación de ir a clase, entre asignaturas convalidadas y las que habían perdido el apellido. Lo que en su día fue algo cómodo, recordar permutaciones, análisis sintácticos... en ese momento estaba siendo un problema grande, ¿Cómo podía haber un maestro, al que habían contratado, que no supiera enseñar a leer a quien le hacía falta? Para Fernando Savater (1997) la educación es más cosa de cómo que de qué y, yo tenía el problema de sólo saber el qué. Siendo optimista, he de reconocer que por lo menos sabía el qué, ya que otros compañeros y compañeras sin especialización en Primaria se encuentran en situaciones similares. Habitualmente, la escuela rural suele ser de los primeros destinos de un maestro y muy pocas veces se hace referencia a ella en los estudios de magisterio; preparando sólo para el desarrollo de la profesión en escuelas urbanas. (L01:20)

La incorporación del maestro novel a la función docente es un momento muy complicado debido a la inexperiencia y a las múltiples responsabilidades (Berliner, 1988; Bousquet, 1972; Santos Guerra, 2008; Vonk, 1988). En el caso de la escuela rural esto se ve agravado por ser un tema muy poco tratado en la formación inicial, por el hecho de soler ser

novel y por la soledad de la unitaria (Abós Olivares, 2007; Bustos Jiménez, 2007b; López Pastor et al., 2003; López Pastor, 2006b; Sauras Jaime, 2000; Vázquez Recio, 2008). Si bien, en este caso, la ilusión hace que se superen las dificultades iniciales (Schafter, Stringfield, y Wolfe, 1992).

2.1.1.2. La reconstrucción del tutor de unitaria a partir de la historia de vida

Un aspecto muy importante fue partir de cero y comenzar por ordenar el aula. Esto fue importante en cuanto a que el espacio comenzó a plasmar mis ideales educativos:

Esto me ayudó mucho, ya que el aula se convirtió en una referencia de mis ideales: en el centro y ocupando la mayor parte del espacio posible el alumnado; todos cómodos. Se acabó el compartir entre tres una mesa de dos, todos tenían un espacio personal de trabajo. El alumnado de primaria se situó cerca del encerado para poder explicar y dejar cosas apuntadas en él. El de infantil se situó en un gran corro, dejando un sitio en medio para que yo me pudiera sentar y ayudarles, como uno más. También quedó una zona para el trabajo más lúdico, la lectura y las asambleas. (L01:19)

Otro aspecto muy importante fue la experiencia que tenía en escuela rural antes de impartir docencia. Este conocimiento le adquirí por diferentes razones:

1) Por haber asistido como alumno a una escuela rural:

Pues en un principio no, pero es que no solo es la formación inicial, en mi caso asistí durante 2 años a una escuela unitaria, entonces ya tienes unas vivencias previas, sabes, cuando te hablan de escuela unitaria o escuela rural y tienes bastante claro lo que es cada una. (EMN2P18)

2) Porque mi padre fue maestro de escuela rural:

Por otra parte, está que mi padre es maestro y ha trabajado muchos años en la escuela rural. Entonces también he ido con él, conozco cómo era, las funciones, que son también distintas de un maestro en la escuela urbana, porque en parte eres maestro, en parte eres director, que la relación con las familias es mucho más directa... (EMN2P18)

3) Por haber recibido formación inicial sobre escuela rural y diversidad:

En Didáctica de la Educación Física trabajamos bastante sobre escuela rural. Claro que esto te favorece, te da otros modelos, y te da unas alternativas. Trabajamos bastante con el libro de O18, que vienen

unidades didácticas, pero..., la historia es que yo ya lo había vivenciado, ya tenía el modelo dentro de mí, o por lo menos tenía muy claro de qué estábamos hablando, no era algo novedoso. (EMN2P19)

4) Por haber realizado el Prácticum en la escuela rural, y haber aprovechado para investigar sobre ella:

Antes de comenzar mi periodo de prácticas, mi tutor de la Escuela de Magisterio me animó a investigar sobre la realidad de la escuela rural, aprovechando mi estancia. Tan bien resultó la experiencia, que seguí otro año con el proceso de investigación. (A01:177)

Una vez que estudié qué es la Educación Física en la escuela rural, era ponerlo en práctica en el aula. Teníamos un Prácticum muy largo, de 4 meses, en mi caso en una escuela rural y con un maestro que le gustaba mucho este modelo de escuela y, que a la vez, era amigo personal del tutor de Magisterio. Así había una serie de relaciones que van por debajo que salen fuera del área. (EMN2P19)

Como conclusión se podría considerar que mi situación respecto a la escuela rural no es igual a la de otros compañeros, que se inician en ella sin apenas conocimiento:

Porque claro, está eso, las vivencias personales de cuando era niño, el conocimiento de la asignatura, la buena relación entre profesores, el que el maestro de la escuela rural con el que hago las prácticas es alguien a quien le gusta la escuela rural y que no tiene ningún interés en venir a la ciudad porque le gusta trabajar en el campo, le gusta..., entonces claro, hay..., aparte de los factores propios del currículum, hay muchos factores emocionales metidos entre medias y muchas vivencias personales. (EMN2P19)

La experiencia previa es una forma de conocimiento de la realidad docente, si bien Sarramona i López (2000) considera que está ha de completarse con formación específica, ya que sólo partir de la experiencia supone reproducir lo vivido. En el caso estudiado existe una formación inicial que complementa a las vivencias personales.

2.1.1.3. Las dificultades institucionales a la primera experiencia como tutor de unitaria

La primera dificultad la tuve en relación al *Proyecto Curricular*. Lo solicité como guía de mi docencia, y me encontré con la respuesta de que cada uno es dueño de su aula:

Así me sucedió cuando pregunté: ¿qué objetivos se perseguían?, ¿qué contenidos enseñar? y ¿cómo estaban secuenciados en ciclos? La respuesta fue que la programación de aula era cosa de cada uno. Eso ya lo sabía, pero consideraba que el Proyecto Curricular era el marco al que tenía que hacer referencia en mi programación de aula. De esta manera surgió un nuevo problema, tenía que (re)inventar los propósitos a los que hacer referencia en la práctica de aula. (L01:21)

La segunda de las dificultades fue la relacionada con los *expedientes* del alumnado, que pese a solicitarlos para informarme del aula no se me dieron. Si bien, se me informó de algunos alumnos de forma oral:

Otra de las cuestiones que planteé es que me interesaba ver los expedientes del alumnado. Me contestaron que no había, que todo era normal, menos un alumno con mala conducta y otro con problemas para aprender a leer, que apenas se le notaba. Como me debieron ver cara de sorprendido por semejante afirmación, hicieron un breve repaso oral de las principales características del alumnado. Esto no me sirvió de mucho, ya que más que hacer referencia al alumnado, lo hacía a cómo se separaban del ideal que ellos tenían de cómo debían ser las alumnas y los alumnos, que al parecer era distinto del mío. (L01:22)

Pero estos expedientes si existían. Lo pude comprobar en junio al tenerlos que rellenar:

Junio avanzó y llegamos a la última quincena, en la que me dieron unos carpetones enormes y unas fichas de varios folios para rellenar de todo el alumnado. Las fichas eran de evaluación, bastante extensas. Pero lo peor es que en las carpetas había fichas iguales de los cursos anteriores. Cada alumna y cada alumno tenía su carpeta y dentro de ella las fichas desde el primer curso de infantil de tres años, y por supuesto, que en la de AR1C135 había un informe de la orientadora que hacía referencia a un problema en el habla. (L01:23)

Esto me enfadó y me llevó a plantarme diferentes cuestiones educativas, entre ellas si los expedientes son sólo un trámite administrativo:

La situación me enojó enormemente, existía un material que pedí, que me podía haber ayudado en el proceso de adaptación y no tuve acceso a él. Todavía no entiendo muy bien por qué se me negó: quizás por pereza y no tener ganas de buscar en el archivador, quizás por un lapsus de memoria en el que no recordaban que el alumnado tenía expedientes, quizás porque sólo se hacen para cumplir con la inspección y no tienen otra finalidad ni sentido, quizás no merecía la confianza necesaria para dejarme algo confidencial como son los expedientes... (L01:23)

En este sentido Boix Tomás (1995) reclama una documentación del centro que sea realmente útil, ya que debido a la movilidad del profesorado es el único medio que puede asegurar la continuidad, tanto en el aula como en el centro. No obstante, el problema de la inutilidad y la mala calidad de la documentación del centro proviene de la intensificación (Apple, 1989; A. Hargreaves, 1996). Esta provoca que en la función docente apenas exista tiempo para programar y realizar otro tipo de tareas, siendo una forma sutil de instaurar currícula impuestos y de desprofesionalizar al profesorado. Por contra Andy Hargreaves (1996) considera que el preparar detalladamente la documentación del centro y del aula es una manera de mejorar la calidad de la acción docente.

2.1.1.4. Evitando la soledad del maestro de unitaria

En mi estancia en la escuela unitaria, uno de los principales sentimientos fue la soledad entremezclada con agobio:

El ser maestro en una unitaria resulta bastante duro, ya que son muchas las veces que domina el sentimiento de soledad. En un primer momento ese sentimiento era continuo, mezclado con cierto agobio. (L01:47)

La soledad del maestro tutor es una de las característica habitual en las escuelas unitarias, siendo recogida en diferentes trabajos (Abós Olivares, 2007; Boix Tomás, 1995; Corchón y Lorenzo Delgado, 1996; Durston, 2004).

Un proceso clave en mi proceso fue aprender a vivir con estos sentimientos. Para esto saqué fuerza de dos aspectos: por una parte el instinto de sobrevivir y por otra tener que dar respuesta al alumnado:

Creo que la soledad es algo que nunca llegué a superar, aunque sí se puede aprender a convivir con ella. Reconozco que en mi caso particular esos sentimientos se veían agravados por estar dando mis primeros pasos en la profesión y ya tener las mismas responsabilidades que alguien con experiencia, con lo que la responsabilidad era excesiva. Por un lado había que sobrevivir y, por el otro, éticamente, no podía permitir que el que yo fuera un maestro novel influyera de manera determinante en la educación del alumnado. (L01:47)

A medida que pasaba el tiempo la soledad seguía presente, si bien, sólo se manifestaba en momentos puntuales: cuando vivía experiencias intensas, y en los momentos en que no se estaba con el alumnado:

El vivir experiencias nuevas y muy significativas me provocaba una necesidad enorme de compartirlas y la mayoría de las veces no había con quien. (L01:48)

Una vez que avanza el tiempo y se vuelve cotidiano ir a la unitaria, entrar en la rutina del día a día del aula no es de las cosas que tienden a hacerse más largas, al menos a mí. Uno tiene un plan y está entretenido tratando de llevarlo a cabo: explicando, corrigiendo, dialogando, escuchando, observando, pensando... demasiada acción para que el reloj no avance. El recreo es distinto, ya que es cuando se tiene un poco de tiempo de asueto y es cuando empiezan a dar vueltas por la cabeza las cosas que han sucedido, de las cuales no se está muy conforme, y como no hay con quien dialogar, no se tiene un punto de vista distinto; así que en numerosas ocasiones me llegaba a obsesionar por pequeños detalles, olvidando que la educación es el resultado de un proceso y no de un acto. (L01:48)

La lucha por eliminar la soledad estaba presente en el día a día. Un aspecto muy importante era la llegada de los maestros itinerantes. Otra medida era desplazarme a otro pueblo para comer y estar acompañado con un compañero:

En esto ayudaba un poco la llegada de los maestros itinerantes, con quien podía hablar unos minutos los días que tenían clases allí. No obstante esto no era suficiente, así que opté por desplazarme a la hora de la comida a otra unitaria, que estaba a seis kilómetros. Así podía evitar el sentimiento de soledad y, por otro lado, teníamos charlas pedagógicas, que eran de gran ayuda, ya que aunque estábamos como náufragos en pequeñas islas, las islas se parecían. (L01:47)

La soledad tal y como se describe es una característica propia de los maestros tutores de la escuela rural, pero esta soledad no proviene sólo de que no haya compañeros, porque en personas de carácter poco social se puede dar sentimiento de soledad cualquier tipo de centros (de la Rosa Moreno, 2003). Como forma de paliar la soledad en la escuela rural Boix Tomás (1995) propone la apertura al otro, existiendo opciones como los grupos de trabajo o el compartir experiencias.

2.1.1.5. Evitando el sentimiento de culpabilidad del maestro novel como tutor de unitaria

El ser un maestro novel conllevaba que aprendía a ser maestro mientras tenía que impartir clase. Esta dualidad, en numerosas ocasiones me hacía tener sentimiento de culpabilidad, por todo lo que no era capaz de hacer bien.

Andy Hargreaves (1996) considera que la culpabilidad es intrínseca a la profesión docente:

La enseñanza es una profesión en la que cuando vas a casa siempre tienes materia sobre la que pensar. Piensas: “debería de estar haciendo esto” y te sientes culpable por estar sentado la mitad del tiempo. (A. Hargreaves, 1996:166)

Un instrumento que me ayudó mucho a superar este sentimiento de culpabilidad fue el “reflexionario”, que consistía en un cuaderno donde apuntaba lo que me sucedía y pensaba:

Considero que como ayuda para reflexionar es muy interesante el cuaderno del maestro. Pero un cuaderno del maestro muy especial, un cuaderno en el que se anoten dudas, sentimientos, emociones, aciertos, equivocaciones, pensamientos... A este cuaderno me gusta denominarlo “reflexionario”, ya que se constituye de mis pensamientos en momentos concretos, con lo que además de lo que sucedió y lo que me sugería, también está presente el estado emocional de cada día. Ya que como persona no puedo separar lo que sucedió, de los sentimientos que lo acompañaban. (L01:52)

Este reflexionarlo me fue muy útil para entender cómo era la función docente y mi propio desarrollo profesional:

He de decir que para mí fue un instrumento de gran ayuda, ya que el escribirlo a diario me permitía ordenar mis ideas y clarificarme, a la vez que expresar todas mis inquietudes, sentimientos y emociones. Esto luego me permitía reflexionar sobre lo que sucedía y ver el estado emocional que me había provocado, llegando a entender que, en muchos momentos, la educación es una tarea subjetiva, ya que en función del estado de ánimo una misma realidad se observa de diferentes formas. Un mismo hecho, como que hablaban mientras realizaban tareas, me podía algunos días sugerir que trabajaban de forma alegre y otros que no era capaz de controlar el aula, todo dependiendo de si me encontraba optimista o pesimista. (L01:52)

Otra estrategia fue el diálogo, que se mostró muy importante a la hora de superar el sentimiento de culpabilidad. El principal apoyo era el diálogo con mi padre, un maestro experto y que había estado en la escuela rural bastantes décadas:

Reconozco que el tener un padre maestro fue toda una suerte, porque me permitía dialogar todos los días sobre lo que sucedía en el aula. Esto me ayudaba mucho a superar el sentimiento de soledad, ya que sabía que al final del día iba a poder compartir lo que me había sucedido. Además, poca gente me puede entender igual de bien; por

una parte por el cocimiento de mi persona, por otra, por el conocimiento de la profesión, en sus más de 40 años de experiencia docente. Las cenas se convertían en debates sobre hechos en los que cada uno exponía sus puntos de vista, con el único fin de reflexionar sobre los hechos. (L01:53)

Estos diálogos los tenía con muchas personas. Esto para mí fue un descubrimiento de que la educación tiene un importante factor subjetivo. Pero al final era la coherencia con mis ideales lo que me permitía mejorar como maestro:

Estos diálogos, y otros esporádicos con otras personas, eran muy productivos para mí, ya que cada persona tiene su propio ideal educativo, en función de sus experiencias dentro de la escolarización y de las experiencias de sus seres más cercanos, a la vez que valoran las posibilidades futuras que ofrece “triunfar” en el sistema educativo. Estos diálogos se presentan siempre como una transmisión de prácticas y de los ideales que justifican la práctica, con lo que a mí me aportan gran coherencia en mi Praxis educativa. Siendo este aumento en la coherencia lo que me acercaba al maestro que quería ser. (L01:54)

Andy Hargreaves (1996) afirma que la culpabilidad principalmente tiene un aspecto moral, que es el que se produce cuando se considera que no se trata al alumnado como merece, o cuando se hacen cosas que van en contra de la norma, siendo este último aspecto peligroso ya que es el que impide la innovación. Esto está en la línea de que las personas asumimos el pensamiento que nos quieren imponer y lo asumimos como propio (Freire, 1970; Fromm, 1986), si bien hay mecanismos para romperlo, en este caso hemos comprobado que se puede hacer mediante el diálogo con los otros y la reflexión crítica.

2.1.2. Tutor en un aula cíclica en el séptimo año de docencia

La siguiente vez que fui tutor en la escuela rural habían pasado seis años de ser maestro tutor en una escuela unitaria. Entre estas dos experiencias había bastantes diferencias, ya que mientras la segunda fue en la cabecera del CRA con un aula por cada ciclo, la primera fue en una unitaria. En esta segunda ocasión, debido a que poseía una mayor experiencia y a unas condiciones menos difíciles, no aparecen los rasgos descritos en la parte de tutor de una escuela unitaria.

Durante el transcurso del tiempo entre las dos experiencias descritas, me acostumbré a ser docente en la escuela rural, lo que implica multitud de tareas. Entre otras aprender del alumnado:

En la actualidad soy muchas cosas, especialmente en el plano laboral. Soy maestro itinerante en un Centro Rural Agrupado (CRA), soy especialista en Educación Física en tres pueblos diferentes, soy maestro de Matemáticas en 4°, 5° y 6°, maestro de apoyo en infantil y en Conocimiento del Medio y lo más importante, co-aprendiz con las niñas y los niños de mis aulas. Para quien no esté metido en el mundo de la Educación Primaria pueden parecer demasiadas cosas, pero para los que somos maestros, y especialmente en la escuela rural, es algo cotidiano. (L01:9)

2.2. Relaciones entre el maestro tutor y otros maestros que inciden en la tutoría

En el capítulo anterior hemos estudiado las relaciones entre el maestro novel y los compañeros. En este apartado se completan analizando las relaciones entre los maestros que imparten clase en una misma aula. Se hará desde dos perspectivas: (a)-la del tutor con el maestro novel generalista; y (b)-la del maestro novel como tutor con el resto de compañeros.

2.2.1. Relación de los tutores con el maestro novel generalista

Un aspecto muy importante en la relación con los tutores es cuando entraba a apoyar a algún niño, o un grupo en el aula. Al estar dos maestros en la misma aula, podría parecer importante que se compartiera la programación, pero la realidad es que al llegar a clase el tutor me encomendaba tareas:

En el aula estuve muy tranquilo, como está MR26 sigue con lo que está haciendo, mientras yo me dedico a motivar a los de tres años. (D2T1P208)

En L4R he estado con los pequeños haciendo puzles y juegos con el ordenador mientras su tutora leía con los de 5 años. (D3T1P52)

En otras ocasiones cuando entraba a apoyar, el maestro tutor salía con parte del grupo, quedándonos en el aula la otra parte del grupo con las tareas que nos había dejado. En estos casos tampoco había coordinación. El maestro que impartía el área dejaba unas tareas a realizar:

En el aula, muy tranquilos, como es un apoyo sin maestra, no hay que hacer mucho. (D2T2P193)

En el aula bien, aunque estábamos un poco vaguetes e hicimos poco, pero de buen rollo. No obstante hicieron las tareas que dejó MR35. (D2T3P42)

Como se podría deducir de lo visto, los apoyos presentan la dificultad de que el maestro tutor no siente que el aula es un espacio compartido, sino que el maestro itinerante entra como ayudante o sustituto, pero no como un igual. De ahí que no exista esta coordinación efectiva, sino tareas impuestas.

La comunicación con el tutor se limitaba a la información que estos ofrecían sobre el comportamiento, o sobre cómo tratar a algún alumno:

A continuación me fui con los pequeños, estuvimos haciendo fichas que había dejado MR41. Estaban muy alborotados, me dijo que también por la mañana, claro que entre vacaciones y puentes están descentradísimos. (D3P3P88)

En el apoyo a primero AR1C087 no quería trabajar y estaba a lo suyo. Cuando acabó la hora no había terminado y en el recreo nos quedamos un poco. MR45 decía que le pasa habitualmente y que la desesperaba, como a mí, que en esos casos lo mejor es dejarla unos minutos y mandarla la tarea, que se suele poner a trabajar. (D5P120)

Esta coordinación no se planteaba eficaz ya que no está en relación con el proceso del alumnado (Ruiz Omeñaca, 2008b), sino que se hace en relación a estrategias, lo que plasma el individualismo del aula. Ruíz Omeñaca (2008a) considera que es muy importante la coordinación de la educación para transmitir estos valores, si bien en nuestra experiencia nunca se produjo. No obstante, la cultura individualista del centro conlleva individualismo, aislamiento y secretismo (A. Hargreaves, 1996).

A medida que adquirí experiencia, el estar con un sólo alumno con necesidades educativas o con un grupo pequeño de alumnos no me resulta retador. Esto me hacía que solicitara al tutor poder apoyar a más alumnos:

Después me he ido a L3R y he empezado con los apoyos al alumnado en la clase de MR45. Estuve con AR1C087 trabajando un poco, la verdad es que es muy tranquilo, demasiado. La tengo que decir que si apoyo a alguno más. (D5P78)

A segunda estuve de apoyo en primero, pero le dije a MR45 que quería hacer algo más, que estar solo con AR1C087 era un poco aburrido, así que también mandó a AR1C096. Con ellos estuve con los sinónimos y los antónimos. Los dos son extranjeros, se nota que muchas de las pequeñas matizaciones entre palabras no las entienden. Hoy que estábamos con los antónimos se notaba mucho. (D5P99)

Otro aspecto son las sustituciones, cuando algún compañero no asistía al colegio y había que hacerse cargo de su grupo, en estos casos me limitaba a

entrar en el aula. En pocas ocasiones había un escrito con las tareas a realizar, en otras había que utilizar los recursos propios:

He estado toda la mañana de sustitución en la tutoría. No he ido ni a clase de Educación Física a L1R y me he aburrido un montón porque no sabía qué hacer. Al final lo he solventado mandándoles la siguiente hoja del libro y con juegos manipulativos para los pequeños, lo que me dijo MR57. (D2T1P67)

El día lo esperaba muy duro porque tenía a primera hora sustitución en primero y, como es un grupo muy incontrolado, no esperaba que fuera fácil. Luego ha estado muy bien y me he divertido mucho. Tenía pensado hacer juegos de Lengua y de Matemáticas. Hemos jugado a hacer sumas mentales y restas y ha estado estupendo. (D2T2P19)

2.2.2. Relación del maestro novel tutor con el resto de maestros que inciden en el aula

Al ser tutor de un aula cíclica, también había problemas con los compañeros, ya que en algunas faltas de asistencia programadas no se dejaba preparado el material a trabajar:

Como los de 3º se habían ido a un concierto y no estaba MR25, me quedé con los míos en la hora de Música. He tratado de hacer algo de Música con ellos, pero como en danzas estoy muy limitado, me he decidido a hacer algo de Capoeira que hice en un congreso de actividades físicas cooperativas. Mucho no han aprendido, pero por lo menos han sido capaces de establecer un diálogo corporal. Eso sí, ellos lo han pasado fenomenal, en especial AR1C077 y AR1C091. (D6T3P56)

La relación con los compañeros va más allá de diálogos sobre el aula. En ocasiones intentamos hacer tareas conjuntas, que algunas veces implican a varios grupos:

A segunda hora, cuando recogíamos, vino MR58 al gimnasio con los de 4º; no sé como salió que si se querían quedar y dijo que si queríamos que íbamos a hacer una tarjeta para Halloween. El caso es que dije que sí y que se vinieran a clase. Creo que en ese momento MR58 pensó que era una locura. Pero ya no tenía vuelta atrás. En clase estuvimos a gusto. (D6T1P151)

A primera hora había Educación Física, como sólo iba a tener 5 niños, opté por comentar a MR48 si lo hacíamos con los de Infantil. Le pareció bien. La clase estuvo muy bien, los chicos lo pasaron fenomenal, terminaron subiéndolo por las espalderas como gatillos y se deslizaban por los bancos de diferentes formas. Estuvo muy bien.

Quedamos en repetirlo, aunque MR48 tiene sus dudas respecto a cuando estén los de 3 años. Pero habrá que hacerlo, porque cosas como esta son las que transforman la realidad en la que estamos. Estuvimos trabajando los dos en la misma aula, haciendo propuestas interesantes que motivaron, gustaron y ofrecieron experiencias interesantes a nuestros alumnos. (D6T1P28)

La coordinación con los compañeros sigue planteándose como un aspecto muy complejo, debido al individualismo predominante en el centro. Andy Hargreaves (1996) considera que esto puede provenir de la estructura de aulas como celdas aisladas, si bien en el caso de la escuela rural esta arquitectura le fomenta más aún (Bustos Jiménez, 2007b). No obstante, existe por mi parte la intención de “hacer escuela” (de la Rosa Moreno, 2003), es decir poner mi capacidad de innovación al servicio de una escuela mejor.

2.3. La docencia del maestro generalista en las aulas multinivel

El ser maestro supone que además del área del que era especialista imparto otras áreas, independientemente de ser o no ser tutor. Ante esto se plantea la docencia fuera de la especialidad de Educación Física, que era la plaza que ocupaba en el colegio.

2.3.1. Características del aula

La principal característica de las escuelas rurales es que sus aulas son multigrado (Boix Tomás, 1995; García López, 1998; Sauras Jaime, 1984). Es decir, que hay alumnado de diferentes cursos en una misma aula:

Había siete niños y tres niñas muy pequeños. Siete eran de infantil y los otros tres de primer ciclo de primaria. (L01:17)

El día comenzó en L2R con todo el alumnado junto. La verdad es que la clase es un poco de locura, no me extraña que proteste MR57, porque hay muchos niveles y muchas cosas que hacer. Pero salió bastante bien. Con los extranjeros es difícil comunicarse y sólo imitan. ARC3125 ya sabe sumar aceptablemente, con el problema de que sólo se sabe los números hasta el diez. Le voy a buscar un libro de Matemáticas de primero para que tenga un referente para trabajar, además estoy seguro de que en un trimestre le tiene acabado. (D5P70)

El alumnado de las aulas multigrado se ve favorecido por el contacto con los compañeros, aprendiendo cosas que ni ellos ni el profesor son conscientes:

También les propuse si sabrían hacer una suma de quebrados, que no lo había explicado, se lo puse con distinto denominador y AR3C113 de

forma intuitiva lo resolvió, solo le tuve que decir que pensara que eran tartas. Me dejó flipado. (D3T1P11)

Sauras Jaime (2000) considera que en las aulas multigrado la diversidad puede entenderse como un problema, o como un recurso. Dentro de su potencialidad está las relaciones interpersonales, el trato individualizado, las relaciones de colaboración y de tutorización.

La diversidad de edades en una misma aula hacía que mi labor como maestro se repartiera entre los diferentes cursos:

El caso es que les expliqué los temas a los mayores, los números positivos y negativos, se acordaban de cómo lo expliqué el año pasado de los pisos de un edificio, de los mapas, de los termómetros... Enseguida lo entendieron, AR3C123 tenía los ángulos y lo cogió a la primera y AR2C115 tiene problemas con la resta llevada, así que tendrá que hacer muchas. (D4P25)

Este tipo de aulas multigrado fomenta la autonomía del alumnado:

A primera hora en Matemáticas todo bastante bien, empezamos los ejercicios de repaso del tema y en lugar de decirles qué tenían que hacer para mañana, se lo mandé todo para el miércoles, para que ellos se organizaran como mejor quisieran, y estuve corrigiendo tareas. (D3T1P133)

En Conocimiento del Medio hemos estado con las tareas de repaso, que han hecho ellos solitos de forma autónoma. Así da gusto. Ya saben buscar en el libro cuando no saben algo. Por lo menos han aprendido estrategias para trabajar de manera autónoma. (D6T2P218)

Boix Tomás (1995) afirma que la autonomía en el aprendizaje es una característica esencial que ha de tener el alumnado para poder aprender en la escuela rural.

En las escuelas unitarias el ritmo de la clase era el propio del aula, adaptándose el horario a nuestras necesidades y no nosotros al horario:

En L2R cambié el orden de las clases, primero con Lengua que tenían que realizar unas poesías de manera autónoma y a última Educación Física. (D2T1P296)

Hoy el horario era dos horas y media, recreo y una. Les parecía muy largo y preferían tener dos recreos pequeños lo votamos y fue lo que salió. (D3T1P57)

Boix Tomás (1995) considera que la función del maestro en la escuela rural no es enseñar, sino que es la de gestionar los aprendizajes, ayudando al alumnado en su proceso personal. Esto hace que sea una escuela muy flexible estando en función de las necesidades del alumnado.

Una característica muy interesante de la escuela rural, es el conocimiento que tiene el alumnado del aula, que en ocasiones llega a ser mayor que el del maestro. Yo como maestro he aprendido mucho de ellos:

En Matemáticas decidieron que era mejor que nos sentáramos todos en una mesa. Fue una buena idea, yo podía corregir a AR3C112 y a AR3C124, mientras los demás podían trabajar ayudándose, también hablaban más, pero me parecía mucho más dialógico el aprendizaje, ya que los mayores ayudaban a los pequeños. Estuvieron haciendo unas tareas de los libros. Cuando acabé de corregir les puse a todos lo mismo, unos ejercicios de operaciones con números bajos, para que las operaciones fueran sencillas y el cálculo no fuera un problema. Así surgió el problema del orden de los paréntesis. Entre todos debatieron, aunque dejaron a AR3C124 un poco al margen. Luego los corregí yo por falta de tiempo. El resultado creo que fue muy bueno, aunque llegué a ello por azar. Quizás sea el futuro de unas Matemáticas dialógicas. (D3T1P103)

Es reconocido dentro de la literatura sobre escuela rural (Boix Tomás, 1995; Campos de Castilla, 1987; Sauras Jaime, 1984), que el alumnado considera la escuela como suya, lo que provoca un sentimiento de arraigo hacia él.

La escuela rural es una escuela cercana a la realidad, en la que lo que sucede es la vida de los niños:

Hoy lunes a primera hora, han contado lo que han hecho en el Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE) y cómo lo han pasado, miramos en el mapa la ruta que hizo el autobús. No querían trabajar. No obstante les gasté una broma diciendo que iban a hacer un examen. Al final hacen un repaso de todo lo del curso todos juntos. (D3T1P204)

Hoy miércoles no ha ido MR54D, con lo que me he quedado con 1º y 2º además de con Infantil. Así que, como teníamos pendiente una excursión y estaban todos hemos ido al monte. Ha estado muy bien, por el camino han ido muy tranquilos y en el pinar han jugado un poco. Hemos ido hablando de las serpientes ya que el fin de semana casi muerde una a AR1C078. Les he dicho que no se pueden acercar a las paredes de piedra ni levantar piedras grandes del suelo, y que también puede haber alacranes. (D6T3P117)

Pero este acercamiento al entorno no se limitaba a conocer el entorno, sino que también tratábamos de establecer relaciones con él:

Por la mañana en clase hicimos un poquito de ortografía. Después un poquito de Plástica. También hicimos un dibujo para el Centro de Salud, para decorar las paredes, como habíamos quedado. A la semana que viene lo llevaremos, para seguir con la relación que hemos entablado. (D6T2P183)

El blog está funcionando fenomenal. Tanto que hay familiares que ya escriben habitualmente, incluso el cura del pueblo. Realmente se está convirtiendo en un instrumento de comunicación y está creando una red. Tanto es así que he optado por que los de tercero también tengan uno en Educación Física, veremos éste como sale. (D6T1P235)

La relación entre escuela rural y entorno es un tema ampliamente tratado en las publicaciones sobre escuela rural (Bustos Jiménez, 2009; Campos de Castilla, 1996; Claustro de profesores del Colegio Público Rural Taibique-El Pinar, 2004; Feu i Gelis, 2008; Hernández Montesinos, 1990; López Pastor, 2006a; Ruiz Omeñaca, 2008b; Sauras Jaime, 2000). En estos textos se hace presente desde una doble perspectiva en relación con el entorno, por un lado en la utilización del medio como recurso, y por otro siendo un instrumento cultural en el medio. En nuestro caso estábamos presentes en el medio, pero pocas veces lo transformábamos.

En el mundo rural hay bastantes inmigrantes. Esto supone un cambio en el aula, ya que surgen nuevas necesidades, como enseñarles castellano, o adaptarse a niveles curriculares más bajos:

En L2R han llegado alumnos extranjeros, saben español, pero no saben los números, ni sumar. Así que apenas he podido estar con los de siempre, ya que he usado casi todo el tiempo enseñándoles los números. (D5P45)

El día comenzó en L2R con una clase de Matemáticas. Casi toda la atención se la llevaron los extranjeros que habían venido el día anterior, el pequeño recordaba los números, así que aprendió hasta el cinco. La mayor estaba en una actitud de pasar, un poco de adolescente, con lo que me puse serio con ella porque pasaba de coger pinturas para sumar. La verdad es que se hace difícil enseñar así, porque sabes que van a fracasar en el sistema educativo y que apenas van a ser funcionales en la vida. (D5P48)

2.3.2. Metodología

2.3.2.1. La individualización y la organización del grupo

El primer aspecto a la hora de plantear las cuestiones metodológicas es que al tener pocos alumnos y de diferentes cursos, hace que el trato sea muy personal. Esto implica conocer muy bien al alumnado y poderle atender en función de sus características personales y de sus necesidades:

A segunda, Matemáticas. ARC3125 ya suma bien y resta bastante aceptable, además hoy ha rellenado fichas de un libro de primero de Matemáticas, pero claro, no lo puede hacer de forma autónoma porque no sabe leer. Las de 6º un poco mal, porque no se han estudiado los números primos, ni lo que es un múltiplo, ni un divisor, así que no pueden hacer ciertos problemas. Después de dos semanas me he enfadado y les he dicho que o se lo saben el jueves o a la semana que viene tienen un examen. (D5P105)

En las dos sesiones de Lengua hemos estado trabajando mucho la lectura, como todos los lunes. Hemos leído en voz baja, en voz alta, por turnos, hablando sobre de que podía ir lo que iban a leer, sobre lo que habían leído y haciendo las tareas sobre la lectura. Trabajaron muy bien, la lectura mecánica de todos es muy buena. La comprensiva también, pero si no les fuerzo a leer dos veces, lo pasan por encima y contestan mal, así los de 2º, en una lectura pequeñita lo han hecho mal varias veces. Era fácil, lo que pasa es que no lo han leído. Leen un poco y contestan. Les he tenido que explicar lo que es una frase y por qué no se puede parar de leer hasta que no llegan a un punto. (D6T2P190)

Este conocimiento me permitía evaluar constantemente y replantearme la programación en función de lo que observaba en el aula:

En clase de Matemáticas, estuvimos relativamente tranquilos, aunque tuvimos un montón de problemas con la división, la realidad es que en cuanto empiezan a ser un poco difíciles las divisiones, fallan, así que en el segundo trimestre habrá que dedicarse más intensamente a esto ya que lo considero básico. Otra opción que me he planteado ha sido que las hagan restando, pero puede que sea muy fácil, aunque quizás para aumentar el sentimiento de competencia puede ser bueno. (D3T1P295)

Hoy en Matemáticas mandé corregir unos ejercicios en el encerado, AR3C112 y AR2C123 copiaron de la hoja, pero no en el orden en que se hace lógicamente. Así que pude comprobar lo que me temía, que el mínimo común múltiplo y el máximo común divisor no lo habían aprendido, no obstante les puse unos ejercicios para comprobarlo. Se enfadaron bastante porque decían que era un examen. Lo hicieron a

regañadientes y pude comprobarlo. Lo demás bastante bien, sólo tenían problemas con el orden en los polinomios. Cuando les di los ejercicios sin poner nota y no los pedí, fue cuando comprobaron que no era un examen. (D3T1P218)

Pero el trato individual hacia el alumnado promovía que elaborarse estrategias de aprendizaje individualizadas, en función de cada niño:

En Lengua, la cosa ha ido bien. Han trabajado mucho y ya dominan ellos solitos el uso del cuaderno, no hay que decirles nada. Todos han trabajado bien, ARC077 se ha despistado un poco, pero recordándole que iba muy bien de puntos y que podía batir el record para que vieran que lo de la semana pasada fue un lapsus, se ha puesto a trabajar. (D6T2P230)

Un aspecto positivo de la escuela rural es que, debido al bajo número de alumnado, se le conoce mejor y es más fácil realizar un tratamiento educativo individualizado, respetando su propio ritmo de aprendizaje (Boix Tomás, 1995; Sauras Jaime, 1984).

El que faltara algún alumno era motivo para modificar lo previsto, en especial si este requería mucha atención. Así, estas faltas de asistencia modificaban mi tiempo de atención hacia los demás:

El día ha empezado a primera hora en L2R, con una clase de Matemáticas. ARC3125 y sus hermanos no han venido, con lo que la clase ha sido tranquila. Suelo aprovechar las tardes para explicar y corregir, y las mañanas las dejamos más tranquilas para poder trabajar con ARC3125. (D5P137)

Pero el principal recurso metodológico es trabajar todos lo mismo, independientemente de lo que dictaran los libros de texto. Todos desarrollaban el mismo contenido, aunque con diferentes grados de complejidad:

En Matemáticas estuve empezando el nuevo tema, en 4º tenía la equivalencia entre sumas y restas, en 5º las propiedades de la multiplicación, cosa que ya les he explicado 100 veces con los polinomios. Así que todos nos pusimos con el mínimo común múltiplo y el máximo común divisor de los de 6º, pero lo amplié enseñándoles a descomponer números y qué eran los números primos. (D3T1P146)

El libro de texto como contenido no está estandarizado para la escuela rural, ya que impone una visión hegemónica (Apple, 1986; 1989). En el mundo rural, esta visión es más propia de las ciudades y está preparada para la docencia en grupos homogéneos (Ortega Prieto, 1995).

2.3.2.2 Mis principales dificultades al entender el aula multigrado: la corrección y la tutorización entre alumnos

Una de las características de las aulas multigrado es la heterogeneidad y que unos niños están pendientes de los otros. Al principio esto lo consideraba un problema:

En el aula, durante la hora de apoyo estuvieron trabajando bien pero no callan de ninguna manera, AR1C115 y AR2C123 están siempre pendientes de los pequeños. (D2T2P69)

Pero la tutorización es algo natural en el aula multigrado y los propios niños son los que se ofrecen para ayudar a sus compañeros:

Las cuatro chicas de primero han estado un poco lentas. Lo bueno es que sus compañeros me han pedido permiso para ayudarlas. Esto es señal de que ya van entendiendo un poco la solidaridad y, que el conocimiento no tiene sentido guardarlo, sino que es para compartirlo. (D6T2P230)

Esta tutorización de los mayores a los más pequeños es una de las posibilidades de actuación de las aulas heterogéneas, que es útil para el aprendizaje de todos (Sauras Jaime, 1984).

A medida que adquirí mayor experiencia evolucioné en el entendimiento de la tutorización de los mayores hacia los pequeños. Así, planteé estrategias de aprendizaje cooperativo, en las que cada uno tenía su responsabilidad individual, pero a la vez era responsable de ayudar a los compañeros:

A primera hora, en Matemáticas hemos estado corrigiendo la hoja de cuentas, lo tenían todo bien, menos las sumas con diferentes signos, ya que al encontrar dos signos seguidos y números con signos entre paréntesis se confundían. Luego estuvieron haciendo problemas, dos cada uno y si todos los hacían bien no tendrían ejercicios para el fin de semana. (D3T2P78)

Boix Tomás (2004b) considera que la heterogeneidad permite planteamientos novedosos, flexibles y diversos, que son una fuente de riqueza. Dentro de esto la estrategia metodológica de la tutorización de los mayores a pequeños, no sólo se basa en la heterogeneidad, también el maestro ha de desarrollar la programación en forma de “círculos concéntricos de formación” (Boix Tomás, 1995; Cieza García, 2005).

La mayor dificultad que tenía radicaba en corregir. Esto era debido a que entraba en la dinámica de una clase individualizada pero con atención a varios niños y me podía el descontrol:

En lo que surgieron más problemas fue en respetar los turnos para corregir las tareas o explicar dudas, ya que en muchas ocasiones todos me llamaban a la vez, o cuando corregía me ponían los cuadernos encima, sin tener en cuenta que ya estaba con otra compañera o compañero. Reconozco que la culpa de que no interiorizaran esta norma la tuve yo, ya que empezaba atendiendo a todos a la vez, solamente cuando no podía seguir ese ritmo de corrección, me daba cuenta de que no se estaba siguiendo ningún orden. A medida que avanzaba el curso fui solucionándolo, pero no fue suficiente. (L01:26)

Pese a la experiencia, este problema con las correcciones era recurrente. Esto era debido a que la corrección consistía en decir qué estaba mal y tratar de fomentar la autonomía del alumnado a la hora de corregir. Esto hacía que corrigiera mil veces:

Después hemos estado con las lecturas de Conocimiento del Medio y respondiendo preguntas. Eso sí, corrigiendo todo mil veces, no ya sólo contenidos como antes. Ahora también signos de puntuación, mayúsculas, letras. Lo que está mal se hace un círculo de lápiz y se lo llevan a corregir. En muchos casos con leérselo les vale para que se den cuenta de los errores. Ya saben que mientras no lo hagan bien no lo van a dejar de hacer. No obstante, yo ya me he acostumbrado a corregir mil veces. El truco ha estado en que cuando la fila es larga me voy a alguna esquina para que no me rodeen y me den todos los libros a la vez. Así, sólo pueden venir de uno en uno, y no tengo a todos a mí alrededor, con lo que el nivel de agobio baja mucho. (D6T2P266)

2.3.2.3. La autonomía del alumnado en las aulas multigrado

Al ser clases tan heterogéneas mi labor como maestro era compleja. Así pronto decidí que las tareas no se dividían en las de clase y las de casa, sino que yo las ponía y ellos se organizaban como lo consideraban oportuno:

A primera hora, en Matemáticas todo bastante bien, empezamos los ejercicios de repaso del tema y en lugar de decirles qué tenían que hacer para mañana se lo mandé todo para el miércoles, para que ellos se organizaran como mejor quisieran. Estuve corrigiendo tareas, en especial un problema que no entendía AR3C114, que la saqué a hacer en el encerado, aunque no estuve muy bien, ya que debería de haberla animado un poco más. Ella terminó un poco enfadada diciendo que eso no era para ella y, yo pidiéndola que esté más tiempo de atención. (D3T1P133)

La autonomía es una de las consecuencias de las aulas multigrado, ya que se presenta como una necesidad de la docencia (Boix Tomás, 1995; Campos de Castilla, 1987; Sauras Jaime, 1984)

Pero lo principal del trato con el alumnado en la escuela multigrado, es que al ser pocos niños había una gran confianza y el diálogo era muy fácil, todos tiene voz en lo relacionado con el proceso y su opinión era importante a la hora de decidir el transcurso de la clase:

Hoy los niños me han dicho que si no van a hacer más plastilina, la verdad, es que están un poco lentos y no nos da tiempo. Se lo he explicado y han trabajado más deprisa. Luego les he felicitado por ello. (D6T2P33)

Este uso del diálogo desembocaba en una mayor confianza. De este modo incluso cuando voy a faltar a clase les doy el trabajo a realizar para que se autogestionen:

En Matemáticas, querían empezar tema nuevo así que nos dedicamos a las unidades e hicimos unos ejercicios. Eso sí, no rellené la hoja con las tareas de la semana que voy a faltar, así que ya se la di a ellos. Y ya saben qué ejercicios tienen que hacer cada día. (D3T3P5)

Esta autonomía conecta con el planteamiento propio de la pedagogía crítica de que el medio y el fin de educar es la autonomía (Apple y Beane, 2001; Freire, 1970; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990).

Esta autonomía es conseguida por todo el alumnado, incluyendo el de primer ciclo de Primaria, que realizaba sólo tareas en el cuaderno y la búsqueda de contenidos en libros:

En Conocimiento del Medio, hemos estado copiando en el cuaderno. Todos lo han hecho muy bien, salvo AR1C063, que no puso la fecha y no dejó línea en blanco; como es la segunda vez, lo borramos para que lo hiciera bien. Es la única manera que se me ocurre. Bueno, si revisara la tarea cuando comienzan a hacerla no tendría que borrar, pero eso me parece que restaría autonomía a los estudiantes, y la gracia está en que aprendan a hacer cosas solos. (D6T2P249)

Hoy hemos estado muy activos trabajando mucho. Faltaban AR1C081 y AR1C091 y la clase estaba súper tranquila. Así que hemos aprovechado para trabajar muchísimo. Leer, dictados, fichas... En Conocimiento del Medio se ha pasado algo muy curioso y que me ha llenado de orgullo. Han hecho las tareas del cuadernillo del tema 10 y como lo vimos antes de Semana Santa, no se acordaban. Eran cosas muy técnicas como los movimientos de la Tierra o las caras de la Luna.

Estaban asustados. A lo que les he dicho que si buscaban en el libro en el tema 10 lo iban a saber hacer. Se fueron a por los libros, revisaron el tema y sin ninguna ayuda lo han hecho. Hay que tener en cuenta que cuando hicimos el tema 10 fueron cosas que les costaron mucho. Me ha llenado de satisfacción la autonomía que han exhibido. Creo que es impropia de su edad. (D6T3P126)

2.3.2.4. Dificultades en Infantil

Uno de los problemas de dar clase en una escuela rural es que, pese a no ser maestro especialista en Infantil, se puede impartir clase en esta etapa. El trabajar con niños tan pequeños me provocaba muchas dudas, ya que no sabía cómo enseñarles:

Para mí, los niños de tres años eran un mundo desconocido. Con los de cinco no tenía tantos problemas, ya que escribían, leían y hacían pequeñas operaciones, siendo algo más próximo a los de primero. Con los alumnos de tres años era algo distinto, ya que llevan un ritmo muy diferente de trabajo y hay que enseñarles cosas que prácticamente daba por supuestas como enseñarles a rellenar sin salirse, a coger un lápiz, unas tijeras... (L01:36)

Pero también tenía un problema de mentalidad, ya que consideraba que la mayoría de las actividades en el aula de Infantil no eran muy educativas:

Yo consideraba, por mi desconocimiento, que las actividades en la alfombra, como juegos, puzzles, coser... no aportaban nada al alumnado. Después comprendí que sí que son educativas, aportan tolerancia a la hora de compartir materiales libremente, a la coordinación óculo-manual, a la capacidad de prever acciones futuras... y sobre todo desarrollan su inteligencia manipulativa, básica en esa etapa. Quizás fueran reductos de pensamiento tecnocrático de la escuela que viví, influido por la perniciosa idea de que todo lo que no sea leer, escribir y memorizar, con el fin de repetir, no son aprendizajes propios de la escuela. (L01:36)

Con el alumnado de cinco años tenía menos problemas, ya que con ellos podía trabajar de manera más parecida a los de primaria:

En Infantil estaban aprendiendo a sumar, y yo no sabía cómo enseñarlo. Era algo que me parecía obvio, aunque comprobé que no lo es tanto. Descubrí que existían múltiples instrumentos para enseñarlo: regletas, fichas con dibujos... que yo hasta ese momento desconocía por completo. La solución me la dio mi padre, maestro en activo con más de cuarenta años de experiencia. Para él, como mejor se aprende es contando monedas, fichas, lápices, gomas... esto eliminaba la abstracción de los números. Así lo hicimos, el resultado fue

espectacular; en menos de una semana sumaban con fichas sin equivocarse. Como el razonamiento que seguían me parecía similar al de la resta probé a introducirla a principios de mayo. El proceso se lo presenté como que la suma era coger fichas y la resta dejarlas, en menos de tres semanas todos sumaban y restaban sin equivocarse. (L01:30-31)

Fue el área que más preocupaciones me generó, ya que tenía 5 alumnos/as en Infantil de 5 años y no sabía cómo enseñarles a leer. Con el fin de ganar tiempo, mientras “aprendía a enseñar” repasamos una letra cada día desde el principio de la cartilla. Así también podía comprobar de primera mano qué sabía cada uno y en que tenía dificultades. Esto era viable, ya que en un cálculo estimado de tiempo, leyendo una página todos los días sí que nos daba tiempo de acabar la cartilla. (L01:31)

Después de esta primera experiencia en la escuela rural, apenas trabajé con alumnos de Infantil. No obstante, cuando lo hice notaba falta de dominio en técnicas para trabajar con ellos, lo que hacía sentir cierto agobio:

A última hora, en el aula están muy alborotados, con los pequeños ando desorientado, ya que no se qué pueden hacer, a qué ritmo... (D2T2P115)

Por la tarde, apoyo en Infantil con los pequeños, había ratos que me saturaban, porque todas las fichas son muy cortas y se pasaban todo el rato preguntándome. (D3T1P114)

El viernes fue una locura ya que faltaba MR23 y MR35, con lo que me pasé casi toda la mañana en Infantil. El problema es que no tengo recursos, bueno sí los tengo, como la plastilina o los cuentos, pero como no los uso, no se me ocurren y alguien me los tiene que chivar. (D5P236)

Poco a poco conseguí algunas estrategias para trabajar en aulas multinivel con alumnado de Infantil:

Con los pequeños estuve bien, hicieron rápido la ficha y leímos un cuento. Los de primaria estuvieron más parlanchines y entreteniendo a los demás, pero bien. (D2T3P36)

A segunda hora, la chica de prácticas preparó la clase, con lo que estuve con los de infantil que estuvieron haciendo plastilina y un dibujo de un cuento, con AR1C115 leí, hicimos comparativos y pusimos adjetivos a los nombres, hoy ha sido bastante más relajada que otros miércoles. (D3T2P38)

Pero cuando llegué a entender la docencia en Infantil, es cuando comprendí las necesidades y capacidades de cada alumno de manera individual, y esto era lo que me hacía tomar decisiones:

El día ha sido bastante bueno. Primero estuve en el aula de los pequeños de L4R, resultó bastante bien, ya los tengo muy pillados el punto, aunque tengo que estar un poco más con AR2I053. Por cierto que sigue sin aprenderse los colores pero si le ofrezco dos pinturas y le digo un color es capaz de elegir bien. Así que sabe qué color es, lo que no sabe es nombrarlo. (D3T2P18)

2.3.3. Los contenidos como maestro generalista

2.3.3.1. Reflexiones sobre el papel de los contenidos en la escuela rural

Al comenzar a trabajar como maestro me di cuenta de que la elección de contenidos puede ser un factor condicionante en una realidad como la escuela rural. Así, en mi primera experiencia como tutor de un aula unitaria, observo que los contenidos de Conocimiento del Medio del curso son muy inferiores a lo que trae el alumnado de su casa:

Al igual que en las demás asignaturas la base era el libro de texto, pero al llegar al tema de la granja observé que lo resolvían con excesiva facilidad, incluso encontraron errores como fotografías de cereales mal identificadas. Entendí que no sólo distinguían entre gallos, vacas y cerdos, como les pedían los textos, sino también las diferentes razas de vacas, los diferentes tipos de cereales... incluso eran capaces de contar con detalle cómo inseminar a una vaca. Conocimientos que yo no tenía y que por supuesto adquirí. Esto en el aula da miedo, resultó duro reconocer que el alumnado dominaba los contenidos mejor que yo. Pero, fui humilde y decidí aprender de ellos. En clase decidí ser muy reflexivo y no actuar sin haber pensado mucho, ya que me daba mucho miedo que mi menor dominio de los contenidos me hiciera ser autoritario, totalitario y aislarme de la realidad, como en el relato de los sarmientos. (L01:34-35)

El mundo rural tiene unas manifestaciones culturales diferentes de los de las ciudades. Esto supone para el maestro la necesidad de integrarlo en el currículum escolar (Boix Tomás, 2004a; Bustos Jiménez, 2009).

Ante esto me planteé críticamente el papel de los contenidos en la educación:

Esto me llevó a plantearme si los únicos contenidos que existían eran los de los libros de texto y cómo por guiarme en exceso por ellos el

alumnado estaba perdiendo el tiempo. ¿Se trataba de una educación de conocer el nombre, o de conocer la realidad? ¿En la escuela es sólo válido el lenguaje y los contenidos de los hombres, blancos, occidentales, urbanitas y de clase media-alta? ¿El currículum responde a la realidad del día a día o es una invención cultural alejada de los contextos diversos donde se asientan las escuelas? (L01:35)

A la hora de plasmar en el aula estas reflexiones críticas me encontraba con un problema: pese a haberme diplomado como maestro especialista en Primaria y en Educación Física, mi formación en didácticas aplicadas era nula:

Pero tenía un nuevo problema; pese a ser maestro “especialista” en Primaria y en Educación Física, en mi formación la mayoría de las asignaturas que se apellidaban “... y su didáctica”, extrañamente perdían el componente didáctico. Así, recuerdo el año de la especialización de Primaria como un nuevo COU sin obligación de ir a clase, entre asignaturas convalidadas y las que habían perdido el apellido. Lo que en su día fue algo cómodo, recordar permutaciones, análisis sintácticos... en ese momento estaba siendo un problema grande, ¿Cómo podía haber un maestro, al que habían contratado, que no supiera enseñar a leer a quien le hacía falta? (L01:20)

Pese a que mi formación continua siempre ha estado encaminada al área de Educación Física, del cual era especialista en el CRA, siempre estaba dispuesto a aprender de cualquier persona que me quisiera enseñar. Esto lo hacía de forma crítica y dándole mí toque personal a lo escuchado:

Durante el mes de mayo estuvo a vernos el inspector. Fue una visita agradable, en la que se interesó por lo que hacíamos, nos propuso que hiciéramos actividades de cálculo mental, sencillitas para los de Infantil y más complejas para los de Primaria. Empezamos a dedicar un momento todos los días a hacerlas. Con el fin de que estas actividades motivaran más, a quien acertaba le daba una ficha de construcción. No obstante, esto llevaba a que casi siempre los que más fichas tenían eran los mismos. Esto provocó un cambio en la actividad, antes de decir la pregunta decía cuantas fichas se daban por cada acierto, y como yo elegía a quien respondía, más o menos se igualaba. (L01:31)

Mientras repasaban los fonemas, me dediqué a preguntar a los compañeros y compañeras del ciclo cómo enseñaban a leer, saqué dos conclusiones. Se podían hacer enseñando las letras o los fonemas de las letras, aunque tiempo después aprendí que, además de estos métodos analíticos, también los hay globales como el de Decroly. Teniendo en cuenta los dos métodos que me habían enseñado, opté por una solución mixta. Se basaba en la fórmula: “esta es la letra... y suena...” El optar por esta solución se debe a que me parecía que el conocer las letras

podía tener una mayor transferencia en la escritura, mientras que el sonido en la relación entre lectura y el habla. (L01:31-32)

Después estuve en el aula de los mayores estuvimos haciendo un puzle de la Comunidad, viendo videos... la verdad es que MR23 tiene un montón de actividades que se salen de los libros y estoy aprendiendo bastante. (D3T2P14)

2.3.3.2. La progresiva independencia de los libros de texto

En la primera experiencia como tutor de unitaria me basé en los libros de texto:

Al igual que en las demás asignaturas la base era el libro de texto. (L01:34)

El libro de texto selecciona una cultura para enseñar en la escuela, que suele ser la propia de quien tiene el poder, o de las clases medias estandarizadas (Apple, 1989; McLaren, 2005). Normalmente los libros de texto no están muy adecuados al medio rural (Bustos Jiménez, 2009).

En mis primeros pasos en la docencia tenía claro que aspectos de cada asignatura eran más importantes y hacíamos un especial énfasis en ellos con otro tipo de trabajos:

En Matemáticas, el alumnado de Primaria se equivocaba mucho en las cuentas. Lo primero que hicimos, fue establecer una rutina con la que realizar siempre las operaciones. El objetivo de esto era que adquirieran orden y rutinas, ya que una de las cosas que aprendí de mi padre cuando era niño, es que ambas cosas son esenciales para tener éxito en Matemáticas. La rutina consistía en operar, anotar el resultado y las que se llevaban, siempre igual y en el mismo orden. [...]

No tardaron mucho en adquirir la rutina, y una vez que lo consiguieron, a través de practicarla muchas veces, las realizaban perfectamente. (L01:29)

Los alumnos y la alumna de primer ciclo tenían muchos problemas con la lectura: silabeaban, lo cual hacía que la lectura comprensiva fuera bastante mala. Consideraba que la mejor manera de solucionar este problema era leer, pero presentaban una actitud de rechazo hacia la lectura. Influido por la lectura reciente del libro "Como una novela" (Pennac, 1993) opté por respetar los derechos del lector, así que pactamos varios momentos durante el día con libros, pudiendo hacer lo que quisieran, menos romperlos. Al principio comenzaron a ver fotos y dibujos, pero rápidamente empezaron a contar cuentos a los de Infantil, y después a leerlos, con lo que leían tres veces al día. La experiencia fue satisfactoria, tanto que a la quinta semana la madre de AR1C140,

de 2° de primaria, decía que notaba a su hija una mejora en la lectura. (L01:33)

Al llegar a la siguiente escuela rural, después de un curso en la escuela urbana, impartí la asignatura de Plástica. No me encontraba capacitado para hacerlo bien, además consideraba que el tiempo que tardaba en preparar fichas lo dejaba de usar en otras cosas más importantes. Ante esto opté por poner un libro de texto a mitad de curso, pese a ir en contra de mis ideales:

En Plástica les he mandado un libro porque me está consumiendo muchas energías para poca cosa. Hablé con MR35 y con MR53D y me dijeron que sí. (D2T2P26)

Pese a este acto de incoherencia, poco a poco iba desarrollando estrategias para impartir la docencia de forma autónoma a los libros de texto. Así, en las sustituciones ya tenía recursos para trabajar al margen de “hacer la siguiente página”:

Después del recreo tuve que improvisar lectura-redacción a lo Rodari (Rodari, 1998) con personajes de cuentos y dibujo. Lo de la redacción no les apetecía, pero cuando vieron cómo iba lo hicieron sin rechistar. (D3T1P30)

A partir del segundo año en esta escuela rural volví a impartir otras áreas aparte de Educación Física. En estas áreas el usar libros de texto era obligatorio al ser un acuerdo del Claustro. Yo ya era capaz de que fueran un recurso más en el aula y no el eje que lo dominaba:

A primera hora estuvimos en clase de Matemáticas haciendo los problemas de repaso del tema 6. También les expliqué la suma de fracciones, que aunque no viene en el libro, creo que les será muy útil. (D3P2P35).

Las explicaciones se convertían en diálogos sobre los aspectos que nos resultaban significativos:

En Matemáticas, les he explicado las medidas y las tres dimensiones. Me han preguntado por la relación entre los litros y los cm cúbicos, ya que en las motos lo dicen. Se lo he explicado. (D3T3P70)

McLaren (1995) considera que el uso exclusivo de los libros de texto conlleva a un profesor como jefe absoluto del aula. Así a medida que el libro de texto perdía importancia, el aula se convertía en más democrática.

Irme convirtiendo en experto en aprendizaje cooperativo en Educación Física, como veremos en el apartado 5 de este capítulo, me hizo transferir estos conocimientos a las otras áreas:

En Matemáticas, se pusieron en grupos y les puse unas cuentas para que salieran a resolverlas, el objetivo era que el que saliera del grupo las supiera hacer. (D3T1P64)

Pero la auténtica revolución a la hora de escoger contenidos provino de la participación del alumnado en su elección:

A primera, con los de L2R pactamos que nos íbamos a dedicar a aprender fracciones y decimales y, a olvidarnos un poco del libro. Es decir a aprender bien lo más importante, lo trascendente y, a aparcarse un poco las demás cosas. Las fracciones van mucho mejor, pero cuando el mínimo común múltiplo sea un número más grande, no sé si fallarán. Aunque ahora lo sepan hacer, habrá que tratar de atenuar el olvido lo más posible. (D4P186)

Pero este proceso de participación fue más allá en el último curso. Ese año a final de curso llegamos a crear nuestro propio currículum:

Al entrar les he dicho que por qué hacían huelga y me han dicho que para ir al parque. A lo que los he preguntado qué es una huelga. Me han dicho que o no ir a trabajar o, dejar de comer. Les he dicho que era algo muy importante, y que antes de ir a la huelga hay que hacer un manifiesto con reivindicaciones. Así que nos hemos puesto a ello. Han estado de tormenta de idea, lo han escrito en el encerado, y luego en el blog. Han tenido ideas geniales como una asignatura sobre el amor, o sobre cocina, o rechazar los castigos o un ordenador para cada uno. Tendremos que seguir trabajando sobre ello. (D6T3P66)

Luego nos centramos en la asignatura del amor. Les pregunte que cómo se podía hacer esta signatura. Lo pensaron en dos grupos y lo respondieron. Lo más curioso fue lo del grupo de 1º que dijeron que lo que había que hacer era hablar y escuchar. Así que no hay más temario que los intereses personales surgidos del diálogo de una palabra generadora. Muy al sentido de Freire (1970). (D6P3107)

3. La Educación Física en la escuela rural

En este apartado se analizará lo que fue la docencia de la Educación Física en la escuela rural¹³. Ésta se caracteriza por la docencia en aulas multinivel, la falta de instalaciones propias para el movimiento, la utilización del medio natural y el planteamiento de algunos contenidos en el contexto rural.

¹³ Para desarrollar este apartado se han utilizado fotografías que se encuentran en el anexo V.

3.1. Las características de la docencia en las aulas multinivel

En las siguientes páginas analizaremos las principales características encontradas de la docencia en las aulas multinivel.

3.1.1. Poco alumnado pero muy heterogéneo

La principal característica de las aulas multinivel es que hay alumnado de todas las edades:

Alumnado por curso: 2 de 2º, 3 de 3º, 3 de 4 y, 3 de 6º. (L02:155)

Otra característica es que en las aulas hay muy pocos alumnos.

En L2R las sesiones de Educación Física bastante bien. Por separado son pocos, dos grupos de cinco, pero su comportamiento es mucho mejor. Los pequeños incluso se preocupan de que todos participen en el juego. (D2T1P26)

Estas dos características son habituales en los textos de escuela rural (Abós Olivares, 2007; Boix Tomás, 1995; Bustos Jiménez, 2007b; Campos de Castilla, 1987). En el listado del primer curso como maestro definitivo en la escuela rural, las agrupaciones de alumnado eran:

L1R: dos alumnos en tercer ciclo, uno en segundo ciclo, y uno en primero.

L2R: Dos aulas. El primero con cinco alumnos de tercer ciclo; el segundo con un alumno de primer ciclo y cuatro de segundo.

L3R: Dieciséis alumnos de un mismo curso de primer ciclo de primaria.

L4R: Diez en total, dos de primer ciclo, cinco de segundo ciclo y tres de tercer ciclo. (LC2)

En ocasiones, el alumnado de Infantil y el de Primaria se encuentra en una misma aula, lo que a mí me supone la necesidad de adaptarme a los más pequeños:

A primera hora con los de Infantil la cosa ha ido mejor que en los últimos días. He tomado más el ritmo de la sesión, limitando el tiempo entre ejercicios, la cosa resulta bastante más dinámica. (D2T1P259)

Una vez acostumbrado a esta diversidad de edades, en ocasiones considero que en las unitarias es más enriquecedor que esté también el alumnado de Infantil. Así, en ocasiones propongo a sus tutoras sacarlos a Educación Física.

En L1R me he sacado a los de Infantil a Educación Física, en el juego de las estatuas han estado parados, cuando en las demás clases pongo las sillas y se ponen a correr como locos. Rápido he tenido que empezar con los conjuros. (D2T2P44)

En las aulas rurales es habitual que haya alumnos de diferentes edades, en ocasiones esto llega al extremo de que en la misma aula hay alumnado de Infantil y Primaria (García, 1987; Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b). Pero estos mismos autores hacen referencia a que una vez entendida la heterogeneidad es una fuente de riqueza.

Una de las ventajas que aporta la diversidad es que permite que el alumnado de mayor edad sea solidario con el aprendizaje de los más pequeños. Hay que tener en cuenta que esto fomenta las capacidades metacognitivas de los mayores:

En L1R AR3C031 ha estado ayudando a los pequeños y AR2C033 a AR1C032. Ha salido muy bien. (D3T1P121)

Pero para llegar al compromiso con los compañeros es necesario trabajar en el aula lo que es un trabajo grupal. Era necesario enseñar que el trabajo en grupo no sólo es cumplir con las tareas individuales y esperar a que los demás hagan lo mismo:

Hemos seguido con el acrosport y me he cerciorado de que no saben trabajar en grupo, creen que es cumplir con una tarea. Así que me he metido en la sesión y hemos estado buscando problemas a las posturas y tratando de solucionarlo. Parece que lo habían entendido pero no creo que sea duradero en el tiempo. (D2T2P5)

El que sean pocos alumnos también permite que conozca mejor a cada alumno, y que pueda ofrecer respuestas a sus necesidades:

Por la tarde en L2R, AR2C112 se había roto un brazo, con lo que tengo que pensar cómo va a participar en las sesiones. (D2T3P104)

En Educación Física, con los de mi curso hemos hecho una excursión al monte. Ha estado muy bien, pero AR1C091 iba fundidito. Se ha notado mucho a los niños que juegan y se mueven, de los que se quedan en casa con la Play. La diferencia en cuanto a cansancio no se ha dado por edad, ni por altura, sino por horas de juego en la calle. Así AR1C084, AR1C078, AR1C088, AR1C081 y AR1C06 han ido fenomenal, y otros como AR1C091, AR1C092 o AR1C077 les ha costado. Pero pese a eso han aguantado bien. (D6T2P219)

En Educación Física con mi curso, todo muy bien, salvo que AR1C077 no es capaz de pasar por un banco inclinado, con lo que he tenido que atar una cuerda a las espalderas, y así ha subido. Me he empezado a plantear dedicar todos los días unos minutillos a hacer algo que les fomente la agilidad, ya que él y AR1C091 están supertorpones y, la escuela también debe velar por eso. (D6T1P104)

El día ha sido muy intenso. Antes del recreo he estado en L1R, donde hemos terminado de pasar las pruebas físicas. AR1C032 no era capaz de saltar a la comba. Normal ya que no ha hecho la de salto ni las de coordinación. Así, que mientras los demás saltaban a la comba, ha hecho la culebrilla. En un primer momento seguía paralizada por el miedo, poco a poco ha empezado a saltar de un lado a otro, pensándolo mucho, y al final saltaba de manera instintiva sin parar, incluso con la cuerda un poco elevada del suelo. (D2T1P93)

El mejor conocimiento del alumnado es una ventaja a la hora de planificar y de trabajar en las sesiones (Boix Tomás, 1995; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b).

En este caso, que falte un alumno puede cambiar la configuración de la clase, haciendo que se varíe la programación:

El día ha sido tremendamente extraño. Empezando por que en L1R, las primeras horas solo había una niña porque dos estaban en el CRIE y otra en el médico. Así es que me quede con los de Infantil, por lo menos eran tres. Hicimos el cuento de Noé y luego unas fichas. (D2T1P252)

En L1R la mañana ha sido rara, ya que han faltado 5º y 6º, así que metí a los de Infantil en el aula. Se estuvieron pasando el balón, aunque les tuve que enseñar a recibir, que tuvieran los brazos estirados. Esto provocó un aumento considerable en el número de recepciones. La sesión fue muy interesante y como grupo, estaba más homogéneo con los de Infantil de lo que está con los de 1º. (D2T3P75)

Esta misma problemática la recoge Gómez Oviedo (2002), optando por no seguir la programación y aprovecha a realizar sesiones de refuerzo.

En otras ocasiones en las que falta algún alumno, seguimos la programación. Pero pese a poder desarrollar lo previsto, cambia el clima de la clase:

En Educación Física estuvimos jugando al jockey pero un poco cansinos, se echa mucho en falta a los de 6º, son menos y a veces les falta un poco de espíritu. La compañía de AR3C114 le venía muy bien a AR3C112 y a su ánimo, ahora le falta esa complicidad. También hay que tener en cuenta que hacía un calor fuera de lo normal y en enero a

las 11 de la mañana estábamos todos en manga corta. Pero la sesión fue bien un poco de manejo del stick y un partidito con las porterías pequeñas. (D4P43)

Después de seis años considero que la escuela rural es una fuente de diversidad al igual que la escuela graduada. Pero hay una diferencia básica y es que el maestro puede sobrevivir en la escuela graduada sin reconocer la diversidad, mientras que en la rural no:

Maestro novel: Sí.

Entrevistador: Y necesario.

Maestro novel: ¿Cómo necesario?

Entrevistador: Necesario sí, estábamos hablando de que te han ofrecido, una fundamentación teórico-práctica importante en relación a la calidad de enseñanza y, en relación a la calidad de enseñanza de la Educación Física en el contexto de la escuela rural. El hecho de hacer las prácticas ahí, ¿te ha servido realmente o deberías haber hecho unas prácticas en el contexto específico de la escuela rural?

Maestro novel: No, las prácticas las hice en una escuela rural, todas.

Entrevistador: ¿Sí?

Maestro novel: Sí, en cuanto al si me hubiese hecho falta una fase en ciudad. Yo creo que no, porque en cuanto aprobé oposiciones estuve trabajando en ciudad y no te hace falta porque es lo mismo, coges la misma dinámica. Creo que de una ciudad a un pueblo es muy difícil ir, o de la concepción de la ciudad a la de pueblo es difícil ir porque, claro, de algo homogéneo pasar a algo heterogéneo, en la que todo tiene cierto relativismo, no es todo relativo, pero sí hay un cierto relativismo. Ahí hay ciertos niveles, tienes que ampliar las miradas, tienes que ser más transigente, tienes que pasar de propuestas muy cerradas a propuestas muy abiertas, ya no puedes decir en un pueblo: "Pues damos 15 botes con la mano derecha" porque claro, los hay que no saben ni cuál es la mano derecha y, los tienes de sexto que lo hacen fácil. Entonces claro, las propuestas tienen que ser: "Vamos a botar, a ver..." y a partir de cómo ellos van botando tú vas generando propuestas, pero propuestas individuales a cada uno. Entonces, eso sí que es fácil traerlo a la escuela urbana. Lo que no puedes llevar es un modelo contrario allí, o si lo llevas allí sabes que estás desatendiendo a la gran mayoría. (EMN1P80-86)

La concepción de que la escuela rural está basada en la diversidad es una creencia extendida entre diferentes textos pedagógicos relativos a este contexto (Adell Castán, 2004; Cortés Bravo et al., 2006; López Pastor, 2002).

3.1.2. Los espacios del área

Los espacios para realizar Educación Física eran variados y dependían del entorno. Estas eran variadas y en general se aprovechaba la riqueza del medio:

Entrevistador: ¿En qué instalaciones y espacios lleváis a cabo ese tipo de actividades?

Maestro novel: Pues, instalaciones pocas, (reflexivo) lo que llaman gimnasios, son clases sin sillas y..., bueno, hubo en un colegio que trabajé, que el gimnasio no tenía ni luz eléctrica, ni calefacción y las paredes eran de adobe, pero es eso. Cuando no había gimnasio lo que hacíamos era apartar las sillas y trabajar allí, pero la mayor parte del tiempo estábamos en la calle, en parques, en polideportivos, si había, en el patio del colegio, si el colegio tenía patio, porque no en todos los que he estado lo tenían (risas), por el campo montábamos en bicis, si nevaba pues íbamos a la nieve, hacíamos muchas marchas por el monte,... Porque otra de las percepciones que he visto en los niños de escuela rural es que no entienden la actividad física en el medio natural como actividad física en sí. Ellos son capaces de coger la bici o de ir andando y hacer un montón de kilómetros para dar de comer a las vacas, pero no entienden que eso pueda ser una actividad física y no entienden que eso pueda formar parte del currículum de Educación Física. (EMN1P54-55)

En la Educación Física de la escuela rural es habitual que el medio natural sea un espacio de enseñanza ante su riqueza y la falta de instalaciones específicas (Costa Herbera et al., 2006; Dols, 2005; García, 1987; Gómez Oviedo, 2002; Ruiz Omeñaca, 2005).

Las escuelas rurales del CRA donde trabajé como maestro funcionario no tenían instalaciones adecuadas. Ante esto la Educación Física se realizaba en múltiples entornos:

Con los de 3º y 4º subí al monte, eso sí, les tuve que cortar un par de veces nada más salir del cole, porque se tiraban bolas de nieve. A partir de ahí todo bien y responsables. La experiencia les gusto mucho. (D6T2P57)

Por la mañana, en Educación Física, nos dimos un paseo por los alrededores del pueblo por no avanzar más respecto al grupo que no está. (D2T1P271)

Después a L1R, allí nos fuimos a la iglesia que delante hay una pequeña explanada para hacer un poco de iniciación al voleibol, jugamos a AEIOU y nos volvimos. AR2C033 tiene problemas para dar

el balón para arriba, pero es lo de siempre. Tampoco la he podido comparar con AR1C032 porque no ha ido. (D3T3P190)

Después del recreo, teníamos Educación Física con los de 3º. Pero no había agua en el baño, como hacía mucho calor me daba miedo zurrarlos mucho, a la par que inhumano, con lo que nos fuimos a una fuente con agua de un manantial. (D6T2P137)

En Educación Física, estuvimos jugando a “bote botero” alrededor de la iglesia. Ya juegan siempre con “tenedor”, es decir, que nadie la puede quedar más de tres veces. Con la de broncas que tuvimos, cuando querían que AR3C124 se la quedara todo el tiempo. También fuimos a ver cómo iban las obras del pabellón, ya que siguen pasando camiones llenos de tierra. Están haciendo un desmonte enorme seguro que va a quedar fenomenal, pero este curso no le vamos a usar. (D4P27)

3.1.3. Los materiales del área

La mayoría de los materiales del área eran itinerantes, se encontraban en la cabecera del CRA, con lo que estos se desplazaban en mi coche:

También he cogido el material para ser el mago puñetas, porque esta mañana no tenía llave y no he podido cogerlo antes de empezar, por lo que he tenido que apañar el de Infantil que he encontrado en L1R. (D2T2P26)

Entrevistador: ¿Y de dónde llevabais ese tipo de material? ¿De dónde lo cogíais?

Maestro novel: Pues de un almacén que teníamos en la cabecera, lo que pasa es que yo a principio de curso lo echaba en el coche y ya no lo sacaba.

Entrevistador: ¿El material estaba como concentrado en la cabecera en el centro cabecera? ¿Vosotros os encargáis de trasladar el material en el coche? O...

Maestro novel: (risas) Sí, esa es la realidad. (EMN1P60-64)

Ruíz Omeñaca (2008a) considera que ante la falta de materiales en todas las localidades, la solución es hacer itinerante le de pequeño tamaño. Esto se puede realizar transportándolo en el coche o, dejándolo de manera rotatoria en cada localidad. En este caso opté por llevarlo en el coche.

Esto en ocasiones generaba problemas para impartir docencia, ya que por descuidos, o por no tener llave del colegio, había veces que no teníamos material:

El día comenzó sin poder dar Educación Física ya que todavía no me han dado llave del colegio, así que no he podido coger material. En L1R que tenía 2 horas, la primera la dedicamos a hacer tareas del libro y a ver las fotos del encuentro. La segunda la dedicamos a tenis de mesa hasta que trajeron un ordenador nuevo. (D2T3P6)

Así opté por llevar en el maletero siempre un kit de trabajo y programar utilizando el menor material posible:

Entrevistador: ¿Y el material? ¿Con qué material contabais para hacer ese tipo de actividades?

Maestro novel: Pues el material, al final aprendí que cuanto menos material necesitara mucho mejor, porque claro grandes materiales no tienes y, el pequeño pues llevaba siempre el kit de emergencia en el maletero. Este kit eran picas, aros, bueno balones, más bien pelotas, pelotas, balones de foam, cuerdas, ladrillos, el paracaídas, ... y con eso, hacías casi todo el curso, salvo cosas muy específicas, a lo mejor cuando hacíamos acrosport, entonces llevábamos colchonetas de tienda de campaña. (EMN1P57-58)

La utilización del coche como almacén del material de Educación Física en los CRA es un recurso habitual (Cortés Bravo et al., 2006; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b; Ruiz Omeñaca, 2008a; Uriel, 2002).

Como el coche era un almacén, siempre estaba cerca de donde dábamos clase, lo que provocaba que tuviera algún abollón por los balones:

En Educación Física fuimos a hinchar el balón y he regañado a AR1C115 porque ha dado en el coche y ya tiene varios abollones de las clases de Educación Física. (D3T2P26)

Que el coche fuera almacén provocaba al alumnado dudas sobre su uso particular:

Por cierto, que AR3C113 y AR3C112 me han dicho que qué hago con las cosas del maletero el día que le quiero usar para irme de viaje. (D3T3P193)

En ocasiones o construíamos nuestro propio material, o ideábamos formas para poder transformar el entorno:

A segunda pusimos cartones en las ventanas para que no pasara la luz y poder hacer sombras mejor que el año anterior, con mejor definición y calidad. La sesión estupenda. (D3T2P191)

La falta de recursos materiales, o la imposibilidad de desplazar los grandes, hacen que en el medio rural sea importante la utilización de materiales reciclados o de desecho (Cortés Bravo et al., 2002; Ponce de León Elizondo et al., 2002).

Pero también había un material individual los libros de texto que sólo se usaron el primer año, ya que los puso la compañera anterior y después de que las familias hicieran el desembolso económico debíamos usarlos, pero al enterarme de su precio decidí que era el último curso:

La otra cosa llamativa del día ha sido que los libros de infantil valen ¡¡¡100 euros!!! ¿Dónde está la gratuidad de la enseñanza? Yo he decidido que el año que viene no uso libros. (D2T1P256)

El cuaderno del alumno era un recurso muy utilizado:

El día ha sido bueno, empezamos con las pruebas en L1R, que como no pude ir el viernes íbamos más retrasados. La sesión de dos horas con cuatro chicos se hace muy larga, así que les mande poner en el cuaderno qué les había parecido cada ejercicio. Les gusta en función de su competencia motriz. (D2T1P73)

En el cuaderno dijeron que la solución había sido buena y les gusto más el juego. Aunque AR3C114 puso que no le había gustado porque AR3C118 había retenido mucho el balón, y ella le tocaba poco, cosa que, le dije, que debería de haber contado al grupo en clase. (D3T2P26)

Todo muy bien hasta hicieron una torre todos los de la clase juntos. Luego subimos a clase a hacer un dibujo y escribir en el cuaderno lo que habían hecho. (D4P60)

El cuaderno nos permitía la reflexión sobre lo que sucedía en el aula, mostrándose como un instrumento muy importante para el aprendizaje de la Educación Física (Bores Calle, 2002).

También llevábamos material para los imprevistos que nos podían surgir:

A segunda hora, en Educación Física, nos fuimos de paseo. Había un montón de hielo en las cunetas y lo partimos hasta que AR3C118 metió todo el pie y ya dejamos de hacerlo. Por cierto, que a partir de hoy es obligatorio llevar calcetines secos en la mochila. (D3T2P98)

3.1.4. Una escuela abierta al entorno

Un aspecto a tener en cuenta es que la escuela rural es una escuela abierta al pueblo. Es el propio pueblo el que es el escenario del área de Educación Física. Así, sucesos imposibles en una escuela urbana, con su patio vallado ocurren, como pasar personas con armas, perros que se meten en la sesión... En un primer momento estas situaciones me desconciertan, mientras que el alumnado sigue normalmente:

En la sesión de los pequeños ha cruzado un hombre con un rifle, los chicos ni se han inmutado. A mí me ha impresionado, ya que lo llevaba cerrado y sin funda. Por cierto que tengo que reglamentar qué hacer cuando hay tráfico, ya que con los pequeños en la plaza ha cruzado un camión y han seguido jugando como algo normal, y yo al borde del infarto. También ha ido el electricista y estaba mirando la caja de la calle con estos alrededor, es lo que tiene. (D2T1P137)

Un caso distinto es cuando aparecen perros, ya que estos distraen al alumnado:

En L2R con los mayores hubo un pequeño problema porque apareció un perro vagabundo y se pusieron a acariciarle y se olvidaron de las tareas y de la clase. Me puse serio y no me hicieron caso, así que en una acción, de la que me arrepiento, amenacé con dar una patada al perro para echarle. La clase a partir de ahí siguió normal. (D2T1P207)

Con los pequeños hicimos juegos derivados del fútbol aunque nos estropearon la sesión Budy y otra perra que se estuvieron montando ¡Toda la hora! AR2C112 lo retransmitió y ya le tuve que llamar la atención, porque eso junto con lo de “Los Serrano” de la noche anterior: unos besos y lesbianas... Para evitarlo, nos fuimos del campo de fútbol a la escuela, pero los perros nos siguieron hasta que de los meneos rompieron el hielo del río y se cayeron. Este tema me preocupa, porque los niños juegan al Torito, que es cuando están así, sujetan al perro, se llevan a la perra y le sueltan para que salga corriendo como un toro. (D2T2P113)

Poco a poco fueron aprendiendo que aunque los perros estuvieran a nuestro alrededor, nosotros debíamos seguir trabajando:

Con los pequeños la sesión ha estado bastante mejor, hasta que llegó el perro de AR2C123 que se había escapado e incordió un rato. Pese a esto conseguí reconducirla y que me hicieran caso, aunque el perro no se marchó. (D2T3P59)

El ser una escuela abierta al entorno, surgen cosas no previstas que en ocasiones limitan la docencia, y en otras favorecen nuevas prácticas. Así, cuando llega el Bibliobús, o hay vacunaciones, queda menos tiempo para desarrollar la clase:

La mañana en L4R ha sido un poco rara, ya que empezó yendo el bibliobús, luego los de tercer ciclo se fueron a vacunar de la meningitis y cuando vinieron no podían hacer Educación Física. Así que, a pesar de que salió un día soleado, como de primavera nos quedamos dentro contestando una encuesta referente a la unidad didáctica que acabábamos de terminar. (D2T1P219)

El día comenzó en L4R. Después del bibliobús y de tomar el flúor nos dirigimos al campo de fútbol para hacer juegos de 3x3. (D2T3P111)

Este tipo de relaciones con el entorno no está dentro de lo propiamente curricular, pero hay que entender que el colegio es un elemento importante en el pueblo que puede aglutinar la vida cultural (Campos de Castilla, 1996; Sauras Jaime, 1984) y, que la educación ha de hacerse en relación con él (Apple y Beane, 2001; Freire, 1970).

En otras ocasiones el área de Educación Física es enlace con las actividades extraescolares:

A primera hora he estado en Educación Física en L4R, he contado cómo apuntarse a los Juegos Escolares y, luego hemos ido a terminar las pruebas. (D2T1P101)

Después en Educación Física con la ESO estuvimos buscando información sobre el esquí con la Diputación. (D5P232)

Sin embargo, cuando lo que sucede es que hay más niños en el pueblo, nos permite que las clases sean más numerosas. Los de fuera podían participar si aceptaban las normas de clase. Normalmente se encontraban tímidos fuera de su contexto y no existían problemas. Estas visitas nos permitían realizar actividades que solos no podíamos, como jugar un partido de fútbol en el campo del pueblo:

En Educación Física, había varios de fuera del pueblo y ARE117. Así que nos fuimos al campo de fútbol y echamos un partido de 6 para 6, corrimos un montón, lo pasamos fenomenal. Al terminar el partido les contaron a los de fuera del pueblo lo que hacemos en clase. (D3T3P86)

3.1.5. Dos condicionantes clave: la duración de las sesiones y la climatología

Uno de los principales aspectos en las sesiones de la Educación Física está en la *duración de las sesiones*. En ocasiones, éstas pueden llegar a durar dos horas, que unido a que, a veces, hay poco alumnado hace difícil la docencia:

La sesión de dos horas con cuatro chicos se hace muy larga, así que les mandé poner en el cuaderno qué les había parecido cada ejercicio. (D2T1P73)

Hoy he estado en L4R. La sesión era de hora y media y sólo había 6 alumnos con lo que se me ha hecho eterna. Descubrí hace tiempo que a menor número de alumnos menos tiempo duran las actividades, no obstante también he estado un poco espeso, espero ir solucionándolo poco a poco. (D2T1P13)

En diferentes trabajos (Cortés Bravo et al., 2002; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2002; 2006b), se recoge la duración de hasta dos horas de las sesiones.

Estas clases de dos horas necesitaron de un aprendizaje como maestro. Comprobé que el alumnado no era capaz de estar concentrado, ni de rendir físicamente en estas sesiones si se vivían con gran intensidad:

Las clases han estado bien. La de dos horas, ha fundido a los nenes, que aguantan bien poco más de una, luego pierden mucha concentración. AR2C123 decía que le dolían los brazos en una de una hora. Por lo demás, lo de las adaptaciones reglamentarias por ciclos, no lo entienden muy bien los mayores, así que lo tendremos que trabajar más. (D2T3P121)

La primera respuesta a estas sesiones es dividir la sesión en un tiempo de trabajo en el aula, y en otro de trabajo en la calle:

El día ha empezado en L1R. Sólo estaban los de primer ciclo. Así que han estado una hora haciendo tareas del libro. A segunda hora, han ido al gimnasio con los de Infantil. Allí han jugado con globos a pasarlos de diferentes maneras y a mantenerlos en el aire. (D2T2P123)

El día de hoy ha sido muy movido. En L1R hemos hecho trabajo en el libro porque con lo parados que son dos horas es mucho. Hemos pasado al gimnasio, cuando quedaban 1h 20', han estado jugando al lago de las estatuas. Muy a su aire, porque la cooperación es nula. En las fotos se puede ver cómo AR1C033, sin ayuda, pasa el hechizo de ceguera tocando los respaldos de las sillas. (D2T2P47)

La solución de dividir la sesión en partes más pequeñas que tengan en cuenta las capacidades de alumno, o una parte de trabajo teórico es aportado por diferentes autores (Cortés Bravo et al., 2002; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b).

En otras ocasiones, las clases de Educación Física son excesivamente breves, de cuarenta minutos, teniendo que hacer itinerancias antes y después. En este caso, las sesiones se hacen excesivamente cortas:

Las clases de Educación Física de cuarenta minutos han resultado cortas. Al estar separados los alumnos de L2R en dos grupos, no como el martes que estaban juntos, se ha notado en que estaban más calmados. (D2T1P14)

Incluso la utilización del maestro itinerante al servicio de las comunicaciones del centro podía acortar aún más las sesiones:

Cuando llegué, a la maestra no le importó el retraso, le importaron más las guías, 20 minutos de clase no dieron para mucho. Así que rápido al coche, y de vuelta a L3R. Estaba cercado el perímetro del colegio por una feria que había, con lo que me tocó aparcar lejos. Ya volvía a empezar tarde la clase, también el recreo se dilató 15 minutos más. (D2T1P44)

Otro aspecto clave está en el *tiempo atmosférico*. Éste hace que, en ocasiones, sea difícil estar en la calle:

En Educación Física estuvimos haciendo actividades en el gimnasio. En invierno por el frío y en verano por el calor cuesta salir. (D6T3P186)

Como las instalaciones cubiertas no están adecuadas al área de Educación Física, hay que buscar alternativas para estos días. En ocasiones, es el frío el que nos dificulta estar en la calle, si bien estos días se superan con actividades muy dinámicas:

El día ha sido bastante normalito. En L1R casi hemos terminado con la carrera, aunque el frío que hacía casi termina con nosotros, menos mal que la próxima semana empezaremos con el acrosport. (D2T1P206)

En otras ocasiones, la lluvia es la que nos impide salir a la calle. En los primeros momentos buscaba actividades para poder realizar en el interior del aula:

Como llovía, han estado jugando al tenis de mesa, con las pequeñas también hemos jugado, con la mano. Parece que todos esos juegos,

hasta un poco tontos, motivan mucho a AR1C032 ya que no quería parar de jugar. (D2T1P135)

Por la tarde, como llovía, nos tocó quedarnos en el gimnasio, estuvimos jugando a “Lata de sardinas” y “Ovejas y lobos”, bastante bien. He comprobado que han progresado mucho desde que lo hacíamos a principio de curso. (D2T3P143)

El tiempo atmosférico es problemático en la medida que, en la escuela rural, no hay espacios cubiertos preparados para realizar actividad física cuando hay mal tiempo. En este caso, la doble programación, con una opción para realizar en la calle y otra en un aula (Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor, 2006b).

Pero no siempre había que recurrir a la doble programación por el mal tiempo. En ocasiones también nos sorprende el sol y nos imposibilita realizar algunos contenidos, como el teatro de sombras:

Como no había sol, no podíamos hacer sombras, así que nos quedamos con el libro, haciendo delante y detrás, ya que el tema que les tocaba era de escribir y no tienen mucha destreza. Son horribles esos libros. (D2T2P135)

El calor también se presenta como un problema a la hora de dar clase en la calle:

La sesión de Educación Física ha estado bien, jugando a los conos. Lo único que hace mucho calor, y cada 10 minutos tienen que parar a beber agua. (D2T3P174)

Así, uno de los aspectos tratados era la importancia de la crema para el sol:

Por cierto, que al principio hicimos un poco de aprendizaje sobre la crema del sol, me la di delante de ellos y mientras hablamos de por qué hay que dársela. (D4P191)

En otras ocasiones, es la organización del centro la que condiciona la organización de la programación. Así, ante cambios de agrupamientos, como maestro respondo para adecuarme a las nuevas necesidades:

En L2R me cambiaron los planes ya que el jueves la clase va a ser a todos juntos, por lo que la actividad del “Lago” era mejor dejarla para mañana y pasado. Con los mayores hice danza, ya que querían enseñarme una coreografía que estaba muy bien. Como estas cosas echan tanto para atrás, decidí que podía ser una buena alternativa. Con los pequeños fui a montar en bici que todavía no les había llevado,

bastante bien aunque AR3C124 iba mal, no le ayudaban, pero sí le esperaban. (D2T2P25)

Como el colegio en un pueblo es un espacio muy importante, en ocasiones la colaboración entre colegio y Ayuntamiento perjudica a la Educación Física:

Con la ESO no pudimos salir al patio, porque estaban desmontando lo de la feria de L3R, así que nos fuimos a colocar la biblioteca. (D5P30)

3.1.6. El interés de algunos tutores

Una de las ventajas de la escuela rural, en especial de las aulas unitarias y divididas, es que en ocasiones el maestro tutor se implica en la docencia de la Educación Física:

En Educación Física, ha venido la tutora de primero, ya que al ver las fotos en informática dijo que no había visto trabajar de esta forma. En un primer momento, decía que en Infantil no se podía. Hemos hecho la progresión completa y ha quedado asombrada de cómo no tenían miedo a desplazarse por los bancos y sillas. Dice que se trabajan muchas cosas y ha hecho un montón de fotos que ha prometido darme. Por lo demás la sesión ha sido perfecta. (D2T2P105)

Esta conexión entre tutor y especialista a los niños les resulta muy motivante:

Por la tarde, con los pequeños estuvimos con el paracaídas, desplazándonos con él, poniéndole a diferentes alturas y saludando. Fueron a buscar a MR36 para que viniera a jugar. Resultó muy bien. Por cierto que casi todos se han traído la gorra, ya que el sol es muy fuerte. (D2T2P214)

Aunque en ocasiones la participación de los tutores en Educación Física necesitaba de algunas adaptaciones:

En L1R nos fuimos de excursión al monte y, se vino MR36 con sus mocasines blancos. Los caminos estaban blandos y había una zona de mucho barro, que no se atrevió a pasar hasta que no la agarramos y pusimos unas piedras para que pisara, por lo demás, muy bien y con muy buen rollo. (D2T3P142)

En ocasiones, esta relación servía para tener una visión desde fuera de lo que sucedía en nuestras clases:

MR40 no tenía a nadie, porque no habían llegado sus alumnos en el transporte escolar por la nieve, así que se aburría se vino a clase y

estuvo de fotógrafo. La sesión empezó con que nos íbamos a la nieve, pero resulta que no tiene tradición en el pueblo, con lo que antes de irnos tendremos que buscar dónde nos podremos tirar. Ante semejante panorama nos pusimos con las posturas. Hicieron unas pocas con apoyos en dos grupos pocos apoyos, muchos... Todo relativamente bien, salvo que en el grupo de AR3C131 no contaban, y querían hacer cosas bonitas, pero les estimulaba demasiado la belleza como para contar los apoyos. Llegó un momento en el que dije que una figura de 18 apoyos en el que sólo tres podían apoyarse en el suelo, así que a un grupo se le ocurrió hacer una torre. Como uno se quejó de que le habían hecho daño, expliqué la técnica paso a paso y cómo el que se subía, debía de ver si el de abajo lo hacía bien. A MR40 esto de enseñarles a partir de sus errores, dice que es significativo y que les sirve más, ya que es un aprendizaje que se produce desde las necesidades de aprender. Luego seguimos haciendo torres y hubo que enseñarles a subir. Todo muy bien, hasta hicieron una torre todos los de la clase juntos. Por último, subimos a clase a hacer un dibujo y escribir en el cuaderno lo que habían hecho. No estuvo mal. Aprovechamos para hablar del pequeñín que no estaba, y se meten con él para que yo le vea y le regañe. (D4P60)

3.2. Estrategias para la docencia de Educación Física en la escuela rural

La primera estrategia clave para afrontar la docencia en la escuela rural, es *adecuar las actividades al número de alumnos y a la edad de estos*:

En L1R bastante bien la Educación Física, a pesar de que son cuatro niños. Me he dado cuenta de que uno de los errores que siempre me achaco, que es el de necesitar muchas actividades, es porque no respeto el ritmo de los alumnos. Tengo en cuenta cuando me aburro o cuando lo han hecho un par de veces, se me olvida que son niños y les encanta repetir las cosas que dominan. (D2T1P25)

En el caso de la Educación Física la programación se complica debido al carácter social de la mayoría de las actividades. En este caso es necesario tener en cuenta las diferentes edades a la hora de programar (Cortés Bravo et al., 2006; García, 1987; López Pastor, 2004b; 2006b).

Un aspecto clave de la docencia está en la *negociación con el alumnado*. Esto les hace partícipes de la realidad y hace que las decisiones que se tomen tengan un porqué y un para qué claro para todos:

Por la tarde, estuve con todos los de la ESO, hablamos sobre qué hacer en Educación Física, planificamos un poco los contenidos a lo largo del curso, resulta sorprendente que en ocho años haciendo Educación Física no tengan expectativas a parte de los deportes. (D5P73)

La negociación del currículum y la participación del interesado en la toma de decisiones, se plantea como uno de los temas centrales de la pedagogía crítica (Ander-Egg, 1990; Apple y Beane, 2001; Freire, 1970; 1992; Giroux, 1990), del movimiento de desescolarización (González, 2004; Wild, 2004; 2009), así como en algunos de los clásicos de la innovación educativa (Freinet, 1996a; 1996b; Neill, 2005).

Pero la participación no sólo quedaba para las reflexiones, sino que también se daba en la toma de decisiones de la sesión. Porque el *maestro también puede aprender del alumnado*:

En L2R estuve con los mayores en la calle haciendo acrosport. Sus hechizos han resultado muy interesantes, pero buscaban en ocasiones limitar mi poder o poderme burlar. Sin embargo, los pequeños los hacían muy similares a los míos, con lo que me van a servir para mi práctica. Los he apuntado en una hoja de Word, para que no se me olviden. (D2T2P81)

Freire (1970), afirma que la educación es una tarea bidireccional, en la que todos aprenden de todos, con lo que en cualquier proceso educativo, el enseñante siempre es aprendiz.

La educación autentica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B mediatizados con el mundo. (Freire, 1970:112)

Un aspecto básico es la *ayuda del alumnado entre sí*. Al ser clases heterogéneas cobra una vital importancia la ayuda de los mayores a los pequeños:

En Educación Física, con los de Infantil y 1º, hemos estado jugando con balones. Eran pelotas de las hinchables pero, como siempre, al principio les da miedo coger los balones. Así que se han puesto por parejas y hemos hecho énfasis en que no tuvieran miedo. Al final ya se pasaban los balones. Primero por parejas, luego por cuartetos. Como siempre, el aprendizaje es tutorado. Los de 1º se ponen con los más pequeños. Esto supone que no sólo tienen que hacer, o pensar en la tarea, sino que la estructura mental ha de ser muy clara para poder ayudar a los demás. (D6T2P229)

Boix Tomás (1995) considera que la ayuda del alumnado entre sí se da desde en dos ámbitos: el académico en relación con las tareas escolares; y el de grupo en relación con los valores grupales y la solidaridad.

La *participación del alumnado en la reflexión* de lo que sucede es otro aspecto muy importante para tomar conciencia. Esto permite que las explicaciones y/o reflexiones se adecuen a todas las edades:

En L1R he tratado de mejorar la sesión del otro día, ya que la primera parte del calentamiento no la hice jugada. AR3C031 dirigió un primer calentamiento, excesivamente analítico que era el que hacían el año anterior. Yo hice mi propuesta más lúdica. Cuando pregunté cuál estaba mejor, dijeron que el mío. Al final tuvimos que razonar para ver que los dos cumplían los propósitos, lo que pasaba es que una propuesta era más lúdica que la otra. (D2T1P129)

Dentro de esta línea de reflexión sobre la acción, se enmarca la utilización del cuaderno del alumnado y fichas elaboradas por el maestro. En él se piensa sobre cosas de lo que sucede en clase, siendo más adecuadas que los libros de texto:

La Educación Física en L1R ha resultado muy bien, hemos estado con el calentamiento y comprobando cómo se modifica la frecuencia cardíaca en función de los esfuerzos. En el cuaderno han hecho una tabla y el próximo día hay que analizarla. (D2T1P110)

En L2R también bien la Educación Física, aunque creo que habrá que introducir fichas para apuntar lo que han hecho ya que dominan la tarea y ahora toca analizarla. (D2T1P162)

El alumnado era el responsable de su propio aprendizaje, un aspecto que requiere la transformación de la educación tradicional (Ander-Egg, 1999). Esta responsabilidad proviene de la reflexión, a partir de preguntas sin una respuesta clara, que les estimule a pensar de forma autónoma sobre el contenido a tratar (Ander-Egg, 1999; Brodhagen, 1997; Postman y Weingartner, 1973).

La *comprensión de lo que sucedía en clase por mi parte*, se manifestaba como relevante. Había que estar leyendo la sesión para saber qué sucedía y si había que modificar algo de lo programado:

Con los de 5º y 6º la cosa fue bien al principio. A media clase se empezaron a aburrir y hubo que introducir elementos que sembraran la incertidumbre, como las flores o sombreros o el mago con la varita. La clase fue fenomenal como la anterior. Muy distendidas con muchas bromas... (D4P279)

Con los de 3º también estuvimos con juegos de pillar. Si bien, me surgió una duda y es que el dejarse pillar puede ser una forma de actuar en el juego, es una estrategia. Me dejo dar y como no quedo el último

no la ligo. Pero claro, al final terminó que los neños con más amigos, se dejaban dar y no quedaban nunca más de un minuto, y con otros no pasaba eso. Así, pese a las dudas que me genera el tema, tuve que actuar y poner como norma que no se pueden dejar pillar. (D6T3P46)

En Educación Física, esta semana hemos empezado a hacer juegos con balones de balonmano. Éstos tenían un cierto tinte cooperativo: pasarse el balón sin que se cayera, puntería por equipos sobre conos o porterías... Pero al final han terminado compitiendo unos grupos con los otros. Imagino que la próxima vez tendré que poner una tarea distinta a cada grupo. Así no pueden competir al menos directamente. (D6T3P135)

Una constante durante toda mi docencia es el cuestionamiento de lo que hago. Entiendo la crítica como un proceso constructivo, que me transforma como docente, porque a la vez que enseño, aprendo (Freire, 1970; 1997a). Como maestro me planteo lo que observo, ya que entiendo, que la docencia es una camino en el que siempre se puede mejorar (Peterson, 1997; Woods, 1997).

Un aspecto vivenciado como muy importante es *mi participación en las actividades*. Esto me ofrecía un punto de vista diferente a ver las clases como espectador. El alumnado se motivaba mucho con mi participación, y nos servía para compensar los juegos:

Hacía mucho que no jugaba con ellos, bueno este curso lo he hecho poquito, sólo a los juegos modificados y siendo yo el comodín. El caso es que les gusta y les motiva. Desde fuera se ven unas facetas del juego y desde dentro otras, con lo que me parecen formas complementarias de trabajar. (D6T3P108)

El buscar una *programación con actividades variadas* es percibido por el alumnado como algo importante dentro del área. Hay que tener en cuenta que su repetición puede llegar a bajar la motivación y a generar pocos aprendizajes:

Entrevistador: Pero también habéis hecho... No soy el único profesor de Educación Física que habéis tenido, habéis tenido otros, me imagino que habéis hecho también prácticas de...

(murmullos)

ARE074: Sí, pero como que siempre dabas lo mismo, siempre todos los años, un poco de cada deporte y para de contar y bobadas.

ARE108: ¡Estábamos cansados ya!

Entrevistador: ¿Estáis cansados de qué?

ARE105: De hacer lo mismo

ARE104: De hacer siempre lo mismo

Entrevistador: De hacer siempre lo mismo...

ARE105: Contigo lo hacíamos variado (EAAPP198-207)

Después de seis años de docencia en aulas multinivel, describo mis principales estrategias para atender a este tipo de aulas. Pero lo principal es que considero que la principal característica de las escuelas rurales es la heterogeneidad, su entendimiento y respeto:

Entrevistador: ¿Y cómo influye el número de alumnos y esa heterogeneidad de la que hablas para las actividades de enseñanza o aprendizaje o para la calidad de la enseñanza, de la Educación Física?

Maestro novel: R: Pues el... número de alumnos influye (reflexivo),... En una de las cosas que influye es que tienes mucho control, puedes observar muy bien lo que sucede en clase. Otra de las cosas en las que influye es que, a menos alumnos y más mayores, las actividades funcionan mucho más rápido, necesitas llevar más actividades preparadas para la sesión. En cuanto a la heterogeneidad, no es un problema. El problema es el buscar determinadas estrategias, que les sirvan para casi todas las actividades para participar. Por ejemplo, juegan a un juego de pillar, pues cuando la quede el pequeño, los mayores van a la pata coja o en determinadas actividades con balón, los mayores sólo pueden tocar el balón y los pequeños lo pueden agarrar. O los mayores..., no sé... ¿sabes?, siempre buscando que dentro de la misma actividad haya diferentes grados de dificultad. Te estoy hablando de mayores y pequeños, pero muchas veces no eran mayores y pequeños. Había gente de los pequeños que entraban más en los grupos de mayores, y gente de los mayores que entraban en los grupos de los pequeños. Era un poco...luego ahí tienes que tener también, cierta mano, y que no se vea que siempre limitas a unos o que siempre das beneficios a otros. (EMN1P66-67)

Estas estrategias basadas en la atención a la diversidad son similares a las que ofrecen otros maestros que trabajan en la escuela rural (Cortés Bravo et al., 2006; García, 1987; Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008b).

3.3. Contenidos en Educación Física

3.3.1. Los primeros pasos en la elección de contenidos

El primer aspecto que se tenía en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos del área de Educación Física era tener en cuenta el Proyecto Curricular. Éste, supuestamente, era un consenso de los maestros respecto a la concreción del currículm:

Cuando uno se encuentra en los primeros días de septiembre tiene que programar el curso. Normalmente se suele hacer como la manera de concretar el Proyecto Curricular de Centro al aula. En otras áreas existe la ayuda de guías didácticas y materiales elaborados para el profesorado en consonancia con los libros de texto. Este material en ocasiones guía la actuación docente. (CL01:4)

Después estuve leyendo el Proyecto Curricular, para hacer este año la programación de acuerdo a él. Parece a primera vista que está muy bien hecho. (D2T1P35)

Al llegar a la escuela rural, además de conocer la secuenciación de los contenidos, también era necesario conocer las características del alumnado, debido a la heterogeneidad tan grande. Por esta razón, se pasan unos test físicos, no sólo para valorar las capacidades de cada uno, sino para tener tiempo de observar a cada niño de forma individual:

En L4R empecé con los test. Voy a tardar más de lo que pensaba, sólo ha dado tiempo al circuito de agilidad 10x5, entre que lo ensayan y lo repiten un par de veces se ha pasado la sesión. AR3C047 y su AR2C049 se pasan todo el tiempo llamando la atención, ya sea por halagarme, por hacer las cosas mal, o por cualquier otra cosa. Me he puesto muy serio con él y se le escapaban las lágrimas. (D2T1P54)

En L4R bien, aunque estoy comprobando que los test generan inquietud en los alumnos, ya que el tiempo de implicación motriz y cognitiva es bajísimo. No obstante me permite hacer una buena evaluación inicial. AR1C040es muy ágil, rápido y coordinado. Por la tarde en L3R he estado serio por lo de ayer. Hemos ido a correr y la mayoría apenas han dado vueltas. Cuando se han cansado y le he explicado que daba igual la velocidad, lo han entendido y han pedido repetirlo. Hay casos curiosos como el de AR3C117 que en la primera tanda ha hecho 6 minutos y en la segunda 25. (D2T1P78)

3.3.2. Las actividades físicas en el medio natural

Parte de los contenidos estaban centrados en actividades físicas en el medio natural. Éstas se desarrollaban a través de diferentes actividades como son, *rutas en bici*:

Por la tarde, con los pequeños nos hemos dado un paseo en bici. Les he echado una bronca por derrapar y soltarse de manos, diciéndoles que una niña se ha abierto la cabeza en clase, y no quiero más accidentes. Lo han entendido. (D2T2P50)

Las bicicletas son un contenido que se desarrolla en la Educación Física en la escuela rural (Gómez Oviedo, 2002; Ponce de León Elizondo et al., 2002).

El realizar rutas en bici suponía una experiencia intensa para el alumnado que lo vivía con mucha intensidad:

Por la tarde, en L4R. Antes de ir ya me imaginaba que aunque ayer quedamos que no íbamos a montar en bici, se la iban a llevar. A las 11 levantó la niebla y así MR31 cuando llegó a las 12:30 a L2R me dijo que decían que se iban a llevar la bici, MR40 también me lo dijo y decía que no hablaban de otra cosa en clase. Por supuesto, que todos tenían su bici, AR2C055 me dejó una y nos fuimos a un pueblo cercano. Para ir fuimos muy bien, todos más o menos juntos hasta el final, que había una cuesta bastante grande. Al llegar, a AR1C044 se le salió un cable del freno y se chocó contra la pared. No ha sido nada. Al volver AR2C048 y AR2C052 fueron muy deprisa, así que tuve que ir a por ellos y decirles que no podían ir así, que si le pasaba algo a alguien, no se iban a enterar. Así que quedamos en que cuando no vieran a nadie, paraban hasta que llegáramos todos. La excursión fue perfecta, salvo por AR2C043 que insultó a un señor que pasaba con el tractor, así que tuvimos que hablar de ello, pero creo que no es capaz de razonarlo. (D3T3P47)

Las marchas en bici se convirtieron en una tradición en el colegio, que se realizaban pese a que yo no impartiera clase al grupo:

Por cierto, que hoy los de la ESO han estado conmigo preguntándome porque no les doy clase, y si nos vamos algún día en bici. Ya les he dicho que cuando haga buen tiempo, lo hacemos algún jueves. (D6T2P139)

A la una y media me fui con los de la ESO a montar en bici. En un principio iba a ser un paseo hasta L4R, parando a comer en L1R con los compañeros. Esto es lo que hemos hecho, el único problema es que entre el pueblo de mitad de camino y L4R nos hemos perdido. Pero los chicos, al menos conmigo, son autónomos y responsables y todos juntos hemos dado con la solución, aunque un ratito hemos ido al lado de la carretera. AR3C100 en L4R decía que no volvía, iba cansado pero podía sufrir mucho más, me tuve que enfadar con él y lo hizo. El caso de AR3C093 fue distinto, es más débil y llegando a L4R empezó a hiperventilar, yo pensaba que tenía asma o que le podía pasar algo en el corazón, pero era ansiedad pensando que no podía volver. A la vuelta fue mejor, y en cuanto empezamos a ver L3R se motivó una barbaridad. Para estos niños la experiencia fue superenriquecedora, ya que hicimos 25 kilómetros y lo veían imposible. Aprendieron que pasito a pasito se hace el camino, y que tienen que confiar en sí mismos, que yo confiaba más que ellos. (D6T3P154)

Un aspecto clave de este tipo de actividades es que no sólo ha de quedar en lo motriz, ya que se establecen relaciones entre el entorno y los participantes

(Fraile Aranda, Arriba Cubero, Gutierrez Cardeñosa, y Hernández Martín, 1998).

Otra actividad realizada en el medio natural era *deslizarnos por la nieve*. En este caso estábamos a expensas de que nevara. Así, este trabajo quedaba pactado cuando intuíamos que iba a nevar. El planificar esta actividad corría a cargo del alumnado, que tenía que poner en práctica las estrategias dialógicas aprendidas en el área:

Al empezar dije que un día podíamos irnos a tirar por la nieve y se montaron dos grupos: los de 6º que querían ir al monte de enfrente y las chicas que querían ir por el pueblo, así que les dije que si se ponían de acuerdo para el jueves íbamos, sino no. (D2T2P182)

Este tipo de actividad genera un conocimiento del medio natural transferible a la relación que establece el alumnado con él, a partir de la vivencia y de la experiencia (Santos Pastor y Guillén Correas, 2004). Esto fomenta la educación del alumnado para su tiempo libre y para vivir en su contexto.

Cuando se cumplía nuestra previsión íbamos al monte para deslizarnos. Este contenido era enormemente motivante para el alumnado:

El día empezó muy raro, ya que estaba cansado y no tenía claro qué hacer con los de L4R. Cuando llegué, les encontré a todos con las botas de nieve. Como les dije el martes que si se ponían de acuerdo nos íbamos a tirar con los sacos, lo habían hecho. Así que aunque no había llevado botas, ni ropa para cambiarme nos fuimos. Bastante difícil es que AR3C050 y AR3C047 se pongan de acuerdo con AR3C054 y AR2C049. Fuimos al antiguo cuartel de la Guardia Civil, después de recorrer todo el pueblo en busca de sacos. Allí hicimos tres pistas y nos lanzamos. AR3C047 estuvo bastante a su aire y al final le tuve que decir serio que viniera. Una vez rompieron él y AR3C050 una pista que habían hecho para que no se tiraran las chicas, con lo que se llevaron un broncón enorme ya que esas cosa me enfadan mucho. No obstante, físicamente fue muy intenso, para los pequeños quizás demasiado, también la experiencia me pareció interesante en cuanto a la relación del grupo. (D2T2P190)

En Educación Física muy bien, les sorprendí con lo de ir al monte de paseo, luego al llegar al campo de fútbol, cogimos unos bidones que tenían y nos lanzamos cuesta abajo. Lo de los bidones es muy bueno, ya que no vas dando golpes con el cuerpo contra el suelo, con lo que uno se magulla menos. Además corren mejor ya que la presión sobre el suelo es mayor y más uniforme que los sacos. Todos han dicho en el cuaderno que es el mejor día de Educación Física. (D3T2P67)

El material para esta actividad lo traía el alumnado, eran: sacos, palés, trineos... También trabajábamos aspectos relacionados con la salud, como el cambio de indumentaria. Pero uno de los aspectos más importantes es que era una actividad que compartíamos con los compañeros de otros años que ya estaban en el instituto:

A última hora en L4R, por supuesto, que monte arriba y a la nieve. Esta vez AR3C055 se trajo un trineo comprado que se deslizaba que era una pasada. También llevamos el de madera y sacos. Todo muy bien y los pequeños también. No obstante, hubo que recordar las normas, ya que en un momento AR3C048 se tiró y se llevó a los de delante. En el fondo es enseñarles sobre su práctica. Se trata de enseñarles a cambiarse los calcetines, a convivir, a compartir el trineo, a deslizarse por orden. Un montón de cosas asociadas a la práctica tradicional de la Educación Física, que se deben de enseñar desde la escuela para que el aprendizaje sea realmente emancipador y útil. Con la de veces que yo me planteé si mis clases tenían trasfondo social, y está más cerca de lo que parecía. Por cierto, hablando de trasfondo social, vinieron los tres de 2º de ESO. (D4P63)

En este caso, los aprendizajes realizados en clase tenían una transferencia directa con el tiempo libre:

Después a la nieve. Eso sí, se me ocurrió tirarnos desde el depósito, que había una rampa más fuerte de inicio, y volvimos a disfrutar, ya que en la otra cuesta todos nos aburríamos. Por cierto, que en ésta se quitaba la nieve, por lo que hacíamos turnos para reponer nieve y para tirarnos. Al final, quedó una capa grande de nieve prieta y la pista era rapidísima. Cuando íbamos a clase quedaron a las cinco y cuarto para ir a tirarse, y me dijeron que si iba. ¿Me ven como profesor, como amigo, como un hermano...? Creo que como alguien agradable que les enseña lo que puede, que dialoga y con quien les gusta pasar el tiempo. (D4P81)

Que la actividad de Educación Física se realice en el contexto de juego del alumnado, es una forma de fomentar la educación en su contexto. En este caso la actividad es en el campo y el aire libre, lo que, permite educar en el medio natural (Santos Pastor, 1998).

Esta actividad era muy interesante porque conectaba las enseñanzas del aula con las posibilidades de utilización del tiempo libre, pero presentaba la dificultad de que se ponían muy nerviosos y, en ocasiones, no terminábamos bien:

En L4R han estado bastante nerviosos, me esperaban como agua en mayo, por lo de ir a la nieve. Todos se habían venido con su saco. A

primera hora tenían Plástica y han hecho un dibujo de lo que iban a hacer después. Al salir tuvimos un problema, ya que AR2C048 y AR2C055 se escupieron y les dije que no íbamos. Acordamos que al primer problema nos volvíamos. En la nieve, estuvimos estupendos, tardamos 15 minutos en ir. Ellos tenían un trineo hecho de un palé. Nos tiramos muy bien, pero a última hora AR3C054 gastó una broma echándonos nieve a varios. ARE048 se puso a llorar, con lo que fue un imán para que los demás le tiraran nieve. Todo el camino de vuelta al cole le echaron nieve, y él lloraba, hasta que les regañaba. Perdí el control de la clase porque no me hacían caso. Al llegar les eché un broncón y les dije que iba a mirar qué tipo de falta era, y se lo iba a decir a MR30JE. En ese momento se asustaron, no me gusta nada mi actuación, pero no sabía qué hacer, me saturó la situación y que ARE048 no se defendiera, además él les echaba nieve y cuando se la devolvían lloraba. Tengo que pensar algo para los cinco de cuarto y quinto que son los implicados. (D3T2P68)

La última actividad propia del medio natural eran las *marchas* por el monte. En un primer momento, son sesiones concretas en las que lo principal es la marcha y el diálogo que surge:

Después del recreo modifique los planes ya que hacía mucho sol. Con los pequeños di un paseo andando y con los mayores en bici. Que por supuesto aprovechamos para hablar. (D2T2P97)

En Educación Física hemos dado un paseo por el pueblo para que los nuevos supieran donde viven sus compañeros. (D5P45)

Éstas se mostraron como un momento interesante para aprender a comportarse en el entorno. Por ejemplo, marchar por el monte, prevenir a las víboras, a respetar la naturaleza...

En L1R hacía muy bueno y, como el gimnasio estaba lleno de colillas de la fiesta del día de antes, nos fuimos a dar un paseo por el monte. Al fin comprobé algo que intuía, y es que AR1C033, en ocasiones es muy torpe, parece como si no pensara lo que está haciendo. Al andar por una loma tenía problemas, incluso más que AR1C032. Le dije que anduviera con los pies transversales a la pendiente y no hacía caso, los ponía dos veces y volvía a hacer lo que la salía natural. He hablado de esto con la tutora y me dice que es distraída, pero tiene mucha capacidad, yo no opino lo mismo. (D2T2P104)

En L1R no podía hacer la misma actividad por la composición del grupo, así que nos fuimos a andar por el monte, bajamos cuestones enormes hasta el río, tiramos piedras desde el camino... un montón de cosas transversales a la marcha. Por cierto, que me he dado cuenta de que se trabajan un montón de valores transversales, como cuando no

les he dejado tirar piedras al pilón porque alguien tenía que ir a recogerlas después. (D3T2P21)

Fuimos por el monte y se arrimaron a una valla de piedra, les dije que se separaran, que ahí es donde se esconden las víboras. Dijeron que no hay, pero ya les dije que si se coge la costumbre de no arrimarse no se corren riesgos. De ahí desembocó la conversación en qué se hace cuando pica una víbora, les expliqué que se corta en forma de H, y se hace un torniquete y les enseñe a hacerlo y, rápido al hospital. (D4P44)

El día ha sido relativamente normal. He ido al monte con los de 1º y 2º. Ha sido toda una experiencia. Por la mañana estaban contentísimos porque iban a salir de excursión. Claro, que los de Infantil también querían ir. Han ido muy bien, lo único que tienen un afán destructivo con las cosas. Hemos tenido que hablar varias veces de no pisar setas, de no coger tomillo... en el fondo es su bosque y si lo rompen se quedan sin ello. Esperemos que lo hayan entendido. Pero es difícil, porque es lo que ven, que la naturaleza está para servirnos. (D6T2P64)

Este tipo de aprendizajes están en línea con lo plasmado por Santos Pastor y Guillen Correas (2004), en cuanto a que las actividades en el medio natural han de promover una educación ambiental, en cuanto al conocimiento y cuidado del entorno, pero también en su uso responsable.

En un paso posterior trabajamos específicamente las sendas. La finalidad de esta unidad didáctica era que ellos fueran capaces de realizar una:

A segunda hora, empecé con el grupo de la unidad didáctica de "Las sendas". Lo primero que hice fue preguntarles qué era una senda. Sabían que era un camino, después cogí la parte teórica y les estuve enseñando los gráficos, los tipos de senda que hay y por último los materiales. Después hicimos dos grupos al azar y resulta que salieron chicos y chicas. Lo que hay que hacer es señalar una senda que ellos elijan. Eso sí, antes voy a dirigir dos yo, y luego las suyas. Claro, que me ha surgido la duda sobre si hacer una señalización para la actividad o dejarla fija. AR3C114 dice que no merece la pena, ya que si ve su padre los carteles no va a saber de qué son. Ahí está también el decir a sus padres qué es. Creo que es mejor hacerlo para el pueblo y que se vea la acción transformadora que tratamos de llevar a cabo. (D3T3P39)

Después salimos a hacer el primer sendero, hicimos un sendero circular, el de las niñas. Ha resultado todo bastante bien, aunque los chicos hicieron un poco el tonto a mitad del sendero, pero bastante bien. Han ido mirando el mapa que habían dibujado todo el tiempo, que yo pensaba que lo iban a hacer. A los que lo van a hacer el próximo lunes, les he dicho que si ellos van a ser capaces de de ir un

paso más allá y si iban a ser capaces de hacerlo, y han dicho que sí.
(D3T3P211)

En las entrevistas, los exalumnos tenían una buena consideración de las actividades en el medio natural, y de las realizadas fuera del colegio. Sin embargo, afirmaban no haber realizado estas actividades con otros maestros en el área de Educación Física:

Entrevistador: Sí, ¿y cómo recordáis cuando yo os daba clase? Que el año pasado os dí a todos, ¿no?

ARE104: Sí

Entrevistador: ¿Cómo lo recordáis?

ARE104: Pues divertido.

Entrevistador: Divertido ¿por?

ARE104: Porque hacíamos muchas cosas.

ARE074: Aprendíamos todos...

ARE104: No hacíamos solo... no sé, sólo futbol o baloncesto, hacíamos de todo.

ARE108: Variado.

ARE074: Salíamos al pueblo.

Entrevistador: ¿No habíais ido al pueblo antes en Educación Física?

ARE105: No, no. Hacíamos deporte en otros sitios que no es aquí, el colegio.

Entrevistador: ¿Y al monte habíais salido?

ARE108: No, nunca.

ARE074: Alguna vez.

Entrevistador: ¿Y con la bici tampoco?

ARE105: Con la bici no.

ARE074: Con la bici aquí hubo una vez un circuito.

Entrevistador: Sí, ¿pero fuera del colegio?

ARE074: No.

ARE104: No se fiaban. (EAAP91-112)

Pese a la riqueza del entorno, el alumnado no había experimentado las actividades en el medio natural como un contenido propio de Educación Física.

3.3.3 Las actividades del entorno del alumnado

Otros contenidos a trabajar eran actividades físicas que el alumnado podía realizar en su entorno. En este caso, desde Educación Física se trató de educar para el tiempo libre. Freire (1970) se planteaba que la educación que se recibía debía de estar íntimamente relacionada con el contexto de vida para que tuviera sentido.

Un ejemplo de esto es el frontón, que se jugaba en las paredes de las iglesias, salvo en el único pueblo que tenía un frontón. En este caso, la docencia se centraba en modificar puntuaciones para evitar situaciones de abuso y en enseñar técnicas básicas:

En Educación Física, no pudimos ir a montar en bici porque mi pierna me dolió hasta ayer y les dije que no la trajeran. En sustitución jugamos al frontón. Tuvimos que cambiar la puntuación, ya que unos jugaban mucho y otros esperaban mucho, así que lo dejamos en 5 puntos. También cada tres partidos cambiábamos de parejas. No obstante, otro día tengo que enseñarles a coger diferentes empuñaduras, ya que no saben lanzar las pelotas rectas, sólo lo saben hacer con parábolas. En el recreo, seguimos jugando. (D3T2P268)

Con los de 4º y 3º hemos estado en el frontón. La primera discusión ha sido por enseñarles a coger la raqueta. “pues yo la cojo...”. Claro, que nada más llegar se han ido dos pelotas por encima del frontón. Así que, repaso de técnica de cogida de raqueta. La segunda, era porque querían que el que ganara, se quedara. Pues no, porque sino los demás no juegan nunca. Así que, cada vez dos equipos distintos. Por lo demás, todo muy bien. Pero el tema es que son unos cabezotas y parece que las cosas anticompetitivas de clase no lo aplican fuera. (D6T2P286)

En la Educación Física en la escuela rural también se plantea la necesidad de vincular las prácticas físicas con la realidad del alumnado (Costa Herbera et al., 2006; Gracia, 2002; Gómez Oviedo, 2002; López Pastor et al., 2006; Ponce de León Elizondo et al., 2002; Tomeo Turón y Gracia Bailó, 2006).

A estas clases asistía el alumnado de los cursos anteriores. En este caso se integraban en el aula como un alumno más:

En Educación Física, estuvimos jugando al frontón bastante bien, AR3C124 le decía a AR3C111 que ella el año pasado no sabía jugar y que aprendió, que no se preocupara. También vinieron ARE112 e ARE117 a jugar con nosotros. Con los peques, jugamos un rato en la pared y otros pasándonos la pelota de raqueta en raqueta. Todo muy bien. Lo que pasa es que ahora tengo dos grupos muy diferentes. (D5P94)

Otro caso especial fue enseñarles a utilizar el parque infantil del pueblo. En éste había un rocódromo, que la mayoría no utilizaban para jugar. Por esta razón, impartimos un par de clases en él, con el fin de que todos desarrollaran una competencia suficiente como para usarle de manera autónoma:

Por la tarde les debía ir al parque, así que hicimos animales de plastilina en clase, y nos fuimos a trepar al rocódromo del parque. Había muchos que no habían subido y todos tuvieron una experiencia positiva. (D6T1P78)

A la vuelta, paramos en el parque y estuvimos en el rocódromo. Siguen sin escalar muy bien, y eso que es un juego de su tiempo libre. De lo que sí que me he dado cuenta, es que es una práctica que depende mucho del peso y de la flexibilidad para poder arrimar mucho el culo a la pared. Con una de las dos cosas son capaces de subir, sino les cuesta mucho. (D6T2P137)

Diferentes autores (Apple, 1989; Apple y Beane, 2001; Brodhagen, 1997; Giroux, 1990; Macedo, 1994; Peterson, 1997; Wrigley, 2007) consideran que la educación ha de estar relacionada con el contexto para que esta sea realmente significativa y valiosa.

3.3.4. Otros contenidos de Educación Física

Un contenido desarrollado en Educación Física eran los juegos tradicionales. Si bien, de estos hacíamos versiones que se adaptaban a nuestras necesidades, como aprender a entrar o saltar a la comba doble:

Por la tarde con 1º y 2º estuvimos en el patio, primero jugando al pañuelo, luego a la comba y, luego si quedaba tiempo porque hacían todo bien, sin perder el tiempo, un poco de balón. Primero estuvimos en corro y se acordaron del “pisa pies” y no sé como todos me intentaron pisar, corrí un poco y a los dos minutos paré y les dije “ya vale que estoy cansado, vamos a jugar al pañuelo” todos tranquilos y al pañuelo. (D4P46)

Hoy teníamos una sesión de combas de actividades cooperativas, pero nos encontramos un problema, que es que no sabían entrar, así que nos pasamos la hora entera enseñando. Todos consiguieron aprender, y estaban muy orgullosos de ello. En el cuaderno pusieron que lo habían pasado muy bien y que se sentían bien porque lo habían aprendido. Les hice referencia a que era de niñas y me dijeron que no. (D3T2P205)

A tercera hora, me saqué a todos los de la ESO, a los míos y a los de MR22 y estuvimos tratando de saltar a la comba doble. Al principio, mientras les enseñaba cómo dar, decían que si lo había soñado. Al final de la clase ya había varios que eran capaces de saltar bastante y todos daban tres o cuatro saltos. Con ARS102 estuve con otra comba saltando a la culebrilla y andando por encima de la comba. Por cierto, que les llama mucho la atención mi forma de afrontar la clase, lo de ser efusivo y celebrar las cosas... (D5P166)

Las actividades en las que exploraban su movimiento eran muy importantes: manipulaban pelotas, aros,.. y mediante la reflexión sobre lo que hacían y nuevas prácticas iban aprendiendo:

En Educación Física hemos estado con balones, explorando el movimiento. Los de 1º y 2º han estado fenomenal se han pegado una palicilla y la final decían que estaban muy cansados. Con los de 3º me ha pasado lo mismo y apenas se podían mover los últimos minutos de clase, así que nos hemos metido al gimnasio y han hecho un ejercicio más tranquilo. (D6T1P83)

Entornos de aprendizaje en los que el alumnado exploraba sus movimientos adecuándolos a las necesidades del medio:

En Educación Física con los de 4º hemos subido al monte, un gran circuito, como el de ayer con los de 3º. No pararon nada. Fue muy agradable ver como AR2C032 iba corriendo de un lado para otro sin importarle la altura o estar subida a las espalderas, y recordar que en la primera clase que le di, en mi primer año no sabía saltar. (D6T1P104)

La expresión corporal lo trabajábamos a través de diferentes actividades como: actividades rítmico expresivas, como danzas, capoeira, mímica,...

Hoy ha venido O21 conmigo a clase, como llovía no hemos podido hacer las actividades de Senderismo, pero ella traía preparadas unas danzas. Cosa que yo no les enseño, porque me cuesta más que a ellos, sólo soy capaz de hacerlas si pienso. (D3T3P104)

A segunda y tercera hora hemos estado haciendo capoeira. Ha resultado bien, el paso del baile no lo cogen, pero el diálogo corporal sí lo establecen, aunque no es muy continuo. (D6T3P93)

A primera hora estuve con los de 3º. Estuvimos en el gimnasio haciendo con mímica lo que habían hecho antes de llegar al cole y luego, por grupos, estuvieron representando juegos de Educación Física. (D4P260)

Otras actividades que desarrollamos fueron: zancos, escalar, equilibrios:

En Educación Física no sé cómo ha salido algo de zancos, nos hemos puesto y he enseñado a montar a todos los de 3º y 4º, no me lo creo, porque es algo difícil. El caso es que me he puesto de uno en uno, hasta que les enseñaba 4 cosas claves, pasos cortos, pies juntos y el culo un poco para afuera, para equilibrar, los chicos han terminado supercontentos y yo más. (D6T1P109)

Después del recreo estuvimos con los de 4º a escalar, que resulta que no son capaces de subir, y los de 1º sí. Me ha llamado mucho la atención. (D6T2P142)

En Educación Física, hemos estado haciendo juegos de correr y equilibrios sobre la barandilla del arenero. Resulta que bajó MR25 a cantarnos una canción con los de 5º, así que entramos en Infantil, lo oímos y nada más acabar ellos salieron, yo me entretuve un poco y cuando salí con MR43 y MR48, ellos ya se habían organizado y estaban continuando el juego sin pedir explicaciones a nadie, ni esperar a una autoridad superior, es sorprendente la autonomía que tienen, para lo pequeños que son. (D6T3P114)

Además de estas actividades realizábamos otras como carrera a ritmo, acrosport, teatro de sombras, iniciación deportiva y aprendizaje cooperativo, que veremos con detalle en los próximos apartados de innovación educativa en la docencia en la escuela rural.

4. La innovación educativa en Educación Física

En este apartado se analizarán varios trabajos de innovación educativa llevadas a cabo por el maestro novel en el área de Educación Física¹⁴.

4.1. Aprendiendo a correr a ritmo

En nuestra experiencia, sabíamos que para el alumnado era difícil correr a ritmo, ya que lo habitual es que corran a tope y cuando no puedan más comiencen a caminar. Por esta razón, se diseñó una unidad didáctica desde el GTII-AEF (Barba Martín y López Pastor, 2006) Al empezar a ponerla en práctica, nos encontramos con este mismo problema. Así, el primer paso era demostrar al alumnado que no sabía correr a ritmo:

El día ha empezado en L3R con los de 1º, que les ha costado callarse, luego salieron al patio a correr para preparar la unidad didáctica de correr a ritmo. Lo han hecho sin ningún tipo de control, salvo AR1C130 y AR1C060. En el diálogo posterior han dicho que querían aprender a correr, aunque no han sido nada honestos, ya que han dicho que todos habían completado las 10 vueltas corriendo. (D2T1P141)

En ocasiones, este test inicial daba resultados sorprendentes, ya que el éxito lo conseguían los que lo entendían, no los más capaces. Esto, a veces, provocaba problemas de comportamiento, ya que les rompía los esquemas:

¹⁴ Para desarrollar este apartado se han utilizado fotografías que se encuentran en el anexo V.

A primera hora, con 3º carrera de 25 minutos, para ver cómo estamos, sólo cuatro lo han conseguido. Entre ellos AR2C072 y AR2C062, dos de los que en un principio son de los torpes. Pero era lógico, si se iba despacio, se aguantaba. Esto a AR2C065, que no le apetecía, le ha sentado fatal, se retiró antes del minuto 3 y cuando vio que pasaban los minutos y los demás aguantaban, se ha frustrado muchísimo y empezó a decir que AR1C072 hacía trampas, como supuestamente lo hace peor que él le dije que no, que se podía ir despacio, que actuaba con inteligencia. Al final convenció a AR2C131, AR2C069, AR2C098 y AR2C076 de que le abuchearan. Les dije que un punto negro, que es mala conducta en la escala de su profesora. No me gustaba la opción, pero tenía que cortarlo ya. Luego en el recreo bajé y dije que se le pondría mañana, pero que lo podían enmendar si en una redacción contaban qué habían hecho y algo bueno sobre AR1C072. Al fin y al cabo el punto negro no servía para enmendarlo ni para reflexionar. (D4T1P124)

A partir de esa situación surge nuestra propuesta de correr a ritmo, similar a otras propuestas similares por parte de otros autores (Velázquez Callado y Fernández Arranz, 2002; Zaragoza Casterad et al., 2004).

El primer aspecto era enseñarles cómo funciona su cuerpo y qué sensaciones se tiene con un esfuerzo extenuante y cuales con un esfuerzo moderado:

En L2R tenía sesión con todos. Hemos medido pulsaciones en diferentes tareas, y ellos han dicho que por qué no al fútbol. Hemos comprobado que los porteros tienen menos y los que corren más, tienen más. Con la autoevaluación hay algún problema, ya que no lo terminan de entender. (D2T1P144)

Lo de medirse las pulsaciones les gusta mucho. A AR3C124 y a AR1C115 les tuve que decir que apoyaran la parte más proximal de la mano en la cremallera del chándal, ya que si no la apoyaban en el esternón. Luego reflexionamos en el cuaderno. (D3T1P141)

Salimos al patio a controlar ritmos de carrera. Para ser el primer día, lo hemos hecho todos de manera subjetiva, por sensaciones, si bien la distancia era diferente 10x100, en primer ciclo, 7x200 en segundo ciclo y 10x200 en tercer ciclo. En términos generales, bastante bien. Al final de la sesión he medido las pulsaciones y se las he dicho, y luego en el aula, han establecido la relación entre apariencia y pulsaciones. Muy interesante. (D2T1P151)

A veces, en cursos anteriores, el alumnado había trabajado cómo medir las pulsaciones, pero no conocían su aplicación práctica. Con lo que se trató de que comprendieran su utilidad:

Por la tarde, la cosa mejoró mucho, dejó de llover, estuve con los de 5° y 6°, que están interesados en correr media hora. Les expliqué que teníamos que dominar las pulsaciones y luego correr controlando parámetros. Me dijeron que eran expertos en eso. Eso sí, no sabían cuánto tiempo había que contarlas, ni para qué servía, pero con MR22 corrían cuatro minutos y las contaban. Les tuve que explicar que era como se cuentan revoluciones, porque decían que era la velocidad. Después estuvimos haciendo ejercicios para medir las pulsaciones. Eso sí, en clase porque el gimnasio estaba ocupado. No nos cortamos a la hora de saltar a ver si se dan cuenta de que el gimnasio es para la Educación Física. Al final de la clase entendieron que cuando hay muchas pulsaciones, no se puede hacer un ejercicio prolongado, pero que si son un poco más bajas sí. (D4P141)

Por la tarde con 5° y 6°, estuvimos con el calentamiento. Primero se lo expliqué en el encerado con una gráfica, cómo queríamos subir las pulsaciones de estar sentado a 180, que se quedaron asustados de llegar a tantas, y yo les dije que lo íbamos a conseguir sin esfuerzo. Así fue en la práctica, estuvo muy bien. Y en el cuaderno pusieron que se habían cumplido los propósitos y ya saben para qué sirven las pulsaciones, aunque no lo tienen en el pensamiento, porque en el calentamiento casi todos pasaron de 160, es decir, fueron demasiado rápido. Eso sí, tuve que enfadarme porque subieron las escaleras haciendo mucho ruido. Por cierto que me resulta raro que están supermotivados con correr 30 minutos. (D4P153)

El ser capaz de medir y entender las pulsaciones era una parte clave, ya que es básico en la autonomía en la carrera continua. No es importante que el alumnado tenga grandes capacidades físicas, sino que aprenda mediante qué parámetros puede conocer cómo funciona su cuerpo (Hubiche y Pradet, 1999).

Una vez entendidas las sensaciones corporales comenzábamos a trabajar con fichas escritas, para reflexionar tras cada serie, aunque al principio les costaba apuntarlo bien:

En L4R la sesión ha salido muy bien, y he visto que incluso en primer ciclo se pueden usar fichas. Están motivados con el tema, aunque alguno dice que por qué no hacemos otra actividad. A AR3C047 le he tenido que regañar porque ha apuntado en la ficha lo que quería, así que le he explicado que su compañero no puede hacer el trabajo porque él no ha cumplido, y que si no quiere hacer Educación Física que lo diga, que nadie le obliga. Se le saltaban las lágrimas y en la ficha ha puesto que lo ha hecho mal, así que he tenido que hablar con él de nuevo, para decirle que correr lo había hecho bien, que sólo había apuntado mal. (D2T1P195)

Para conseguir el éxito en este trabajo el alumnado tiene que cambiar la mentalidad de competición, de que lo importante en la carrera no es llegar el primero, sino correr todo el tiempo al mismo ritmo, sin cansarse y sin tener que parar a caminar:

En Educación Física empezamos el trabajo de la carrera a ritmo. Tuvieron problemas AR3C049 y AR2C052, ya que ambos querían ganar, luego se calmaron, pero no antes de que a AR3C049 le echara una regañina por agarrarle la camiseta a AR2C052. AR2C048 y AR2C055 corrieron muchísimo, pero luego, en la reflexión, pusieron que no lo habían hecho bien porque tenían 160 o 170 ppm. (D3T1P144)

Al principio de la clase, AR2C048 en la primera curva agarró del jersey a AR2C052, pudiéndole ahogar, con lo que le regañé y le hice ver que lo principal no era ganar, sino tener entre 14 y 16 pulsaciones. Por cierto, que les he dicho que se vayan trayendo reloj para las pulsaciones y para que tengan más autonomía. (D3T1P178)

El aprendizaje de la carrera continua requiere que el alumnado olvide que la carrera es una competición, y tome conciencia de que es una práctica individual medible por diferentes procedimientos (Seners, 2001).

Con este trabajo se consiguió un éxito importante, ya que todos los alumnos conseguían aprender a correr a ritmo:

Con 1º y 2º estuvimos corriendo media hora y lo consiguieron dos tercios de los niños. Todo muy bien. Eso sí, me sorprendió AR1C090 que la otra vez corrió 20 minutos y esta 3. (D4P247)

Los de 5º y 6º estuvieron corriendo y todos hicieron los 30 minutos. Además en un ambiente de fiesta, ya que cada vez que uno mejoraba la marca de la otra vez, aplaudían. Uno de la ESO que pasaba por el patio me decía que porque corrían tanto, a lo que le respondí que aprendían a correr que, ahora, el día que quisieran hacer footing, podrían hacerlo sin ningún problema. Después estaban todos súper contentos en especial las chicas, decían que no se lo iban creer en casa. (D4P253)

La principal ventaja es que este aprendizaje es significativo y se mantiene en el tiempo. Así cuando cursos después hacemos la prueba de correr 20 minutos, casi todo el alumnado que ha trabajado la unidad didáctica lo consigue:

AR3C049, AR2C052, AR2C040, AR2C055 y AR2C048 corrieron 25 minutos. A AR3C049 le costó, a los demás menos. Imagino que será por la unidad didáctica del año pasado, ya que han pasado de aguantar

5 o 6 minutos, a correr 25. AR2C052 empezó muy deprisa y le dio el flato, pero en cuanto bajó el ritmo todo fue mejor. Me ha gustado mucho la táctica de carrera. Por cierto, que AR3C049 me ha regalado dos caramelos de Ecuador. También ha venido a vernos ARE054 y se ha quedado en clase. (D3T1P115)

A segunda estuve con 5º y 6º, corrieron media hora, sólo 3 de 5º y 4 de 6º pasaron de 15 minutos. Todos muy rojos y muy sofocados. Decían que les dolía la cabeza. Fatal. Eso sí, si lo comparamos con los de L4R, alucinante, ya que todos los de 5º y 6º corrieron la media hora en condiciones, y AR2C040 me pidió correrla y lo consiguió. Sin ninguna sensación de esfuerzo, podían haber corrido diez minutos más sin despeinarse. También regularon perfectamente. Conclusión, el trabajo de aprender a correr es muy bueno. (D4P125)

4.2. El teatro de sombras

Uno de los contenidos que desarrollábamos cuando hacía mal tiempo era el trabajo de sombras corporales. Esto lo desarrollábamos en aulas retirando las sillas y las mesas. Estas en ocasiones no estaban preparadas para el trabajo con sombras, por cosas tan sencillas como no tener persianas. Pero esto no era un hándicap para poder trabajar:

A segunda pusimos cartones en las ventanas para que no pasara la luz y poder hacer sombras mejor que el año anterior, con mejor definición y calidad. La sesión estupenda. (D3T2P191)

En L2R conseguimos colgar el telón, aunque muy bajo y no se podían separar mucho porque desaparecía la cabeza. Con los mayores fue fenomenal, en los ejercicios de técnica empezaron a representar y hacer cosas creativas. Con los pequeños también, aunque hubo problemas con AR1C115 ya que no se quería poner de pareja con AR2C124, le pregunté y los demás le dijeron que no lo tomara así, que todos estaban juntos en clase, incluso AR2C112. Reculó y no hubo más problemas. A todos les ha fascinado. (D2T2P150)

Este contenido tiene una ventaja a la hora de aplicarlo en la escuela rural, ya que se puede desarrollar en cualquier contexto educativo y con unas técnicas sencillas (Isabel Martín y López Pastor, 2007).

Antes de hacer sombras con el telón y el proyector, las hacíamos en la calle y en una pared, para habituarnos a la técnica, pero aún así ésta les resultaba difícil:

La sesión salió fenomenal con todos haciendo sombras, aunque siguen sin entender que se tienen que poner de lado. Creo que el próximo día podemos pasar al proyector. (D2T2P144)

En L1R estuvimos haciendo animales con las sombras, bastante bien respecto a los tamaños, pero les cuesta mirar el telón. Lo que estuvimos probando es a trabajar de lado, les puse el reto de que se lavaran la cara y se les vieran las manos, probaron mil cosas hasta que se les ocurrió ponerse de lado. (D3T2P220)

El telón y el proyector permitían que desapareciera la vergüenza propia de las actividades expresivas. Pero en la pared y en la calle sí que estaba presente la vergüenza:

Respecto a las figuras corporales bien, salvo porque los mayores tenían vergüenza y se han tapado con el gorro y bragas, además estaban muy revueltos y se han pasado la hora insultándose. (D2T2P140)

Diferentes autores (Godall Castell, 1998; Godall Castell y Hospital, 2007; Tomeo Turón y Gracia Bailó, 2006) consideran que es una posibilidad de trabajar la expresión corporal. En el caso de la escuela rural ésta es una posibilidad muy interesante, ya que se puede realizar en un aula.

La motivación en esta actividad era muy alta. En cuanto a la capacidad de representación, era buena, pero a medida que se complicaba la historia empeoraba la técnica:

En L1R hemos estado con el telón, muy motivados y han estado representando historias. Resulta que aunque parecía que tenían adquirida la técnica, cuando están a varios estímulos a la vez, se les olvida, principalmente que no miraban al telón y estaban pendientes de la historia. Esto provocaba incoherencia en el tamaño y que los más pequeños, a veces, se salen de la zona de proyección. Los disfraces los seleccionaron muy bien y se les ocurrió poner unas diapositivas de ciudades y la representación les quedó genial. La maestra me dijo que a su hijo le había encantado, que llegó a su casa contándoselo a todos. (D2T2P176)

4.3. Las posturas corporales

El trabajo de acrosport ofrecía múltiples posibilidades en la escuela rural, la primera es el trabajo sobre la respiración para ser capaz de bloquear la cintura:

En L4R hemos empezado a trabajar el acrosport, aunque nos hemos quedado en la respiración. Esto es debido a que es una cosa que necesita mucha concentración y no son capaces de estar callados. (D2T1P230)

En L2R el acrosport también lo tienen cogido, y consiguieron hacer una torre de tres en la base y dos encima. Lo de la respiración, ya lo tiene bastante cogido y son capaces de hacerlo moviendo los brazos. (D2T1P262)

Otro aspecto que se desarrollaba en el alumnado era el esquema corporal:

La participación es buena y con lo de las posturas dominan el esquema corporal. (D2T2P20)

Además de estas razones Vernetta Santana, López Bedoya y Gutiérrez Sánchez (2008) a partir de las consideraciones de numerosos autores, deducen que el acrosport es un contenido importante en Educación Física por sus aspectos cooperativos, estéticos y creativos.

El método de trabajo consistía en decir un número de apoyos corporales y que el alumno o el grupo inventara tres figuras con esos apoyos. De ahí, pasábamos a mostrar a los compañeros las que más nos gustaban:

El trabajo cooperativo en la gimnasia colectiva consiste en que los estudiantes sean los protagonistas creativos de la actividad. Se trataba de marcar un número de apoyos en el suelo y que ellos a partir de eso formaran figuras acrobáticas. (CL05:744)

Con los más pequeños esto resultaba complejo, ya que no sabían los números:

Luego hemos hecho un poco de acrosport con los de Infantil, que han conseguido hacer una torre. No obstante, con ellos no vale decir número de apoyos, ya que no saben los números, así que es mejor por articulaciones, ya que las conocen mejor, con lo que es más un trabajo más directo de esquema corporal. (D3T1P183)

El comenzar a realizar figuras colectivas era un trabajo muy intuitivo para el alumnado:

En L2R el día ha sido totalmente distendido. Hemos hecho acrosport y ya AR1C115 se ha atrevido a subirse encima de los demás. Intuitivamente han llegado a pensar que los más grandes han de estar abajo y los más livianos arriba. (D2T1P253)

Si bien presentaba el problema de la reticencia al contacto corporal entre el alumnado, en ocasiones por no llevarse bien y en otras por no ser capaz de relajarse:

En L4R la sesión salió muy bien, tienen ya cogida la mecánica a las posturas, quizás lo que les queda es trabajar en grupos más grandes. AR1C044 se sentó porque no le gustaba su pareja. No volvió a hacer nada, pese a que cambiaban de compañeros tras cada actividad. (D2T1P261)

En la segunda hora, continuamos con el acrosport en 2 grupos, bastante bien. El único conflicto era con AR2C055, que los demás no querían estar con él porque no se relaja y clava los codos y rodillas a los demás. (D2T1P303)

Los problemas surgidos de reticencia al contacto corporal y de negarse a ponerse juntos; se deben compartir entre todos, se dialogan, se sienten, se empalizan y se buscan soluciones comunes. (CL05:745)

En este trabajo lo importante era la creatividad, la técnica del acrosport sólo la utilizábamos como una forma eficaz para solucionar los problemas:

Hicieron unas pocas con apoyos en dos grupos, pocos apoyos, muchos... todo relativamente bien, salvo que en el grupo de AR3C131, no contaban y querían hacer cosas bonitas, pero les estimulaba demasiado la belleza como para contar los apoyos. Llegó un momento en el que dije que una figura de 18 apoyos en el que sólo 3 podían apoyarse en el suelo, así que a un grupo se le ocurrió hacer una torre. Como uno se quejó de que le habían hecho daño, expliqué la técnica paso a paso, y cómo el que se subía debía de ver si el de abajo lo hacía bien. A MR40 esto de enseñarles a partir de sus errores dice que es significativo y les sirve más, ya que es un aprendizaje que se produce desde las necesidades de aprender. Luego seguimos haciendo torres y hubo que enseñarles a subir. Todo muy bien, hasta hicieron una torre todos los de la clase juntos. (D4P60)

A segunda hora Educación Física, que estaba granizando, así que sacamos la colchoneta y en el aula hicimos torres, para recordar lo del año pasado. Hicimos una de tres pisos que nos costó mucho, como son pocos me tuve que poner yo. AR2C112 y AR3C113 decían que estaban hartos de estar siempre debajo, así que han probado varias veces pero la torre siempre cedía. Pese a que les he recordado la técnica, no tenían suficiente fuerza, había mucha diferencia de tamaño. He tenido que recordar que antes de subirse hay que revisar que el de debajo esté bien puesto y hacerlo con suavidad. Al final, ha salido pero con AR2C123 en el tercer piso, ya que era más ágil que AR2C115. Una buena sesión de repaso. (D4P52)

Nuestro modelo de aprendizaje estaba basado en la técnica learning together (Johnson y Johnson, 1994) que consiste en que los estudiantes dominen los

contenidos y que a la vez ayuden a sus compañeros en el aprendizaje, trabajando todos los miembros del grupo en una tarea única.

La investigación del alumnado sobre las posturas, en ocasiones, podía ser ardua y llevar tiempo. Pero, a la par que aprendían a hacer acrosport, también aprendían a pensar, a dialogar...

En L1R querían hacer una postura que ya hicieron el año pasado, una torre. Tuvieron muchos problemas, porque AR1C032 en un principio no soportaba el peso de AR3C031 y porque no era capaz de subir. Así que cambiaron, y en lugar de apoyarse sobre las rodillas, se pusieron a cuatro patas y al final de la clase, AR1C032 se subió de rodillas. Ha sido muy interesante. (D3T1P162)

En L1R iban a hacer lo mismo, pero al llegar me dijeron que por qué no seguían intentando la postura de la semana pasada. Fue alucinante, AR1C032 se puso de rodillas encima de las otras dos y después de pie. Se lo enseñamos a MR33. En los últimos 10 minutos consiguió la idealización del día anterior. No pensaba que pudiera llegar a eso en todo el año. Por cierto que estoy muy orgulloso y se lo he enseñado a bastante gente y todos me han dicho algo que yo no había percibido, que cara de feliz tiene esa niña. (D3T1P179)

En L1R hemos estado con acrosport de las fichas, hoy les ha costado más hacer figuras. Me ha llamado mucho la atención un comentario de AR3C031 a AR1C032 que le ha dicho: “ahora te toca pensar a ti”. Esto ha hecho plantearme si uno piensa y los demás ejecutan o si bien las tareas son compartidas, yo creo que lo último, pero no sé. Aunque, desde luego, que los mayores toman más parte en el proceso creativo. Otra vez le dijeron a AR1C032: “ponte así”, y no era capaz de hacerlo. La empezaron a regañar y tuve que intervenir diciendo que a lo mejor no sabía hacerlo. La guiaron en correcciones sobre la figura y no sabía hacerlo, así que AR3C031 fue quien asumió ese rol y AR1C032 el suyo. Posteriormente en otra fue AR1C032 la que dijo que no lo sabía hacer. (D3T1P260-261)

La metodología fue evolucionando a medida que progresábamos curso a curso. Así, la participación del alumnado en el CRIE me hizo replantearme si la metodología que seguíamos había tocado techo y necesitábamos ver otros trabajos de posturas corporales para fomentar la creatividad:

En Educación Física hemos hecho acrosport, que también lo han hecho en el CRIE, no les enseñaron la técnica de hacer torres y lo peor es que para bajar les decían que se tiraran. AR3C112 me dijo que le había parecido muy peligroso y que en los demás colegios no lo habían trabajado antes. Hicieron figuras muy espectaculares y eso me hizo

replantearme si les debería de enseñar alguna para que crearan mejor, ya que la inteligencia opera sobre la memoria... (D3T1P210)

A partir de ese momento utilizamos de fichas conecta con otras formas de entender el trabajo del acrosport (Estapé Tous, López Moya, y Grande Rodríguez, 1999), si bien no seguimos los planteamientos tradicionales, sólo utilizábamos las fichas para inspirarnos.

Otro cambio fue respecto a la autoevaluación del alumnado, ya que me di cuenta que mostrándoles fotografías de lo que habían hecho, la posibilidad de corregir errores era mayor:

No obstante estaban teniendo una estética muy mala, así que opté por hacer fotos de lo que habían conseguido, enseñárselo y que lo modificaran para hacerlo más bonito. (D3T1P262)

En el último curso probé a enseñar este mismo contenido mediante estilos tradicionales y aprendizaje cooperativo, como otros años. De este estudio saco como conclusión que el rol del maestro es muy diferente en los dos estilos, mientras que el aprendizaje del alumnado es mayor con los estilos cooperativos:

En cuanto al trabajo de acrosport, ha ido bien. Nos costó mucho empezar con los de 3º, pero en la actividad han empezado a copiar y a crear. Les ha salido fenomenal. Han trabajado supermotivados, han analizado las fotos con precisión... Eso sí, ha habido un par de pequeñas discusiones: AR2C132 que no quería estar con AR2C087 y el grupo de AR2C071 porque una figura que querían hacer era peligrosa y no se la he dejado hacer. He terminado supercontento con la clase. Ha sido muy creativa y muy interesante. Eso sí, no me han dejado parar, hazme una foto, enséñanosla, que te parece si... como hago... como ves... lo hago bien... Es más difícil enseñar en modo cooperación que a través de la enseñanza tradicional. Requiere mucha más energía y adaptarte a las exigencias de los estudiantes. (D6T2P179)

4.4. La iniciación deportiva

En la iniciación deportiva yo tenía un planteamiento claro: aprender mediante juegos modificados. Por contra, el alumnado tenía otras experiencias y en un primer momento eran reticentes a aceptar lo que yo les proponía:

Luego jugamos al fútbol, les dije que el que metiera gol cambiaba de equipo. Los chicos se negaron a meter gol y las chicas no lo paraban

para que se lo metieran. Dos planteamientos tácticos. Interesante. (D2T2P132)

Después del recreo en L4R empezamos a jugar minipartidos en una portería. En un primer momento, decían que se aburrían, yo creo que era miedo a lo desconocido. Luego, cuando empezaron a pasarse el balón a través de dos normas, no moverse con el balón y que todos tenían que tocar el balón para meter gol, la cosa cambió. (D2T3P103)

En un primer momento, la aplicación de la iniciación deportiva se reveló como un campo de lucha entre dos concepciones deportivas muy diferentes, las del alumnado y la mía. Es importante entender que mi formación inicial se hizo desde un enfoque comprensivo, lo que hizo que tuviera este modelo muy arraigado y creyera firmemente en él (Giménez Fuentes-Guerra y Rodríguez López, 2006). Pero la elección del diferente modelo de práctica deportiva, se basa en una forma de entender la educación (Monjas Aguado, 2004), respondía a mi forma de entender la educación, mediante unos valores que poco a poco fue entendiendo el alumnado. Así, el cambio del modo de trabajar el deporte llevaba implícito un cambio en los valores.

Pero esta desconfianza inicial se producía siempre que daba clase a un grupo nuevo:

Con los mayores, hoy un calentamiento para el baloncesto e hicimos unos juegos modificados, pero muy poco modificados. El problema surgió cuando unos empezaron que con esas normas no jugaban, les expliqué el porqué y no cedieron, así que les quité el balón y a los segundos accedieron. Los últimos minutos, un partido que parecía que les motivaba. Eso sí, antes de bajar tuvimos un tira y afloja por lo de la escalera del día anterior, parece que no lo terminan de pillar. (D4P161)

Cuando lo realicé con el grupo del que era tutor no hubo desconfianza inicial. Consideraba que esto se debía al hecho de trabajar mediante resolución de problemas en otras asignaturas:

En Educación Física, hemos estado jugando a las cajas. Me parecía que podía ser un poco complicado para ellos, pero lo han hecho muy bien. Les ha costado un poco, y algunos hasta que no veían donde caía el balón no echaban a correr, pero en general han entendido el juego. Se trata de un juego que hay que comprender para, a partir de ahí, buscarle los puntos débiles a las reglas, no es un juego de aprenderse reglas y ejecutar. Y en esto los míos son expertos. Se les da muy bien buscar los límites a las reglas. (D6T2P247)

En ocasiones el alumnado llegaba a amenazar con no jugar o no cumplir los pactos que hacíamos:

El día ha empezado en L4R. Después de explicar el juego de los conos en la pizarra para que todos lo entendieran, salimos a la calle y a los cuarenta minutos, menos AR1C040, todos había discutido con alguien. Así que nos metimos en clase para recordar lo del día anterior, salieron mejor y estuvieron jugando. No obstante, como se pasan el día protestando y amenazando con que no juegan, saqué unos libros y el que dice que no juega, en lugar de hacerle caso, le doy un libro y al rato hablamos. (D2T3P161)

En L2R querían jugar al fútbol; les dije que con la condición de equipos mixtos, lo echaron y eligieron un equipo de chicos y otro de chicas. Así que les dije que jugábamos a las cajas. Pidieron una segunda oportunidad, pero claro solo obran cuando ven las orejas al lobo, así que no se la di. El juego salió bien. AR2C112 no jugó por orgulloso, y AR3C118 porque cuando dije que no había fútbol, dijo que “siempre tenía que haber alguien tocando los...”. No se lo permití, y le dije que no jugaba por lo que había dicho. A media sesión vino como siempre haciéndose la víctima. Le contesté que se había pasado y la víctima era yo y reculó. Al final de la clase, le dije que no iba a jugar mientras no rectificara lo que había hecho y pidió perdón. (D2T3P181)

Esta lucha dura por trabajar la iniciación deportiva en el aula tiene su sentido en cuanto a que el deporte es importante en el aula. Monjas Aguado (2003) considera que el deporte es importante dentro del currículum, porque: está presente en el currículum oficial, es una realidad social y tiene posibilidades educativas. Por eso se debería considerar la práctica deportiva como educación deportiva (Velázquez Buendía, 2004). Este mismo autor considera:

La idea de educación deportiva desborda y amplía los horizontes de la que contiene la expresión enseñanza deportiva, al constituirse como un concepto que integra necesariamente el desarrollo paralelo e integral de los ámbitos cognitivo, motor, afectivo, moral y social. (Velázquez Buendía, 2004:61)

La iniciación deportiva era un contenido importante para el alumnado, pese a no interesarle mucho los juegos modificados. Así, pensé que, en lugar de trabajarlo una quincena concreta, era mejor hacerlo durante todo el curso, como las actividades cooperativas:

A segunda hora en Educación Física empecé a desarrollar una nueva idea. Como normalmente piden deportes, y los de L2R me dijeron que querían más deporte, y con cierta razón, ya que lo consideran un elemento cultural muy importante del área. Así que he pensado en todos los trimestres meter juegos de iniciación deportiva, pero no como si fuera una unidad didáctica, sino en sesiones aisladas que tengan referencia y que a la vez sirvan para romper rutinas. Además creo que

lo importante es el factor táctico, y la táctica no se ha de aprender como una destreza, sino como una forma de pensar. (D3T2P19)

Ante la oposición del alumnado tuve que buscar una alternativa. Era trabajar los deportes que ellos conocían, pero poniendo yo una norma para convertirlo en un juego modificado:

A segunda hora, hicimos unos partidos mixtos con 3º, 4º y 5º. En los tres equipos había niños y niñas y nenes de todos los cursos. Parece que, a veces, me he rendido al fútbol, pero es que en el fondo es lo que ellos practican fuera de clase, y es mejor ceder y enseñar a través de ello en la medida de lo posible, que enfrentarse radicalmente a la realidad. Siempre es mejor dar un paso más a que se queden donde están. (D6T3P170)

Esto está en la línea de que el rol del maestro dentro de la iniciación deportiva mediante los juegos modificados es la de un investigador dentro del aula (McNamee, 1992).

Un aspecto importante era que mi participación en el juego se reveló importante, ya que dotaba de mayor dinamismo al juego, y podía intervenir de forma que orientaba el juego, a la par que mi percepción de lo que sucedía en la sesión, no variaba mucho:

Después de hacer unas tareas salimos a la calle a jugar a meter gol en una portería. Empezamos de cero normas, y yo les observaba, no defendían y no resultaba dinámico el juego, así que me puse a jugar atacando siempre. Entonces el juego cobró un mayor dinamismo y se pasaron más con los pequeños, que antes se limitaban sólo a dejarles tocar la pelota. Yo los veía apáticos, así que les dije que apuntaran en el cuaderno cómo lo habían pasado, todos dijeron que muy bien, menos AR3C035 que dijo que el juego le había gustado mucho, pero que le dolía la tripa y no le dejaba jugar. Quizás es que sean poco expresivos y eso es lo que me engaña. (D2T3P147)

En Educación Física, con 3º estuvimos con juegos modificados de baloncesto. Hoy estuvieron menos activos y se notó en que algunos participaron poco. Pero con 30 grados a la sombra demasiado que no nos morimos de calor. Hubo que parar varias veces la clase para poder beber agua. Yo llevo toda la semana jugando con ellos con el equipo que pierde o como comodín... El caso es que les gusta, me permite ver desde el juego errores parecido a desde fuera, y dinamiza el juego. Desde fuera veo los errores más desde la observación, desde dentro en función de mi percepción del juego, pero las informaciones son similares. (D3T3P127)

Poco a poco el alumnado va entendiendo los juegos modificados, no sólo participa en ellos, sino que va tomando decisiones respecto a la normativa de los juegos:

Luego estuvimos jugando a pasar el balón en dos equipos y que la tocaran todos para puntuar. En un primer momento, hubo problemas y sugirieron no empujar, no quitar el balón de la mano... Así que paré la clase y pregunté, y nadie dijo nada, todos dijeron que iba bien, así que continuamos. Diez minutos después había un enfado enorme, y echaban la culpa al juego. Les tuve que explicar que el problema era suyo, ya que cuando habíamos parado la vez anterior no habían dicho nada, cuando en el juego decían que sí sucedía. Así empezaron a ser más honestos y a decir que lo peor eran los empujones, así que lo podíamos solucionar prohibiendo empujar, no permitiendo defender encima o limitando los pasos con balón. Optamos por probar la primera opción. En el cuaderno dijeron que la solución había sido buena y les gustó más el juego. Aunque AR3C114 puso que no le había gustado porque AR3C118 había retenido mucho el balón, y ella le tocaba poco, a lo que le dije que debería de haberlo dicho al grupo. (D3T2P26)

La última hora de la mañana estuve con los de 3º, estuvieron jugando al fútbol con la mano en dos grupos. Yo hice los equipos con niños y niñas. Bastante bien, los juegos relativamente equilibrados. AR2C069 jugaba y llevaba el balón él solo y metía gol, con lo que pusimos la norma de que todos tocaban para meter gol. Esto cesó las protestas y fue mucho mejor. Por último jugaron un poco con el pie. (D4P29)

En Educación Física estuvimos aprovechando el sol, primero unos momentos de fútbol, para pasar a jugar a encestar en dos equipos. Al poco, había protestas porque sólo estábamos jugando tres. Paré y dije que si había problemas, dijeron que sí que los había, que no jugaban así, que a AR2C040 se le ocurrió que todos nos pasáramos el balón antes de meter canasta. Lo pasaron todos mejor y así lo dejaron apuntado en su cuaderno. (D3T2P107)

Esto se muestra en línea de las conclusiones del trabajo práctico sobre juegos modificados de Fraile Aranda (2001). En él se hace énfasis en el cambio de interés del alumnado de la participación a la cooperación, y en una mayor capacidad de diálogo.

El tener aulas multinivel hace que todas sean muy diferentes, así tengo que pensar que va a suceder en cada aula:

Con los de 5º y 6º estuvimos jugando al baloncesto 2x2 y 3x3 en equipos mixtos. No podían moverse cuando tenían el balón. Esto incrementó mucho el número de pases. En el de 3x3 tuvimos que poner la norma de no quitar el balón al que lo tenía agarrado porque se dieron

manotazos. En el de 2x2 yo jugaba con el que atacaba. Los juegos salieron muy bien y sólo con eso paso la hora. Como no han jugado mucho no necesitan muchas modificaciones. En L2R necesitaría al menos tres o cuatro como no quitar el balón, pasar a todos o no moverse, ya que la utilización del pensamiento táctica es mucho mayor, pues el año pasado jugaban al futbol al toque. (D4P47)

Después estuvimos jugando la futbol. Con el problema de que al irse AR3C118 y AR3C114 los equipos están desnivelados, y es muy difícil compensarlos, con lo que habrá que usar algún tipo de norma que lo haga, como hacer estatuas, o cambiar de equipos. (D4P157)

A medida que iba pasando el tiempo, el alumnado va progresando tácticamente, si bien el ritmo de cada uno es distinto. En algunos casos aprovechan las reglas al límite:

A segunda hora estuvimos jugando al fútbol con las porterías pequeñas. Antes de empezar decidieron que mejor con áreas, aunque pusieron los dos equipos, un defensa delante de la línea que jugaba como portero sin usar las manos. AR3C112 y AR3C114 entienden bastante bien la táctica del juego, sin embargo AR3C113 y AR3C118 siguen de forma individual. Quizás cambiando los equipos pudiera salir otra cosa. (D3T2P297)

Después salimos al patio y estuvimos jugando al futbol con las manos; el juego fue muy bien, cambiábamos de equipo cada 5 goles ya que lo echaban a pares y nones y salían muy descompensados. El juego, como siempre, salió bien porque les gusta mucho. Lo único, que tengo que pensar si hay que poner normas o no para rodar el balón, porque lo hacen para avanzar, la verdad es que es un gesto complicado y es muy fácil que se lo quiten. AR3C049 hubo un momento que dijo que no jugaba, porque en un equipo estaban los de 5º y 4º y en otro los pequeños ella y yo. Cuando vio que estaban igualados volvió. (D3T3P183)

En Educación Física, estuvieron con juegos de iniciación deportiva, jugaron muy bien, los de 3º lo entienden bien, son muy astutos y se les ocurren estrategias, antes de lanzar el balón hablan, y lo hacen muy bien. En muy poquito tiempo van a ser unos cracs, claro que todavía no se les ocurren cosas como lanzar los balones fuera o todos a un niño... pero sí que los lanzan por todos los lados. (D6T3P32)

Pero los juegos modificados tenían un trasfondo que es que permitieron a los que menos jugaban reclamar su derecho a participar:

A segunda hora, estuvimos jugando al fútbol con la mano. Mi equipo era el de siempre: AR3C114, AR3C112, AR1C115 y yo. Resulta que

no querían cambiar de equipo y que en el juego sólo se pasaban el balón AR3C112 y AR3C113 y, a los otros no se lo pasaban. Después jugamos un momento al fútbol con porterías pequeñas, hasta que AR2C123 y AR3C124 protestaron porque no las pasaban el balón. Nos metimos en clase y estuvimos hablando de ello, AR3C114 protestó en exceso y todos dijeron que es que no quieren jugar con él y con AR3C113 por ello, y AR3C118 dijo que igual que ya no se pica, iba a empezar a pasar a todo el mundo. Yo le dije que él lo podía hacer porque ya no se picaba y ese era un esfuerzo muy grande. (D3T3P45)

Fraile Aranda (2001) consideran que es necesario un cambio del modelo de enseñanza deportiva tradicional, ya que no permite la participación de todo el alumnado.

Pese a entender los juegos, hay una norma que genera problemas: la de que el niño que puntúa se va con el otro equipo. Esto parece ser debido a que con tanto cambio no tienen sensación de pertenecer a un grupo:

A segunda hora, estuvimos en Educación Física con los sticks. Primero un juego cooperativo en el que había que dar a unos conos y cuando sumaban 15, cambiábamos de juego. Después un partido de 2 contra 4, en el que el que metía gol cambiaba de equipo. En un primer momento, no lo aceptaban, en especial AR3C112. Creo que el problema está en no fijar referentes con los que van, prefieren un mal equipo a no tener sensación de pertenecer a un colectivo. Y eso que estamos en la era del relativismo. Después en el juego bien, incluso en un momento pactamos que íbamos a dejar meter un gol para ver qué pasaba cuando iba uno solo. Por último, un dibujo poniendo cómo se utiliza un stick, a ver si recordamos que no se levanta por encima de la rodilla. (D4P120)

Con el paso del tiempo, el grupo se modifica en dos aspectos importantes: (a)-mayor participación de las chicas en la actividad deportiva y (b)-utilización de estas actividades en su tiempo libre:

En Educación Física con los de L2R muy bien, le han encontrado la gracia a que el que mete gol cambia de equipo. Y ya quieren jugar así. La verdad es que el juego es más rápido y tiene más vida. Como no hay riesgo de perder, las chicas participan más porque se van adelante a meter gol. (D4P205)

Después, en Educación Física estuvimos jugando al fútbol con las porterías pequeñas, aunque hoy sin cambiar de equipo. A mí me parece más divertido el otro, ya que en éste, cuando un equipo pierde de tres goles, la motivación baja mucho, a ellos les pasa lo mismo. Lo de las porterías pequeñas lo utilizan siempre, parece que la Educación Física está condicionando sus prácticas de tiempo libre. (D4P229)

5. La implementación de aprendizaje cooperativo en la escuela rural

En este apartado se relatan las experiencias en torno al aprendizaje cooperativo en las diferentes asignaturas que impartí como maestro. Se muestra la evolución de cómo era una estrategia para determinados días con problemas de meteorología en el área de Educación Física, a cómo se convirtió en una estrategia metodológica muy interesante para el trabajo en la escuela rural¹⁵.

5.1. Primeras experiencias en el aprendizaje cooperativo en Educación Física

Los primeros contactos con el aprendizaje cooperativo se basan en actividades para los días en que hacía mal tiempo. Al ser pequeñas escuelas rurales no había gimnasio y hacíamos del aula nuestro espacio para el área:

A primera hora la cosa ha ido bien, ya que en L4R había dos niños. Hemos probado una versión de tenis de mesa cooperativo y ha resultado muy dinámico, consistía en contar el número de toques. En un primer momento pueden dar todos los botes que quieran, donde quieran y los toques de raqueta necesarios, luego se va acotando. (D2T1P49)

En Educación Física, como llovía, apartamos las mesas para hacer acrosport, con la presencia de MR23. Iban haciendo figuras de diez a un apoyo, todos muy autónomos. Salió una clase de libro. Entre las tres mejores que he dado. Todos trabajando con autonomía, con cosas supercreativas, como: pinos puentes, carretillas invertidas... Eso sí, les tuve que recordar cuál era la técnica para hacer torres. (D3T1P161)

5.2. El aprendizaje cooperativo en Educación Física

5.2.1. Los inicios del alumnado en el aprendizaje cooperativo

En ocasiones, el alumnado no tenía experiencias previas de aprendizaje cooperativo antes de trabajarlo conmigo:

Con los de tercer ciclo y los de primer ciclo, el jueves estuvimos con el paracaídas y el viernes corriendo. Resulta que los de 5º y 6º no le habían usado nunca y me lo creo, porque hay cosas que las hacían peor que los de 1º y 2º que ya lo habían trabajado conmigo. (D4P207)

¹⁵ Para desarrollar este apartado se han utilizado fotografías que se encuentran en el anexo V.

En otras ocasiones, el alumnado sí poseía experiencias anteriores con actividades cooperativas, con monitores de actividades extraescolares. Pero estas experiencias no les resultaron satisfactorias con lo que no favorecían el desarrollo de la cooperación en clase. Pero rápidamente comenzó a desaparecer esta mala percepción:

En L2R eran reticentes a este tipo de actividades, ya que un monitor de actividades de Navidad había hecho alguna y no les había gustado, la primera actividad no les llamó mucho, la segunda les gustó y la tercera, la de estar sobre las sillas, pasar el balón y pasar a la silla de la derecha fue espectacular. Observé que tenían un pensamiento táctico, comentado en alto que cuando había dos en una silla, y tenía que ir un tercero pasaban a alguien de la silla para que en ella siguieran dos. Yo jugué y nos reímos un montón. En la reflexión final, todos dijeron que les había gustado, al hablar de si competían, AR3C112 dijo que no, y que lo mejor es que te ríes. Un primer buen paso. (D3T1P66)

Hoy era la sesión 11 de cooperación. En L2R salió fenomenal eso de jugar a formar nudos dándonos las manos y deshacerlos, les motiva mucho. Como grupo les encantan los retos, se rieron un montón. A ver si dejan de tener malas experiencias con las actividades cooperativas, que por monitores y demás están aburridos de ellas. Por cierto que AR3C112 se puso a hacer nudos raros con las manos para que no se pudiera formar un círculo y lo consiguió. (D3T2P13)

En un primer momento, el aprendizaje cooperativo descentraba al alumnado, pues rompía sus experiencias basadas en el aprendizaje competitivo, en el que hay ganadores y perdedores. La actividad tenía una lógica interna muy diferente que hasta ese momento desconocían, lo que conllevó un periodo para cambiar de mentalidad:

Después en Educación Física, hicimos la primera sesión de actividades cooperativas. Creo que fue muy bien, lo pasaron bien, pero en la reflexión no sabían quien había ganado y quien había perdido, tenían que encontrar a la fuerza ganadores y perdedores, no podía ser todo el grupo, ni que simplemente eran juegos que les gustaban. (D6T1P103)

Por otro lado, en Educación Física hemos estado con las actividades físicas cooperativas, con la segunda sesión. Han trabajado bien. Parece que les gusta lo de la cooperación, por lo menos ya han entendido que o ganan todos o pierden todos, que eso siempre es bueno. (D6T1P133)

Velázquez Callado (2004) afirma que los primeros pasos del alumnado en el aprendizaje cooperativo llevan una modificación de roles respecto a las actividades tradicionales, ya que la responsabilidad se dispersa. Esto hace que el alumnado requiera de un tiempo para asumir la nueva situación que

no permite líderes, renuncia a la participación, y necesita de estrategias para el diálogo.

Al principio el aprendizaje cooperativo generaba discusiones entre el alumnado. Estos conflictos eran objeto de tratamiento en el aula, para que poco a poco se fueran solucionando. Había que conseguir que entendieran a los demás y que empatizaran con el otro:

Soy partidario de no omitir o tratar subliminalmente los problemas de relación, considero que es necesario que todos los problemas que surgen en un aula democrática se traten, se compartan, se dialoguen, se sientan, se empaticen y se busquen soluciones comunes. Así, en los primeros compases de la clase, después de hacer parejas libres, es un buen momento para hacer referencia a quien queda solo/a y expresar los sentimientos que surgen, por una parte del que margina, ya que está haciendo sufrir a alguien; del marginado que también tiene que hacer un esfuerzo para integrarse en el grupo; y de los que sin darse cuenta contribuyen a la marginación. Al finalizar la sesión es conveniente evaluar los sentimientos que se han tenido, puede suceder que los sentimientos hayan sido positivos, distintos de los previstos, pero no se sea consciente de ello. De esta manera poco a poco se progresa en la inclusión. (A05:33-34)

Poco a poco desaparecieron las discusiones, mejoró la socialización y la empatía con el otro:

A segunda hora en Educación Física, estuvimos con los juegos cooperativos. Salieron muy bien. Hubo un momento en el que AR2C055 estaba solo y dije “hay alguien con quién no juega nadie”. AR2C052 y AR2C046 fueron a jugar con él de forma voluntaria. Muy bien los juegos, sin ningún problema. Les gustaron mucho y lo pasaron muy bien. (D3T2P92)

En las ocasiones en las que venían nuevos estudiantes, el grupo se reestructuraba y parecía que era nuevo. En estos momentos, volvían a surgir conflictos en las sesiones de aprendizaje cooperativo:

En Educación Física hemos empezado con los juegos cooperativos y, como siempre, al principio han generado más conflictos. Estaban acostumbrados a ser el mismo grupo durante tres años y ahora hay dos nuevos de 1º, y cuatro extranjeros recién llegados que no conocen el idioma. El problema se ha dado porque no les han explicado el juego y querían que lo hicieran bien. Al final, me he tenido que quedar con los de otros años para contarles que no puedo exigir a todos lo mismo, que ellos tienen que comportarse bien y trabajar, los nuevos se tienen que comportar bien y aprender Educación Física y los extranjeros tienen que mejorar en todo. Ellos se revelaron un poco. (D5P106)

Como conclusión a este apartado se podría afirmar, que el aprendizaje cooperativo mejora la socialización. Ésta es una de las principales características, como se muestra en múltiples estudios (Dyson, 2001; 2002; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; 2004; Velázquez Callado, 2004; 2006a; 2010), si bien, ésta se produce a partir de un periodo prolongado de trabajo, de al menos ocho semanas, y es a partir de la cuarta cuando se comienza a notar alguna mejoría (Barba Martín, 2010).

5.2.2. Evolución del alumnado en el aprendizaje cooperativo

El segundo curso en la escuela rural desarrollamos durante todos los jueves un plan anual de aprendizaje cooperativo. Esto permitió comprobar que no en todas las localidades se produce la misma progresión respecto a las conductas prosociales entre el alumnado. Si bien esta mejora de la socialización es un aspecto referenciado por múltiples autores (Dyson, 2001; 2002; 2010a; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; 2004; Velázquez Callado, 2004; 2006a; 2010).

En la localidad L2R rápidamente se empiezan a ver los efectos positivos de socialización que fomenta el aprendizaje cooperativo:

En Educación Física, estuvimos con la sesión 12 de cooperación era de bailes y juegos agarrados. Me ha llamado mucho la atención que AR3C112 y AR3C118 se pusieran con AR3C124 sin que nadie les dijera nada. En el último juego, que era de sentarse en corro y darse abrazos, AR3C118 y AR3C124 estaban juntos y sin problemas, cuando a AR2C123 se le ocurrió decir que había que darse besos, ellos lo daban en la mano y lo ponían en la cara, eso era impensable al final del curso pasado.

La verdad es que en el recreo ya juegan juntos y AR3C124 no se va con los de 4 años. El progreso ha sido muy grande. (D3T2P43-44)

En L4R la realidad del aprendizaje cooperativo fue distinta y el proceso más lento. Era un grupo muy individualista, con graves problemas de compañerismo en el aula, y en las clases de Educación Física seguían en la misma línea:

En L4R jugamos al paracaídas y al “tú la llevas”. En el primer juego tuve que regañar nada más empezar, porque AR1C044 y AR3C049 tiraron de él cuando AR2C055 tenía la cabeza fuera del agujero. En el “tú la llevas” se pellizcaron para cogerse, así que hubo que parar el juego y dialogar, aunque empiezo a tener la sensación de que esto cae en saco roto. (D3T1P222)

Pese a esta mayor lentitud en los aprendizajes, valoraban las actividades cooperativas como un recurso de aula importante y como una experiencia motivante:

En Educación Física me dijeron que si no hacíamos algún juego del día anterior. Así que hicimos los aros musicales cooperativos. (D3T1P259)

Como hemos visto en el apartado anterior, el obtener una mejora socializadora a través del aprendizaje cooperativo requiere un tiempo. Hay que tener en cuenta que para conseguir una mejora más eficaz los grupos han de permanecer estables al menos un trimestre (Ovejero Bernal, 1990), aspecto que en nuestra práctica no se produjo por el desconocimiento del maestro, modificando los grupos en cada sesión.

El desarrollo del programa de actividades físicas cooperativas también permitió comparar la progresión en las diferentes aulas. Esto se puede ver en una sesión del primer trimestre, donde no han terminado de encontrar el sentido de la cooperación:

Hemos hecho la sesión de los ojos cerrados con algunas adaptaciones. La hemos hecho en el aula normal, para aprender a controlar el espacio de otra manera, después han tenido que buscar objetos personales con ayuda de un guía que no puede hablar.

En L2R la actividad la han hecho bien, lo que pasa es que lo de estar callados, como que no. En el ejercicio de buscar cosas, AR3C112 ha hecho trampas para acabar el primero, no entendiendo que no era una carrera.

En L1R ha sido muy curioso, AR3C031 decía “vamos, tira pa allá” sin darse cuenta que a la que llevaba no sabía que era “pa allá” porque no veía.

En L4R han hecho lo mismo, también muy bien. Aunque aquí he tenido que parar varias veces, porque como actúan sin pensar, llevaban a los compañeros y se tropezaban los ciegos con un montón de cosas.

En resumen, ha estado muy bien y les ha gustado mucho. Ha sido una actividad de gran éxito, decían en los cuadernos y en la reflexión, que les había gustado mucho porque no sabían dónde estaban, una percepción de riesgo. (D3T1P283-287)

Fabra Salas (2001) considera que la socialización es un aprendizaje importante en las actividades cooperativas. Esto es debido a que se suele considerar que el estar en un grupo es algo natural, sin embargo es necesario aprenderlo. Pero este proceso es lento ya que es necesario que se consiga un clima emocional en el que todos disfrutan del éxito (Rodríguez Gimeno y de la Puente Fra, 2004).

En el segundo trimestre cada grupo había comenzado a desarrollar su propio entendimiento del aprendizaje cooperativo. En L2R actuaban de forma grupal, pese a no dominar la capacidad de dialogar; en L1R, el mayor imponía su liderazgo y en L4R se mantenían los problemas de comportamiento:

En L2R empezamos con el juego de la tortuga, como todos no entraban muy bien en la colchoneta, ya que querían que avanzara por el lado más corto; se pusieron a protestar y a gritarse, incluso se oyó algún insulto. Poco a poco fueron pensando y calmándose y, al final, lo consiguieron. Pero les llevó la hora entera. Decían que se lo habían pasado muy bien. En el fondo les gustan mucho los retos.

En L1R aprovecharon las reglas del juego y lo empujaban con la cabeza, con las rodillas, con el pecho. Aquí no hubo problemas ya que como AR3C031 es mucho mayor que el resto todos acatan lo que dice. Luego jugamos a los troncos, todo muy bien. En la reflexión dijeron que no importa tocarse.

En L4R no hubo problemas con el contacto, salvo AR3C049 y AR1C044 que se querían tapar la cara cuando rodaba AR2C055, en el juego de los troncos. Pero lo que más las enfadó es que en lugar de la botella de agua se trajeron un zumo y se lo querían beber durante la actividad. Por lo demás, se lo pasaron muy bien y en la reflexión dijeron que no importaba tocarse en las actividades de Educación Física, salvo en el caso de AR2C048, que en los troncos les hacía daño y les pellizcaba. (D3T2P117-119)

En este segundo trimestre se comienza a conseguir un logro muy importante, que es el entendimiento de que las actividades físicas cooperativas tienen un componente cognitivo. Esto se manifiesta en dialogar antes de comenzar a actuar (Fernández-Río y Velázquez Callado, 2005).

En el tercer trimestre, L2R y L1R funcionaban como un grupo compacto, mientras que L4R no, pese a entender la lógica de las actividades cooperativas. Resulta interesante ver cómo, ante un mismo reto cooperativo, las soluciones aportadas por cada grupo son diferentes:

El primer juego era “balones fuera”. Cuando estábamos con él llegó el bibliobús y nos estropeó la sesión. Al final dijeron que querían seguir y ocupamos un rato del recreo con el juego del abecedario. En este juego no eran muy conscientes de que el truco estaba en dar al compañero el balón lo mejor posible.

En L1R el primer juego salió muy bien, le hicimos en el gimnasio porque llovía, yo les echaba el balón también a las otras aulas. El segundo juego le empecé con el balón agarrado y tuve que hacer modificaciones para AR1C032 y los dos pequeños.

En L4R hicimos los mismos dos juegos, aunque me tuve que enfadar al principio porque no atendían. Les dije que no era un policía, que quien

no quisiera jugar que lo dijera, que no cogieran los balones y los tiraran... El primer juego salió bastante bien, el segundo no llegaron a muchas letras ni aun agarrando el balón, porque AR2C046 y AR3C049 pasaban a AR2C043 y AR2C055 para que fallaran, no obstante en la reflexión fueron conscientes de que si ganaban, lo hacían todos.

Lo del primer juego fue curioso porque en cada pueblo buscaron soluciones distintas. En L2R se pasaban el balón, en L1R trataban de meterle en la caja lanzando desde lejos, y en L4R rodando el balón cerca del cuerpo. En el fondo son soluciones que demuestran su carácter y su relación social. (D3T3P98-101)

Como conclusión, podría afirmarse que entre los logros conseguidos por el alumnado con el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física. Destacan: (a)-La mejora en las relaciones sociales:

La sesión de hoy era de cambiar de compañeros y relacionarse con todos a través del juego de aros. En L2R salió estupendo y todos lo pasamos fenomenal. Eran juegos de los que les gustan. Ninguno tuvo problemas para ponerse con nadie. La sesión, al igual que en los otros pueblos, se hizo corta.

En L1R igual de bien, sin ningún problema y bastante divertido.

En L4R estuvimos con la sesión y, extrañamente, no hubo problema de nadie con nadie, todos se pusieron con todos y fenomenal. (D3T2P184-186)

(b)-Eliminar los tabús respecto al contacto corporal:

En L2R me costó empezar, les dije que era un juego descalzos, con los ojos tapados y pensaban que era broma, hasta que lo leyeron, en cuanto lo leyeron empezaron. Me ha llamado mucho la atención cómo se acercan, se tocan, cogen las zapatillas de los otros... y ya nadie hace aspavientos, ni dice "qué asco", pero en ninguna de las tres aulas, seguro que son pasos adelante. (D3T2P229)

(c)-A tener sensación de colectivo a través del éxito ante retos difíciles, siendo esto celebrado por todo el grupo:

La hora siguiente en L4R, hicimos el mismo juego con 3 objetos; cada vez que lo conseguían saltaban de alegría y lo celebraban por todo el patio cosa que me llamó mucho la atención porque es la primera vez que pasa. (D3T3P179)

y (d)-A utilizar la inteligencia en las sesiones de Educación Física:

En L1R querían hacer una postura que ya hicieron el año pasado, una torre. Tuvieron muchos problemas, porque AR1C032 en un principio no soportaba el peso de AR3C031 y porque no era capaz de subir. Así

es que, cambiaron y en lugar de apoyarse sobre las rodillas se pusieron a cuatro patas y al final de la clase AR1C032 se subió de rodillas. Ha sido muy interesante, lo he grabado en pequeños vídeos. (D3T1P162)

5.3. El aprendizaje cooperativo en otras áreas

La cooperación no sólo era un instrumento en el área de Educación Física, asignatura en la que me formé en este tipo de aprendizaje. Sino que es una forma de entender la educación, por lo que trataba de implantarlo en las otras áreas, aunque el no tener recursos específicos era un hándicap. Así, en un primer momento, estas actividades surgen de la negociación con el alumnado:

En Matemáticas, lo más importante es que hemos llegado al acuerdo de que el viernes les voy a poner tres ejercicios, y si entre todos sólo tienen dos fallos, no se llevan ejercicios el fin de semana. La propuesta les parece bien, a mí no mucho. No obstante, me parece mejor que jugarse la calificación de manera cooperativa. Estuvieron haciendo ejercicios muy tranquilos. (D3T1P240)

Pese a que al principio yo no estaba muy convencido, la actividad les motivaba mucho y mejoraba su rendimiento. Por esto la mantuvimos durante todo el curso:

Volvimos a hacer los examencillos de mate para las tareas de casa. Los dos problemas que les puse eran un poco complicados, con lo que no todos los hicieron, me llevé sorpresas. AR3C114 y AR3C113 hicieron los dos, AR3C118 y AR3C112 ninguno y los demás uno. No esperaba que AR3C124 y AR3C114 rindieran tanto. Al final, como comprendí que me había pasado, para casa sólo les mandé acabar los problemas. (D3T2P182)

En este momento me encontraba con la dificultad de que entendía las actividades cooperativas según la definición de Garaigordobil (2002), siendo actividades en las que todos participan y comparten los objetivos, si bien me quedaban por entenderlo de una manera más profunda. Tiempo después, leyendo sobre aprendizaje cooperativo (Ovejero Bernal, 1990), entendí que el trabajo cooperativo requería de responsabilidad individual, diálogo con los otros y que la calificación puede ser ponderada de múltiples maneras, una de ellas la grupal, la que nosotros utilizamos. Así que, pese a realizar esta actividad sin considerarla cooperativa, el estudio posterior me hizo ver que sí lo era.

El último curso volví a ser tutor, lo que significaba impartir muchas asignaturas a un mismo grupo. Mis conocimientos en aprendizaje cooperativo se limitaban a los conocimientos adquiridos en Educación Física

y las experiencias en Matemáticas. Esto me generaba inquietud por querer desarrollar más situaciones de aprendizaje cooperativo, pero a la vez no tenía muy claro cómo hacerlo:

No obstante, han cogido bien el ritmo de trabajo y se equivocan muy poquito, lo que no tengo muy claro es cómo poder hacer cosas cooperativas con estos tan pequeños en Lengua. (D6T1P112)

Por la mañana, a primera hora estuve con los de 1º haciendo Lengua y leyendo, trabajaron muy bien, consiguieron hacer los ejercicios solos. Me he planteado estos días que no trabajo suficientemente la cooperación en el aula de Lengua y Conocimiento del Medio, pero hoy me he dado cuenta de que lo que importa es el espíritu, porque en un momento, los de primero, han hecho un corro, se han explicado las tareas entre ellos, y se han puesto a trabajar. Si hubiera sido un maestro tradicional les hubiera regañado, pero como no lo soy me ha parecido una idea estupenda y digna de decirles que me parecía muy bien en alto. (D6T1P127)

Poco a poco fui buscando estrategias en las que si realizaban la propuesta de trabajo de forma eficaz tenían una recompensa que les gustaba y, si lo hacían todos, la recompensa era diferente:

Así en Conocimiento del Medio se me ha ocurrido una estrategia cooperativa para que trabajaran. Como era una página de lectura, si lo leían y lo hacían bien con dos correcciones, les dejaba jugar con la plastilina, a los que no les tocaba cuento. Y si todos hacían plastilina, les dejaba salir al patio. Lo pillaron al vuelo. Entre los 12 sólo hubo un error. En este caso los demás le ayudaron a solucionarlo sin decirles nada y, me lo contaron. A ver si van pillando poco a poco el espíritu cooperativo, porque en los dictados no terminan de entenderlo. Así que todo un éxito. A veces se necesita una motivación extra para esforzarse. El caso es que lo hicieron y lo pasaron bien en el patio. (D6T2P191)

Una característica de esta aula era que había un alumno que se distraía con mucha facilidad y yo consideraba que el aprendizaje cooperativo podía ser una ayuda para él. El alumnado, una vez que tenía interiorizados los principios del premio grupal, empezó a entender que cumplir los objetivos era una responsabilidad de todos coordinados. Esto provocó que se implicaran en que el alumno acabase, a veces mediante malos métodos y otras mediante la ayuda:

Yo he seguido en mi línea de darles un premio si todos trabajan. Es la mejor opción que se me ha ocurrido para hacer trabajar a AR1C077. Yo no puedo con él. Se distrae y parece que es una forma de llamar la atención. Con este método son sus propios compañeros los que se

encargan de controlarle, estos no se andan con chiquitas. Esta mañana en las actividades de repaso de Lengua, se ha distraído mucho y cuando han empezado a acabar, a AR1C077 le quedaba una página y una copia, casi le pegan. Le han metido unas voces que he tenido que intervenir. Pero lo mejor es que AR1C092 y AR1C119 me han dicho si le podían ayudar. Les he dicho que sí y allí han estado. No le han ayudado en cuanto a contenidos, pero sí que han estado encima de él para que no se despistara. Al final, ha terminado lo de Conocimiento y lo de Lengua y no el último. Ha habido tres por detrás. Claro, que esto es porque en Conocimiento se ha dado mucha prisa. (D6T2P204)

Explicación muy breve y mucho trabajo. Aunque hemos seguido con el reto de que si todos acababan pronto saldríamos antes al recreo. AR1C077 y AR1C06 no han acabado, así que no hemos salido. Tienen que ver que los pactos o los retos cooperativos si no se cumplen, no tienen premio. (D6T2P199)

Pujolàs Maset (2008) considera que el aprendizaje cooperativo permite atender a la diversidad, en el sentido de que es el aula el que se transforma al servicio del alumnado. Rodríguez Gimeno y de la Puente Fra (2004) Además de corroborar esta afirmación en su experiencia práctica con combas, hacen referencia al orgullo del profesor cuando ve una sonrisa en el alumnado con más dificultades al conseguir aprender gracias al aprendizaje cooperativo.

Este tipo de aprendizaje tiene mucha fuerza y, en situaciones límites, un alumno puede considerar que tiene el poder para que el grupo consiga o no el objetivo. Esto lo hizo un alumno, lo que provocó la ira descontrolada del grupo:

Con AR1C077 ha sucedido otra cosa y, es que ha tardado en trabajar muchísimo. Íbamos a hacer los ejercicios de Lengua y cuando acabáramos, el regalo del día del padre. Los demás han tardado como una hora en hacerlos. Él casi dos. Pero lo peor es que me ha dado la sensación de que él se ha dado cuenta de que tiene bastante poder con realizar las tareas. Así que he decidido darle la vuelta a la situación. Él ha trabajado superlento. Cuando AR1C092 fue a ayudarlo, se tapó los oídos y se tumbó sobre la mesa hasta que éste se fue. Los niños decían que cuándo íbamos a hacer el trabajo del día del padre. Yo les decía que cuando acabara AR1C077. Cuando quedaban quince minutos para el recreo AR1C077 acabó y dijo que ya podíamos hacer el regalo. Lo dijo como contento, como si estuviera haciendo algo bueno por los demás. En ese momento le dije que ya no se podía hacer porque no daba tiempo. Éste se quedó sorprendido y los demás vinieron a pedirme explicaciones. Les dije que era imposible hacerlo otro día, que hoy era el día y que como no habían trabajado, sus padres se iban a quedar sin regalo. Estos montaron en cólera y casi le pegan. El caso es que en el recreo AR1C091 y AR1C088 le querían tirar el bocadillo, le

querían pegar... al final entró MR25 a la sala de profesores a decirme que iban a linchar a AR1C077. Salí y dije que luego hablaríamos, y que si trabajaban bien a lo mejor el martes por la tarde lo podríamos hacer. (D6T2P210)

Pero el aprendizaje cooperativo creó un clima de aula muy bueno, que permitía mucha autonomía en el alumnado, tanto en el trabajo personal como en la ayuda a los demás. Tanta autonomía tenía el alumnado, que en ocasiones consideraba que yo sobraba en el aula:

El espíritu cooperativo también lo han tenido AR1C088 y AR1C066, que han estado ayudando a AR1C063 y AR1C097. Cuando ha venido el orientador a traerme los papeles de la autoestima, la clase estaba que daba gusto. AR1C077 trabajando y dos ayudándole, las de primero trabajando y AR1C088 y AR1C066 ayudándoles. Y el resto en otro sitio leyendo a su aire. Nosotros hemos podido hablar y los demás cada uno estaban a lo suyo. Daba gusto. No hubiera hecho falta profesor. Ellos podían haber estado igual solos. (D6T2P205)

En Lengua, estaban haciendo un resumen los de segundo. Estaban tardando mucho, y en un momento que estaban hablando, AR1C080 dijo que no lo entendía. Pero se lo dijo a los compañeros. Me parece bien la autonomía, pero tanta me parece exagerado. Así que le dije que si no lo entendía que siempre me podía preguntar a mí. Entonces puse un ejemplo de ayuda, que construimos entre todos y lo hicieron muy bien. ¡Hay que ver con la autonomía!, a veces se pasan, cualquier día me mandan a casa y hacen las tareas solos, pero bueno ahí estoy yo para poner medida a la cosa. (D6T2P285)

Para Pujolàs Maset (2008) el fomento de una actitud positiva hacia los compañeros, incluso sin el profesor delante, es una de las potencialidades del aprendizaje cooperativo. Esto es consecuencia de la interacción promotora, una de las características que ha de tener un aprendizaje para considerarse como cooperativo.

5.4. El maestro ante el aprendizaje cooperativo

La adquisición de competencias en la utilización del aprendizaje cooperativo por mi parte fue un proceso gradual del que no era consciente. Fue preparando una actividad de aprendizaje cooperativo cuando me di cuenta que había desarrollado cierta destreza en el trabajo mediante el aprendizaje cooperativo:

En L2R estuvimos con la sesión. En el primer juego hice una versión, ya que no eran muchos y en el segundo, hicimos un solo pulpo. Al preparar las fichas tuve mucho cuidado de que todas implicaran

relacionarse, no obstante noté mucha soltura, hice 40 fichas sin parar, cuando no hace mucho me hubiera costado darlo mil vueltas. (D3T2P81)

El comenzar a trabajar aprendizaje cooperativo es un proceso personal en el maestro que está ampliamente recogido en la literatura sobre aprendizaje cooperativo (Dyson, 2010a; 2010b; Fabra Salas, 2001; Prieto Navarro, 2007; Solana Sánchez, 2007; Velázquez Callado, 2004). De estos trabajos, el más vivencial es el de Casey (2010) que describe su proceso personal en relación a cómo el aprendizaje cooperativo modificó su docencia.

Pero este aprendizaje no sólo se produjo mediante lecturas y asistencia a cursos y congresos, sino que también se realizó mediante el cuestionamiento crítico de la realidad, así se generaban las dudas que provocaban la inquietud por aprender:

En Educación Física hemos hecho acrosport, que también lo han hecho en el CRIE, no les enseñaron la técnica de hacer torres. Lo peor es que para bajar les decían que se tiraran. AR3C112 me dijo que le había parecido muy peligroso y que en los demás colegios no lo habían trabajado antes. Hicieron figuras muy espectaculares, eso me hizo replantearme si les debería enseñar alguna para que crearan mejor, ya que la inteligencia opera sobre la memoria. (D3T1P210)

En Educación Física jugamos al paracaídas, pero lo malo que tienen las actividades cooperativas es que, si uno se dedica a molestar los demás se aburren. Eso fue lo que pasó con AR3C114 que se dedicó a lanzar balones fuera del paracaídas y todos nos metimos dentro porque nos aburríamos. Cuando hubo compromiso por jugar salimos, quizás debería haber actuado antes, o quizás está bien porque saben lo que puede ser que uno moleste. La verdad es que no lo tengo claro. (D3T1P220)

El trabajo del aprendizaje cooperativo poco a poco se fue perfeccionando y consiguiendo mejoras, lo que me llevó a contárselo a otros compañeros y a ser publicado. En un primer momento lo hice a través de asumir los principios del aprendizaje cooperativo:

Para conseguir esto es necesario el trabajo cooperativo, no siendo la cooperación lo opuesto de la competición. Según Velázquez Callado (2004:45) las actividades cooperativas *“Son actividades colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios”*. Así, es necesario que el alumnado se implique en su aprendizaje y se solidarice con el de sus compañeros, entendiendo

que el resultado de la acción conjunta es superior a la suma de las individualidades. (A05:33)

La experimentación y el diálogo seguían siendo las principales estrategias a la hora de poner en práctica el aprendizaje cooperativo. Paradójicamente estas mismas estrategias eran las que utilizábamos para trabajar con los grupos multinivel:

La técnica que utilizamos en las sesiones consiste en analizar los problemas que surgen con la mayor precisión posible, y una vez identificado entre todos tratar de solucionarle, y si es sin mi ayuda mejor. En muchas ocasiones es necesario buscar diferentes propuestas y probarlas para encontrar soluciones adecuadas. Así, de todas las variantes que he ofrecido en el apartado anterior, son los niños y las niñas los que deciden cuáles usar, piensan sus pros, sus contras, y las experimentan analizando los resultados. Es decir, controlan y son partícipes de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de que observen que los más pequeños no son capaces de golpear el balón se buscan alternativas cómo utilizar balones más grandes, o menos duros por si les da miedo, o dejarles agarrarle, o que dé un bote antes de tocarle... Todas las alternativas se prueban y de la reflexión de los resultados buscamos la más adecuada. Hay que tener en cuenta que probar diferentes soluciones y dialogar sobre ellas no es perder el tiempo, ya que por una parte el alumnado practica en situaciones similares, pero no idénticas, con lo que aumenta su bagaje motriz. Por otra parte, aprende a pensar sobre el juego y sus implicaciones prácticas y éticas. Por último, aprende a pensar en las personas con las que comparte la clase y verlas como semejantes y dignos, luchando por una mayor justicia. (A06:48-49)

Para Pujolàs Maset (2008) el diálogo es un aprendizaje clave en el aprendizaje cooperativo. Este diálogo se diferencia de hablar en que requiere de humildad, de amor, de fe en las posibilidades y en el éxito.

Una vez desarrollado un modelo metodológico en Educación Física, me planteé el papel del aprendizaje cooperativo y su relación con la formación integral del alumnado:

La necesidad de actuar libremente lleva aparejada la asunción de las responsabilidades que se derivan de actuar o de no hacerlo. Ante esto, el aprendizaje cooperativo tiene que ser una forma de enseñar a ser responsables y consecuentes de sus actos a los estudiantes. En la actualidad, muchos jóvenes están acostumbrados a realizar acciones y que sean sus padres los que asuman las responsabilidades, bien sea tratando de exculparles o asumiendo las diferentes sanciones económicas. En el aprendizaje cooperativo ellos son los que tienen que asumir la responsabilidad de lo que hagan. (CL08:4)

El aprendizaje cooperativo como un instrumento en la formación integral del alumnado, es algo recogido en múltiples trabajos sobre este tema (Curto Luque, Gelabert Udina, González Arévalo, y Morales Aznar, 2009; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1993; Velázquez Callado, 2006a; 2010; Velázquez Callado y Fernández Arranz, 2002).

Si bien seguí profundizando en que el aprendizaje dialógico es un aspecto clave en el trabajo cooperativo:

El tener el individualismo como un valor en los momentos actuales, hace que las prácticas cooperativas sean difíciles de llevar a cabo, ya que no estamos acostumbrados a dialogar sobre diferentes puntos de vista y a intercambiarlos. El diálogo que es necesario para poder realizar actividades cooperativas, no es el que informa de hechos, sino el que permite poner en contacto distintas subjetividades y llegar a acuerdos. (CL08:5)

Esta concepción de la cooperación se vincula con mi evolución respecto a qué era la autoridad, aspecto tratado en el capítulo anterior. A raíz de esto comienzo a defender un nuevo modelo de maestro para desarrollar aprendizajes cooperativos:

Con estas líneas he querido comenzar a plantear un nuevo debate que está oculto, como es el tipo de maestro que es necesario para poder enseñar a pensar, valores y motricidad mediante las actividades cooperativas. Quizás el debate haya estado oculto porque muchas de las personas que se dedican a las actividades cooperativas han sido maestros dialogantes, democráticos... pero el no plantearnos el debate es cerrar las puertas de la cooperación a otros compañeros que están interesados en ellas y por sus experiencias o por su formación les cuesta ser democráticos en el aula, o dejar a los estudiantes la toma de decisiones. (A08:85)

El modelo de maestro que defendía estaba basado en lo que Fromm (1986) denomina autoridad racional. Éste tiene sus pilares en el diálogo, el consenso, el afecto... siendo el alumnado el que otorga la autoridad al maestro, y no éste el que la impone:

La autoridad racional conecta con el aprendizaje cooperativo, en el sentido en que la cooperación necesita de la libertad de los practicantes para poder ser efectiva. Si el estudiante no vivencia la creación de recursos y se limita simplemente a ponerlos en práctica, no se puede hablar de cooperación en sentido pleno. Hablaríamos de ejecución cooperativa, pero no de aprendizaje cooperativo. En el auténtico aprendizaje cooperativo los estudiantes tienen que tener la posibilidad de equivocarse, de evaluar, de analizar, de elaborar nuevos planes, e

incluso de equivocarse de nuevo... pero al final juntos encontrarán la forma teórico-práctica de resolver la situación. Lo que Freire (1970) denominaría un ejercicio de Praxis. (CL08:8)

5.5. Vivencias respecto al aprendizaje cooperativo

El aspecto más importante del aprendizaje cooperativo es qué nos ha aportado a los que participábamos de la vida del aula. Pero debemos plantearnos más allá, ¿qué ventajas ha tenido el aprendizaje cooperativo respecto a los otros tipos de aprendizaje?

Para mí la principal ventaja está en la socialización y en la posibilidad de hacer grupos cohesionados, heterogéneos y democráticos. Estos aprenden a relacionarse de forma democrática e igualitaria:

Entrevistador: Entonces podemos hablar de que uno de tus propósitos era ese, ¿no? ¿Podríamos decir socialización a través de la cooperación?

Maestro novel: Sí, yo creo que el principal objetivo es la socialización,... es socializar. Lo que había en la cooperación era socializar, que hubiera mejor trato. Es que, uno de los tópicos es, que también no te comenté antes del todo, es que los niños de los pueblos se llevan mejor, se relacionan mejor. Pero yo creo que es mentira, el problema es que como no hay más niños, no les queda más obligación que tratarse, pero cuando ves cómo juegan al fútbol, las niñas y los malos están de defensas y de porteros y, los buenos o los mayores están jugando de delanteros y son, los que realmente juegan al fútbol. Entonces te dicen, no es que mira están participando todos del juego, sí porque no queda más remedio y porque les han amenazado con que después no van a jugar. Creo que muchas veces es una falsa socialización lo que se da, no es una socialización en la que todos participen en igualdad de condiciones sino que es una socialización en la que los mayores imponen y los pequeños están acostumbrados a asumir y saben que dentro de 7 años, cuando ellos sean los mayores, ellos impondrán y habrá otros que los tengan que obedecer. (EMN1P51-52)

Esto se encuentra en la línea de lo presentado por Pujolàs Maset (2008) donde la cohesión grupal es un aspecto muy importante, tanto como la respuesta a la heterogeneidad de las aulas y a las relaciones basadas en el diálogo. No obstante, esto es recogido por más autores (Casey, 2010; Dyson, 2001; 2010a; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; 2004; Velázquez Callado, 2004; 2010).

También encuentro la ventaja de ser un tipo de aprendizaje que respeta el nivel de cada uno, permitiendo enseñar en aulas multiniveles:

El aprendizaje cooperativo en la escuela rural ofrece ventajas adicionales a las descritas hasta ahora. El tener aprendices de diferentes edades dentro del aula, lleva a que en muchos casos una misma actividad resulte insuficiente. Plantear las actividades, como retos cooperativos, conlleva que la actividad pueda ser apta para todos. Por una parte porque no es una actividad que necesite ejecutarse, sino que a partir de unas premisas, primero hay que diseñar un plan válido para todos y después ejecutarlo. En numerosas ocasiones estos planes han de ser constantemente revisados y modificados, tareas que los mayores hacen con más solvencia que los pequeños. (CL02:4-5)

Ruiz Omeñaca (2008b) en su experiencia referente a Educación Física en la escuela rural, comparte la misma percepción:

Por su parte, la resolución de problemas en grupos cooperativos resulta especialmente válida en todos los contextos grupales propios de la escuela rural, tanto si se intenta abordar, desde ella, situaciones problema de índole individual como, especialmente, si se abordan propuestas que ya de por sí implican la existencia de cooperación motriz entre personas. (Ruiz Omeñaca, 2008b:164)

La perspectiva general del alumnado que participa en la entrevista es que el aprendizaje en el área de Educación Física les ha permitido pasarlo bien y llevarse mejor:

Entrevistador: Sí, si tuvierais que decir una cosa o dos o tres o quince, las que queráis, que hubierais aprendido de las clases del año pasado, algo valioso que se os haya quedado para vosotros, que os acordéis este año, ¿Qué diríais?

ARE104: Ir en grupo a los sitios cuando íbamos con la bici.

(SILENCIO)

Entrevistador: Bueno, os lo pregunto de otra manera, ¿si tuvierais que pensar qué aprendisteis en mi clase, que no hubierais aprendido en otras clases anteriores que hubieseis tenido, que diríais? Si es que aprendisteis algo distinto.

ARE074: Pues aprendimos más juegos, yo que sé, a relacionarnos más.

ARE108: De manera más divertida

ARE105: A ayudarnos unos a otros con los juegos esos de las sillas y las colchonetas (EAAP291-301)

Un caso muy especial de la percepción del aprendizaje cooperativo es el del alumnado que tiene dificultades en los aspectos sociales, ya que se sentían más respetados e integrados en el grupo:

Uno de los aspectos más interesantes de este estudio, puede considerarse el análisis de dos casos particulares. El primero es el de la estudiante de aprendizaje cooperativo AR2C106, que con una

valoración inicial en el ranking sociométrico de 1'71, pasó a una valoración de 3, lo que supone un incremento muy significativo en la valoración por sus compañeros. AR2C106 contestó en el cuestionario de evaluación que “se siente más amiga de todos y que ya no la insultan”. (A11:18)

El otro caso a tener en cuenta es el de AR2C087, que pasó en el ranking sociométrico de 2'42 a 3, siendo aceptada en su grupo, y considerando en el cuestionario de evaluación trimestral que el acrosport ha sido su contenido favorito. Esto se ve reflejado en el cuaderno del profesor, que participó todo el tiempo de las sesiones, siendo esto especialmente relevante ya que es una estudiante, que tiene mucha reticencia a participar en actividades grupales. (A11:18)

Diferentes autores (Barba Martín, 2010; Curto Luque et al., 2009; Omeñaca Cilla, Puyuelo Omeñaca, y Ruiz Omeñaca, 2001; Pujolàs Maset, 2008; Rodríguez Gimeno y de la Puente Fra, 2004; Ruiz Omeñaca, 2005; 2008b;...), consideran que una de las grandes ventajas del aprendizaje cooperativo es el éxito en el aprendizaje del alumnado con mayores dificultades. Para Velázquez Callado (2010) esto se produce por el desarrollo de los aspectos afectivos, por la ayuda mutua, por tener a los compañeros como referentes, por el aprendizaje de trabajar en grupo, y por el desarrollo de habilidades sociales.

El alumnado que tiene problemas de comportamiento, también mejora sus habilidades sociales. Consigue empatizar con los compañeros, y controlar su carácter:

Este curso, en el segundo trimestre, todas estas actitudes han desaparecido, anima a sus compañeros, cuando pierde dice que no sucede nada que ahora marcarán ellos, no se han vuelto a oír insultos... Llevo una época deseando saber qué le pasa por la cabeza para que se haya producido semejante cambio de actitud. Así que como la conducta parecía afianzada y deseaba contar la experiencia en este artículo, opté por preguntarle por qué no se “picaba”. La respuesta me sorprendió, me dijo. *“Mira José, cuando yo me pico e insulto estropeo el juego, mis compañeros lo pasan mal y mi ánimo empeora, no merece la pena.”*. (A06:49)

Como se ha visto en numerosas ocasiones a lo largo de este apartado, uno de los aspectos principales del aprendizaje cooperativo es dotar de habilidades sociales al alumnado (Dyson, 2001; 2002; 2010a; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; 2004; Velázquez Callado, 2004; 2006a; 2010).

Ante lo expuesto en este apartado se podría concluir que el aprendizaje cooperativo dignifica a las personas, estimando a la dignidad como la

consideración de que todas las personas tiene los mismos derechos y estos son respetados (Marina y De la Válgoma, 2000):

Podría considerarse que en ocho sesiones se comienzan a observar los cambios que se definen en la literatura: mejora la percepción social del grupo de compañeros, mejora la participación en clase, alta motivación, mayor creatividad y similar nivel de aprendizajes; dándose todos estos cambios a favor del grupo de aprendizaje cooperativo. Si bien, puede considerarse que los cambios principales son los que afectan a nivel individual. En el caso de AR2C106 y AR2C087 ha servido para que dos estudiantes, poco valoradas socialmente, se hayan sentido integradas y valoradas por su grupo, a la par que su grupo los ha reconocido como tales. Es entonces cuando esta experiencia sobre aprendizaje cooperativo cobra sentido, cuando aporta dignidad al ser humano. (A11:18)

6. La innovación en la evaluación del alumnado

Como maestro novel he evolucionado en los conocimientos evaluativos a la vez que he ido adquiriendo experiencia docente. De este aprendizaje personal surgían nuevas formas de trabajo en el aula, buscando la mejora en el aprendizaje del alumnado. La línea de trabajo seguida fue la innovación de la evaluación del alumnado desde una perspectiva formativa. Es decir, incluyendo la evaluación como un instrumento para mejorar los aprendizajes.

Esta innovación se realizó apoyada por el GTII-AEF, con el que comparto los supuestos de entender la evaluación. Si bien, tenemos claro que cada persona, contexto y grupo de alumnado tiene sus propias características y necesidades, con lo que cada uno adapta el trabajo a su realidad (López Pastor, 2006c; López Pastor, Barba Martín y Gala Valverde, 2008; López Pastor et al., 2008). Para compartir significados, definimos los términos a partir de un trabajo en el que participo:

Por evaluación formativa entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más,... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor.

Por evaluación compartida entendemos que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, que un

proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental. La realización de procesos de Evaluación Compartida está fundamentada en la búsqueda de una coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestra teoría y práctica educativa. En este sentido, hemos desarrollado una serie de instrumentos y sistemas de evaluación en la Enseñanza de la Educación Física basados en la Evaluación Compartida profesor-alumno. Este sistema ha sido puesto en práctica, estudiado y evaluado en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado, demostrando su viabilidad y adecuación. (A09:464-465)

6.1. Experiencias previas en evaluación como maestro

Durante mi primera experiencia como maestro interino, concedía mucha importancia a la evaluación, si bien no a su registro sistemático. Esto era debido a que se encontraba integrada dentro del propio proceso de enseñanza aprendizaje, y como éramos pocos nos conocíamos muy bien:

Tampoco actué a lo loco, ya que creo que cada persona debe de ser tratada como necesita y no todos de la misma manera. De este modo pensé en que no debía de leer textos muy largos para que no se fatigara y cometiera errores por falta de atención. También creía que no debía de corregirle mucho para que cuando acabara de leer no tuviera sensación de incompetencia. Empecé a aplicar el plan y daba resultados, muchas veces al acabar de leer me decía “a que hoy he leído mejor” o “a que hoy he leído muy bien”. Otras veces le dejaba elegir la página que quería leer. En otras ocasiones leía primero con los demás, quedando él el último, y le decía “no queda casi tiempo ¿Quieres leer o lo dejamos para mañana?”. Siempre decía que leer. Esa era la seguridad de que el plan era efectivo, que él deseaba hacerlo. Porque aunque los maestros creamos a veces que los niños y las niñas son elementos pasivos a introducir en la cultura, la experiencia me ha enseñado que saben qué tipo de educación quieren. El maestro o la maestra, en muchos casos, por etnocentrismo deciden qué es lo que es bueno para el niño o para la niña sin contar con ellos. En el fondo la Educación no es preparar al alumnado para la vida, es la vida misma, y como tal debes de ser dialógica, ya que el más interesado en la educación es el propio alumno o la propia alumna. (L01:32-33)

No obstante, esta experiencia me sirvió para elaborar un plan que favoreciera la motivación a la lectura. Este consistía en corregir un máximo de 4 veces por hoja y decir que estaba bien o muy bien. En caso de que ese día no hubiera leído muy bien decía: “lo has hecho bien, aunque otros días lo has hecho mejor”, o “está bien, pero estoy seguro que todavía lo puedes hacer mucho mejor”. Esto les provocaba

una alegría enorme, que fue haciendo de la lectura algo muy placentero y motivante. (L01:33)

Al curso siguiente en la escuela urbana, con más alumnos, surgieron problemas de control del aula que no tenía en la escuela rural. La solución que encontré fue utilizar la evaluación como elemento de autocontrol. Si bien, el alumnado necesitaba aprender este proceso:

Durante el primer mes de curso se intervenía sistemáticamente cada vez que había un problema con las normas de convivencia; se paraba la sesión e intentábamos hablar sobre ello. A partir de este momento la última parte de la sesión se dedicaba a preguntar a 5 ó 6 alumnos por su cumplimiento. La capacidad de diálogo de los alumnos disminuía y se limitaban a afirmar o negar. Esto se solucionó con el tiempo a través de dos actuaciones:

- El ir asociando un corro de bancos con el diálogo (el alumnado nunca había tenido rutinas de diálogo en “Educación Física”, ni en “psicomotricidad” – etapa de Educación Infantil-, por lo que lleva un tiempo que asimilen la “nueva” rutina).
- Valorando la sinceridad más que las conductas disruptivas. Para ello reforzaba la sinceridad sin prestar atención a la conducta disruptiva. (A03:31)

La evaluación ha sido un instrumento tradicional en el control del aula por parte del maestro, imponiendo este su voluntad (López Pastor, 2004c), si bien en este caso la evaluación está relacionada con el autocontrol.

A medida que avanzó el curso, la autoevaluación dejó de ser un elemento de autocontrol, para pasar a ser una reflexión al servicio de los aprendizajes:

En el último trimestre me sorprendió de manera gratificante que los alumnos comenzaban a opinar en el momento de la autoevaluación. Hablaban de cosas que sucedían en la sesión y consideraban que no estaban bien, y ofrecían una valoración y soluciones desde su perspectiva ética. Esto derivó en que, además de autoevaluarse, en la última parte se realizaran foros de discusión sobre cosas que ellos consideraban necesario poner en común. (A03:32)

Lo que subyace a la autoevaluación es una necesidad de que el alumnado tenga que aprender un nuevo proceso en el que su participación se delata como activa en su propio aprendizaje (Vera Lacárcel, 2010), a la par que el profesorado también ha de perder sus miedos a dar responsabilidad al alumnado (Vera Lacárcel y Moreno Murcia, 2007).

La conclusión de la experiencia fue positiva, sacando varias ideas al respecto:

La principal conclusión es que la autoevaluación es posible en primaria, incluso con alumnado de poca edad. El principal inconveniente es lo largo que es el proceso hasta que el alumnado consigue autoevaluarse de forma honesta y dialogada. Los cuatro meses que duró esta parte del proceso fueron muy duros ya que apenas veía avances y en muchos momentos tenía la sensación de estar perdiendo el tiempo. Es muy importante creer en ello y no darse por vencido, aunque sea difícil. (CL03:182)

En cuanto a las ventajas que aporta, son varias. La principal es la implicación de todo el alumnado (incluidos los que ya en primer ciclo decían que no les gustaba la Educación Física); esto está fuertemente relacionado con la mejora del autoconcepto y el nivel de competencia, además de hacerse conscientes de que el error no es un problema cuando existe la posibilidad de reflexionar sobre él para tratar de evitarlo y/o superarlo. (A03:33)

Álvarez Méndez (1996; 2001), va más allá respecto a la participación del alumnado en su propia evaluación, considerando que no es sólo un proceso técnico, sino que trasciende a la ética, a la par que es un derecho del propio alumnado. Angulo Rascó, Contreras Domingo, y Santos Guerra (2000:347), consideran que la evaluación puede ser *“un espacio teórico y ético en el que discutir, dialogar y profundizar aun más, si cabe, en su compleja, rica y en ocasiones sorprendente realidad socio-educativa”*.

6.2. Experiencia en innovación evaluativa en la escuela rural

6.2.1. El cuaderno del alumno el primer año de maestro de Educación Física en la escuela rural

La vuelta a la escuela rural hizo que volviera a las antiguas costumbres, abandonando los instrumentos de registro de evaluación utilizados en la escuela urbana, salvo mi diario de clase. Pero comenzamos a utilizar un nuevo instrumento de trabajo: el cuaderno del alumno:

El principal cambio en la evaluación consistió en dejar de usar la FSG para registrar lo que había sucedido en las sesiones, ya que al ser tan pocos alumnos y alumnas consideraba que podía conocerles perfectamente a medida que avanzaba el curso [...] Creí que sería más eficaz comenzar a usar el cuaderno del alumnado; así las reflexiones del alumnado quedarían escritas, además de poder incluir pequeños trabajos en cada unidad didáctica. (CL03:183)

La utilización de este instrumento, para Velázquez Callado (2006b), permite comprobar los aprendizajes del alumnado a lo largo del tiempo, a la par que refleja una información muy rica en aspectos emocionales.

Utilizar el cuaderno resultó complejo, debido a que el alumnado consideraba que la Educación Física sólo era movimiento. Además la calidad de los trabajos, en un principio, no era la esperada, aunque poco a poco fue mejorando:

En un principio respondían a las preguntas y cuestiones con monosílabos, sin aportar nada. Poco a poco, a través de trabajo en fichas que pegaban en el cuaderno y de dibujos empezaron a ser más productivos. (CL03:184)

Esta progresión se puede ver en el cuaderno de AR1C033, a lo largo del primer curso. El primer día que utilizó el cuaderno apenas es capaz de reflexionar, ni de explicar que ha hecho:

10x5: me ha parecido fácil.
Empujar el ladrillo: era difícil porque no podía empujar.
Balonmano: me ha parecido fácil.
Salto: me ha parecido fácil.
Balónpie: me ha parecido fácil. (CA2T1AR1C033)

Al final del primer curso las explicaciones son más complejas. A apuntaba en su cuaderno:

Hoy hemos jugado a la caja. Teníamos que lanzar el balón y los otros tenían que cogerle. Luego hemos jugado al fútbol. Me lo he pasado muy bien pero estoy muy cansada. (CA2T3AR1C033)

Esta mayor capacidad en las reflexiones conlleva un cambio en los temas. Bores Calle (2002) considera que entre las posibilidades que ofrece el cuaderno del alumnado están: la tarea de enseñar, la tarea de aprender, facilitar la evaluación, promover la investigación, facilitar el desarrollo curricular, y promover un cambio de mentalidad.

Al final del primer curso de utilización del cuaderno del alumno fue muy positiva, ya que se hicieron conscientes de los aprendizajes realizados en el aula:

Una vez acabado el curso se ha notado una gran reflexión sobre la práctica, comprobándose que los cuadernos son un estupendo instrumento para repasar que sucedió en las diferentes unidades didácticas, que aprendió cada alumno y cada alumna y cuál fue su progreso durante el curso. No obstante, el trabajo con ellos necesita romper con la tradición que marca que la Educación Física es sólo movimiento, cuando la reflexión sobre ese movimiento es uno de los aspectos básicos para aprender. (CL03:185)

Esta capacidad de reflexión se puede ver en mi primer año en la escuela rural con destino definitivo. En el AR2C049, reflexiona sobre lo que ha sucedido en clase con un juego modificado:

Hoy en Educación Física hemos estado hablando con José para saber por qué no queríamos jugar al fútbol con la mano. Pero el cambia algunos casos del juego como ir cada vez aumentando una norma según como fuéramos jugando. Yo pensé que el juego como decía José iba a ser aburrido, pero luego cuando jugué me lo pasé bien. He respetado a todos y a todos mis compañeros y a José. Fue muy divertido y me lo he pasado muy bien. (CA2T3AR1C033)

6.2.2. La evaluación en la unidad didáctica para aprender a correr a ritmo

En la unidad didáctica de correr a ritmo, trabajábamos en unas fichas mediante enseñanza recíproca. El cuaderno del alumno nos servía para reflexionar sobre lo sucedido en clase:

Las preguntas que figuran en el cuaderno son:

- ¿Qué hemos hecho en clase? A lo que respondió: “hemos calentado y hemos jugado a un juego de correr, nos hemos despejado y hemos estirado.”
- ¿Ha sido fácil o difícil?: “Ha sido fácil porque era correr y descansar así 10 veces.”
- ¿Has controlado a tu compañero? ¿Cómo lo has hecho?: “Sí, le he controlado. Pues lo he hecho bien. (L02:165)

El hábito de reflexionar hacía que éstas tuvieran mayor profundidad, así, en el cuaderno eran capaces de interpretar la realidad de manera más adecuada:

En la ficha AR2C046 ha recogido una frecuencia cardiaca 100, 130, 160, 150, 150, 190. El color de la cara ha sido en las tres primeras rosa y en las dos últimas rojo. Respecto a si se le oye respirar dice que “no” en las tres primeras y que “sí” en las dos últimas. En las observaciones, sólo hay anotado en el grupo siete, “no he descansado porque yo había acabado de correr” [al ser de diferentes ciclos el número de grupos era distinto].

AR2C052 ha puesto en las anotaciones: “lo he hecho bien pero la cara la he tenido roja porque hacía mucho frío y he tenido 190 pulsaciones porque no he descansado.” (L02:175)

Mosston y Ashworth (2001) consideran que este estilo de aprendizaje favorece la motivación, aunque en un principio es necesaria una etapa de aprendizaje. Si bien, su principal característica radica en la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta situación se

produce a través de la información compartida entre el observador y el ejecutante (Mosston y Ashworth, 2001; Sicilia Camacho y Delgado Noguera, 2002).

6.2.3. La evaluación en la unidad didáctica sobre acrosport

En la unidad didáctica sobre acrosport la evaluación del alumnado estaba planteada con una finalidad claramente formativa, en la que el alumnado tenía la capacidad de autoevaluarse y coevaluarse, y tomar decisiones sobre sus análisis:

La primera era la evaluación dentro del grupo de trabajo, ya que después de realizar diferentes posturas que cumplían la propuesta, debatían para escoger una que presentaban a sus compañeros. Esta postura a su vez era evaluada por los compañeros, que después de analizar si cumplía los requisitos emitían su opinión y ofrecían propuestas de mejora. También era evaluada por el propio grupo a través del análisis de fotografías digitales, en las que apreciaban su trabajo como observadores.

La segunda era la evaluación en gran grupo, que hacía referencia al proceso, a las posibilidades que ofrecía el trabajo y a los conflictos que surgían. Este tipo de evaluación se llevaba a cabo al principio y final de la sesión.

La tercera forma era una evaluación individual en el cuaderno del alumno, al final de la sesión, en el que se expresaba el trabajo y los sentimientos. (A05: 34)

La evaluación no puede quedar únicamente en el análisis de lo que sucede, sino que se han de tomar decisiones. Así, después de analizar el trabajo, surgía un periodo posterior en el que se podía mejorar la postura a partir de las aportaciones de los compañeros y de sus reflexiones. La evaluación de las actitudes en clase, exigía sacar conclusiones y un compromiso de actuación que se revisaba su cumplimiento con posterioridad. (A05:34-35)

En esta misma línea, López Pastor (2006d) considera que la multiplicidad de técnicas evaluativas y de participantes, consiguen dar una visión más próxima a lo que sucede en el aula. Así es posible la triangulación de la información y tener puntos de vista más próximos.

Esta unidad didáctica provocaba una experiencia positiva en el alumnado que se veía reflejada año tras año:

En la redacción de autoevaluación de este trimestre muchos de ellos han expresado que han aprendido a llevarse mejor, y a trabajar con sus compañeros. Con esto queda claro que los aprendizajes prosociales son una de las competencias que mis co-aprendices aprenden en Educación Física, algo muy importante ya que como dice Savater (1997) enseñar y aprender no son términos recíprocos y equivalentes. Yo desde el primer día estoy tratando de enseñarlo, pero ellos han tardado más tiempo en darse cuenta, que lo aprenden junto a otras competencias más específicas del área. (CL02:10)

En el último curso de la investigación, aproveché el trabajo de acrosport para hacer una investigación referente a la docencia en este contenido mediante aprendizaje cooperativo y evaluación formativa, incluida, en uno de mis cursos de doctorado El alumnado seguía mostrando una mejora en los aprendizajes y en la socialización, en especial en el caso de algunos alumnos con más dificultades en el aprendizaje y en la inserción social:

Uno de los aspectos más interesantes de este estudio, puede considerarse el análisis de dos casos particulares. El primero es el de la estudiante de aprendizaje cooperativo AR2C106, que con una valoración inicial en el ranking sociométrico de 1'71, pasó a una valoración de 3, lo que supone un incremento muy significativo en la valoración por sus compañeros. AR2C106 contestó en el cuestionario de evaluación que “se siente más amiga de todos y que ya no la insultan”. Además, en el cuaderno del profesor no se recogen ni conflictos ni reproches en su grupo. Pese a su clara torpeza motriz, ha conseguido participar de todas las tareas y mejorar su rendimiento, consiguiendo su grupo una puntuación similar a la de los de aprendizaje cooperativo en el examen.

El otro caso a tener en cuenta es el de AR2C087, que pasó en el ranking sociométrico de 2'42 a 3, siendo aceptada en su grupo, y considerando en el cuestionario de evaluación trimestral que el acrosport ha sido su contenido favorito. Esto se ve reflejado en el cuaderno del profesor, recogiendo que participó todo el tiempo de las sesiones, siendo esto especialmente relevante ya que es una estudiante que tiene mucha reticencia a participar en actividades grupales. (A11:18)

6.2.4. La autoevaluación del alumnado

Una de las metas de la evaluación formativa es que el alumnado sea autónomo, y sepa valorar sus aprendizajes de forma constructiva. Durante la primera experiencia en evaluación ya buscaba este fin:

Es necesario que el alumno sea consciente de la importancia del área, de su utilidad y de su necesidad, para que cambien el término gimnasia

por Educación Física. A pesar de utilizarse en muchos casos como términos sinónimos, dan una idea clara de la concepción que tiene de la asignatura el que los pronuncia. No es lo mismo la denominación gimnasia que hace referencia al rendimiento en unas determinadas destrezas, que el término Educación Física, que implica un aprendizaje educativo sobre el cuerpo y el movimiento.

La valoración del alumno de su propio aprendizaje, denominada autoevaluación, aporta ventajas al proceso educativo, que son: autonomía del aprendizaje, análisis crítico y autocrítico y, la formación de personas responsables. (CL01:6)

Ruíz Omeñaca (2008a) considera que uno de los principales aspectos de la autoevaluación del alumnado es ofrecer su propia perspectiva de lo que sucede en el aula, que no suele ser la misma que la del maestro.

Si bien, su consecución necesitó de más tiempo. Al final se convirtió en algo tan natural que ni nos dimos cuenta de ello:

En la actualidad, después de dos años dando clase en los mismos grupos de alumnos, son ellos los que llaman al diálogo después de una acción, exponen la dificultad encontrada y entre los compañeros sugieren las posibles alternativas. (CL09:235)

Uno de los mayores logros fue la evaluación trimestral. En ella el alumnado contaba cómo había sido el trimestre para él. Esta redacción me permitía conocer mejor al alumnado, ya que se expresaban con honestidad. Este proceso consistía en:

Esta sesión se lleva a cabo al final del trimestre, antes de que se pongan las calificaciones. Comienza juntándonos todos frente al ordenador, revisando las fotos realizadas durante ese trimestre. Mientras las vemos van surgiendo comentarios sobre lo que sucedió en clase, cómo se sintieron, cómo mejoraron,... una vez vistas y comentadas las fotos cada uno se sienta en su sitio y escribe una redacción con unas preguntas pautadas, que hacen referencia a múltiples aspectos del proceso: cómo se sintieron, qué aprendieron, qué les gustó más, qué menos, si hubo algo que no les gustó nada, cómo se llevaron con sus compañeros, cómo fue su relación conmigo, y cómo lleve la clase. (CL09:240-241)

Álvarez Méndez (2009) considera que el currículo que se comparte en un aula es diferente entre el propuesto por los profesores y el vivido por el alumnado. De ahí que la perspectiva del alumnado sea necesaria en el proceso educativo.

Un ejemplo de esta evaluación es el siguiente es la redacción de la segunda evaluación de AR3C114, en el cuarto curso:

En esta evaluación hemos hecho muchas cosas entre ellas ir de paseo, jugar al fútbol, jugar al balonmano, saltar a la comba, hacer sombras,... He aprendido a hacer las cosas en grupo e individual, aunque ya sabía. A entrar para saltar a la comba mejor, a tirarnos por la nieve, a llevarme mejor con mis compañeros...

Lo que más me ha gustado ha sido cuando hemos jugado al fútbol, al tenis, cuando hemos ido de paseo, cuando hemos saltado a la comba. Lo que menos me ha gustado ha sido algunos juegos cooperativos, las fichas de derechos, de simpatía, de amabilidad. Y lo que menos me gusta es cuando José se enfada y nos mete en clase.

Yo creo que me he portado bien porque he respetado a mis compañeros, no me he pegado con nadie, aunque a veces nos hemos insultado.

Yo creo que me he llevado bien con José porque le he hecho bastante caso y no le he insultado.

He tratado bien el material de clase. (CA3T2AR3C114)

Con alumnos de menor edad, en lugar de redacción se les ponían unas preguntas que respondían. Un ejemplo de esto es la evaluación de AR2C090 en el segundo trimestre del último curso:

¿Cómo lo has pasado en las sesiones? Bien, porque los compañeros han sido buenos

¿Qué has aprendido este trimestre? A montar en zancos, a hacer figuras, y a jugar a algún juego y subimos al monte.

¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros? Buena porque he trabajado por ellos.

¿Has insultado? Sí, a AR2C083

¿Has cooperado? Sí bastante dejándoles poner donde querían.

¿Cómo has tratado los materiales? Bien porque no he roto ninguna cosa.

¿Cómo ha sido tu relación con José [el maestro]? Buena porque no le he insultado.

¿Cómo se ha comportado José [el maestro]? Buenísimamente, porque trabaja bien. (CA6T2AR2C090)

Según Fernández Pérez (1986), La honestidad en la autoevaluación es un hecho difícil de conseguir, pero que dota de sentido a la educación:

La autoevaluación individual del alumnado, cuando es auténtica, fiable y veraz, significa uno de los mayores logros a que un sistema educativo y un educador pueden aspirar. (Fernández Pérez, 1986:143)

En estas prácticas autoevaluativas descubrí que no todos tenemos la misma percepción de lo que sucede en clase. En ocasiones, el alumnado tenía muy buenas sensaciones y yo no tanto:

El día conté a primera hora con la evaluación de Matemáticas. Las redacciones muy bien, no obstante me ha llamado mucho la atención que todos me pusieran sobresaliente. Creo que no es para tanto, pero dicen que están contentos porque además de aprender lo pasan bien, ríen... Creo que esto es importante porque aunque yo, por mi salud, tenga la noción de que a veces estamos perdiendo el tiempo y no estoy motivante, ellos sí lo creen. Esto quiere decir que tenemos un estado de felicidad política. (D3T1P314)

Un caso muy especial, fue el del último curso en el que realicé una investigación sobre aprendizaje cooperativo (Barba Martín, 2010). La evaluación trimestral fue la que me reportó información más relevante que los instrumentos planificados, ya que fue la que me demostró que el alumnado con mayores necesidades había conseguido logros prosociales:

Dentro del *grupo de aprendizaje cooperativo*, siete de nueve estudiantes consideran que el acrosport ha sido el contenido que más les ha gustado durante el trimestre. Estos estudiantes también consideran que uno de los aprendizajes del trimestre es que se llevan mejor con sus compañeros. Por ejemplo, la siguiente cita de AR2C034 “Tengo más amigos por hacer acrosport en Educación Física”. Cinco de estos estudiantes hacen referencia a que se han sentido muy a gusto en clase; un ejemplo es la cita de AR2C096: “Me he sentido muy bien con mis compañeros, con AR2C034 mejor que nunca”. Si bien, ha habido un estudiante (AR2C090) que expone que no se ha sentido bien en clase, ya que lo peor del trimestre ha sido oír protestar a AR2C082 durante las sesiones de acrosport.

Dentro de este grupo cabe destacar las aportaciones de dos estudiantes. AR2C087 considera que “sólo me he sentido bien con mis compañeros del grupo de acrosport”; y AR2C106 considera que en las sesiones lo ha pasado “bien porque cada vez me voy haciendo más amiga de todos”, siendo lo que más le ha gustado “que ya no me insultan”. (A11:18)

En este caso la evaluación cobra su máximo sentido, ya que el alumnado expresa lo vivenciado en las clases de Educación Física. No sólo explica lo cognitivo, sino que entra dentro del plano socio-afectivo. En estos casos el alumnado demuestra haber adquirido una competencia emocional (Gardner, 2005; Goleman, 1996).

6.2.5. La evaluación como forma de resolver conflictos

Una de las primeras potencialidades que encontré de la evaluación fue la capacidad de resolver conflictos. En ocasiones, estos eran sociales y requerían de la concienciación del grupo. Este es el caso de un alumno con una mala imagen en el grupo. Buscar una solución me llevó a modificar la dinámica de clase, en especial la evaluativa:

Seguiríamos dialogando en el corro, pero ya no sobre los aspectos de la unidad didáctica que trabajábamos, sino que haríamos más hincapié en las relaciones de todos, en analizar lo que había pasado y las mejores posibilidades de actuación: no hacer caso a AU1C017 cuando pegaba y hacerle caso por los comportamientos positivos. (CL06:186)

Tradicionalmente la evaluación se ha utilizado como forma de control del aula por parte del maestro, imponiendo este su voluntad (López Pastor, 2004c). Si bien, hay otras líneas de trabajo en la que el control se produce por la responsabilidad y el compromiso del alumnado (Escartí Carbonell, Pascual Baños, y Gutiérrez Sanmartín, 2005; Tormos et al., 2003; Ruiz Omeñaca, 2004; Velázquez Callado y Fernández Arranz, 2002).

Este sistema provocó una transformación del clima de clase, mejorando los aspectos sociales en el grupo:

Poco a poco la cosa se transformó; las niñas comenzaron a hacer caso a AU1C017 y en los momentos de explicación y en los bancos se sentaban con él, como si fuera su hermano pequeño y mientras atendían, le daban palmadas o hacían pequeños movimientos que a él le valían para estar tranquilo durante más tiempo. Por el contrario, los chicos todavía no le aceptaban pero ya no respondían a sus provocaciones, lo que relajó enormemente el clima de la clase. (CL06:187)

La evaluación compartida y la coevaluación como forma de resolver conflictos supone dar importancia y voz al alumnado en su proceso de aprendizaje siendo esto, una de las claves de la evaluación formativa al servicio de los aprendizajes (Álvarez Méndez, 2001; Angulo Rascó et al., 2000; López Pastor, 2004c; 2006c; 2006d; López Pastor et al., 2005; López Pastor, Barba Martín y Gala Valverde, 2008), si bien, en este caso eran aprendizajes prosociales.

Otro caso en el que la evaluación fue importante, fue el de un alumno con necesidad de afecto, que se manifestaba perturbando al grupo. Su comportamiento un día superó mi paciencia y le hice que escribiera una nota a su madre. Ese día todo cambió, ya que vi el potencial de esta acción:

A mitad de la clase se me ocurrió que podría escribir una pequeña redacción diciendo lo que había hecho ese día y cómo se había comportado. Lo consulté con ella y le pareció bien. Desde ese momento continuó la clase con el mismo comportamiento, pero con más vitalidad. El texto que escribió fue honesto y se lo llevó a casa para que viera su madre que había trabajado bien.

Seguimos con la misma estrategia hasta que acabó el curso. Acababa la clase, cogía su cuaderno, reflexionaba y escribía sobre lo que había hecho, cómo se había comportado, qué había sucedido y lo llevaba a su casa para que lo viera su madre. A través de esta práctica, me di cuenta de que tenía una visión distorsionada de la realidad. (CL06:190-191)

Este trabajo de toma de conciencia emocional está en línea con lo propuesto por Goleman (1996) respecto a la educación emocional en las escuelas. En nuestro contexto más próximo se pueden encontrar algunos casos prácticos (Tormos et al., 2003).

El último curso surgió un conflicto muy grande entre dos alumnos. Las medidas punitivas no me parecían educativas ni que fueran a solucionarlo, por lo que opté por la evaluación del comportamiento. Pero en este caso por la coevaluación de sus acciones:

Por cierto que MR24JE me ha preguntado si la movida del viernes pasado con AR2C069 y AR2C089 lo consideraba falta grave. Me ha sorprendido mucho. No creo que sea para tanto, o mejor dicho, no creo que poner una falta grave lo resuelva. Le he dicho que me deje probar con las fichas de evaluación antes de pasar a mayores. (D6T2P70)

Ésta consistía en una cartilla en la que después de un pequeño diálogo apuntaban su comportamiento cada cinco minutos, y al final de la clase lo explicaban. Esto rápidamente dio buenos resultados.

En Educación Física todos han estado bien. La cartilla entre AR2C089 y AR2C069 está resultando bien. Han disminuido sus conductas disruptivas al mínimo. (D6T2P106)

En 4º la clase ha estado bastante bien, pero AR2C089 y AR2C069 han estado muy pesados, no obstante están con su ficha de autoevaluación y parece que los conflictos están mejorando. (D6T3P48)

En una cartilla realizada a mitad del segundo cuatrimestre se comprueba cómo estos alumnos ya son capaces de trabajar juntos sin discutir, como se muestra en estas reflexiones referentes a los dos días que tuvieron clase de Educación Física:

Día 1: Hoy regular porque no queríamos venir juntos aquí porque AR2C089 y AR2C069 nos tocaba ir a puntos y no vamos.

Día 2: Hoy nos hemos pegado en el recreo y en Educación Física nos hemos portado bien.

Valoración de la semana: Fenomenal. *Explicación:* porque no nos hemos pegado, no hemos discutido en clase y nos hemos portado con los profesores bien. (FA6T2AR2C089yAR2C069)

Poco a poco el comportamiento mejoró y pasamos a sólo apuntar al final de la clase:

Con AR2C069 y AR2C089 ya no es necesario apuntar el comportamiento cada 5 minutos, con hacerlo al final de la clase vale, porque no dan problemas. Así, les dije hace unos días, que si siguen así van a compartir un sobresaliente. (D6T3P137)

En el capítulo siguiente se analizara lo que es la docencia en la escuela rural y la innovación educativa llevada a cabo por el maestro novel.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

1. Introducción

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación. En ellas se da respuesta a los objetivos planteados, pero no podemos olvidar que hay una pregunta clave que es la que da sentido a esta tesis doctoral:

¿Cómo es el proceso de desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural? Análisis desde una perspectiva crítica.

Los resultados nos permiten comprobar que hay una evolución como maestro a medida que avanza el tiempo. Esto se traduce en la superación de preocupaciones y en la aparición de otras nuevas. La relación del maestro novel con la escuela rural, en el caso de nuestra investigación, es un factor que modifica la propia esencia de ser maestro novel, centrándola principalmente en cómo dar respuesta al alumnado de las aulas multigrado y cómo atender a la diversidad. No obstante, el hecho de tener menos alumnos en clase y no mantener una relación tan frecuente con los otros maestros hace que el choque con la realidad sea fuerte, pero a la vez permite que se puedan buscar alternativas fuera de la presión por incorporar el hábitus docente. En cuanto a la pedagogía crítica, está en el pensamiento desde los primeros pasos, pero la aplicación práctica es otra cosa. A medida que pasa el tiempo, se va consiguiendo ser más coherente con los planteamientos críticos, y con que las características propias de la escuela rural permiten un contacto muy personal que facilita el diálogo y la participación del alumnado en las decisiones importantes.

Este capítulo se ha organizado en función de los tres temas que subyacen a la pregunta clave, siendo estos: maestro novel, escuela rural y pedagogía crítica. Dentro de cada uno de estos apartados se muestran las conclusiones referentes a los objetivos que abordan esta temática.

2. El desarrollo profesional del maestro novel

En la revisión teórica se afirmaba cómo el hecho de ser maestro novel suponía el esfuerzo por incluirse en una realidad laboral, siendo este proceso el que llevaba al maestro a desempeñar las competencias laborales como un maestro experto. En este caso cobra una gran importancia el modo en que se establecen las relaciones con el Centro, los compañeros, el alumnado y las familias.

En el último apartado del capítulo 3, se analizaban diferentes procedimientos para la inserción docente, que hacen más fácil la adaptación del maestro en el centro educativo. En el caso de nuestro estudio esto no se manifiesta. Esta falta de procesos de inserción, conlleva un recorrido del maestro novel en la implicación en el centro educativo en el que desempeña la función docente. La relación que establezco con el centro educativo no es participativa en un primer momento. La provisionalidad de la situación (interino o funcionario en prácticas) hace que no forme parte de ningún órgano de gobierno. Además, la inexperiencia hace que el propio maestro considere que no está en disposición de asumir ese tipo de responsabilidad

Cuando la situación de provisionalidad cambia y se adquiere un destino definitivo, son los compañeros los que comienzan a hacerme partícipe de los órganos de gobierno colegiados y de los órganos de coordinación docente. El primer año con destino definitivo soy elegido miembro del consejo escolar, coordinador de ciclo y miembro de la comisión de coordinación pedagógica. El maestro novel comprueba que ello se debe a que los compañeros consideran estos puestos como una carga, en vez de como una posibilidad de participar en la vida del centro.

Ante lo expuesto podría considerarse que la participación del maestro novel en órganos de gobierno colegiados y órganos de coordinación docente no se realiza en función de la competencia y de las capacidades. De ahí que quede la duda sobre la importancia que dan los maestros expertos a este tipo de órganos. Además, la sobreexposición del maestro novel en este tipo de órganos puede considerarse como una dificultad en su proceso de inserción, ya que asume tareas que conllevan tiempo y dedicación, cuando sus energías deberían estar dedicadas a encontrar su lugar en la enseñanza.

El paso del tiempo participando en estos órganos del centro permite que el maestro los vaya entendiendo y adquiriendo competencia en los mismos órganos del centro, si bien la realidad es que hay órganos como el Consejo Escolar que se limita a tareas informativas y otros, como la CCP, en los que no se plantean debates educativos. La participación real del maestro novel en este tipo de órganos muestra una visión de la realidad discrepante con la del

equipo directivo. Esto provoca discusiones, pero no una posibilidad real de acción. Así, poco a poco la participación del maestro novel se va reduciendo ante las constantes discusiones. De ahí que pase a entender que el colegio no es una institución democrática y comience a buscar casi exclusivamente el bien de su aula, como se puede ver en la participación en la CCP del último curso. Pero esta relación de omisión con la vida del centro se da de forma recíproca desde el equipo directivo, como se pone de manifiesto en el último curso, en el cual el maestro novel es coordinador de convivencia. La opinión discrepante respecto a los conflictos lleva a que, a medida que pasa el curso, se omita su rol efectivo de coordinador para ser reemplazado por otro consistente únicamente en recibir información.

Como conclusión a este punto, se podría afirmar que la incorporación del maestro novel al centro definitivo se realizó de forma abusiva, asignándole las responsabilidades y tareas que no quieren otros maestros con mayor experiencia. Esto puede ser indicador de que los órganos de participación no funcionan como tales, quedando en un mero instrumento administrativo. En nuestro caso se termina asumiéndolo y adquiriendo un carácter individualista y práctico, entendiendo que la educación es lo que sucede en el aula, no en la política del centro.

Fuera de los órganos académicos, también existe una relación con el centro educativo. Esta se concreta en el hecho de ser coordinador de informática o en la realización de sustituciones de los maestros que faltan. Lo que en un principio es asumido con buena voluntad, termino entendiendo que es una situación de abuso, teniéndoles que recordar que soy un maestro como los demás. De esto se podría concluir que hay un punto en el desarrollo del maestro novel, en el que tiene que enfrentarse a la situación del colegio reclamando sus derechos como un maestro más. Este punto es en el que comprende el funcionamiento del centro, ve lo que sucede y decide que no puede tolerar más esta situación de abuso de los expertos sobre los noveles.

En relación con la documentación del centro, Reglamento de Régimen Interno y Proyecto Educativo, es diferente según el colegio. No obstante, se podría afirmar que estos documentos se consideran un trámite administrativo, que en ocasiones estaban hechos para salir al paso sin ninguna utilidad práctica y en otras copiados de las editoriales, siendo el auténtico referente el libro de texto.

Es importante tener en consideración que como maestro novel fue jefe de estudios en el sexto año docente. Inicialmente se consideraba esto como una posibilidad de cambiar el centro, pero la realidad encontrada mostró que existían múltiples aspectos que hicieron difícil esta tarea, desde la mala relación con algunos compañeros a la intensificación de las tareas mediante

la burocratización. No obstante, se promovió una democratización del centro basada en el diálogo y se modificaron aspectos que en su experiencia no habían sido valorados de forma positiva, como las sustituciones, que también pasaron a hacerse por el equipo directivo. El principal logro fue un giro en el que el alumnado era lo principal en el centro, quedando lo demás a su servicio. En conclusión, se podría afirmar, que la participación de un maestro novel como jefe de estudios está muy limitada por la burocratización, si bien existe la posibilidad de fomentar el diálogo con los maestros y aumentar el protagonismo del alumnado en el centro.

Pese a trabajar en distintos centros, en ninguno estaba diseñada la acogida del maestro novel. No obstante en esto se muestran dos perspectivas, la de los equipos directivos que se preocupan del maestro novel en función de la buena voluntad, como ocurrió en el segundo año de trabajo. La otra es el caso del tercer año donde se considera al maestro novel como uno más sin entender su problemática específica.

Cabe destacar que, pese a que en el proceso de oposiciones se indica una tutorización en algunos aspectos del maestro novel, esta no fue llevada a cabo de forma sistemática, aunque la tutorización sí se produjo de forma personal y basada en la buena voluntad. Ante esto se podría afirmar que no existen mecanismos evidentes y formales para la inserción profesional del maestro novel. Hay compañeros que se preocupan de forma personal del maestro novel, pero este hecho está basado en la buena fe y no en una programación sistemática.

En cuanto a las relaciones del maestro novel con los compañeros del equipo directivo, se han dado de dos maneras: la primera con preocupación hacia la situación del maestro novel, y la segunda como un pretendido aliado que debe vasallaje al poder para obtener privilegios docentes. La relación de preocupación era considerada con agradecimiento. La de vasallaje, debido al carácter crítico, generó múltiples conflictos con el equipo directivo, pero, entendiendo que su poder era limitado y que estaba dispuesto a asumir las consecuencias de la discrepancia, terminaron en conflictos que permitieron tener independencia, admirada por algunos compañeros. No obstante, los conflictos con el equipo directivo gastaron muchas energías y fomentaron un carácter individualista.

Las relaciones con los otros maestros del centro fueron diferentes en función de las personas. Así, hay un grupo de maestros que tratan de fomentar relaciones adoctrinadoras, en las que el maestro novel es visto como un inexperto que tiene que aprender de sus habilidades y destrezas, viendo mal que se salga de ellas. En estos casos, tener opinión propia de las cosas y no

seguir las recomendaciones hace que la relación establecida, además de estar condenada a múltiples enfrentamientos y conflictos, sea mala,.

Por el contrario, con otros compañeros se establecen unas relaciones constructivas, si bien éstas se asientan primero en el establecimiento de relaciones de amistad y, posteriormente, en el desarrollo de otras centradas en aspectos educativos. En estos casos el maestro novel puede llegar a ser referente para sus compañeros. Hay que tener en cuenta que la visión educativa del maestro novel no ha sido compartida por ningún compañero del centro, lo que ha hecho que pese a existir relaciones positivas, en determinados temas polémicos referidos a prácticas personales, existieran áreas tabús sobre las que no opinaba. Ésta es la consecuencia de la visión crítica no compartida por los demás, ya que la crítica lleva al autocuestionamiento como forma de mejora, pese a que, en determinados aspectos, el autocuestionamiento en la docencia suponga un replanteamiento de la forma de entender la vida y de vivirla.

En la relación con los estudiantes que realizaron el Prácticum, el maestro novel se convierte en experto que enseña. De ahí que surja la paradoja de estar en proceso de formación, pero ayudar a formarse a los otros. Esta relación con los estudiantes del Prácticum se basa en el diálogo y la explicación sobre lo que hace. En este caso, con el alumnado que comparte una visión de la educación, es fácil comunicarse y que aprendan. Si estos no comparten esa visión, es más complejo que el alumnado de magisterio aprenda del maestro novel.

La relación con compañeros de otros centros educativos se realiza en el marco de proyectos de Investigación-Acción, lo que permite una relación desde los mismos planteamientos educativos. Estos planteamientos similares facilitan la comunicación y la innovación educativa.

A modo de síntesis final con respecto a las relaciones con los compañeros se podría asegurar que éstas son como las establecidas con el resto de las personas. Algunas personas están interesadas en sus semejantes y si pueden les ayudan, y otras están interesadas en utilizar a las personas. Se podría definir que existe una relación positiva con los compañeros con los que se comparten la mayoría de los significados, y esto, en ocasiones, hay que buscarlo fuera del centro educativo. Entre los maestros noveles la relación es más cercana, quizás porque las preocupaciones son similares. En estos casos el maestro novel puede llegar a actuar como referente.

La relación con las familias es muy diferente si se es maestro especialista o maestro tutor. En el caso de ser maestro especialista, ésta apenas existe. En el caso de ser maestro tutor, la relación es directa y continua. Esta relación

del maestro novel describe un proceso personal. En un primer momento, la relación se centra únicamente en ofrecer información, debiéndose esta limitación a la falta de capacidad del maestro novel para el desarrollo de esta relación y los temores que le produce. A medida que se adquiere confianza, la relación va cambiando, escuchando más a las familias y tomando en cuenta sus propuestas, produciéndose un proceso de aprendizaje con la familia. En el último año, en el que ya se tiene una clara competencia de lo que sucede en el aula y en el trato con las familias, estas pasan a formar parte de la vida del aula. Ante esto, se puede afirmar que la relación con las familias es progresiva y, a medida que el maestro adquiere confianza en sí mismo, en sus competencias y pierde la timidez en la relación con estas, la comunicación mejora, al igual que la educación del alumnado.

La relación con el alumnado muestra un aspecto muy importante, que es la durante el segundo curso la reflexión y posterior publicación de un código sobre cómo actuar en el aula. Esto es una ventaja, ya que permite tener un referente claro en la actuación. Así se promueve la educación integral, a través del diálogo, la creatividad, la atención emocional, el compromiso social,... Estos valores son reconocidos por el alumnado y puestos en práctica; incluso con el paso del tiempo siguen siendo recordados. Este tipo de relaciones genera un gran vínculo emocional entre el maestro y el alumnado.

La atención a la diversidad es una preocupación constante, pero a medida que se adquiere experiencia va cambiando la concepción y el trato y en el proceso de aprendizaje se presenta un cuestionamiento constante del método y también se pide ayuda a los compañeros. No obstante, esta se basa en la creencia de que cada alumno es distinto a los demás, lo que en sí es un valor. Así, en un primer momento, la atención a la diversidad se centra en el grupo mediante la tutorización entre iguales. Posteriormente se comienza a atender al alumnado que presenta mayores dificultades, en estos casos se plantean tareas individuales. En los últimos años, la atención a la diversidad se plantea desde tareas grupales con responsabilidades individuales, esto se hace en relación con lo aprendido en el aprendizaje cooperativo. Se podría concluir que la atención a la diversidad, pese a ser una preocupación desde el primer momento, requiere de un proceso de aprendizaje basado en la reflexión-acción.

Uno de los temas claves en la relación con el alumnado es el conflicto y la disciplina. A partir de observar al alumnado, se comprobó que en ocasiones no está preparado para razonar sobre los conflictos o para entender los castigos. Esta reflexión, me llevó a plantear que la autoridad no se impone, sino que se concede por el alumnado. Esta formación del pensamiento fue acompañada de un proceso de puesta en práctica, no siempre coherente con

las ideas. En un primer momento, en ocasiones gritaba y castigaba; pese a no ser consideradas las mejores opciones, en muchas ocasiones no tenía otro recurso. El pensamiento sobre las acciones que no me gustaban, generaba una práctica más coherente con lo que pretendía. Estas estrategias en un primer momento pasaban por pactar las normas, poco a poco evolucionó haciendo consciente al alumnado de lo que sucede y utilizando el diálogo como técnica principal. Al final, las actuaciones se basan en una combinación de todas las técnicas que conocía, con el fin de hacer consciente al alumnado de lo que hacía y de implicarle en la resolución de los conflictos.

Se podría afirmar que, en un primer momento, el control del aula es una tarea compleja, que requiere del dominio de la profesión, del conocimiento de múltiples estrategias y de la sabiduría para utilizar las adecuadas en cada situación. Ante esto, a medida que el maestro novel adquiere experiencia crítica, es capaz de controlar de forma más democrática el aula.

Para ser democrático y dialogante en el aula, se necesita el aprendizaje del alumnado y del maestro en estas estrategias. El maestro novel también aprende que para que el diálogo sea real y creíble en el aula no siempre puede ser lo que él quiera, si bien, siempre tienen que darse acuerdos educativos. Pensar sobre lo que sucede es una estrategia de autoaprendizaje que, poco a poco, permite que los procesos, las programaciones y las decisiones sean cada vez más democráticas.

El fomento del diálogo, por mis características personales, no me costó mucho. No obstante, requirió un proceso de aprendizaje por parte del alumnado referente a que el diálogo se hace desde la honestidad. Para ello se dio más valor a la honestidad que a las acciones relatadas. El diálogo con el alumnado tiene varios aspectos muy importantes para su desarrollo: la capacidad de expresarse, de desahogarse, de valorar lo que sucede en el aula, la necesidad de autoevaluarse y conocerse,... Pero este diálogo es mutuo, ya que yo también les preguntaba cosas y les pedía su consejo.

Respecto a la democracia y al diálogo, se podría decir que son dos elementos en los que maestro novel y alumnado han de ir de la mano, aprendiendo a construir un aula con diálogo honesto y una democracia profunda.

En resumen, podría considerarse que el pasar a ser experto consiste en el entendimiento de que cada alumno es distinto y en cada situación se comporta de forma distinta. La experiencia lo que nos asegura es que la próxima vez que suceda algo parecido en el aula, puede ser totalmente distinto, con lo que para educar no hay reglas prefijadas; de ahí la

importancia del diálogo y de la flexibilidad, eso sí, basado en unos principios infranqueables.

3. El contexto de la escuela rural en el desarrollo del maestro novel

Antes de comenzar a exponer las conclusiones cabe recordar que la escuela rural vivida estaba basada en aulas multiniveles con pocos alumnos, lo que les confería al trabajo en las mismas unas características particulares.

Sólo una vez se fue tutor de unitaria, en el primer curso trabajado. Que esto suceda en los primeros pasos de la función docente, provoca que haya que aprender solo, sin ningún compañero al lado. Pese a que el maestro novel tenía experiencia en su propia educación y en el Prácticum, la docencia en este tipo de aulas multinivel requiere de un aprendizaje que, en ocasiones, se realiza a partir del propio alumnado, ya que éste tiene más experiencia.

Dos sentimientos que se dan en los primeros pasos en la escuela unitaria son la soledad y la culpabilidad. El sentimiento de soledad, generado por no tener compañeros en quien apoyarse, se ve agravado por ser estos los primeros pasos en la función docente y por la necesidad de aprender. Esto se soluciona con el contacto con los maestros itinerantes que llegan a la escuela y con las visitas que se realizan a la escuela de un pueblo próximo del mismo CRA para comer. En cuanto al sentimiento de culpabilidad, se produce por la desorientación del maestro novel, propia de la asunción del máximo de responsabilidades desde el primer día de trabajo. Este sentimiento sólo se reduce compartiendo sentimientos y experiencias, bien mediante el diálogo con los otros o mediante el uso del diario de clase.

Hasta el séptimo y último curso de la investigación no se volvió a ser tutor. En esta ocasión fue de un aula de Primer Ciclo en la cabecera del CRA. Es interesante comparar las dos experiencias para ver cómo evolucionó el maestro novel. En esta ocasión los sentimientos de soledad y de culpabilidad han desaparecido. Después de varios años de trabajo en la escuela rural ya se domina la docencia en este contexto, lo que hace que el maestro se muestre acostumbrado a sus características.

El resto de cursos, pese a ser maestro especialista en el área de Educación Física, también entraba en aulas del CRA a impartir docencia. Cuando se realizan tareas de apoyo o sustituciones, es el maestro tutor el que encarga las tareas. En este caso, el maestro novel se convierte en un técnico aplicador de una programación que no es compartida. Se puede considerar que pese a impartir docencia en un CRA, la coordinación apenas existe, quedando patente en el marcado carácter individualista de los tutores, incluso

compartiendo una asignatura con otro maestro. Hay que reseñar que no existe un tiempo específico para las necesarias puestas en común.

Este tipo de docencia con grupos pequeños permite al maestro novel adquirir experiencia en la docencia en aulas multinivel. El hecho de que sean unas pocas horas a la semana no lleva asociado los sentimientos que tenía en la primera experiencia como maestro tutor de unitaria. Se podría deducir que esta forma de impartir docencia permite ir adquiriendo soltura de forma progresiva sin sentir ningún tipo de temor.

Las sustituciones presentan problemas cuando, en múltiples ocasiones, los profesores que faltan no dejan tareas, teniendo que improvisarlas. En un primer momento estas sustituciones se consideran una pérdida de tiempo y algo a evitar, en la medida de lo posible. En el caso de ser tutor y faltar algún compañero, procura llevarse al grupo del que es tutor a mis clases, ya que conociendo cómo funcionan las sustituciones, se considera que van a aprovechar más el tiempo haciendo Educación Física con otro curso.

La docencia en la escuela rural lleva a asumir como normal la enseñanza en aulas multigrado. El primer aspecto que debe tenerse en cuenta es un menor número de alumnado, pese a que este alumnado sea de diferentes edades. Esto tiene aspectos positivos, pues favorece el contacto entre el profesor y el alumnado, en el alumnado mejora la atención individualizada, los horarios son menos rígidos y se adaptan a las necesidades del aula. El alumnado desarrolla una mayor autonomía que en el aula de un mismo nivel educativo, ya que la heterogeneidad del grupo hace que no se pueda respaldar en los iguales y tenga que mostrar iniciativa. Esto supone para el maestro la necesidad de aprender a trabajar con alumnado de diferentes cursos en una misma aula. Cuando hay presencia de alumnado inmigrante la dificultad es mayor, ya que aumenta la diversidad del aula con niños y niñas sin conocimiento del idioma o con niveles curriculares muy bajos.

El entendimiento de este tipo de aulas resulta complejo para un maestro novel, pues acostumbrado al individualismo en el alumnado, le resulta extraño que el alumnado de mayor edad esté pendiente de los más pequeños. Es necesario entender que la tutorización entre iguales es algo innato a este tipo de aula. Otro aspecto complejo es la revisión del trabajo del alumnado, ya que al darse un aprendizaje individualizado, la solución de dudas y la corrección también lo es. En este caso el tratar de atender a todos a la vez genera tensión y empeora el aprendizaje. Ante esto el maestro tiene que aprender a organizarse para atender a un solo alumno y cuando acabe con este comenzar con otro y así sucesivamente.

La metodología de trabajo en este tipo de aulas multinivel se basó en la enseñanza individualizada y en el aprendizaje tutorado. Esto es factible porque, al ser muy bajo el número de alumnos en el aula, el conocimiento de estos es muy alto. En este caso la programación no es muy cerrada, ya que la observación de lo que sucede en el aula o de las necesidades del alumnado, hace que se modifique para adaptarse a sus necesidades reales.

Un aspecto de difícil aprendizaje para el maestro novel es que, en las aulas multigrado, en ocasiones, hay alumnado de Infantil junto con el de Primaria. Normalmente, el maestro de Primaria no tiene formación para enseñar al alumnado de Infantil, lo que hace que sea necesario un nuevo proceso de aprendizaje. En el caso expuesto en esta tesis, no sólo consistió en aprender nuevas técnicas, sino que supuso cambiar el planteamiento educativo y entender que las necesidades y características de estos niños son diferentes de los de Primaria

El papel de los contenidos en este tipo de escuelas es motivo de reflexión: pese a que la globalización está construyendo una sociedad con tendencia a la homogeneización, las necesidades del contexto no son las que aparecen en los libros de texto, preparados para las ciudades y para aulas homogéneas. Al inicio de la docencia se cuestionan los libros de texto, pero la falta de estrategias y recursos hace que se consideren necesarios para poder impartir clase. A medida que avanza el tiempo, los libros de texto se convierten en un recurso educativo más, al servicio de los fines que considera el maestro.

Como maestro de Educación Física, entender la escuela rural supone reestructurar la forma de pensar. En primer lugar por el alumnado. La enseñanza se realiza con muy pocos niños y de edades muy diferentes, con lo que las clases hay que organizarlas para que todos puedan aprender. Esto supone la necesidad de realizar actividades abiertas, de una adaptación normativa en función a la edad, de la tutorización de los mayores a los pequeños,... Una de las claves para saber qué hacer es escuchar al alumnado, que está acostumbrado a relacionarse de esta forma en el tiempo libre y pueden enseñar al maestro. En conclusión, podría decirse que la clave de la docencia en las aulas multigrado es entender que el alumno es diverso y que las experiencias que se realizan en el aula tienen que permitir aprender a todos.

La elección de contenidos en el área de Educación Física supone un replanteamiento de los contenidos tradicionales. Por una parte, porque no respetan a la diversidad; por otra, porque en muchas ocasiones, están preparados para grupos más numerosos. Incluso podría añadirse una tercera razón: la falta de instalaciones. Sin embargo, el carácter crítico y la participación en procesos de investigación-acción permiten entender esto

desde el primer momento y proporcionan recursos para cumplir los objetivos del currículum, desde una Educación Física propia del entorno.

Un aspecto clave en el estudio desarrollado es la capacidad de innovación en el contexto rural por parte del maestro novel. Esta innovación tiene una vertiente centrada en la búsqueda de recursos para la docencia de la Educación Física. Así, se desarrollan trabajos en cuanto a la carrera a ritmo, al acrosport, al teatro de sombras o a la iniciación deportiva. Pero esta innovación no sólo se basa en adaptar contenidos a la escuela rural, sino que tiene otra perspectiva, que es la de adaptar los contenidos al ideario crítico del maestro. En este caso, la necesidad de innovar por encontrarse en un contexto para el que no hay muchos recursos, favorece el progreso como maestro que practica la pedagogía crítica.

Pero la innovación no sólo acerca los contenidos a la escuela rural y a la pedagogía crítica, sino que es una parte esencial en el desarrollo del maestro novel. Así, la innovación en aprendizaje cooperativo cambia al maestro a medida que progresa en él. Los primeros pasos en su utilización consisten en actividades que se pueden realizar a cubierto en los días de mal tiempo. El paso para convertir este recurso en una innovación proviene de la participación en un programa internacional de actividades físicas cooperativas. Esta puesta en práctica supone un primer paso de formación del maestro a través de la formación continua y de la lectura. Una vez adquirida cierta base, comienza la experimentación con este tipo de aprendizajes y la publicación de textos sobre las experiencias. Esto no sólo se limita al campo de la Educación Física, sino que se traslada a las otras áreas que imparte. Hay dos estrategias que destacan en esta innovación educativa: el diálogo con el alumnado y la experimentación.

Pese a que el alumnado está acostumbrado a convivir y a tutorizarse, el trabajo mediante aprendizaje cooperativo requiere de nuevas estrategias que necesitan aprenderse. Este proceso en cada aula es diferente y demanda tiempos diversos. Entre las ventajas encontradas a este tipo de metodología destacan: la mejora en las relaciones sociales con un carácter igualitario independientemente de la edad, la sensación de grupo a través de la consecución de éxitos conjuntos, la supresión de los tabúes en el contacto corporal, y, por último, la posibilidad de aplicar la inteligencia para resolver las diferentes situaciones planteadas. De ahí que este tipo de aprendizaje esté en relación con las capacidades necesarias para la docencia en la escuela rural, con lo que se presenta como un recurso muy interesante.

Los trabajos de innovación respecto al aprendizaje cooperativo suponen un cambio en la concepción de qué es ser maestro por parte del propio docente. Así, se cambia la concepción pensando que la autoridad proviene de la

concesión del alumnado mediante la demostración de competencia docente y de la creación de situaciones de aprendizaje que promuevan el éxito del alumnado y un trato digno.

La innovación en la evaluación también presenta un proceso de transformación docente, si bien, éste es más claro al adecuar las estrategias al grupo y a las capacidades que se tenían como maestro. En un primer momento, la autoevaluación sirve como una estrategia para el autocontrol del aula, con lo que se consigue que el alumnado a través del diálogo tome conciencia de lo que hace en el aula. Con el paso del tiempo, se pierde la labor de control, ya que como maestro se desarrollan otras estrategias para el control del aula, y pasa a ser un instrumento en la toma de conciencia del alumnado sobre sus aprendizajes en cualquier ámbito de su personalidad. Se podría concluir que la participación del alumnado en la evaluación mejora el proceso de aprendizaje, en cuanto que el alumnado tiene que tomar conciencia de lo que hace, eliminando el mero activismo, a la par que también fomenta un mayor autoconocimiento del alumnado. Esto desarrolla la autonomía del alumnado.

4. El pensamiento y las vivencias del maestro novel desde las aportaciones de la pedagogía crítica

En el marco teórico se hacía referencia a Giroux, que enunciaba que la pedagogía crítica se enmarca en el discurso de la posibilidad. Desde esta acepción es como entiende el maestro novel la pedagogía crítica, como aquello que le permite mejorar la vida del aula. Esto es debido a que se entiende la docencia como un proceso en el que el paso del tiempo consiste en mejorar como maestro, a la vez que se busca un mejor aprendizaje del alumnado y una mayor participación de éste. Así, la experiencia no es un saber que permite prever de forma absoluta el comportamiento del alumno, sino que es un saber que permite al maestro ser más flexible, más dialógico, dar más importancia a los valores, a la participación de la comunidad educativa en el aula, a una mayor relación con el contexto. La experiencia es un conocimiento que hace al maestro mejor, porque le permite ver y desarrollar más posibilidades docentes de acuerdo con un ideario.

El compromiso con la mejora del centro educativo, por diferentes condicionantes, apenas se pudo poner en práctica. No obstante, pese a estos problemas estructurales, sí que es capaz de influir sobre el entorno. Esto se hace reduciendo la atención prestada a la macroestructura del colegio y aumentando la dedicación a la microestructura del aula. Este reduccionismo, pese a ser progresivo, es definitivo durante el paso por la jefatura de estudios, pues considera que el aula es su ámbito de acción porque posibilita una mayor posibilidad de transformación. No obstante, ha de tenerse en

cuenta que a medida que adquiere más experiencia la posibilidad de acción también aumenta. Esto permite no sólo enseñar en el contexto, mediante marchas, paseos,... es decir, convirtiéndole en un espacio de Educación Física, sino que se llega a la participación de las familias y de otras instituciones del entorno.

Uno de los aspectos claves, en cuanto al compromiso crítico, es el continuo replanteamiento de la situación. Siempre existe un análisis que posibilite la mejora. Pero, a la par, existe humildad para escuchar a compañeros, padres, madres y alumnos. Esta escucha no es acrítica asumiendo lo que se oye, sino que la misma conlleva un replanteamiento personal de los aspectos hablados. Las conversaciones igualitarias con el alumnado son un factor principal en la reconstrucción dialógica de la vida del aula, ya que es un aula compartida y vivenciada por todos, con lo que ha de dar respuesta a las expectativas y necesidades de todos. Pero no se queda ahí, sino que también se fomenta la relación con el contexto, la autonomía en los aprendizajes, la capacidad de evaluarse,... Este es el entendimiento de que la formación es desarrollar las capacidades personales, no siendo iguales en todas las personas, ni en todos los momentos vitales. el alumnado tiene que ser consciente de esto para sacar el máximo de posibilidades.

El trabajo del maestro novel en la escuela rural cataliza el pensamiento crítico, prueba de ello es que muchas innovaciones se realizan en este contexto. Parece como si el contexto estandarizado tuviera más respuestas, pero la multigraduación le impulsara a innovar y, por supuesto, esto lo hace desde su forma de entender el mundo. Esto guarda una íntima relación con lo visto en el marco teórico, cuando se hace referencia a que grandes innovaciones en el mundo de la educación provienen de la docencia en el mundo rural. También hay que añadir que la soledad que proporciona el ser tutor de unitaria o maestro itinerante, en un principio se plantea como un problema, pero rápidamente se convierte en una ventaja: no existe presión gremial para hacer lo mismo que los demás. De ahí que se pueda deducir que la aplicación de la pedagogía crítica en la escuela rural presenta dos ventajas: la necesidad de elaborar recursos y la mayor dificultad para desarrollar el hábitus profesional

La pedagogía crítica también produce cambios en la persona del maestro. El cuestionamiento constante y el diálogo van haciendo que obre de forma más coherente con sus ideas, pero no sólo como maestro. Exponerse como maestro a la autotransformación supone cambiar como persona, porque maestro y persona son una misma realidad. Así, a medida que disminuyen las preocupaciones por la supervivencia en el aula, comienza un planteamiento ético de muchos aspectos que conllevan el entendimiento de que las personas que habitan en el aula están por delante de la ética del

trabajo. Se puede entender esto como un paso en el camino de que la función docente sólo tiene sentido en la medida que las personas están comprometidas con su futuro y atiende a sus necesidades.

5. Aportaciones y futuros desarrollos

Entre las aportaciones más originales de la tesis se encuentra la duración del estudio siguiendo a un mismo maestro, en el que se pueden ver los cambios producidos a lo largo de siete cursos escolares. El hecho de que el estudio abarque tanto tiempo nos permite comprobar cómo los temas que en un principio se muestran con un gran interés, desaparecen o se transforman, a la par que, a medida que avanza el tiempo, surgen nuevos temas.

La recogida de datos realizada mediante un diario permite comprobar el propio proceso subjetivo del maestro novel. Se muestra así cómo ha ido relacionando las vivencias del aula y del centro educativo con su ser, ya que el estudio no sólo se queda en el ser docente, sino que también incluye sus vivencias como persona.

El trabajo prolongado en la escuela rural permite ver cómo el discurso de las dificultades se transforma en posibilidades de una educación diferente a la hora de trabajar en ella. Aquí está implícita la evolución docente en un contexto determinado, que en un principio presenta dificultades por separarse de lo estandarizado, pero que a medida que pasa el tiempo aprende a darle respuesta mediante la reflexión, la formación y el aprendizaje con/del alumnado.

Respecto a la aportación en el campo de la pedagogía crítica, permite ver el proceso de un maestro por conseguir coherencia entre sus ideas y las prácticas educativas. Este no es un proceso fácil, más en un campo como el de la pedagogía crítica, en el que uno de sus principales cuestionamientos es la gran cantidad de discurso en relación con las pocas prácticas desarrolladas. En este caso, no sólo se muestra la práctica final, sino que se expone un proceso que va desde la escucha al alumnado en las primeras experiencias, a la participación de éste en la elaboración del currículum y en la actuación con el entorno siete años después.

Pero la principal aportación proviene de la unión de los temas pedagogía crítica, maestro novel y escuela rural. Aunque podría considerarse que son tres temas independientes, hemos comprobado que pertenecen a una misma realidad, ya que la etapa profesional guarda relación con la ideología del maestro y el contexto donde ejerce. Así, la unión de ambos es lo que permite el crecimiento profesional y personal de una determinada manera.

En cuanto a los futuros desarrollos de esta tesis, nos encontramos con la posibilidad de contrastar las conclusiones con otros maestros noveles, mediante grupos de discusión o entrevistas. Esto nos permitiría conocer qué aspectos del desarrollo profesional se dan en otros maestros. Sería importante determinar el modelo ideológico del maestro para establecer diferencias entre las creencias previas y las posibilidades de desarrollo profesional. Del mismo modo, se podría actuar en el caso de los aprendizajes llevados a cabo por los maestros en la escuela rural.

Otra investigación de interés sería el estudio de los principios de la pedagogía crítica en el aula. Consistiría en realizar varios estudios de caso en aulas dialógicas y basadas en principios democráticos. Estos análisis nos permitirían establecer unas pautas de actuación a la hora de desarrollar el pensamiento crítico en el aula.

Por último, se podría relacionar el cambio profesional con el cambio como persona. Esto se podría realizar a través de entrevistas y biografías. Nos permitiría conocer la realidad entre el yo maestro y el yo persona que en ocasiones se pone en juego siendo uno mismo, mientras que en otras el maestro protege a la persona de implicarse en la vida del aula. En cualquier caso, prevalece lo que Freire ya enunciara: la capacidad de la experiencia pedagógica para estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el de la alegría, sin la cual la práctica educativa pierde sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abós Olivares, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿Tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1), 83-90.

Adell Castán, J. A. (2004). La Educación Física en la escuela rural: El caso de la provincia de Huesca. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 141-147). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Aldecoa, J. R. (1996). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.

Almendros, H. (1934). La escuela rural. *Revista De Pedagogía*, 145, 6.

Aloguín, A., y Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: Percepciones de maestros, tutores y directores. *Profesorado: Revista De Currículm y Formación Del Profesorado*, 13(1), 141-155.

Alumnos de la escuela de Barbiana. (1996). *Carta a una maestra* [Edición original en italiano 1967]. Madrid: PPC.

Álvarez Méndez, J. M. (1996). Yo también quiero ser eficaz. *Cuadernos De Pedagogía*, (247), 78-82.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula: Estudio de campo. *Revista De Educación*, 350, 351-374.

Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humánitas.

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: Una alternativa pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Angulo Rascó, J. F., Contreras Domingo, J., y Santos Guerra, M. Á. (2000). Evaluación educativa y participación democrática. En J. F. Angulo Rascó, y N. Blanco García (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 343-354). Málaga: Algibe.

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal/Universitaria.

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.

Apple, M. W. (2002). *Educar "como dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Paidós.

Apple, M. W., y Beane, J. A. (Comps.). (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Ayuste, A., Flecha García, R., López Palma, F., y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

Barba Martín, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42, 177-190.

Barba Martín, J. J. (2004a). El maestro novel ante la preparación del curso. La búsqueda de la coherencia entre las consideraciones teóricas previas y su puesta en práctica. En V. M. López Pastor, C. Velázquez Callado y R. Monjas Aguado (Eds.), *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas* (Cd-rom). Valladolid: La Peonza.

Barba Martín, J. J. (2004b). Dónde realizar la Educación Física en la escuela rural. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 79. Consultado el 12 de abril, 2010, desde <http://www.efdeportes.com/efd79/rural.htm>

Barba Martín, J. J. (2005). A quién educar y dónde educar en la escuela rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas*, 2, 45-51.

Barba Martín, J. J. (2006a). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.

Barba Martín, J. J. (2006b). Deslizándonos por la nieve en la escuela rural. La actividad física del tiempo libre entra en el aula. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 94. Consultado el 6 de julio, 2010, desde <http://www.efdeportes.com/efd94/nieve.htm>

Barba Martín, J. J. (2007). Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural: Una propuesta a través del voleibol deconstruido. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 46-50.

Barba Martín, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutierrez Martín, y L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).

Barba Martín, J. J. (2009a). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.

Barba Martín, J. J. (2009b). La evaluación universitaria y su relación con los aprendizajes. Reflexiones desde las vivencias personales. En V. M. López Pastor, C. Vallés Rapp y R. Monjas Aguado (Coords.), *La evaluación formativa en el progreso de convergencia hacia el EEES* (Cd-rom). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Barba Martín, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18.

Barba Martín, J. J., y López Pastor, V. M. (Coords.). (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Barba Martín, J. J., y Pedraza González, M. Á. (2003). La iniciación deportiva y su aplicación a nivel escolar. En F. Ruiz Juan, y E. González del Hoyo (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (pp. 433-438). Valladolid: AVAPEF.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Beane, J. A., y Apple, M. W. (2001). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, y J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.

Becker, G. S. (1996). Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno. En E. Oroval Planas (Ed.), *Economía de la educación*. (pp. 99-107). Barcelona: Ariel.

Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment. (proceedings of the 1988 ETS international conference, (pp. 39-68)*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Consultado el 1 de diciembre, 2009, desde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED314432.pdf>

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Blesa Burillo, J. A. (2004). Aulas autosuficientes y pupitres digitales en una comunidad de aprendizaje. En R. Boix Tomás (Coord.), *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades* (pp. 121-154). Madrid: Praxis.

Boix Tomás, R. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona: Graó.

Boix Tomás, R. (Coord.). (2004a). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.

Boix Tomás, R. (2004b). Introducción. En R. Boix Tomás (Coord.), *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades* (pp. 11-24). Madrid: Praxis.

Boix Tomás, R. (2007). La escuela rural en Cataluña: Problemáticas, propuestas y retos de futuro. *Aula Abierta*, 35(1), 77-82.

Bolam, R. (1995). Teacher recruitment and induction. En L. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of teacher education* (pp. 612-615). Oxford: Pergamon.

Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., y Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.

Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bores Calle, N. J. (2002). Estructura, usos y funciones del cuaderno del alumno en el área de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 49 Consultado el 13 de junio, 2009, desde <http://www.efdeportes.com/efd49/cuader.htm>

Bórquez Bustos, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.

Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En VVAA (Ed.), *Materiales de sociología del deporte*. (pp. 57-82). Madrid: La Piqueta.

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.

Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista De Educación*, 221-222, 3-8.

Breuse, E. (1984). *L'enseignant debutant. recherche en education*. Bruxelles: Dirección Generale de L'organisation des études.

Brodhagen, B. L. (1997). La situación nos hizo especiales. En M. W. Apple, y J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 131-154). Madrid: Morata.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., y Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bustos Jiménez, A. (2007a). Dos décadas de colegios públicos rurales: Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, 35(1), 91-104.

Bustos Jiménez, A. (2007b). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado.

Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado, 11(3). Consultado el 11 de abril, 2010, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>

Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista De Educación*, 350, 449-461.

California Department of Education (CDE), y Commission on Teacher Credentialing (CCTC). *Begining teachers support an assement (BTSA)*. Consultado el 1 de diciembre, 2009, desde <http://www.btsa.ca.gov/>

Campos de Castilla. (1987). *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea.

Campos de Castilla. (1996). *La escuela en el medio rural. Valoración pedagógica y sociocultural. La reforma educativa*. Salamanca: Campos de Castilla.

Capel Sáez, H. (2001). Inmigrantes extranjeros en España: El derecho a la movilidad y los conflictos de la adaptación: Grandes expectativas y duras realidades. *Scripta Nova*, 5, 79-104.

Carbonell i Sebarroja, J. (2007). Un día de lluvia en una escuela rural. *Cuadernos De Pedagogía*, 364, 18-24.

Carbonell i Sebarroja, J., Carrillo i Flores, I., Soler Mata, J., y Tort Bardolet, A. (1997). El Prácticum: Un nuevo modelo abierto a distintas realidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 1. Consultado el 2 de febrero, 2010, desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos /1224235563.pdf

Cardona Andújar, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.

Cardús i Ros, S. (2006). *Bien educados. Una defensa útil de las convenciones, el civismo y la autoridad*. Barcelona: Paidós.

Caride Gómez, J. A. (1998). La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la construcción de una identidad en crisis. *Aula De Innovación Educativa*, 77, 32-36.

Carmena, G., y Regidor, J. G. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Casado Jurado, S. (2008). ¡¡¡Estamos un poco verdes!!! Hay que cambiar el color. *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Consultado el 22 de enero, 2010, desde <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/39.pdf>

Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Graó.

Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.

Cassanova, J. (2009). Ferrer guardia y la pedagogía moderna. *El País*. 11 de agosto. Consultado el 20 de julio, 2010, de http://www.elpais.com/articulo/opinion/Ferrer/Guardia/pedagogia/moderna/elpepiopi/20090811elpepiopi_11/Tes

Castañeda Salgado, M. A. (2005). *Trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente. Los dispositivos de actualización para los maestros en educación básica*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Castañeda Salgado, M. A., y Navia Antenaza, C. S. (2008). La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización. *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Consultado el 22 de enero, 2010, desde <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/34.pdf>

Cela i Ollé, J., y Palou i Sangrà, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.

Chomsky, N., y Macedo, D. (2007). Educar para la libertad. En N. Chomsky (Ed.), *La (des)educación*. (pp. 23-44). Barcelona: Crítica.

Cid Fornell, F. (2009). *El nuevo libro del maestro. Manual para novatos de infantil*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Cieza García, J. A. (2005). La cooperación en la escuela rural. En C. García Crespo, y L. Gil Vega (Eds.), *La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica* (pp. 83-95). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Claustro de profesores del Colegio Público Rural Taibique-El Pinar. (2004). La bajada de la virgen: Una manifestación de paz y convivencia en el colegio público rural taibique-el pinar, de el hierro (canarias). En R. Boix Tomás (Coord.) *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*, (pp. 155-178). Madrid: Praxis.

Claustro de profesores del CRA Juan Pérez Avelló. (2004). Experiencia de animación a la lectura y de organización y dinamización de las bibliotecas central y de aulas en un CRA. En R. Boix Tomás (Coord.), *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades* (pp. 179-258) Madrid: Praxis.

Cohelo, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Toronto: Multilingual Matters.

Cohén, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.

Colquihum, D. (1992). La Educación Física y la salud desde una perspectiva crítica. En J. Devís Devís, y C. Peiró Velert (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados* (pp. 121-137). Barcelona: INDE.

Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. Mesa de Rural. (1999). Tránsito desde una escuela rural a una urbana. *Cuadernos De Pedagogía*, 282, 49-51.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Connell, R. W. (2008). Escuelas, mercados, justicia: La educación en un mundo fracturado. En J. F. Angulo Rascó, et al., *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 49-68). Morón (Sevilla): Cooperación Educativa.

Constitución Española de 1978

Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos De Pedagogía*, 224, 8-12.

Contreras Domingo, J. (2002). Educar la mirada ... y el oído: Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos De Pedagogía*, 311, 61-65.

Contreras Domingo, J. (2009). Subjetividades en relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. En M. Mariguela, A. M. F. Camargo y R. M. Souza (Eds.), *Cotidiano escolar. resistências contra o ideal de uma escola sem conflito*. Campinas (Sao Paulo): Alínea.

Contreras Domingo, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras Domingo, y N. Pérez De Lara Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.

Contreras Domingo, J., y Pérez De Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo, y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.

Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: Pasado, presente y perspectivas de futuro*. Viallsar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau.

Corchón Álvarez, E. (2005). *La escuela en el medio rural: Modelos organizativos*. Mataró (Barcelona): Davinci.

Corchón Álvarez, E., y Lorenzo Delgado, M. (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos problemáticos* (185-210). Granada: ICE Universidad de Granada.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The begining teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.

Cornejo Abarca, J. (2009). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 99-154). Barcelona: Octaedro.

Cortés Bravo, N., Gutiérrez García, C., Lena Cuervo, C., Martínez Costas, S., Saludes Fernández, P., y Sandín Otero, M. (2002). Una Educación Física diferente para una escuela diferente: La escuela rural. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 7-19.

Cortés Bravo, N., Saludes Fernández, P., Domínguez Centeno, P., Gutiérrez García, C., Sandín Otero, M., Lena Cuervo, C., et al. (2006). La Educación Física alternativa en la escuela rural en la zona de Benavente. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 57-104). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Costa Herbera, S., Dueso Broto, M. J., Pedrós Amorós, C., y Vidal Cancer, C. (2006). Unidades didácticas adaptadas a la escuela rural del CPR de monzón: Orientación en la escuela rural. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 137-152). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Curto Luque, C., Gelabert Udina, I., González Arévalo, C., y Morales Aznar, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Damasio, A. R. (2001). *El error de descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. R. (2006). Existo, luego pienso. En E. Punset (Ed.), *Cara a cara con la vida, la mente y el universo* (pp. 192-200). Barcelona: Destino.

De la Garza, M. T. (1994). *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Visor.

De la Rosa Moreno, L. (2003). *La soledad o los otros son normales si son como yo. Reflexiones a partir de la autobiografía de un profesor*. Morón (Sevilla): MCEP.

Del Barrio Aliste, J. M. (1996). ¿Existe la escuela rural? *Cuadernos De Pedagogía*, 251, 85-89.

Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.

Devís Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís Devís, y C. Peiró Velert (Coords.),

Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados (pp. 141-159). Barcelona: INDE.

Devís Devís, J. (2004). Educación física y salud: Revisión de la propuesta 10 años después. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coord.), *Los últimos diez años de Educación Física escolar*. (pp. 103-117). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Devís Devís, J., y Peiró Velert, C. (Coords.). (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Díaz García, M. C. (2008). Afrontar a las familias: Vivencias de una maestra novel. *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Consultado el 22 de enero, 2010, desde <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/18.pdf>

Dols, J. (2005). Reciclaje y materiales para la Educación Física en la escuela rural. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 87

Domínguez-Berrueta de Juan, M., y Sendín García, M. Á. (2005). *Derecho y educación: Régimen jurídico de la educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Duda, J. L. (2001). Ejercicio físico, motivación, salud: Aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 271-282) Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Durston, J. (2004). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En COHEN, E. *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Consultado el 11 de abril, 2010, desde <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=714>

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.

Dyson, B. (2010a). The implementation of cooperative learning in physical education: The New Zealand experience. En A. Fraile Aranda, y C.

Velázquez Callado (Coords.), *Actas del VII congreso internacional de actividades físicas cooperativas* (Cd-rom). Valladolid: La Peonza.

Dyson, B. (2010b). El modelo híbrido de instrucción en Educación Física: Integrando los modelos de aprendizaje cooperativo y los juegos tácticos. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 99-118). Barcelona: INDE.

Echevarría, J. (2002). ¿Internet en la escuela o la escuela en internet? *Revista De Educación, N° extraordinario*, 199-206.

Elliot, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1991). Estudio del currículm escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 10, 45-68.

Escartí Carbonell, A., Pascual Baños, M. d. C., y Gutiérrez Sanmartín, M. (2005). En Escartí Carbonell A. (Coord.), *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Graó.

Esport, M. R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.

Etapé Tous, E., López Moya, M., y Grande Rodríguez, I. (Coords.). (1999). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo. El placer de aprender*. Barcelona: INDE.

Esteve Zarazaga, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos De Pedagogía*, 220, 58-63.

Esteve Zarazaga, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos De Pedagogía*, 266, 46-50.

Esteve Zarazaga, J. M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista De Educación*, 350, 15-30.

Fabra Salas, M. L. (2001). El trabajo cooperativo: Revisión y perspectivas. En B. Felez (Coord.), *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad* (pp. 37-54). Barcelona: Graó.

Fandiño Cubillos, G., y Castaño Silva, I. E. (2008). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Consultado el 22 de enero, 2010, desde <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%40comunicaciones /39.pdf>

Feliu i Samuel-Lajeunesse, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: El caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.

Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Fernández Prieto, C. (1994). La verdad de la autobiografía. *Revista De Occidente*, 154, 116-130.

Fernández-Balboa, J. M. (1991). Physical education student teacher' beliefs, interactive thoughts, and actions regarding pupil misbehavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78.

Fernández-Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro. En J. Devís Devís (Coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-45). Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Fernández-Balboa, J. M. (2004a). La Educación Física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coord.), *Los últimos diez años de Educación Física escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fernández-Balboa, J. M. (2004b). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía y didáctica. En A. Fraile Aranda (Coord.), *Didáctica de la Educación Física*. (pp. 315-330). Madrid: Escuela Nueva.

Fernández-Balboa, J. M. (2008). El mito de Sísifo y la Educación Física: ¿tragedia o triunfo? En C. Velázquez Callado, J. J. Barba Martín y C. Castro González (Coords.), *Actas del VI congreso internacional de actividades físicas cooperativas* (Cd-rom). Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., y Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Feu i Gelis, J. (2003). La escuela rural: Apuntes para un debate. *Cuadernos De Pedagogía*, 327, 90-94.

Feu i Gelis, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot Clavet, y J. Garreta i Bochaca (Coords.), *Escuela rural y sociedad* (pp. 61-86). Lleida: Universitat de Lleida.

Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha García, R. (2001). Introducción: Revitalización de la cultura política. En H. A. Giroux, *Cultura, política y práctica educativa* (pp. 11-22). Barcelona: Grao.

Flecha García, R., y Castro, M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: Las comunidades de aprendizaje. *Actas del congreso internacional de la UEM* (Cd-rom). Madrid: Universidad Europea de Madrid.

Flecha García, R., y Larena Fernández, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 59-98) Octaedro.

Fraile Aranda, A. (Coord.). (1996). *Actividad física y salud en la escuela*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Fraile Aranda, A. (Coord.). (2001). *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Fraile Aranda, A. (Coord.). (2004). *Actividad física y salud. Educación infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Fraile Aranda, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. En J. M. Fernández-Balboa, y Á. Sicilia Camacho

(Coords.), *La otra cara de la enseñanza: La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 49-76). Barcelona: INDE.

Fraile Aranda, A., Arriba Cubero, H., Gutiérrez Cardeñosa, S., y Hernández Martín, A. (1998). La salud y las actividades físicas extraescolares. En M. L. Santos Pastor, y Á. Sicilia Camacho (Coords.), *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa* (pp. 53-62). Barcelona: INDE.

Freinet, C. (1996a). La escuela moderna francesa: Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular [Edición original en Francés 1946]. En C. Freinet, *La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común: Los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas* (17-113). Madrid: Morata.

Freinet, C. (1996b). Una pedagogía moderna de sentido común: Los dichos de Mateo. [Edición original en Francés 1959]. En C. Freinet, *La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común: Los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas* (115-221). Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1992). Educación y participación comunitaria. En M. Castells Oliván, R. Flecha García, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC.

Freud, S. (2006). El “yo” y el “ello” [Edición original en Alemán 1923]. En S. Freud, *Obras completas* (2701-2728). Barcelona: RBA.

Fromm, E. (1986). *Ética y psicoanálisis* [Edición original en Inglés] 1947]. México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (2005). Prólogo [Edición original en Inglés 1947]. En S. Neill, *Sumerhill*. (9-13). México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.

Fuertes Ezquerro, E., y Sancha Villanueva, P. (2006). Ayer y hoy de la escuela rural. *Belezos: Revista De Cultura Popular y Tradiciones De La Rioja*, 2, 74-79.

Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): MCEP.

Gairín Sallán, J., y Darder Vidal, P. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Madrid: Praxis.

Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Piramide.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

García Carrasco, J., Canal Bedía, R., Bernal Guerrero, A., y Martín García, A. V. (2006). El escenario emocional y la dramática de la formación. En J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 87-111). Barcelona: Ariel.

García Cívico, J. (2006). *La tensión entre el mérito e igualdad: El merito como factor de exclusión*. Valencia: Universidad de Valencia. Consultado 20 de mayo, 2010, desde [http://www.tesisexarxa.net/TDX/TDX_UV/TESIS/AVAILABLE/TDX-1116107-102007//cívico .pdf](http://www.tesisexarxa.net/TDX/TDX_UV/TESIS/AVAILABLE/TDX-1116107-102007//cívico.pdf)

García Gómez, S., y García Pastor, C. (2009). ¡La solución la tienes tú! el proceso de formación de un profesor novel. *Profesorado: Revista De Currículm y Formación Del Profesorado*, 13(1), 127-140.

García López, M. T. (1998). Escuela rural y comunidad. En C. Mir i Maristany (coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 95-109). Barcelona: Graó.

García, C. (1987). Educación física y escuela rural. *Cuadernos De Pedagogía*, 149, 20-24.

- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garreta i Bochaca, J. (2001). La diversidad como problema. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, 4, 161-175.
- Geva-May, I., y Dory, Y. J. (1996). Analysis of an induction model. *British Journal of in-Service Education*, 22(3), 333-354.
- Giménez Fuentes-Guerra, J., y Rodríguez López, J. M. (2006). Buscando el deporte educativo: ¿cómo formar a los maestros? *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45.
- Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Jornadas El Protagonismo Del Profesorado: Experiencias De Aula y Propuestas Para Su Formación*, Consultado 1 de marzo, 20010, desde <http://www.educacion.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf>
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Giroux, H. A. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1998). *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.

Giroux, H. A. (2007). Academic repression in the first person: The attack on higher education and the necessity of critical pedagogy. *The Advocate*. Consultado 10 de noviembre, 2009, desde <http://gcadvocate.org/index.php?action=view&id=124>

Godall Castell, T. (1998). La sombra corporal. El reconocimiento de la propia expresión en el espacio exterior a uno mismo. *Publicaciones De La Facultad De Educación y Humanidades Del Campus De Melilla*, 28, 777-786.

Godall Castell, T., y Hospital, A. (2007). *50 propuestas de actividades motrices para el segundo ciclo de educación infantil (5-6 años)*. Barcelona: Paidotribo.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gold, Y. (1997). Beginning teacher support, attrition, mentoring and induction. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York: MacMillan.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairos.

Gómez Oviedo, C. (2002). La Educación Física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 20-28.

González Calvo, G., y Martínez Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 35-40.

González Garcés, Á. M., y Fernández Prieto, M. S. (2009). Análisis crítico del Prácticum de magisterio en una facultad de profesorado y educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417-432.

González i Soler, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. Universitat de Barcelona, Barcelona. Consultado 4 de diciembre, 2009, desde <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0422108-154419/index.html>

González, B. (2004). El Roure. Una escuela para cuidar el alma infantil. *Cuadernos De Pedagogía*, 341, 30-34.

Gracia, F. (2002). La Educación Física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 48-58.

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1999a). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. (vol. I). Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1999b). Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. (vol. II). Madrid: Taurus.

Harford, T. (2008). *El economista camuflado*. Madrid: Temas de hoy.

Hargreaves, A. (1996). *Cultura, profesorado y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. México: Octaedro.

Hargreaves, J. (1994). *Sporting females critical issues in the history and sociology of women's sports*. New York: Routledge.

Hernández Díaz, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista De Educación*, 1, 113-136.

Hernández Montesinos, D. (1990). Educación ambiental en el medio rural: Una estrategia de recuperación de la inteligencia social. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 7, 59-64.

Hernández Sánchez, C., y Olmo Pintado, M. (2004). Diversidad cultural y educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M. I. Vera Muñoz, y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Consultado el 3 de febrero, 2010, desde http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1449184&orden=63815

Hervás Ocaña, M. J. (1993). Castilla y león una alternativa para la escuela en el medio rural. *Cuadernos De Pedagogía*, 211, 44-49.

Hervás Ocaña, M. J. (1995). Por la dignidad de la escuela en el medio rural. *Cuadernos De Pedagogía*, 232, 80-83.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.

Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens. A situational analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4(4), 478-510.

Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E.* Barcelona.

Hubiche, J. L., y Pradet, M. (1999). *Comprender el atletismo. Su práctica y su enseñanza*. Barcelona: INDE.

Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Imbernón Muñoz, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Isabel Martín, M., y López Pastor, V. M. (2007). Teatro de sombras en educación infantil: Un proyecto para el festival de navidad. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 45-50.

Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jiménez, J. (1987). La escuela rural: Entre el olvido y la esperanza. *Cuadernos De Pedagogía*, 151, 8-11.

Jiménez, J. (1993). Chequeo a la escuela rural. *Cuadernos De Pedagogía*, 214, 87-102.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn y Bacon.

Jordán Sierra, J. A. (1996). *Propuestas de una educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.

Kemmis, S. (2008). Reflexiones en torno al problema de la transición escuela sociedad. En J. F. Angulo Rascó, et al., *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 97-107). Morón (Sevilla): MCEP.

Kemmis, S., y Fitzclarence, L. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kincheloe, J. L. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg y L. E. Villaverde (Comps.), *Repensar la inteligencia* (pp. 19-40). Madrid: Morata.

Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.

Kincheloe, J. L., y Steinberg, S. R. (Comps.). (2000). *Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: Introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.

Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-110) Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Kirk, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la investigación/acción. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 10, 35-43.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.

Levin, H. M., y Kelley, C. (1996). ¿Basta con sólo educación? En E. Oroval Planas (Coord.), *Economía de la educación* (pp. 183-205). Barcelona: Ariel.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Llevot Clavet, N., y Garreta i Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- López Pastor, V. M. (1998). La escuela rural y la formación inicial del profesorado de Educación Física: El caso de los centros rurales agrupados (CRAS) y el profesorado de Educación Física itinerante. *Publicaciones De La Facultad De Educación y Humanidades Del Campus De Melilla*, 28, 393-402.
- López Pastor, V. M. (1999a). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (1999b). *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Segovia: Pastopas.
- López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la Educación Física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 72-90.
- López Pastor, V. M. (2004a). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 51, 221-232.
- López Pastor, V. M. (2004b). La Educación Física en la escuela rural: Revisión de su evolución en la última década. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de Educación Física escolar* (pp. 149-177). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Pastor, V. M. (2004c). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: La autoevaluación y la evaluación compartida en Educación

Física. En A. Fraile Aranda (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.

López Pastor, V. M. (Coord.). (2006a). *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M. (2006b). La escuela rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 29-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M. (Coord.). (2006c). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M. (2006d). Nuestra propuesta de evaluación en Educación Física: Por una evaluación formativa y compartida. En V. M. López Pastor (Coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida* (pp. 87-119). Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J. Gala Valverde, Á. (2008). Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en Educación Física. (pp. 163-206) Barcelona: Graó.

López Pastor, V. M., Egidio Plaza, J., Gonzalo Arranz, L. A., González Badiola, J., González Pascual, M., López Pastor, E. M., et al. (2006). Una experiencia en la escuela rural segoviana. Unidades didácticas para escuela rurales: "los juegos infantiles como punto de partida" (pañuelos, persecuciones, bases y esparrancas). En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 183-250). Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M., García-Peñuela de Miguel, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E. M., Monjas Aguado, R., y Rueda Cayón, M. (2002a). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 29-34.

López Pastor, V. M., García-Peñuela de Miguel, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E. M., Monjas Aguado, R., y Rueda Cayón, M. (2002b). Posibilidades, propuestas y experiencias para avanzar hacia una Educación Física crítica. *Cuadernos Pastopas, 1*, 4-18.

López Pastor, V. M., y Gea Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte, 10*(38), 245-279.

López Pastor, V. M., González Pascual, M., y Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica De La Educación Física, 17*, 21-37.

López Pastor, V. M., y Leal Insua, P. (2008). La colaboración en la formación permanente del profesorado y su conexión con la futura carrera docente. Algunas propuestas para mejorar la práctica educativa. En C. Velázquez Callado, J. J. Barba Martín y C. Castro González (Coords.), *Actas del VI congreso internacional de actividades físicas cooperativas*. (Cd-rom). Valladolid: La peonza.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Barba Martín, J. J., y González Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de Educación Física cooperativa: El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *C & E: Cultura y Educación, 20*(4), 457-477.

López Pastor, V. M., Pérez Brunicardi, D., y Monjas Aguado, R. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.

López Rodríguez, J. C. (2001). Inglés en la escuela rural. *Cuadernos De Pedagogía, 300*, 30-33.

Lorente Catalán, E. (2005). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultada el 26 de febrero, 2010, desde http://www.tesisexarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1219105-084438//TESIS_ELORRENTE.pdf

Lorente Catalán, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: Autogestión en Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes, 92*, 26-34.

Macedo, D. (1994). Nuestra cultura común una pedagogía engañosa. En M. Castells Oliván, R. Flecha García, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 129-164). Barcelona: Paidós.

Macedo, D. (2001). Una pedagogía antimétodo: Una perspectiva freiriana. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 3, 53-62.

Manrique Arribas, J. C. (2008). *La mujer y la Educación Física durante el franquismo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Marcelo García, C. (2009a). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista De Educación*, 350, 31-56.

Marcelo García, C. (2009b). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.

Marcelo García, C. (2009c). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista De Currículm y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1-25.

Marina, J. A. (1998). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2009). La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria. Barcelona: Versátil.

Marina, J. A., y de la Valgoma, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.

Martínez Álvarez, L. (2005). Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. En A. Sicilia Camacho, J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 93-114). Barcelona: INDE.

Marx, K. (2007). Exámenes y burocracia [Edición original en ingles 1856]. En K. Marx, M. Weber y E. Durkheim, *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (pp. 29-30). Madrid: Morata.

Maya Sánchez, J. Á. (1987). Crónica de un renacimiento. *Cuadernos De Pedagogía*, 151, 16-19.

McCourt, F. (2006). *El profesor*. Madrid: Maeva

McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (2003). Pedagogía crítica en la época de la resignación. *Barbecho, Revista De Reflexión Socioeducativa*, 2, 8-12.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

McLaren, P. (2008). La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: Un desafío para la izquierda educativa. En J. F. Angulo Rascó et al., *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (15-36). Morón (Sevilla): MCEP.

McLaren, P., y Morris, J. (2000). Los power rangers: La estética de la justicia faló-militarista. En S. R. Steinberg, y J. L. Kincheloe (Comps.), *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia* (pp. 119-130). Madrid: Morata.

McNamee, M. (1992). La enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos: Una revisión crítica. En J. Devís Devís, y C. Peiró Velert (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados* (pp. 237-247). Barcelona: INDE.

Méndez Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.

Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.

Miller, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquets.

Mir, M. L., Riera Jaume, M. A., Rodríguez Rodríguez, R. I., y Roselló Ramón, M. R. (1990). La metodología de la investigación-acción al servicio de los profesores noveles. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 9, 51-60.

Miranda Jaña, C. (2005). La autoestima profesional: Una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 858-873. Consultado 1 de diciembre, 2009, desde [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Miranda .pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Miranda.pdf)

Monjas Aguado, R. (2003). El deporte en la escuela. La importancia de la justificación coherente de su uso. *Actas del V congreso internacional de FEAEDEF* (pp. 213-218). Valladolid: AVAPEF.

Monjas Aguado, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de Educación Física escolar* (pp. 87-99). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Monjas Aguado, R. (Coord.). (2007). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Montero-Sieburth, M. (2006). La autoetnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela. Consultado 8 de mayo, 2010, desde [http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74 .pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf)

Moral Pérez, M. E. d., y Villalustre Martínez, L. (2007). Herramientas de la WEB 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula Abierta*, 35(1), 105-116.

Morduchowicz, R. (1998). La educación en medios en la escuela rural. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*, 11, 195-201.

Mosston, M., y Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Muniesa, B. (2008). *Libertad, liberalismo y democracia*. Barcelona: El viejo topo.

Navia Antenaza, C. S. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. México: Ediciones Pomares.

Negrillo, C., y Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado: Revista De Currículm y Formación Del Profesorado*, 13(1), 157-182.

Neill, S. (2005). *Summerhill* [Edición original en ingles 1960]. Madrid: Fondo de Cultura Economica.

Nias, J. (1989). *Primari teachers talking: A study of teaching as work*. Londres: Routledge.

Núñez Cubero, L., Bisquerra Alzina, R., González Monteagudo, J., y Gutierrez Moar, M. C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-196). Barcelona: Ariel.

Olson, P. (1986). Methods, interpretations, and different views of aspirations. *Interchange*, 17(1), 76-81.

Omeñaca Cilla, R., Puyuelo Omeñaca, E., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca Cilla, R., y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

OMS. (1946). Documento de constitución de la Organización Mundial de la Salud.

Onfray, M. (2007a). *Las sabidurías de la antigüedad: Contrahistoria de la filosofía, I*. Barcelona: Anagrama.

Onfray, M. (2007b). *El cristianismo hedonista: Contrahistoria de la filosofía, II*. Barcelona: Anagrama.

ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*, de 10 de 10 de diciembre de 1948. Consultada el 20 de noviembre, 2009, desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Orden EDU/1635/2006, de 18 de octubre, por la que se regulan determinados aspectos en relación con el profesorado que desempeña puestos de carácter singular itinerante en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/1045/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden PAT/322/2003 de 31 de marzo, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso en el cuerpo de maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado cuerpo.

Orden PAT/489/2005, de 22 de abril, por la que se convocan procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo.

Orland-Barak, L. (2009). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: Mentorazgo para formular preguntas diferentes. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 155-176). Barcelona: Octaedro.

Ortega Prieto, M. A. (1994). Escuela rural o escuela en lo rural. Algunas anotaciones sobre una frase hecha. *Revista De Educación*, 303, 211-238.

Ortega Prieto, M. A. (1995). *La parienta pobre: (significante y significados de la "escuela rural")*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, D.L.

Ortega y Gasset, J. (1983). Notas del vago estío. *El espectador, obras completas* (3-62). Madrid: Alianza.

Ortega, I., Eguzkiza, M. J., y Ruiz de Garibay, M. (2004). *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Otsoa Abrisketa, N. (2004). Un proyecto de innovación en las escuelas pequeñas. En R. Boix Tomás (Coord.), *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades* (pp. 51-80) Madrid: Praxis.

Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5(Extra 1), 373-391.

Ovejero Bernal, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Pascual Sufrate, M. T., Ponce de León Elizondo, A., Goicoechea Gaona, M. Á., Torroba Santa María, M. T., y Fernández Armesto, M. L. (2010). *Prácticum: Orientaciones para el plan de prácticas de la diplomatura de maestro*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Peiró Velert, C., y Devís Devís, J. (2001a). La escuela y la comunidad: Principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 323-340) Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Peiró Velert, C., y Devís Devís, J. (2001b). Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 295-322) Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.

Pérez Brunicardi, D., López Pastor, V. M., y Iglesias Sanz, P. (Coords.). (2004). *La atención a la diversidad en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Pérez Samaniego, V., y Devís Devís, J. (2001). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 341-355) Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I. retos e interrogantes, métodos*. Madrid: La Muralla.

Peterson, B. (1997). La escuela Fratney: Un viaje hacia la democracia. En M. W. Apple, y J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 95-130). Madrid: Morata.

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía* [Edición original en frances 1969]. Barcelona: Crítica.

Pineda Arroyo, J. M. (1987). La teoría de sistemas y la innovación educativa. *Studia Paedagogica*, 19, 67-73.

Ponce de León Elizondo, A., Sanz Arazuri, E., y Bravo Sáinz, E. (2002). La Educación Física en los colegios rurales agrupados. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 59-71.

Ponce de León Elizondo, A., Torroba Santa María, M. T., y Bravo Sáinz, E. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, 3, 315-348.

Porlán Ariza, R., y Martín Toscano, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editora.

Postman, N., y Weingartner, C. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.

Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC

Puertas Velarde, M. C. (2008). Relaciones interpersonales en los primeros años docentes. *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Consultado el 22 de enero, 2010, desde <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%68comunicaciones/39.pdf>

Pujadas Muñoz, J. J. (Coord.). (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pujolàs Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Quintero, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas. En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 277-285). Barcelona: Graó.

Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre. Se constituyen los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada Ley.

Ridao García, I. M., Gil Flores, J., y Guijarro Cordobés, O. (1998). Valoración y necesidades formativas percibidas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 31, 147-160.

Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Ríos Hernández, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En A. Fraile Aranda (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 147-169). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 9, 83-114.

Roca de Larios, J., y Marchón Ruiz, R. M. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el Prácticum de maestro (inglés). *Revista De Educación*, 342, 373-396.

Roda Fernández, R. (2003). Socialización organizacional. En F. Gil Rodríguez y C. M. Alcover de la Hera (Coords.), *Introducción a la psicología de las organizaciones* (pp. 229-258). Madrid: Alianza Editorial.

Rodari, G. (1998). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Textos de Bronce.

Rodrigo Fuentealba, J. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.

Rodríguez Gimeno, J. M., y de la Puente Fra, E. (2004). Una experiencia orientada hacia la creatividad: Actividades cooperativas con combas. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 14, 44-56.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.

Rodríguez Marcos, A. (1998). El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Prácticum de magisterio. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 16, 153-175.

Rodríguez Rojo, M. (1992). Pedagogía crítica (I). *Aula De Innovación Educativa*, 7, 67-74.

Rojas Marcos, L. (2006). *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Punto de lectura.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en Educación Física*. Madrid: CCS.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). La cooperación como alternativa en la escuela rural. *La Peonza. Revista de Educación Física Para La Paz*, 8, 3-14.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2008a). El juego motor cooperativo: ¿un buen contexto para la enseñanza? Cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte*, 27(1), 97-115.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2008b). *La Educación Física en la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.

Ruiz Ruiz, J. M. (2001). La organización de los recursos humanos (I). En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos* (pp. 191-224). Madrid: Universitas.

Sáenz-López Buñuel, P. (2000). *El maestro principiante de Educación Física. Análisis y propuestas de formación permanente durante sus primeras experiencias*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

San Fabián Maroto, J. L. (1993). *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.

Sánchez Asín, A., y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: Inicio de su profesionalización y construcción de su identidad

docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 11(2), 1-19.

Sánchez Tortosa, J. (2008). *El profesor en la trinchera. La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas*. Madrid: Esfera de los libros.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares*. Madrid: Akal.

Santos Guerra, M. Á. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.

Santos Pastor, M. L. (1998). Actividad física extraescolar en la naturaleza. En M. L. Santos Pastor, y Á. Sicilia Camacho (Coords.), *Actividades físicas extraescolares: Una propuesta alternativa* (pp. 149-168). Barcelona: INDE.

Santos Pastor, M. L., y Guillén Correas, R. (2004). El medio natural como eje pedagógico. Una visión integrada: La motricidad y la educación ambiental. En A. Fraile Aranda (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 197-216). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sarramona i López, J. (2000). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Sarramona i López, J. (2003). Dimensión educativa de los medios de comunicación. En E. Gervilla Castillo (Coord.), *La educación familiar* (pp. 107-120). Madrid: Narcea.

Sauras Jaime, P. (Ed.). (1984). *Trabajar en la escuela rural ¿Trabajar en la escuela rural? ¡Trabajar en la escuela rural!* Madrid: MRP Confederación.

Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista De Educación*, 322, 29-44.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Savater, F. (2004). *Ética para amador*. Barcelona: Ariel.

Schafter, E., Stringfield, S., y Wolfe, D. (1992). An innovate begining teacher induction program. A twoyear analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

Seners, P. (2001). *Didáctica del atletismo*. Barcelona: INDE.

Sepúlveda Ruiz, M. P., y Rivas Flores, J. I. (2000). *Biografías profesionales*. Málaga: Universidad de Málaga.

Sicilia Camacho, Á., y Delgado Noguera, M. Á. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.

Silvennoinen, M. (2001). *Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres*. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 203-212) Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Solana Sánchez, M. (2007). *Aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Soler Mata, J. (1998). Un modelo de Prácticum, en la escuela rural. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 61-72.

Sparkes, A. C. (2001). Las identidades deportivas y el cuerpo: Una relación problemática. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 181-202). Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Sparkes, A. C. (2004). La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte. En Á. Sicilia Camacho, y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen.

Sparkes, A. C., y Devís Devís, J. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: La reconstrucción de un estudio biográfico. En Á. Sicilia Camacho, y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83-108) Sevilla: Wanceulen.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Morón (Sevilla): MCEP.

Taibo Arias, C. (2006). *Rapiña global*. Madrid: Punto de lectura.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Texeidó Saballs, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.

Thorpe, R., Bunker, D., y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University.

Tinning, R. (1992). *Educación física, la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.

Tinning, R. (2001). Camisetas holgadas, reeboks, escolarización, cultura popular y cuerpos jóvenes. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 1, 49-54.

Toffler, A. (1984). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes.

Toffler, A., y Toffler, H. (2006). *La revolución de la riqueza*. Barcelona: Debate.

Tomassi, T. (1993). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madrid: Madre Tierra.

Tomeo Turón, M., y Gracia Bailó, F. (2006). Experiencias del seminario del CPR de Sabiñanigo: Encuentros, sombras chinas y danzas de paloteo. En V. M. López Pastor (Coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 115-135). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tonnucci, F. (2004). La ciudad de los niños. *Cooperación Educativa Kikiriki*, 74, 11-16.

Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Fornes, M., Pascual Baños, M. C., Merino, M. L., et al. (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social: Una oportunidad para Diego y Silvia. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 13, 63-74.

Torrego Egido, L. (1999). *Canción popular y educación popular*. Madrid: De la Torre.

Torrego Egido, L. (2006). Prólogo. En V. M. López Pastor (Ed.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo* (pp. 19-21). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículm oculto*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Uriel, J. R. (2002). Educación física en el medio rural. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 29-47.

Valádez, C. M., y Díaz, M. A. (2009). El profesor principiante en las aulas escolares en estados unidos: Retos y posibilidades. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 241-272). Barcelona: Octaedro.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Vázquez Gómez, B. (2001a). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En J. Devís Devís, *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 213-228) Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Vázquez Gómez, B. (2001b). Educación física y género. En J. Cardona Andujar (Dir.), *Modelos de Innovación educativa en la Educación Física* (pp. 299-328). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Vázquez Recio, R. M. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte: Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 11(1). Consultada el 11

de abril, 2010, desde http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860564.pdf

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas en la función docente* (pp. 39-68). Madrid: Narcea.

Vega Gil, L. (2005). *Claves de educación comparada en perspectiva social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(3). Consultada el 8 de enero, 2010, <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>

Vélaz de Medrano Ureta, M. C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista De Currículm y Formación Del Profesorado*, 13(1), 210-229.

Velázquez Buendía, R. (2004). Deporte y Educación Física: La necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de Educación Física escolar* (pp. 55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Velázquez Callado, C. (2006a). *Educación física para la paz: De la teoría a la práctica diaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Velázquez Callado, C. (2006b). Evaluando un programa de Educación Física para la paz. En V. M. López Pastor (Coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación compartida y formativa* (pp. 387-397). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje*

cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas (pp. 17-95). Barcelona: INDE.

Velázquez Callado, C., y Fernández Arranz, M. I. (2002). *Educación física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: La Peonza.

Vera Lacárcel, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del currículm con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista De Investigación En Educación*, 7, 72-82.

Vera Lacárcel, J. A., y Moreno Murcia, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en Educación Física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 11(2) Consultado el 26 de julio, 2010, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART3.pdf>

Vernetta Santana, M., López Bedoya, J., y Gutiérrez Sánchez, A. (2008). La creatividad en gimnasia acrobática. En A. Martínez Vidal, y P. Díaz Pereira (Coords.), *Creatividad y deporte: Consideraciones teóricas e investigaciones breves* (pp. 133-154). Sevilla: Wanceulen.

Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*. Granada: Universidad de Granada.

Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives in the education and training of teachers*. Barcelona: Centro Unesco de Catalunya.

Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring begininng teachers:Development of knowledge base for mentors. Atlanta. (Ponencia en el Annual Meeting of the american Educational Ressearch Asociation). Consultado el 12 de octubre, 2009, desde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED361306.pdf>

Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of A dutch experience. En R. Mcbridge (Ed.), *Teacher education policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.

Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos posteriores*. Barcelona: Crítica.

Walker, R. (1989). *Métodos para la investigación del profesorado*. Madrid: Morata.

Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation and socialization newcomers*. Massachussets: Addison-Wesley.

Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos De Pedagogía*, 341, 18-21.

Wild, R. (2009). *La vida en una escuela no-directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos*. Barcelona: Herder.

Williams, D. D., Eisermans, A., y Lynch, J. (1985). Understanding problems faced by first years teachers. A naturalistic study. *Annual meeting of the american educational research association*. Chicago: American Educational Research Association. Consultado el 3 de marzo, 2010, desde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED261010.pdf>

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agencia hacia la renovación*. Madrid: Morata.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.

Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zaragoza Casterad, J., Soler Sarradell, J. J., Julián Clemente, J. A., y Generelo Lanaspá, E. (2004). Condición física y salud en la escuela. En A. Fraile Aranda (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 123-146). Madrid: Biblioteca Nueva.

Zeichner, K. M., y Tabachnik, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.