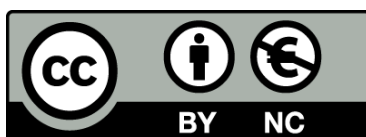




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona

Valeska Lisbeth Cabrera Cuadros



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

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

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



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultad de Educación
Programa de Doctorado Educación y Sociedad

Tesis doctoral

Saberes relacionales: una experiencia
transdisciplinar en un instituto de
secundaria de Barcelona



Doctoranda: **Valeska Cabrera Cuadros**

Directora/tutora: Dra. Asunción López Carretero

Barcelona, 2017



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultad de Educación

Programa de Doctorado Educación y Sociedad

Tesis doctoral

Saberes relacionales: una experiencia
transdisciplinar en un instituto de secundaria de
Barcelona

Doctoranda:

Valeska Cabrera Cuadros

Directora y tutora:

Dra. Asunción López Carretero

Barcelona, 2017

A mi madre y a mi abuela, dos mujeres que hoy ya no están pero que siguen viviendo
en mis recuerdos.

A mis hermanos, que a pesar de la distancia me acompañan en cada paso.

A Sergio, con quien nos tomamos de la mano para ir juntos.

“Caminar en el sentido de dar pasos, de estar en marcha, nos hace pensar enseguida en viajes. Esto, a su vez, evoca la imagen de un espíritu creativo que explora nuevas maneras de ver y de abrir nuevos horizontes. Un espíritu de estas características, caminante y viajero, es un espíritu crítico en tanto que se mueve con un conjunto dado de presuposiciones y valores y, al hacerlo, las problematiza”.

JAN MASSCHELEIN

Agradecimientos

Cada vez que llega a mis manos una obra escrita, es inevitable, voy directamente al apartado de agradecimientos, pues creo que detrás de las palabras impresas hay una interesante historia de quien las plasmó en el papel y de quienes han acompañado el arduo proceso de elaboración.

Este espacio es para agradecer a las innumerables personas que me han acompañado en esta tesis, la cual ha significado para mí una apertura a lo nuevo y no tan solo desde el punto de vista académico, sino que también en un sentido personal en cuanto a las posibilidades que me ha abierto al conectarme con una educación que cuida las relaciones y que es sensible.

Primeramente quisiera nombrar a la comunidad educativa que inspira este estudio: al Instituto Quatre Cantons que me abrió sus puertas amablemente y que me ha integrado en ese maravilloso espacio en el que he habitado y aprendido. Allí conocí a muchos docentes comprometidos con una educación secundaria diferente, docentes que también me abrieron las puertas de sus aulas para entrar en un diálogo conjunto. Yo les acompañé durante años de estudio de campo, pero también ellos y ellas me acompañaron en la elaboración de este trabajo. Nombrar especialmente a Ramon, Jordi, Laura, Ana R., Anna P., Bea, Ana S., Lali, Anna G., Carlos y tantos otros que de alguna forma participaron de esta indagación con sus relatos, facilitándome material, respondiendo a mis preguntas o dialogando sobre lo que se hacía cotidianamente.

También agradezco la participación y voluntad de los estudiantes de este centro que me compartieron un lugar para conversar desde la confianza y para tratar sus perspectivas de educación y de vida. En mi memoria quedan muchas escenas de interacciones y respuestas tan espontáneas.

En el máster que cursé en la Universidad de Barcelona conocí a compañeros con los cuales fuimos descubriendo planteamientos de una educación que partía de la experiencia. Con ellos también siento gratitud, porque eran un montón de cosas nuevas que, a momentos nos impactaba y nos hacía preguntarnos ¿qué es esto?, ¿de qué habla este profesor? Recuerdo

con mucho cariño las clases aunque lo mejor estaba por venir. Mi llegada al grupo ESFERA fue un acierto, en especial por las personas que encontré. El grupo estaba dirigido por José Contreras, a quien conocía porque era el coordinador y profesor del máster que señalaba. Cuando escuché por primera vez sus planteamientos me parecían muy interesantes pero a la vez desconcertantes. Fue un desafío ser parte de ESFERA, en especial porque generaba en mí un movimiento de pensamientos con otra “filosofía educativa de vida”. Sin presentación previa, fui parte de largos encuentros en el grupo de investigación donde me invitó mi directora de tesis Asun López Carretero. Muchas gracias a todos(as) los(as) miembros del grupo.

Justamente respecto a Asun no hay palabras que puedan expresar el agradecimiento a quien me ha acompañado en este proceso. Sin duda, hemos ido de la mano avanzando (y a veces parando) juntas. Coincido en que necesitamos un respiro para hablar de las simplicidades de la vida porque cada vez que nos reuníamos nos faltó tiempo para charlar de tantos temas que nos conectan. Valoro muchísimo su sensibilidad y la escucha que siempre me ha dedicado.

Mi establecimiento en Barcelona ha podido ocurrir gracias a ciertas puertas que se han ido abriendo y, en eso, Antoni Sans ha sido un gran impulsador. Desde su primer consejo: “aprender catalán” hasta la última palabra que me ha dedicado en apoyo a mi carrera y a mi bienestar, ha sido fundamental. Moltes gràcies Toni pel teu support i per cada sàvia paraula.

Agradecer a mi familia, a mis amigos(as), compañeros de universidad, colegas docentes, ex alumnos(as) y alumnos(as) actuales que han estado atentos a la publicación de esta tesis. A quienes han leído y me han dado comentarios sobre la escritura que presento: Karen, Laura J., Claudia, Rodrigo. Quisiera especialmente agradecer a mi ex alumna y ahora amiga, Judit Toledo que elaboró el dibujo de la portada. Luego de largas conversaciones sobre el sentido de lo educativo, ella plasmó las reflexiones compartidas en un colorido árbol que representa la diversidad del saber.

Por último, nombrar a mi compañero de vida, Sergio, que con su paciencia y amor me ha motivado cada día a seguir con este recorrido de investigación que tanto me ha apasionado.

INDICE

Resumen.....	5
Abstract.....	6
NOTA PRELIMINAR	9
INTRODUCCIÓN	11
0.1. Antecedentes de la tesis	13
0.2. La fuerza transformadora de una investigación narrativa	17
Relato: Las palabras abren posibilidades	18
Relato: Educación secundaria en el contexto de Cataluña	19
0.3. La tarea educativa.....	22
0.4. Algunas orientaciones para leer esta tesis	27
1ª PARTE. PARTIR DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	33
1. Partir de sí: orígenes y motivaciones	35
2. Identificación del problema con los otros y las otras	40
3. Propósitos de la investigación	43
4. Presentación del centro educativo	46
4.1. Características del centro	47
4.2. Bases del proyecto	50
Esquema 1	52
5. Encuentros y espacios en el centro educativo	54
Tabla 1	55
Esquema 2.....	57
5.2. Historias e inquietudes provenientes de la comunidad.....	59
6. Indagar en vidas y experiencias.....	63
6.1. Conocer a los/las docentes.....	63
6.2. Conocer a los/las estudiantes: la política del «no».....	66
6.3. Volver al aula: oportunidades de investigación y formación	69
2ª PARTE. INVESTIGAR CON.....	75
1. Recorridos metodológicos: hacer una tesis desde la fenomenología hermenéutica	77
2. Siguiendo con los recorridos: la indagación narrativa	84
3. El proceso investigativo vivido en el Institut Quatre Cantons	87
Esquema 3.....	88
Esquema 4.....	93

3.1. Mi presencia en el instituto	94
4. Indagar y dar voz a las experiencias de vida.....	98
5. Narrativa y relatos	100
5.1. Notas de campo	100
Ejemplo de notas de campo	103
5.2. Focos de los relatos	105
6. Encuentros, conversaciones y escuchas	110
6.1. Las palabras de los profesores participantes.....	110
Tabla 2	111
6.2. El acto de hablar y escuchar en las conversaciones con los docentes	112
Relato: Hablar, escuchar y compartir	116
6.3. El diálogo abierto en los grupos de discusión	118
Tabla 3	122
7. Investigar también es contribuir en la transformación	126
7.1. Contar historias	128
3ª PARTE. LA MIRADA EPISTEMOLÓGICA.....	133
1. Posicionamiento epistemológico del conocimiento y del saber.....	135
Esquema 5	136
1.1. De la epistemología del conocimiento/saber al currículum	140
2. La esencia del sentido educativo.....	142
3. La mirada epistemológica del Institut Quatre Cantons.....	144
4. Materiales y metodologías.....	147
4.1. Materiales que se usan en el Institut Quatre Cantons.....	148
4.1.1. Conectados con el entorno	153
4.2. Metodologías en los espacios de aprendizaje	156
Figura 1	158
5. El error como oportunidad en la relación con el saber.....	159
5.1. El error tiene sentido	160
5.2. El error: experiencias y escenas en las aulas del instituto	164
5.2.1. Planteamiento de la situación	164
5.2.2. Desarrollo de la experiencia: «Lo criticamos para que lo mejores».....	165
Relato: Lo criticamos para que lo mejores.....	166
5.2.3. Aprendizaje complejo: conclusiones de la experiencia	168

4ª PARTE. PERSPECTIVAS Y SABERES: ALGUNAS CLAVES EDUCATIVAS	171
1. El currículum creativo: el hilo que permite relacionarnos con el saber	173
1.1. Antecedentes de la fragmentación del saber	176
1.2. El currículum integrado	177
1.3. Un programa que se decide: perspectivas y responsabilidades	181
2. Hacernos preguntas en relación al mundo en que vivimos	183
2.1. Dar un sentido educativo a la clave de la transdisciplinariedad.....	185
3. Trabajo Globalizado: un espacio que vivifica el saber.....	188
Figura 2.....	190
3.1. La vida en las aulas	196
3.1.1. Pensar juntos: el método colaborativo	199
Tabla 4.....	201
Relato: ¿Aprendizaje individual?.....	202
3.1.2. Hacernos preguntas: el aprendizaje basado en problemas	205
Esquema 6.....	206
3.1.3. Aprender investigando: el trabajo por proyectos	207
3.2. TGPE (Trabajo Globalizado de Propuesta Externa): un nuevo espacio de relación con el saber.....	210
3.2.1. Flexibilidad y diversidad en el agrupamiento de estudiantes ..	214
3.3. Inspiraciones del proyecto educativo	216
Tabla 5.....	219
Relato: Abrirse a la escucha y a la reflexión compartida	220
3.3.1. Cambiar la mirada: aspectos clave para la organización de Trabajo Globalizado	225
3.3.2. Gestión directiva en los proyectos educativos innovadores....	234
4. Relación con el saber: una experiencia para la vida	237
Esquema 7	238
4.1. Docentes y estudiantes encarnados por un sentido de búsqueda....	242
4.1.1. La motivación interna y externa	246
4.2. Hacer algo propio con el saber	249
4.2.1. Ese saber que es vivencial.....	253
5. Algunas claves que nos inspiran un cambio de mirada.....	257
Tabla 6.....	260
 5ª PARTE. EDUCAR: UN TEJIDO DE RELACIONES.....	 261
1. Educar: un complejo tejido de relaciones.....	263
1.1. Las bases del centro que se van entretejiendo	267

1.2. Educar en compañía: la acción tutorial	269
2. Mundo y escuela: interacciones que abren miradas	274
2.1. Cómo reconocerse en los procesos del aprender	275
2.2. Fuentes de saber adecuadas a las necesidades	282
3. La formación de los docentes	288
3.1. Quehacer docente en el centro	292
4. Un lugar para ser	299
4.1. Habitar las aulas: «vivir con»	300
Ilustración 1	302
Ilustración 2	306
5. Interacciones entre docentes y estudiantes	307
Relato: Conéctate conmigo: una invitación constante	308
5.1. Acercarnos al lugar y a las singularidades del maestro	313
5.2. Ponemos atención a la escucha	314
5.2.1. Escuchar en la relación de investigación	325
6. Ser y estar en el aula: ser y estar en el mundo	330
6.1. Creatividad y cultura	333
6.2. Conexiones y relaciones sociales	335
Relato: Educar: un tejido de relaciones	337
6ª PARTE. PENSAR CREATIVAMENTE: ABRIRSE A NUEVOS	
PENSARES	341
1. Pensar creativamente	343
2. La mirada al saber relacional	344
2.1. El currículum y sus incertidumbres	347
2.2. Reforma de pensamiento	352
3. Continuidad del proyecto educativo del Institut Quatre Cantons	353
3.1. ¿Qué significa que un proyecto sea innovador?	355
4. Proyecto educativo, un viaje que continúa	357
5. La libertad de tomar decisiones sobre el propio aprendizaje.	361
5.2. Una mirada introspectiva al centro educativo	363
6. El contexto educativo y la narrativa	366
7. Pensamos en las limitaciones	371
8. Abrir la realidad, abrimos a la realidad en movimiento	373
EPÍLOGO	383
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	387
ANEXOS	403

Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona

Resumen

Esta investigación surgió del interés por percibir una educación vivencial, la cual sea capaz de potenciar aprendizajes y saberes relacionales. El eje de la educación es formar a personas que puedan desenvolverse en un mundo complejo donde se entrelazan distintos ámbitos. Para formar a los(as) alumnos(as) en esa diversidad es necesario replantearse aspectos en los centros educativos; como el currículum, la relación que se tiene con el saber, con el mundo y los propios modos de relación entre las personas.

Desde una metodología fenomenológica hermenéutica y narrativa damos cuenta del sentido educativo que plantea esa educación que conecte con la cotidianidad, con el aprendizaje que sirva «para la vida». Teniendo el caso de un currículum escolar flexible, que trabaja de manera integradora, principalmente a través de una modalidad denominada *Trabajo Globalizado*, se inicia la discusión de este trabajo de tesis con la premisa de que el currículum es la vida misma y que la vida propicia la relación con el saber, por ende, se afirma que es preciso vivificar los currículums escolares.

Algunas de las preguntas claves que se plantearon en esta investigación fueron: ¿la escuela fomenta una educación cercana a la vida?, ¿qué tipo de estudiantes se intenta formar?, ¿la vida y el currículum se relacionan?, ¿el currículum representa simbólicamente las complejidades de las relaciones que se tienen con el saber y entre las personas?

El estudio quiere proyectar una narrativa en la que puedan mirarse y sentirse acogidos estudiantes y docentes. A partir de lo anterior, se tiene como objetivo conocer una experiencia educativa en un instituto público de secundaria ubicado en Barcelona, donde se trabaja desde una mirada transdisciplinar que permite que los estudiantes se relacionen con el saber de una manera global y vivencial y que tiene como eje central la motivación de los sujetos.

El instituto que inspira esta investigación entiende el concepto de «global» como una forma de ver y relacionarse con el mundo y con el saber desde diferentes miradas que aportan las disciplinas. Dentro de su filosofía, se tiene como prioridad potenciar el rol activo de las personas, de los estudiantes, de las familias y del barrio, los cuales van construyendo el saber poniéndose en relación con las necesidades de transformación de la sociedad.

Palabras clave: Saber, experiencia educativa, transdisciplinariedad, currículum, relaciones, educación secundaria, fenomenología, narrativa.

Relational knowledge: a transdisciplinary experience in a high school in Barcelona

Abstract

This research originated from the interest in perceiving an experience-based education, which is able to strengthen relational learnings and knowledge. The core idea of education is to form people who can manage themselves in a complex world where different areas are intertwined. In order to form students in such diversity it is necessary to reconsider aspects in educational centers, such as the curriculum, the relationship one has with knowledge, with the world and our own ways of relating with other people.

From a narrative and hermeneutic phenomenological methodology we present the educational sense considered in such education that has to connect to daily life, to the learning that is useful "in life". Having the case of a flexible school curriculum, which operates in an integrating manner, mainly by means of a method called Globalized Work, the discussion on this thesis research begins under the premise that the curriculum is life itself and that life fosters the relationship with knowledge, therefore it is stated that it is required to bring life to school curriculums.

Some of the key questions that were formulated in this research were: does school encourage an education closer to life?, what kind of students are we trying to educate?, are life and curriculum related?, does the curriculum

symbolically represent the complexities of the relationships with knowledge and among people?

This study wants to present a narrative in which students and teachers can see themselves and feel welcome. Based on this, the target is to know an educational experience in a public high school located in Barcelona, where there is a transdisciplinary perspective which allows students to connect to knowledge in a global and experience-based manner and that has the motivation of the subjects as its core idea.

The high school that inspires this research understands the concept of "global" as a way of seeing and connecting to the world and to knowledge from different perspectives provided by the disciplines. Within its philosophy, the priority is to strengthen the active role of people, students, families and the neighborhood, all of whom take part in the construction of the knowledge in relation to the necessities of transformation of the society.

Keywords: Knowledge, educational experience, transdisciplinarity, curriculum, relationships, high school, phenomenology, narrative.

NOTA PRELIMINAR

El nombre del centro educativo y el de las personas que participaron en esta investigación son verdaderos. Se decidió dejar los nombres originales porque el instituto cuenta con un procedimiento donde las familias de los estudiantes firman un documento dando su consentimiento —o no— para el uso de la información básica como el nombre de los jóvenes. Además, autorizan a aparecer en fotografías y vídeos que tengan una finalidad educativa. Aquí se trabaja con recursos digitales y se pone énfasis en la actualización de los medios de enseñanza, por lo que frecuentemente realizan documentales, cortometrajes, exposiciones de fotografías, reportajes, entre otras actividades donde aparecen imágenes y nombres de los estudiantes que hayan sido autorizados por las familias.

En el caso de los docentes, éstos dieron su consentimiento para aparecer con sus nombres reales. Por lo demás, muchos de los relatos fueron elaborados luego de un proceso de co-revisión, donde la investigadora elaboraba los escritos y los compartía con los docentes participantes por correo

electrónico o se ponían en relación presencialmente para comentarlos y reescribirlos a partir de sus apreciaciones.

Para mí tiene un gran sentido el que los nombres de los participantes sean los originales, porque con ello siento más libertad en contar la experiencia investigativa y el funcionamiento del centro educativo, en especial para reconstruir y compartir con el mundo lo que pude observar y vivir en las aulas de educación secundaria.

La lengua vehicular del instituto es el catalán, en consecuencia, la mayoría de las clases son en este idioma. He querido señalar este punto porque las anotaciones que se hicieron en el diario de campo, los grupos de discusión, los relatos y este mismo informe se han hecho en español, solo algunas entrevistas con los docentes y conversaciones con los estudiantes se realizaron en catalán. Destaco la importancia que tiene para la educación catalana el uso de su lengua. La comunicación oral en las aulas era en catalán, por lo que todas las escenas que relato fueron expresadas en esa lengua, aunque en este informe son presentadas en español.

Por último, quisiera decir que como el centro lleva a cabo una forma de enseñar que está en relación con el barrio, con las familias y con la comunidad, se han publicado artículos sobre su funcionamiento. El instituto ha salido en notas de prensa en los medios de comunicación local y a través de Internet, además de presentarse en jornadas sobre educación. Como investigadora he seguido ese recorrido y a lo largo de este trabajo citaré fragmentos de esos medios respetando el uso del lenguaje que ellos mantienen y que no necesariamente responden al posicionamiento epistemológico que se ha intentado seguir en el tema de investigación que aquí nos reúne.

INTRODUCCIÓN

0.1. Antecedentes de la tesis

“La educación para la vida debe favorecer, estimular una de las misiones de toda educación: la autonomía y la libertad de espíritu”.

(Morin, 2015, p. 39).

Uno de los de los objetivos primordiales de la enseñanza es ocuparse y preocuparse por mejorar las relaciones educativas y lograr un entorno escolar más amable que fomente la cooperación, la motivación, la curiosidad por el conocimiento y la relación con el saber de manera más activa y creativa. Convertir el aula en un espacio de investigación y conversación es un desafío que nos mueve a muchos docentes de diferentes niveles educativos. Muchos autores hablan de acercar la escuela a la realidad. No obstante, la escuela es parte del mundo, de ahí la necesidad de replantear el lugar que ha asumido o que le hemos asignado socialmente. La escuela y el mundo están en una relación de reciprocidad donde ninguno de esos dos sistemas debería estar sometido al otro porque ambos se complementan. Kilpatrick¹ señalaba que la educación se dirige a la vida, para hacerla mejor y, que no es algo que esté fuera de la vida como un instrumento que se empuja a levantarla, sino que está dentro de la vida misma.

“El conocimiento no es algo separado que se baste a sí mismo, sino que está inmerso en un proceso por el que la vida se sostiene”, proclamaba hace décadas el pedagogo John Dewey, una frase que adaptada al siglo XXI nos hace cuestionar la relación que tenemos con el saber y en eso, también nos hace pensar en el rol que tiene el currículum como la forma que organiza y media los saberes en la enseñanza. Las preguntas con la que partimos respecto al currículum nacen de una serie de preocupaciones como: ¿la vida y

¹ William Heard Kilpatrick (1871-1965) fue un pedagogo estadounidense, representante del movimiento pedagógico iniciado por John Dewey, de quien fue discípulo. Es conocido especialmente por haber ideado y puesto en práctica el "método de proyectos". Este método sitúa en el centro de la actividad escolar un plan de trabajo, elegido libremente por los alumnos y organizado de manera que contribuya a superar el esfuerzo individual y a requerir la colaboración de grupos de alumnos. Las nociones y actividades prácticas están coordinadas alrededor de un núcleo de intereses que da organización al saber. Kilpatrick hacía hincapié en una intensa socialización de la escuela.

el currículum se relacionan? Cuando las personas escribimos nuestra trayectoria de formación y laboral hablamos de currículum-vitae, parece pues que hay ahí una cierta relación. Sin embargo, esa conexión entre el currículum y la vida en la escuela no siempre es tan notoria. Un maestro decía que *necesitamos más vida y menos currículum*, pues parece que el currículum se ha separado de la vida, ya no está en la vida, por eso nos preguntamos ¿puede el currículum predominar sobre la vida? ¿El currículum representa simbólicamente las complejidades de las relaciones que tenemos con el saber y las relaciones que tenemos entre las personas?

Iniciamos la discusión de este trabajo de tesis con la premisa de que el currículum es la vida misma y que la vida propicia la relación con el saber, por ende afirmamos que es preciso vivificar los currículums escolares. Replantear el currículum es entrar en ciertas innovaciones y como dice Carbonell (2015) en esas innovaciones se requiere siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse pues sirve de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan por tener una educación diferente, socialmente equitativa y culturalmente poderosa.

Si el currículum se entiende como una serie de contenidos a estudiar, las opiniones de lo que cuenta como conocimiento y las decisiones sobre lo que es importante aprender residen fuera de los estudiantes y profesores. En esta versión tradicional y omnipresente del currículum, es la administración educativa la que determina lo que es importante aprender. Un ejemplo de este tipo de currículum son los documentos oficiales para estudiantes y maestros que llegan a los centros en forma de documentos pre-empaquetados y con recursos ya definidos.

Pero cuando el currículo se entiende como elaborado y re-elaborado narrativamente y reconocido como experiencia, son valoradas las historias vividas, contadas por los estudiantes y profesores respecto a lo que es importante, significativo y problemático. Esta concepción del currículum emerge del pensamiento de Dewey (1938) que considera que los alumnos construyen y reconstruyen el conocimiento a través de la experiencia individual, continua y social.

Por tanto si se entiende que el significado es continuamente construido y reconstruido por cada individuo dentro de un contexto social como recuerdos pasados y futuras intenciones en relación con otros y en las acciones actuales, la complejidad de las interacciones curriculares se hace evidente. El currículo, entonces, es lo que se experimenta situacional y relacionamente. Cada persona elabora y re-inventa su conocimiento narrativo en respuesta a interacciones con los otros y con el mundo. Esto nos lleva a la crucial importancia de incluir las narrativas de los profesores en el currículum.

Los maestros son el nexo de la implementación del currículo. Se les confía diariamente la vivencia del currículum en sus clases y son vistos por ellos mismos y sus estudiantes como personajes centrales en dar forma a las situaciones curriculares. Desde este enfoque narrativo el currículum nace de la vida y vuelve a ella, amplía nuestra mirada y la experiencia de lo que nos sucede y lo que sucede. Como consecuencia de ello cobra relevancia que nos detengamos en la relación con el saber. El saber es tomado como construcción socio-histórica y como reflexión.

Así, desde esta visión y según Beillerot (1998) el saber no se considera a una relación de posesión, sino un proceso que nace del deseo e invita a una relación creadora que no se supedita a lo “ya sabido” sino a un *descubriendo y creando el saber*. Según este autor habría un saber del tener y del decir y otro del pensar y del hacer. Es esto último lo que nos interesa: la relación con el saber marca la relación del saber que se está haciendo y no el que es sabido.

En otro lugar consideramos que la relación con el saber comienza desde el nacimiento (López y Gabbarini, 2016), desde que la criatura inicia su proceso de humanización y cuando se inicia un espacio transaccional para que el ser humano pueda apropiarse de forma subjetiva de los logros culturales de su contexto. La educación es o podría ser, después de las relaciones familiares, ese espacio privilegiado de humanizar la vida.

Esa relación con el saber la veremos en este estudio en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la cual se extiende a lo largo de cuatro años después de la etapa de Educación Primaria y proporciona la formación necesaria para proseguir los estudios hacia el Bachillerato o la Formación Profesional de grado medio. También facilita la incorporación al mundo laboral.

Su finalidad es que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura: humanísticos, científicos y tecnológicos. Las preguntas sobre cómo enseñar y qué enseñar también han estado presentes en la educación secundaria. En ella —y también en Educación Superior— se ejerce una fuerte presión para adaptarla a las necesidades tecnoeconómicas de la época (Morin, 2015), cosa que se siente en los programas de estudios cargados de contenidos. Los contenidos culturales que conforman el *currículum escolar*, con excesiva frecuencia, suelen ser descontextualizados, alejados del mundo experiencial de alumnos y alumnas. Las asignaturas se trabajan aisladas unas a otras y, por consiguiente, no se facilita la construcción y la comprensión de nexos que permitan su vertebración entre éstas y la realidad (Torres, 1994). La educación de los jóvenes pasa, entre otras medidas, por hacer todos los esfuerzos posibles para evitar la brusca ruptura entre las formas de trabajar y por eliminar las barreras existentes entre los centros educativos y su entorno.

En el Máster de Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa tuve la oportunidad de realizar un trabajo, dado mi interés por la educación secundaria, con una profesora de la que hablaré más adelante. Esta profesora enseñaba en el Institut Quatre Cantons, que se ha convertido en el espacio educativo dónde se ha ido orientando y vivido esta tesis, que se ha acabado convirtiendo en una experiencia de vida de las que dejan una huella imborrable. Por otra parte, encontrarme con un grupo de investigación en la Universidad de Barcelona que trabajara la perspectiva narrativa me permitió ver este estudio y a los participantes desde un rol activo.

Lo que destaca en esta tesis es el ejemplo de un proyecto educativo que fue creado por los miembros de la comunidad. En ese sentido, era lógico pensar en una metodología que diera el espacio a ellos; a quienes han luchado por construir un currículum que incluya los intereses de las personas y que parta de la idea de creación poniendo en juego la relación con el saber relacional y vivencial.

Para comunicar y acercar parte de la realidad que inspiró este estudio con los lectores, quisimos hacerlo bajo la perspectiva de la fenomenología y de la narrativa que, a diferencia de otras modalidades de investigación educativa profundiza en las experiencias para abrir otras posibilidades de pensamiento de la realidad. En este sentido, la indagación narrativa no pretende interpretar

la realidad, sino más bien generar una nueva relación con ella (Contreras, 2016). Trabajar desde la investigación narrativa fue una decisión pensada, aunque se dio de manera natural porque a modo personal estaba en la búsqueda de una mirada de la educación que me inspirase y que me permitiera conectar con la sensibilidad de la experiencia educativa. Sin duda, escribir esta tesis es para mí un acto de compartir, de llevar a través de la lectura un pedacito de una realidad rica en experiencias y saberes, es como un trasfuerzo y no me refiero a una transferencia de información, sino al acto de contar historias de vidas de unas personas (participantes) a otras (lectores) y, lo hacemos desde una metodología de investigación relacional (Clandinin et al., 2016) como lo es la investigación narrativa que le da un sentido mucho más sensible a la inspiración y pensamiento que estaba buscando.

0.2. La fuerza transformadora de una investigación narrativa

La investigación tiende a verse dentro de un espacio temporal que se inicia y se acaba en un momento determinado. No obstante, lo que se va cultivando en ella deja huellas que transforman más allá del tiempo dedicado a la actividad. A lo largo de este informe se encontrarán relatos que se elaboraron desde la perspectiva narrativa para compartir lo vivido en el centro educativo donde estuvimos. Los 2 relatos que a continuación presentamos fueron los últimos en elaborarse, los cuales se escribieron cuando ya se había acabado el trabajo de campo y se estaba realizando la redacción de la presente tesis. Éstos representan la relación que se ha ido cultivando entre un docente participante y la investigadora. Además las palabras del docente nos irán conduciendo hacia la realidad que vive la educación secundaria en el ámbito territorial donde se encuentra el centro educativo. La investigación narrativa es un proceso generativo para los que vivimos y relatamos la experiencia. En mi caso, ésta se prolongó en el tiempo más allá de la realización de la tesis. De ello doy cuenta en este relato:

Relato: Las palabras abren posibilidades

Autora: Investigadora

Febrero de 2017

Ya había acabado el trabajo de campo en el Institut Quatre Cantons y Jordi, uno de los docentes que participó en la investigación y que inspiró alguno de mis escritos había dejado el centro educativo. Ambos habíamos asumido nuevas responsabilidades laborales y nos habíamos alejado del contexto que nos permitió conocernos. No obstante, manteníamos contacto. Durante el curso 2016-17 ambos trabajábamos en la Universidad de Barcelona y a pesar de los quehaceres que cada uno tenía en su respectivo departamento, intentábamos coincidir para charlar. Él trabajaba en un área donde su experiencia en educación secundaria era fundamental. Esta unidad estaba destinada a aprender de institutos innovadores y a apoyar centros educativos que estén en búsqueda de mejoras. Él me decía que se sentía bien en ese lugar porque no vivía los apuros que con frecuencia llevaba en el instituto, además allí podía llevar a cabo uno de los temas que le interesaban: la formación entre docentes, ya que compartía experiencias con equipos de diferentes centros, convirtiéndose en un apoyo para la formación continua y para emprender proyectos que tuvieran el objetivo de plantear una educación secundaria diferente.

En una de nuestras conversaciones surgió el tema de la metodología con la que estaba trabajando en la tesis, él volvió a escuchar la explicación que le había dado alguna vez mientras él se desempeñaba como docente en el instituto, ahora ya con más tranquilidad, se mostró interesado en saber cómo se hacía una tesis con metodología fenomenológica y narrativa. Como anteriormente había compartido con él varios relatos o cuentos educativos que había escrito fue fácil entrar en sintonía. Entonces nació la idea de que él exprese en un escrito cómo era la educación secundaria en Cataluña e introduzca brevemente algunas cualidades del centro. Yo le dije que se sintiera en libertad de escribir (tanto respecto a la lengua, al estilo, como a la extensión) y que su relato iría en la introducción de la tesis.

Ya recibido el relato, quise mantener la versión original en lengua catalana porque era el idioma en que nos comunicábamos, aunque la decisión de presentar su escrito en catalán fue también por algo mucho más profundo; ver las palabras de Jordi escritas en esta tesis me emociona, su pensar (al igual que el de otros docentes que participaron) está de manera intangible en todas las páginas de este informe, pero representar aunque sea brevemente su trabajo es como escucharle en tiempo presente. Sin duda, de él y de todos los docentes que acompañé en el instituto, aprendí muchísimo. Reflexionamos juntos, compartimos conversaciones sobre educación, nos cuestionamos y, por sobre todo, vivimos una experiencia que quisiéramos contar aquí.

Siendo coherentes con el planteamiento de «*investigar con*» presentamos el escrito que realizó el docente que me acompañó en este largo camino de casi 4 años de investigación. Él contará, desde su visión, cómo ve la educación en Cataluña, España, para luego situarse en el centro educativo que nos convoca: el Institut Quatre Cantons. Se presenta el escrito en catalán —lengua materna del profesor autor— y en los anexos se adjunta la traducción al español.

Relato: Educación secundaria en el contexto de Cataluña

Autor: Jordi, docente del Institut Quatre Cantons

Noviembre de 2016

Com el preàmbul de la Llei d'educació de 10 de juliol de 2010 diu, les aspiracions educatives de la societat catalana han anat evolucionant en el temps. Actualment, les grans fites de l'educació estan centrades en la qualitat educativa, en la superació de les desigualtats socials i en objectius d'equitat i d'excel·lència com a garantia de progrés personal.

L'Educació Secundària Obligatòria (ESO) comprèn quatre cursos acadèmics. Generalment s'inicia l'any natural en què es compleixen 12 anys i s'acaba als 16, tot i que els alumnes poden romandre-hi dos anys més fins als 18. És obligatòria i gratuïta fins als 16 anys. La finalitat de l'ESO és l'assoliment de les competències clau que permeti a tot l'alumnat

assegurar un desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat i, alhora desenvolupar les habilitats i competències culturals, personals i socials.

A Catalunya i segons la Llei d'educació, els centres disposen d'autonomia en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials. En l'exercici d'aquesta autonomia, els òrgans de govern de cada centre poden fixar objectius addicionals i definir les estratègies per a assolir-los, organitzar el centre, determinar els recursos que necessita i definir els procediments per a aplicar el projecte educatiu.

En l'autonomia pedagògica, en el marc curricular establert per la Generalitat de Catalunya, els centres poden concretar els objectius, les competències bàsiques, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació. En l'autonomia organitzativa es poden dotar d'una estructura pròpia i de les normes d'organització i funcionament.

L'Institut Quatre Cantons, és un centre de titularitat pública que pertany al Consorci d'Educació de Barcelona CEB (format per la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona) situat al barri del Poblenou de Barcelona. La gerència del CEB va encarregar la direcció a en Ramon Grau que va formar un equip de cinc professors i professores per fundar i iniciar l'activitat del centre el curs 2011-2012. Des del setembre de 2011 el centre ha crescut gradualment i en l'actualitat ha completat tota l'ESO i els dos cursos de batxillerat. L'equip directiu ha aprofitat al màxim l'autonomia de centre per posar al servei de l'aprenentatge i la formació de l'alumnat l'organització i els recursos i que com a centre ordinari disposa.

Des del seu inici el centre s'ha caracteritzat per la seva capacitat d'innovació educativa en aspectes metodològics i de gestió d'aula i s'ha incorporat de manera intensiva en els processos d'aprenentatge l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació i dels mitjans audiovisuals. S'observa també un elevat grau de professionalitat i implicació del professorat en el projecte educatiu i en l'atenció a l'alumnat que comporta un bon clima relacional entre tota la comunitat escolar.

El projecte de centre estableix les estratègies de treball següents: el principi d'activitat de l'alumne, la personalització dels aprenentatges, el foment de l'autonomia en la presa de decisions, l'expertesa en el processament de la informació (explorar/expressar/intercanviar), les agrupacions heterogènies, la transversalitat en el treball dels continguts que comporta la globalització, la coordinació amb l'entorn (escoles, instituts i entitats).

Les famílies es mostren compromeses davant les demandes de col·laboració i participen majoritàriament en les trobades tant de caire informatiu a principi i final de curs, com en les mostres de treballs de l'alumnat o en els moments festius. En general, les famílies del centre estan satisfetes de les tasques educatives que s'hi fan i sovint, es mostren exigents.

Cada curs, durant el període de pre-inscripció, nombroses famílies del barri i de tota l'àrea metropolitana s'interessen pel projecte educatiu. Això es tradueix que la demanda de places de famílies que opten pel projecte supera de molt les places ofertades.

En general l'institut és reconegut per la comunitat escolar, treballa en xarxa amb les entitats del seu entorn i té un cert renom tan dins del barri, com a Barcelona o, fins i tot, més enllà. L'Ajuntament de Barcelona li va atorgar el premi d'educació Ciutat de Barcelona l'any 2013 pel projecte pedagògic de treball globalitzat que permet aplicar de forma integrada i amb una organització innovadora, tot destacant la vinculació regular i efectiva amb entitats de l'entorn.

L'institut ha esdevingut un referent pedagògic: sovint rep visites d'equips directius, professorat, investigadors universitaris i el seu professorat participa com a ponent en activitats de formació permanent de Barcelona o de fora.

0.3. La tarea educativa

La **capacidad de autonomía** que se lleva a cabo en el instituto cuestiona la existencia de un conjunto de proposiciones declarativas y conceptuales que han estado históricamente presentes en educación. En la experiencia que presentamos se reconoce que las metas educativas que sirven de fundamento en la actualidad no deben llevarse a atomizaciones de los contenidos, de lo contrario, se pierde de vista lo que da sentido a lo educativo. Como lo señala Jordi en su escrito, aquí trataremos **la apuesta decidida por el saber integrado y relacional**, cuestionando la organización curricular por materias y viendo las relaciones que emergen de un proyecto educativo que tiene presente las interacciones con el mundo, sin dejar de lado las transformaciones y resistencias que éste puede producir en la comunidad.

Trataremos elementos clave que influyen en unas **relaciones más fluidas y cercanas** entre diversos actores de la comunidad educativa con la intención de analizar la relación que se genera entre los agentes y el saber. Deseamos compartir el compromiso con la educación que subyace en experiencias educativas en base a proyectos curriculares innovadores, y debatir tomando como eje a un centro educativo para compartir las reflexiones con todas aquellas personas que trabajan o están interesadas en cuestiones pedagógicas.

La tarea educativa que se lleva a cabo en la institución escolar que inspira esta investigación se realiza mediante una selección, reorganización de los conocimientos y saberes, revalorización de destrezas y análisis crítico de la relación que tiene la escuela con la comunidad. También propone una forma de ser y de vivir la experiencia de formación de los alumnos de secundaria resaltando el aprendizaje activo y relacional, es decir, **conectando con sus experiencias** y manteniendo presente la relación con los otros y el contexto. Las instituciones escolares quieren estimular y ayudar al alumnado a comprender y comprometerse con los desafíos del presente y del futuro, porque cuando hablamos de «educación» lo hacemos de cara a visibilizar los temas pendientes y las mejoras, sin olvidar el factor de las transformaciones de la sociedad y que nuestras transformaciones personales y sociales influyen en la escuela, así como lo que se vive en la escuela influye en la sociedad, porque entendemos la relación recíproca entre ambos mundo. Una de las cuestiones

que nos aqueja es cómo relacionar los conocimientos/saberes existentes en la humanidad con la cultura (Torres, 1994) y con el movimiento personal en un ámbito curricular de los centros educativos qué dé posibilidades de organización curricular que plantee la necesidad de difuminar las fronteras de los distintos saberes para trabajar desde los saberes relacionales, o sea, desde lo que el saber personal construye en colaboración y en relación con los demás.

Son pocos los estudios que tratan la dinámica curricular y las formas de relacionarse con el saber en la Educación Secundaria Obligatoria. No abundan trabajos de esta índole, lo que implica en el panorama educativo una ralentización en los intentos de renovación e innovación, necesarios para encontrar soluciones a estos problemas. No ocurre así en la etapa de Primaria, cuya bibliografía es más abundante. Sin embargo, en la actualidad se han ido presentando varios trabajos que ponen de manifiesto la preocupación por la educación secundaria desde un punto de mirada que cuestione y proponga nuevas formas de relación con el saber (Contreras, 2016; Hormazábal, 2016; López et al., 2013).

Desde la experiencia de un instituto público ubicado en Barcelona, en este estudio se plantea acercarnos a la relación con saber desde otro sitio, donde se **colabora y aprende con placer**, donde se considera la motivación de los estudiantes y docentes. Ello implica poner atención en la relación con los otros y las otras y reconocer sus particularidades. Ponemos atención en lo que se requiere para favorecer unas relaciones más fluidas y cercanas con el saber y entre los diversos actores de la comunidad educativa que contribuyan a mejorar el bienestar individual y colectivo.

Este estudio que se denomina "*Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona*" posee en su título 4 elementos clave: «saberes», «relaciones», «experiencias» y «transdisciplinariedad», pensados desde una realidad educativa que, en este caso, es el Institut Quatre Cantons ubicado en el barrio del Poblenou en Barcelona. Como primer acercamiento podemos decir que analizaremos el «saber» no como sinónimo del término «transdisciplinariedad», dado que el segundo término puede estar cargado preconceptualmente con la idea de disciplina como eje primordial y organizador de saberes. Hablamos de saberes

desde las experiencias de vida y de cómo éste se construye en relación con el propio ser, con las personas que nos rodean y con el mundo.

En definitiva, la singularidad de la experiencia que he vivido en este instituto radica en que en todo momento se toma como eje lo educativo. No es solo una forma más de innovar el currículum, es una apuesta decidida por contribuir a favorecer contextos de vida y de experiencias, donde las personas se sientan autoras de sus procesos de crecimiento interior y exterior. Podríamos resumir diciendo que se enseña cuidando y se cuida a los estudiantes enseñando.

El título de este estudio lleva el concepto de «transdisciplinariedad» que es una palabra utilizada para expresar la necesidad de vincular los saberes para afrontar los acontecimientos que suceden y nos suceden. La propia complejidad del mundo en que vivimos nos obliga a valorar los fenómenos interconectados. La descripción del mundo y de los fenómenos actuales nos exige una nueva forma de valoración desde una perspectiva más amplia, con una nueva forma de pensar que reclama encontrar un paradigma que dé cuenta de la idea integral del saber. Lo transdisciplinario tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina).

Pero la originalidad de la presente investigación no va tan solo por lo que engloba la «transdisciplinariedad», sino en las formas de relacionarnos con el saber en el sentido que incluye al contexto y en el hecho de mirar a quienes están a nuestro alrededor. Entendemos que el saber no se materializa en lo que hay que aprender como contenido, más bien, ponemos la atención en las transformaciones que experimentan los sujetos que son parte de una comunidad educativa que está abierta a la escucha y a la construcción permanente de los saberes que se materializan en el programa de estudios, los cuales posibilitan nuevas formas de estar y de relacionarse entre profesores, entre alumnos, entre profesores y alumnos, y entre los sujetos y la sociedad. Hablamos de subjetivar el saber, o sea, hacer algo propio con él viendo que va más allá de lo cognitivo.

Antiguamente era la filosofía la que se consideraba la madre de todas las ciencias o, al menos, eso era lo que postulaba. Era también la que articulaba la visión del saber y su relación con la sociedad, vista como un problema esencial para la realización de la vida política, cultural, social y económica (Motta, 2012). El antiguo problema de la construcción del árbol de las ciencias como unidad del saber, se viene cuestionando hace mucho tiempo² y, hoy es reeditado.

Si nos remontamos al pasado, encontramos que la llegada de las especializaciones tuvo su origen en la dualidad sujeto-objeto, materializadas bajo el concepto de «*disciplina*» en Francia a finales del siglo XIX. Pero antes, en la Edad Media, el surgimiento de las universidades desgaja los saberes para diferenciarlos, pues durante épocas pasadas la vida relacionada al conocimiento se hacía en las bibliotecas aunque el acceso a esos espacios no estaban abiertos a todos los ciudadanos. La raíz de la «*disciplina*» surgió con la aparición de las universidades en el siglo XII. Los conceptos de «interdisciplinariedad» y luego «transdisciplinariedad» constituyeron una manifestación ya hasta el siglo XX.

Los orígenes obligan a recorrer un largo camino histórico que podría dividirse en tres momentos importantes: el primero, marcaría su surgimiento con el pensamiento occidental desde los clásicos de la antigua Grecia hasta los pensadores contemporáneos. En el año 1637, la obra de *Descartes* “El discurso del método” describe el primer planteamiento de la división sujeto y objeto, el elemento que origina la variedad de las disciplinas y que puede tomarse como punto de partida. El segundo momento podría ubicarse desde la Primera Guerra Mundial hasta los años 30 con esfuerzos aislados sin connotación en el mundo académico; el tercero, desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta el presente (Peñuela, 2005; Pérez y Setién, 2008), cuando se alcanzan renovaciones en el campo de las ciencias que llevan a plantearse nuevas expectativas, sobre todo en el marco de las ciencias sociales. La complejidad del momento entre las dos guerras mundiales obligó

² La “Casa de Salomón” de la “Nueva Atlántida” de Bacon publicada en 1627, proponía la existencia de un espacio de investigación transdisciplinario al servicio de la humanidad. Jean Amos Komensky (Comenius), teólogo, filósofo y pedagogo checo, casi en la misma fecha se refirió al grave problema del aislamiento y egoísmo epistemológico de las disciplinas e ideó una pedagogía de la unidad que denominó “Pansophia”.

a dar soluciones *multidisciplinarias* que se caracterizaban por la descomposición de problemas en subproblemas para lograr la solución integral. Por otra parte, el surgimiento del enfoque sistémico llevó a que los estudios multidisciplinarios no suplieran todas las expectativas. La aparición de la UNESCO como organización para la cooperación internacional impulsó el desarrollo interdisciplinario. A finales de los años 1960, esta organización promovió el trabajo desde perspectivas interdisciplinarias en aras de solucionar los problemas fundamentales del momento y fue cuando se publicaron una serie de textos clásicos que explicaban esta forma de investigación, entre ellos: “Tendencias de investigación en las ciencias sociales y humanas” de Jean Piaget e “Interdisciplinariedad y ciencias humanas” de un grupo de autores, entre otros trabajos. Además, la UNESCO y el Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires de Francia siguieron el movimiento internacional a favor de las investigaciones transdisciplinarias.

En el siglo XXI conceptos como «currículum transversal», «transdisciplinariedad», «educación global», «centros de interés», «metodología de proyectos», «globalización», han ido reapareciendo. Es factible pensar que, en el fondo, es el mismo problema: la discusión sobre el conocimiento. Ahora, si lo llevamos al plano de la educación, podemos referirnos al conocimiento escolar que se decide llevar a las aulas. El debate va dirigido hacia el significado de los procesos de escolarización y, por consiguiente, de los contenidos culturales que se imparten en los centros de enseñanza, en especial para tratar el alejamiento de las instituciones educativas de la realidad. Aquí se brinda mucho valor a la relación de la educación con las cuestiones sociales de vital importancia. En general, el problema transdisciplinario se encuentra asociado, implícita o explícitamente a una concepción del mundo y de la sociedad. La revisión transdisciplinaria debería conllevar a una profunda crítica a la concepción del mundo presupuesta acríticamente en esta idea, ya que es la concepción del mundo la que sirve de soporte al imaginario que configura las dinámicas de la fragmentación de los conocimientos y de los saberes como complemento de la división del trabajo productivo.

Es complejo definir la diversidad de papeles que juega la escuela, el profesor y el alumno, ya que produce efectos en el presente y en el futuro, haciendo que la tarea educativa viva en una cierta incertidumbre.

Anteriormente, se definía que esta investigación tratará sobre educación secundaria. No obstante, como se ha podido evidenciar, en varios momentos se ha utilizado el concepto de «escuela» entendiéndola como un espacio tanto físico como simbólico de enseñanza-aprendizaje que alude no tan solo a la educación primaria, sino a diversos niveles educativos. Se hace esta aclaración porque en el contenido de este informe se nombra el instituto donde se hizo la investigación pero, en ocasiones, para referirnos a él o para hablar de la educación en general, se usa el concepto de «escuela». Como señalaba John Dewey (1998) es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. Con esto no se persigue sólo llevar al alumno de un ambiente a otro sino también ampliar su experiencia social y cultural. De aquí que las estrechas relaciones entre escuela y sociedad sean una necesidad y una constante de los análisis sociológicos de la educación.

0.4. Algunas orientaciones para leer esta tesis

A la hora de hablar de las personas que participaron en esta investigación se usa un lenguaje incluyendo intrínsecamente al sexo femenino y masculino. Para que la lectura sea más fluida se hace alusión al concepto en masculino, por ejemplo, se dice “alumno” aunque naturalmente nos referimos a ambos sexos. Lo mismo pasa cuando hablamos de profesores y profesoras. Desearía que existiera en el idioma español un mayor reconocimiento a la diferencia de género, pues a mí misma me pasaba cuando era estudiante; algún profesor o profesora decía en la clase: «*vamos chicos, hay que acabar la tarea*» yo, como mujer, no me sentía incluida en esa frase porque creía que se le hablaba solo a mis compañeros hombres. En este trabajo no quisiera que le pase eso a los lectores y a las lectoras, mi intención es convocar a todos y todas pero, como decía, para tener una lectura más práctica algunas veces se hará referencia a la palabra incluyendo a ambos sexos.

Al posicionarnos en un paradigma investigativo que viva y esté atento a la realidad, usamos a lo largo del estudio un «lenguaje para la experiencia» que hable en nombre propio. Esto significa abandonar la seguridad de cualquier posición enunciativa para exponerse en la inseguridad de las propias palabras,

en la incertidumbre de los pensamientos. Pues como dice Jorge Larrosa (2008), la lengua de la experiencia no solo lleva la marca del hablante, sino también la del oyente, la del lector y, por supuesto, la de los participantes. A diferencia de quienes hablan (o escriben) para nadie, para abstracciones como el especialista, el estudiante o el profesional; el investigador que trabaja desde el paradigma de la fenomenología se intenta incluir las voces de quienes se involucran de manera directa (participantes) o de manera indirecta (lectores) siendo un hilo conector la propia voz (y las palabras) de quien escribe.

Si bien, en este estudio aparece el nombre de una autora, se usan verbos conjugados en primera persona del plural (desde un *nosotros*), porque tiene más coherencia con lo desarrollado a lo largo del período investigativo ya que se trabajó con una metodología fenomenológica donde los agentes participaron de manera activa, llevándose a cabo momentos de retroalimentación. Por otra parte, para materializar la escritura se vivieron encuentros con muchas personas que, de alguna u otra manera, colaboraron en el proceso. Además de incluir las voces de los miembros de la comunidad del Institut Quatre Cantons, se incluye el aporte y acompañamiento de la directora y tutora de este informe, Dra. Asun López Carretero, ella con su voz y pensamiento ha sido fundamental, al igual que los miembros del grupo ESFERA de la Universidad de Barcelona que me permitieron ser parte del intercambio de tantos saberes fundamentales a la hora de plantear y replantear cuestiones educativas. Sin esas largas jornadas de conversación y escucha no hubiese sido posible conocer y vivir lo que es la pedagogía desde la experiencia. En suma, hablar desde un «nosotros» es en honor a ese «ponernos en relación» con quienes influyeron en los fundamentos de este estudio (aquí también incluyo a los autores teóricos) y con quienes leerán esta tesis. Jorge Larrosa dice que “ese «nosotros» no pretende otra cosa que señalar hacia un lenguaje en el que podamos hablarnos. Un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad, la tuya, la mía, la de cada uno, la de cualquiera, esa experiencia que es siempre singular y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable” (Larrosa, 2008, p. 52).

Cuando fui organizando los diferentes apartados de esta tesis me preguntaba cómo presentarla, cómo hacer llegar parte de la historia del Institut Quatre Cantons a los lectores, cómo acercar las historias de los participantes, cómo integrar mi experiencia en toda esa dinámica que para mí era tan

enriquecedora. En suma, me preguntaba cómo hacer que el conjunto de letras hagan revivir esta experiencia educativa. En diciembre del año 2015 acabé el trabajo de campo y, a pesar de creer que era necesario alejarme de la realidad para escribir sobre ella, sentía una gran nostalgia dejar de seguir asistiendo al centro, pues conecté con las historias que pasaban a diario. Además me fui con una pregunta clave: ¿cómo hacer que el informe de tesis doctoral represente metodológicamente la forma de educar que tenía el centro? ¿Cómo podía plasmar en el papel la mirada globalizadora? Y, ¿cómo hacer que mis palabras sean una vía que promueva el pensamiento de los(as) lectores(as) desde una experiencia vivida?

Fue difícil pensar en la división estratégica de esta tesis porque quería representar una forma globalizadora que esté en concordancia con lo que se cuestionaba y proponía en el centro. Tenía claro que para hacer más amena la lectura debía existir una separación de temáticas, así que decidí organizar el contenido intentando dar un sentido vivo a las palabras. No quise usar la palabra “capítulos”, me sonaba más acorde dividir ese «todo» del trabajo en partes. En cada una de ellas se podrán encontrar discusiones teóricas, reflexiones del trabajo de campo —eso que algunos llaman técnicas de obtención de información— y análisis. A continuación se presenta lo que se encontrará en las 6 partes del informe:

➤ *En la 1ª parte: Partir de la experiencia educativa.*

Aquí se hace un recorrido por mi experiencia como docente con el fin de definir los orígenes y motivaciones que me llevaron a iniciar esta investigación e identificar el problema central que se plantea junto a los otros y a las otras, refiriéndome a quienes inspiraron la necesidad de comenzar este camino. Intentando ser clara, expongo un apartado que se titula “*Propósitos de la investigación*” donde se hace una presentación del centro educativo para luego exponer los objetivos del estudio. Se presentan las bases del proyecto educativo del Institut Quatre Cantons, su origen, las inquietudes y planteamientos provenientes de la comunidad. A través de una reseña presentamos a los docentes que participaron en el estudio indicando sus nombres y una breve descripción de cada uno. También hay un apartado dedicado a los estudiantes y a mi encuentro con ellos. Con el título “*Volver al aula: oportunidades de investigación y formación*” se cierra la 1ª parte de este

escrito, donde se encontrará un análisis de las oportunidades de formación que vienen de la mano con el proceso investigativo.

➤ *En la 2ª parte: Investigar con.*

En principio, este había sido designado como 3ª parte, pero se cambió porque era necesario explicar la metodología para entrar a contar la experiencia vivida en el centro educativo. El cambio de posición permitía poder citar en los siguientes apartados extractos de los relatos elaborados durante el período de trabajo de campo³. Aquí se hace un recorrido metodológico hablando de la fenomenología hermenéutica, de lo que significa indagar y dar voz a las experiencias de vida durante el proceso de investigación. Le damos gran valor a la narrativa y a los relatos siguiendo el planteamiento de Clandinin (2013) quien dice que vivimos lo que relatamos y afirma que “si cambiamos las historias a través de las que vivimos es muy probable que cambiamos nuestras vidas” (p. 22). A lo largo de la historia, las culturas han ido preservando en el relato la naturaleza esencial de la humanidad. A través de la trasmisión de testimonios orales y escritos han sido portadores e inspiradores de hechos significativos que han representado con delicadeza y cuidado, puesto que esos testimonios yacen en el corazón de las maneras en las cuales tornamos nuestras experiencias del mundo (Huber et al., 2014a). En cuanto a mi presencia en el centro educativo, el recorrido de investigación que se presenta aquí también se hace con el cuidado de preservar el valor de lo que los seres humanos relatamos en nuestro día a día. Con el título de “*Investigar con*” se intenta introducir la narrativa a través de relatos y notas de campos que se elaboraron a partir de escenas. Además de definir cómo fueron las instancias de encuentros, conversaciones y escuchas con los participantes en entrevistas, grupos de discusión y momentos que se documentaron a lo largo del proceso.

³ En las tesis doctorales tradicionales tiende a usarse el término “obtención o recolección de datos”. Es sabido que la investigación cualitativa es mucho más flexible a la hora de utilizar el lenguaje y aquí, defendemos una mayor libertad de expresión. Si bien, este es un trabajo académico no queremos desconectarlo del lenguaje más cercano a la realidad de los individuos. Quienes participaron en el estudio no lo hicieron pensando en que sus opiniones fueran datos que irían a un informe o libro —aunque muchas veces, cuando los estudiantes me preguntaban por qué iba tanto al instituto tuve que decirles que era para hacer un gran libro donde se hablaría del centro educativo, ellos con orgullo siempre se mostraban interesados en saber qué escribiría y se ofrecían para ser parte de los grupos de discusión que organizaba—.

➤ *En la 3ª parte: La mirada epistemológica.*

Se realiza una discusión teórica para definir el posicionamiento epistemológico del conocimiento y del saber. Se cita el proyecto transdisciplinario de Edgar Morin conocido como «pensamiento complejo» con el fin de definir el sentido educativo que manifiesta el Institut Quatre Cantons, el cual trabaja teniendo en cuenta la mirada globalizadora del conocimiento. El proyecto defiende la idea de construir el saber activamente y, para ello, opta por recursos y metodologías que respondan a los requerimientos del siglo XXI. El último punto de la 3ª parte tiene relación con el error entendiéndose como oportunidad de aprendizaje y de relación con el saber. Para profundizar en este aspecto, se expone una experiencia vivida en un aula del centro educativo donde se trabaja desde el error como manifestación de una actividad pensante que se elabora. A través del relato, se convoca la reflexión para pensar en los errores desde un punto positivo y como instancia de encuentro con las experiencias y los saberes.

➤ *En la 4ª parte: Perspectivas y saberes: algunas claves educativas.*

Durante la puesta en marcha del proyecto de centro del Institut Quatre Cantons, un equipo de docentes cuestionó algunas prácticas educativas con la intención de identificar cuáles eran las razones que generaban desmotivación en docentes y alumnos. Desde ese quehacer se puntualizaron las bases teóricas del proyecto, el cual promueve una «educación para la vida». Este apartado está destinado a conocer ese funcionamiento, a comprender qué significa «hacer algo propio con el saber» y a analizar las relaciones y encuentros que se producen teniendo un currículum a partir de *centros de interés* con una mirada globalizadora o también llamada transdisciplinar. En el currículum del centro educativo se habla de *Trabajo Globalizado*. También hablaremos sobre el lugar y las singularidades de los docentes que imparten esta modalidad y las motivaciones que tienen éstos y los estudiantes desde su rol activo.

➤ *En la 5ª parte: Educar: un tejido de relaciones.*

Cuando se habla de la escuela, a nivel representativo, se nos viene a la mente un edificio con rejas, con espacios delimitados, donde niños, niñas y adolescentes pasan gran parte de sus vidas. Ese edificio es un «lugar» específico en el mundo y su trascendencia sobrepasa los posibles análisis que se puedan hacer desde la teoría. Según la forma de cómo se enfrentan los desafíos, la educación puede llegar a abrir un tejido de relaciones desde lo que se lleva a cabo día a día. Para ver sus efectos, no hace falta hacer un análisis

retrospectivo. Cuestionar prácticas y ejecutar ideas innovadoras donde la escuela entre en relación con la comunidad y con entidades puede posibilitar a abrir dimensiones. Aquí se pone atención a la interacción que tiene el Institut Quatre Cantons con el barrio, con los miembros del centro y con diferentes instituciones públicas y privadas que colaboran en la ejecución del proyecto educativo y en la construcción colectiva del saber. En suma, se habla de las conexiones con la sociedad que nos lleva a pensar en una relación entre escuela y comunidad, llegando a profundizar en lo que significa «ser y estar en el mundo» considerando la creatividad y la cultura.

➤ *En la 6ª parte: Pensar creativamente: abrirse a nuevos pensares.*

En una entrevista, una de las profesoras dijo “*desde que estoy aquí, en este instituto, cada mañana me levanto pensando...pensando creativamente*”. Sus palabras inspiraron el título de este apartado dedicado a reflexionar sobre el proyecto educativo del instituto. También nos referimos a los nuevos pensares y a los desafíos que existen en el actual mundo educativo, para indagar en el sentido de educar. Aquí intentamos visualizar una manera de ir abriendo posibilidades hacia un saber relacional, emergente de lo cotidiano y basado en las experiencias educativas que se inspiran en las motivaciones de quienes son parte de esta propuesta curricular vivencial. La 6ª parte no es una conclusión cerrada, más bien, convoca a una discusión sobre la realidad e invita a abrirnos al movimiento y a replantearnos los desafíos de la educación pues, el viaje continúa.

1ª PARTE. PARTIR DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

1. Partir de sí: orígenes y motivaciones

Para comenzar, creo que es necesario tratar la propia experiencia que motivó este camino de investigación y que me ha abierto nuevas posibilidades en el ámbito de la educación. La inquietud por investigar sobre otras formas de ver, sentir y vivir la enseñanza me llevó a un nuevo escenario geográfico: llegué a Barcelona para poder encontrarme con nuevas visiones. Pero antes, hice otro recorrido: mi iniciación como docente. Aun no acababa mis estudios de Pedagogía en educación media mención Historia y Geografía cuando comencé a trabajar en el instituto donde había realizado prácticas. Paralelamente, participaba en un proyecto que tenía el objetivo de potenciar los conocimientos de estudiantes de centros educativos públicos vulnerables que estaban en preparación para rendir la prueba de acceso⁴ a la universidad. El proyecto se llevaba a cabo en 2 ciudades. Al siguiente año de acabar mi formación me llamaron del departamento de educación de una de esas ciudades para trabajar en 2 liceos públicos teniendo un contrato por 44 horas (de clases tenía 43 horas más 1 hora de atención a padres y madres).

Si bien, en ambos centros me desempeñaba como profesora en el área de las Ciencias Sociales en educación secundaria, cada uno era un mundo diferente. En el que tenía más horas (34) pude conocer una realidad que no había leído en ninguno de los libros mientras me formaba como docente, tampoco había conocido a alguien que hubiera trabajado en un contexto educativo con tanta vulnerabilidad social. Los educadores y las educadoras tenían una carga excesiva de trabajo. No obstante, ese no era el principal problema, la mayor dificultad estaba en que nos sentíamos sin recursos pedagógicos ni emocionales para atender a estudiantes que no querían estar allí y, como respuesta a ese desinterés, se veían con frecuencia escenas de violencia verbal, física y psicológica. En especial, los alumnos tenían un gran rechazo hacia la figura masculina⁵. Mis compañeros de trabajo vivían una lucha constante con los adolescentes hombres, mientras las mujeres intentábamos

⁴ Las siglas son PSU (Prueba de Selección Universitaria), la cual es obligatoria para quienes desean estudiar en la red de universidades públicas de Chile.

⁵ El centro contaba con asistente social y psicólogas para combatir la deserción escolar, además de trabajar en torno a problemáticas individuales que tuvieran los alumnos y las alumnas. Al entrar en contacto con las historias de vida, se podía identificar que muchos de los estudiantes provenían de hogares con antecedentes por violencia doméstica. El rechazo hacia la figura masculina se podía deber a esta situación. Muchos de ellos provenían de contextos con alta vulnerabilidad y algunos vivían en centros de menores.

mediar de alguna forma. En ese contexto me inicié oficialmente, pensaba que la anterior experiencia en el centro donde había hecho prácticas y después una sustitución, me había dado una base para desempeñarme como docente, pero el verdadero desafío estaba en ese centro con altísima vulnerabilidad.

El otro centro era una realidad opuesta; tenía solo estudiantes hombres, disciplinados, correctamente uniformados y con muchas ganas de aprender. Recuerdo aquellos días donde al llegar al aula mis estudiantes me esperaban fuera, formados en una fila que se definía por estatura; del más bajo al más alto. Con mi imponente libro de clases —que llevaba una llave pegada— abría la puerta del aula, ellos entraban en orden, se mantenían de pie en sus puestos esperando que yo les saludara usando un alto tono de voz para que se me oyera en toda el aula que reunía a unos 40 alumnos, «buenos días» —decía yo—, «buenos días, señorita» —respondía ellos usando un tono militar—. Acto seguido, sacaban sus cuadernos y textos y los dejaban sobre la mesa, se quedaban atentos a lo que pasara. Debo reconocer que su motivación a aprender me acomodaba, aunque nunca llegué a sentirme del todo cómoda con la disciplina que intentaban resguardar.

Cuando se inició el siguiente curso escolar me cambiaron de centro, ya no continué en aquel que había puesto a prueba mi vocación pedagógica, inicié el curso desempeñándome en el liceo de hombres del año anterior y en un liceo que en los 2 primeros años entregaba una formación científico humanista y en los 2 últimos, formación técnica profesional⁶. En ambas modalidades realizaba clases de Historia y Geografía.

Pero más allá de los hechos específicos que viví en cada centro, con momentos buenos, malos, motivadores, de estrés, de enojo, entre tantas sensaciones y pensamientos, me quedé con los aprendizajes y desafíos que hasta ese momento divisaba. Sabía que en educación siempre hay retos y que hay que estar en una permanente búsqueda. Después de esos 2 años intensos quise continuar con mi formación para obtener aquello que muchos de mis colegas y yo conversábamos en días abrumadores: respuestas prácticas ante los problemas que identificábamos en el quehacer docente.

⁶La educación obligatoria en Chile está conformada por 8 cursos de educación básica y 4 cursos de educación media, por lo tanto, los estudiantes egresan a los 18 años teniendo una escolaridad de 12 años.

Desde el inicio me apasionaba el estar en el aula y quería que mis estudiantes estuvieran motivados. Como me interesaba la relación que existía entre docentes y estudiantes, llegué a Barcelona con la intención de investigar ese tema, pero después me di cuenta que era demasiado amplio. Me costó encontrar el camino, en especial porque tuve que desaprender, para pensar desde otro punto, continuar aprendiendo y reaprendiendo⁷. Digo esto porque llegué con intenciones de encontrar respuestas “verídicas” que den solución a lo que había visto en los contextos donde había trabajado. Ya pensando con mayor claridad, concluí que las cosas no funcionaban así, que las realidades eran complejas y que las soluciones no llegaban presionando un botón de “listo, aquí está el cambio”.

Al ser testigo de sufrimiento de docentes y alumnos donde presencié gritos, discusiones, violencia, descontrol, etc., vi la necesidad de ver a los unos y a los otros desde la alteridad. Mientras trabajaba como docente me preguntaba: ¿cómo transformar esa situación?, ¿cómo promover la participación y la colaboración en clases?, ¿cómo hacer que tanto los docentes como los alumnos se sientan implicados y parte fundamental del proyecto? Por último, estaba la pregunta: ¿será necesario interrogar y/o cambiar los métodos pedagógicos? En definitiva, ¿cómo apostar por un espacio de relación que promueva el encuentro educativo?

Las políticas y prácticas educativas en Chile tienden a ser pragmáticas y cuando se intentaba tomar decisiones, se buscaban herramientas teóricas en ámbitos concretos a través de documentación o procesos cerrados. Yo vivía allí y puedo decir que nunca me sentí identificada con esa forma de hacer. Morin (2015) señala que es habitual que en educación se busquen recursos en áreas más pragmáticas como la psicología o en otras ramas que colaboran con el quehacer educativo aunque ello no debe limitar nuestra búsqueda de opciones. También se tiende a buscar remedios que dan supuestas respuestas a la falta de interés que expresan algunos docentes y alumnos. En este estudio no se encontrarán esos “remedios”, **lo que se intenta es valorar las experiencias y ver el ejemplo de un centro que, con sus potencialidades**

⁷ En el Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la Universidad de Barcelona, el Dr. José Luis Medina dictaba la asignatura “Epistemología de los saberes pedagógicos”, en las lecturas que nos recomendaba fue donde por primera vez me encontré con el concepto de *desaprendizaje*.

e inconvenientes, tiene una modalidad de trabajo que motiva a los miembros de la comunidad.

Teniendo en mente el tema de la relación docentes-estudiantes y la motivación de estos sujetos, comencé el Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa en la Universidad de Barcelona. En definitiva, había abandonado las intenciones de obtener esas respuestas “verídicas” que señalaba anteriormente. Buscaba vías que me permitiesen relacionarme con el saber más allá de los contenidos, conociendo e interaccionando con las personas. Para ello, era necesario preguntarme quién era el otro, cuáles eran sus aptitudes, limitaciones y necesidades (Webb y Blond, 1995). En este andar me fui encontrando con diversos planteamientos, los cuales encontraba muy apropiados ya que hablaban, a grandes rasgos, de formas de educar que me parecían ir de la mano de las transformaciones de la sociedad. Mientras avanzaba con las asignaturas del máster me di cuenta que me faltaba algo: volver a las aulas, pero ya no como maestra, sino como una persona que quería observar-participar y vivir las relaciones educativas como si fuese un comienzo. Sabía que llevaba conmigo un pensamiento pedagógico que estaba en un proceso de transformación y me intrigaba no hallar respuestas. Con el tiempo fui descubriendo que no encontraría esa respuesta final, pues no la hay. La educación y el pensamiento pedagógico están armándose y desarmándose para crear en conjunto eso que llamamos «realidad educativa», entendida como aquello que pasa en la escuela y lo que nos pasa a profesoras y estudiantes.

En el máster formamos un grupo para el seguimiento del trabajo final y quién nos acompañó en ese proceso fue el profesor José Contreras. En mi afán de conocer un centro educativo público de secundaria, él me puso en contacto con una profesora que había sido alumna del máster en cuestión, que trabajaba en un instituto de nueva creación y que, al parecer, tenía un proyecto interesante. Digo “al parecer” porque hasta ese momento, no se conocía mucho el centro educativo y contábamos con pocas referencias. Gracias al contacto con esta docente llegué a un espacio que, desde la primera visita, me pareció diferente a lo que había visto.

Con Ana intercambiamos varios correos, ella quería saber qué era lo que iba a investigar en su aula. Para mí, era difícil explicarle con detalle pues no

sabía lo que realmente iba a encontrar allí, nunca había estado en un centro educativo en España y no llevaba expectativas de lo que ocurriría. Estaba haciendo mi trabajo de fin de máster y me interesaba conocer cómo se gestionaba la distribución del poder. En el contexto chileno donde había trabajado existían relaciones educativas con cualidades jerárquicas, la formalidad con que se vivía el día a día llevaba a tener exigencias que delimitaban el deseo de aprovechar cada instancia como una oportunidad de aprendizaje, donde la educación se definía por los tiempos que se estaba en la escuela, por los contenidos que había que aprender y por lo que se debía hacer (Cabrera y Herrera, 2016). Mi vinculación con la historia y la falta de sentido que presencié en los contextos educativos, me motivó a ver el sentido del oficio docente desde otro punto.

Ana me citó una mañana al instituto en un horario que tenía libre. Cuando llegué me recibió la conserje, mientras le explicaba cuál era el objetivo de mi visita, iba pasando un hombre que al escuchar mi nombre se acercó y le dijo a la conserje que él me llevaría donde estaba la profesora. Nos fuimos por el pasillo, recién había acabado la hora del patio y los estudiantes se movían de un lado a otro en dirección a sus clases. Pasaban por nuestro lado e intercambiaban comentarios con el hombre que me había recibido. En español me preguntó “¿de dónde eres?”, “de Chile” —respondí. Entonces me contó que en el instituto había una niña chilena, me dijo su nombre y cuántos años llevaba en Barcelona. Debo reconocer que, al tener un aspecto tan relajado, al moverse con tanta libertad y al hablar con los estudiantes mientras caminábamos pensé que era el profesor de educación física. Llegamos a la sala de profesores y allí estaba Ana, me saludó y me dijo “veo que ya has conocido al director del centro”.

2. Identificación del problema con los otros y las otras

*La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro.
Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa*
(Contreras, 2009, p. 9).

Mi formación docente y mis experiencias en las aulas han influido en mi manera de enseñar, de estar y de ser en los espacios de relación con mis estudiantes. En un estudio de Webb y Blond (1995) se hablaba de una maestra, de su conocimiento y de su vida profesional y personal a través de la narrativa, allí se revelaba que las imágenes e historias que contaban influían su manera de enseñar donde, además, se discutía el reconocimiento epistemológico de la preocupación por enseñar y el reconocimiento de la relación que establecía con sus estudiantes. A esto, los autores, denominaban *conocimiento relacional* (Hollingsworth et al., 1993, 1994); un tipo de conocimiento que alterna la pedagogía y el currículo construido sobre cada estudiante y sobre sus necesidades, el cual se ocupa y preocupa por las relaciones que tienen los miembros de la comunidad educativa (Noddings, 1992). También se le da un gran valor al cuestionamiento del papel epistemológico que tienen las políticas dirigidas al desarrollo del profesor y a su proceso de formación continua, al no anclarse en sistemas o metodologías. Así, el preocuparse por el otro se convierte en un aspecto importante dentro de su práctica y de las actividades que se promueven en el aula dirigidas al reconocimiento y respeto de sus cualidades.

Reconocer las dificultades y dualidades que estudiantes y profesores viven, es afrontar que las escuelas se mueven entre complejidades para desarrollar relaciones favorables entre éstos, que faciliten el hecho de enseñar y aprender y, por sobre todo, que abra posibilidades para habitar la escuela y el mundo. La visión del profesor que está abierto a la relación posibilita maneras de conocer incluyendo alternativas que reconozcan el conocimiento como actividad tanto de la mente como del cuerpo (Webb y Blond, 1995). En esta investigación hay una especial preocupación por ese espacio que comparten profesores y estudiantes: relaciones que dan paso a vínculos. Ponemos énfasis en las interacciones para ver las transformaciones y resistencias que producen los proyectos educativos (aunque en este caso nos focalizamos solo en uno). Esas relaciones emergen de manera más natural cuando hay proyectos

innovadores que se construyen desde el propio contexto y que amplían la mirada al considerar las voces de sus miembros, así logran motivar a sus actores a pensar en conjunto los desafíos que puedan abrir nuevas maneras de convivencias e interacciones. Y cómo estas relaciones propician una nueva forma de encuentro con el saber. Podríamos hablar de un espacio relacional en el que se enseña cuidando y se cuida enseñando.

Desde mi formación inicial me interesaba indagar en las relaciones entre las docentes y alumnos, aunque poco sabía el sentido que tomaría mi futuro como investigadora. Al llegar al grupo ESFERA de la Universidad de Barcelona, me encontré con ideas como el «saber de la experiencia», el «saber relacional», la «indagación narrativa», la «investigación como experiencia de aprendizaje», entre otras. De alguna manera, llegar allí significó dar un espacio a las inquietudes que me movían desde hacía tiempo. Estaba atenta a las oportunidades que se presentaban en mi camino. Sin saber, se abrían nuevas esferas de aprendizaje. Un tema que con frecuencia se discutía en el grupo era **las relaciones educativas y la creación del currículum desde la mirada de la experiencia y de los saberes**. Me parecía muy interesante poner atención en la experiencia y en el currículum, hablando de «creación» desde la participación y como una acción en permanente construcción. Poco a poco, en las lecturas fui encontrándome con diversos autores que trataban alternativas educativas removidas por la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los contenidos dominantes, esas perspectivas buscaban nuevos horizontes educativos y nuevos modos de enseñar y aprender, poniendo cuidado en el otro y en el lenguaje con el cual nos expresamos para hablar sobre educación, por ejemplo, en vez de usar el concepto de «conocimiento» se hablaba de «saber».

María Zambrano, fue para mí una autora clave para repensar el sentido pedagógico desde la problematización vital de las maneras de darse la palabra, como autoridad y como gesto de rebeldía delante de las ideas tradicionales que proponen una visión de educación como transmisora de un saber exterior y, por tanto, muerto, separado de la vida, o como la realización de un proyecto intencional para llevarlo a cabo sobre los otros. Esta autora hablaba del saber vivo, vivificador y entendía el carácter rítmico, discontinuo y múltiple del tiempo, por lo cual, criticaba la reducción de la educación al tiempo lineal que proponen los currículums o proyectos tradicionales.

Decía también esta autora (2002) que el ser humano no tiene ser, tiene vida, y la vida es un quehacer y un hacerse a sí mismo. La idea de razón pedagógica que trasciende la vida humana, ilumina distintas experiencias educativas vividas en diferentes momentos y espacios guiadas por esa misma inquietud en las que la educación tiene un papel mediador entre el ser y su mundo.

En este estudio consideramos la apuesta decidida por el conocimiento integrado y la transdisciplinariedad, donde las preguntas e hipótesis cuestionan la organización curricular por materias para proponer una actuación más activa por parte del profesorado (Carbonell, 2015) y de los miembros de una comunidad.

La llamada filosofía educativa de María Zambrano a lo que hacemos referencia, además de tratar del hecho de trascender de la vida humana, pone a la educación como mediación, como experiencia y como método. Pasando a la mirada metodológica quisimos enfocarnos a un quehacer que denominamos “*investigar con*” donde le damos mucha importancia a la construcción mutua de la relación en la investigación (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1990; Contreras y Pérez de Lara, 2010), manteniendo el foco en el cuidado y la cercanía hacia el otro (Webb y Blond, 1995) y donde se tienen una voz con la cual explicar sus historias (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Buscando y aprendiendo junto a los otros, esta investigación es también un proceso de enseñanza, pues como dice Freire (1997); la enseñanza y la investigación no van por caminos separados:

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (p. 30).

La investigación educativa nutre lo que acontece en los espacios y relaciones educativas (Hormazábal, 2016) y una de las intenciones más significativas de este proceso ha sido explorar la cuestión relacional, tanto en lo que ocurre entre

las interacciones de las personas como en las relaciones con el saber, porque aquello se va dando en la medida que estamos abiertos a la indagación y al descubriendo desde el principio personal y desde la colectividad. López (2010) habla de la necesidad de la investigación educativa como un «*un movimiento interior de vida*», como un deseo de saber en conexión y de continuidad (y discontinuidades) de las propias interrogantes.

Acabamos este apartado con una cita de Sierra, Caparrós y Díaz (2016) que refleja el sentido que ha tenido esta investigación al identificar el problema junto a los otros y las otras, ya que ello ha significado dejarse tocar por lo vivido tanto a nivel personal como en las experiencias colectivas vividas con docentes y estudiantes:

“Aceptemos por tanto que el lugar que parece relevante para la educación y para la investigación es el de la experiencia de relación con el otro, con la otra: lo que nos queda como huella indeleble de la relación; lo que alcanzamos a escuchar, lo que nos provoca, lo que nos negamos a oír. Y este desplazamiento hacia el territorio de la experiencia reanima preguntas que laten en el corazón de la práctica de la investigación educativa; por ejemplo: ¿Qué es lo educativo que está en juego en las vivencias de alguien? ¿Cómo aproximarse a ello de manera que se avance en la captación del sentido que lo sostiene?” (Sierra, Caparrós y Díaz, 2016, p. 187).

3. Propósitos de la investigación

Tomarse la libertad y la responsabilidad de crear proyectos educativos, como explicó Jordi en el relato “Educación secundaria en el contexto de Cataluña”, es una apuesta transformadora que hace mundo. El eje de la educación se pone en la acción de formar a personas que pueden relacionarse y mejorar la calidad de vida en un mundo complejo donde se entrelazan distintos ámbitos; político, económico, social, cultural, etc. Pero para formar a los estudiantes — y a los profesores— en esa profundidad no tan solo se debe potenciar los contenidos y las habilidades, sino que valorar los medios para que los estudiantes puedan relacionarse mejor con el mundo que les rodea, o sea,

cuestionar los modos de relación y promover pensamiento que conecte con la cotidianidad, con aquello que sirve para la vida (Torroella, 2001; Grau, 2015).

Es esencial en educación replantearse diversas formas de implicar a estudiantes y docentes, estudiar formas innovadoras de aprender y enseñar y, relacionarse con el saber de una manera más cercana, un saber que conecte con la experiencia.

Esta investigación quiere proyectar una narrativa en la que puedan mirarse y sentirse acogidos estudiantes y docentes. Sobre esto, se tiene como objetivo conocer una experiencia educativa en un instituto público de secundaria de Barcelona, donde se trabaja desde una mirada transdisciplinar, específicamente con una modalidad curricular llamada *Trabajo Globalizado* que permite que los estudiantes se relacionen con el saber de una manera global y vivencial y que tiene como eje central la motivación de los sujetos. El instituto que inspira esta investigación entiende el concepto de «global» como una forma de ver y relacionarse con el mundo y con el saber desde diferentes miradas que aportan las disciplinas. Dentro de su filosofía se tiene como prioridad potenciar el rol activo de las personas, de los estudiantes, de las familias y del barrio, los cuales van construyendo el saber poniéndose en relación con las necesidades de transformación de la sociedad del siglo XXI. La modalidad curricular donde se trabaja estos aspectos bajo la metodología en base a *centros de interés* se denomina en catalán *Treball Globalitzat* para efectos de esta investigación nos referiremos a su nombre en español: *Trabajo Globalizado*.

El conocimiento es complejo al igual que las actitudes humanas y que el mundo en que vivimos, es decir, la complejidad está en la vida cotidiana y jamás podremos tener un saber total del mundo donde interaccionamos, pues la totalidad es la no verdad. En ese sentido hay que incorporar en la educación una relación con el saber que permita a los alumnos cuestionar, buscar y repensar (Medina, 2003). Para la construcción del conocimiento debe existir una postura abierta de exploración, contraste y críticas. Aquí radica la importancia de enlazar las disciplinas, ya que las partes de un todo están entrelazadas (Morín, 1995).

El objetivo general de esta investigación es proyectar una narrativa que abra nuevos horizontes a lo que puede ser la educación secundaria. Para ello —tal como venimos anunciando— compartimos una experiencia en un instituto público de educación secundaria de Barcelona donde se trabaja desde una mirada transdisciplinar. En concreto, hemos participado en el espacio formativo denominado Trabajo Globalizado que permite que los estudiantes se relacionen con el saber de manera vivencial y global y, cómo esto se traduce en una mayor disponibilidad de apertura e interés hacia el aprendizaje donde se potencian las relaciones entre los sujetos y con la comunidad.

Los objetivos específicos son:

- Analizar desde la experiencia, el proyecto educativo del Institut Quatre Cantons y ver cómo éste se concretiza en los espacios de aprendizaje poniendo énfasis en la modalidad curricular denominada *Trabajo Globalizado* para identificar qué saberes y formas de relacionarse promueve.
- Estudiar la relación experiencia-saber en los distintos modos de poner en juego el proyecto educativo.
- Explorar en la singularidad de los(as) profesores(as) que imparten *Trabajo Globalizado*, poniendo la mirada en los distintos estilos docentes y que favorecen una relación viva y significativa con el saber.
- Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro.
- Indagar en los significados que se producen en la dinámica educativa de las clases de *Trabajo Globalizado* a través de relatos y otros elementos que dan cuenta de las interacciones.

El foco es estudiar cómo se encarna un proyecto que parte y se construye gracias a la aportación de ideas de los docentes y de la participación de estudiantes, familias y comunidad. Así, en esta investigación no se entregan pautas didácticas de cómo funciona el centro educativo ni se exponen modelos de organización de la institución.

Entendemos la educación como un proceso en constante movimiento que se crea y transforma junto a los protagonistas que viven esa experiencia. La educación es un proceso abierto porque está en relación con el contexto, con el mundo y con el saber flexible. Hablamos entonces de una educación que

parte del saber de la experiencia como un saber de la relación y un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009).

En la investigación se trabaja con una metodología fenomenológica hermenéutica y desde la narrativa. Ésta se considera adecuada para abordar investigaciones que tienen que ver con el mundo interior de las personas. Así nos acercamos a la realidad, desde el compartir (Arnal et al., 1994). Respecto al método, la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede como consecuencia del vivir: de la experiencia. La fenomenología constituye una aproximación rigurosa y especialmente fructífera para alcanzar este objetivo, pues ofrece la posibilidad de adentrarnos en la naturaleza pática⁸, prerreflexiva, situacional y conversacional de la experiencia humana (Van Manen, 2003). Una de las fuentes que inspiró el recorrido de esta investigación fue la elaboración de relatos narrativos, elaborados a partir de escenas vividas en las aulas del instituto durante el período de trabajo de campo. Esos relatos nos permitieron pensar a partir de situaciones y hablar *con* y *desde* el bagaje de lo vivido manteniendo la perspectiva narrativa, la cual nos ha dejado ver los microcosmos que no quedan cerrados ni limitados a las descripciones, ya que nos abren posibilidades para ver, aunque sea brevemente, lo que ocurre en los espacios de aprendizaje del centro educativo.

4. Presentación del centro educativo

Toda proyección de futuro debe partir idealmente de la realidad, de la identificación de aquellos factores internos que caracterizan a esa realidad, así como de las condiciones del entorno con el que se relaciona la institución. La acción educativa que lleva a cabo el centro que se estudia en esta tesis, viaja entre el planteamiento institucional y la compleja realidad interna y externa. En este apartado hablaremos de esos componentes internos y externos y de las principales características del centro educativo.

⁸Según Van Manen (2003), el conocimiento pático es accional, situacional, corporal y relacional, o sea, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás.

4.1. Características del centro

El instituto donde se realizó la investigación se denomina Institut Quatre Cantons⁹, centro público de educación secundaria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, situado en el barrio del Poblenou en la ciudad de Barcelona, que inició su actividad en el curso escolar 2011-2012 con el nivel de 1º año de secundaria contando con una matrícula de 60 estudiantes. Hay que señalar que como el instituto era de nueva creación cada año se abría un nuevo nivel educativo, lo que llevó a que el número de docentes también aumentase. En el curso 2012-2013 el centro escolarizó a 80 estudiantes, en el curso 2013-2014 a 220, en el período 2014-2015 a 350 y en el 2015-2016 a 460 alumnos.

El estudiantado que inicia la ESO en el Institut Quatre Cantons procede de las escuelas próximas, esto quiere decir, de las escuelas adscritas al barrio, entre las que se encuentran: Les Acàcies, La Llacuna, Pere IV, l'Arenal de Llevant y de la Escola Poblenou. Dado los cambios en la adscripción de centros de primaria se han modificado la cantidad de ingresos provenientes de cada una. La demanda de escolarización es alta. Para conocer las cualidades de los alumnos que ingresan tomamos la información que publica el instituto. En uno de los documentos¹⁰ disponibles en su web se expresa que entre un 92% y un 94% de los estudiantes que se incorporan han superado las pruebas de competencias básicas de 6º de primaria y solo un 6% demandan necesidades educativas especiales. Ya estando en educación secundaria, los índices de superación de materias muestran variaciones relativas a los cursos y a las asignaturas. El centro estudia los casos de alumnado en riesgo de repetir el curso, únicamente en aquellos casos que se intuya una posible mejora causada por la repetición, se hace afectiva aunque no es una situación frecuente a la que se tengan que enfrentar. Los índices de promoción de curso se sitúan alrededor del 98%.

⁹ La educación en Cataluña tanto pública como concertada y privada se imparte principalmente en catalán y se tienen otros idiomas como español, inglés, alemán, entre otros. En este estudio mantendremos el nombre original del centro sin traducirlo al español para mantener su esencia.

¹⁰ Documento: "Bases del projecte educatiu de l'Institut Quatre Cantons. Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0030194385bbfe165024c>

El índice de abandono del centro es muy bajo, el alumnado continúa escolarizado en el instituto hasta que acaba su formación secundaria y/o bachillerato, o bien se escolariza en otro centro a causa de cambios de residencia familiar. Estas bajas han sido cubiertas debido a la alta demanda que tiene el instituto. En el curso 2015-16 se comenzó a implementar el bachillerato de manera progresiva con alumnos principalmente del centro. Gradualmente se fue complementando la oferta de 1º y 2º de bachillerato.

Con estos antecedentes se puede deducir que el centro se ha ido consolidando con estudiantes de escuelas del barrio, lo que permite que se mantenga una buena comunicación y relaciones fluidas con las escuelas, las familias y el alumnado, quienes ya conocen los planteamientos del instituto antes de llegar a 1º de la ESO. El que solo el 6% u 8% sean alumnos con bajo nivel académico hace que el trabajo con ellos sea mucho más fácil, porque permite al equipo de docentes focalizarse a las bases del proyecto. Por lo demás, no hay graves problemas de disciplina porque se buscan instancias de mediación. Los conflictos y problemas disciplinarios se solucionan con diálogo e intentando identificar las responsabilidades.

La plantilla de profesorado ha estado en proceso de consolidación en la medida que se iba incluyendo más cursos. Recordemos que al ser un centro de nueva creación se inició con grupos de 1º de la ESO. El equipo docente inicial se consolidó gracias al sistema de comisión de servicio, situación de una persona que, con autorización de la autoridad correspondiente, presta sus servicios transitoriamente fuera de su puesto habitual de trabajo. Esos docentes tenían una plaza fija en otros centros y se reunieron para crear el proyecto del Institut Quatre Cantons. A su vez, ha llegado profesorado a partir del concurso general de traslados con la intención del centro de acoger perfiles singulares por tal de ocupar puestos de trabajo requeridos por el propio proyecto educativo que se pretende desarrollar. Por último, llega profesorado que es parte de una lista que lleva la administración pública y que su derivación depende de la demanda de plazas que se necesita en los centros. Por lo tanto, en este sistema se incorpora el azar. Ya comentaremos más adelante que el profesorado que llega siendo consciente del proyecto y con ganas de participar en él es diferente al grupo de docentes que llega por la destinación que hace la administración.

Las familias reciben información del instituto desde que sus hijos(as) están en primaria y, podemos decir que están muy comprometidas con el proyecto, cosa que se ve por ejemplo, cuando hay reuniones de padres y madres a comienzo de curso, cuando se acaba un trimestre o cuando hay muestras culturales en el centro, siendo muy alta su asistencia. Además, muchas de ellas están involucradas en actividades. Para el centro la comunicación y participación de las familias es fundamental. Se fomenta la implicancia no tan solo siendo espectadoras, sino como agentes con una participación activa; como guiar una salida a terreno, acompañar a los estudiantes a alguna actividad, formar parte de un equipo de TGPE¹¹ o proponer un comisión que son los talleres de libre elección que se hacen los días viernes. Como al instituto le interesa permanecer en contacto con las familias y conocer sus percepciones, en ocasiones realiza encuestas de satisfacción. Según el documento “Bases del Projecte Educatiu de l'Institut Quatre Cantons¹²” en el año 2014 se realizó una encuesta a las familias y los resultados arrojaron que el 78% estaban muy satisfechas del trabajo que se realizaba y el 16% dijo estar satisfecha, mientras que el 6% dijo no estar satisfecha.

El Institut Quatre Cantons no tan solo busca vías para que las familias se impliquen, también intenta que los vecinos del barrio e instituciones públicas y privadas participen de las actividades. Son diversas las entidades que colaboran y son parte del proyecto educativo del centro. Su rol es activo, participan a lo largo del año académico y mantienen la acción a través del tiempo. Esas entidades entran a las aulas y trabajan de manera colaborativa con el profesorado. Se reconoce que la coordinación es compleja, en especial porque hay que mantener los fines pedagógicos de esas acciones, por eso, es esencial el rol de los docentes que son una vía de enlace entre las entidades y los estudiantes.

¹¹ En la 4ª parte de este informe presentamos el apartado “TGPE (*Trabajo Globalizado de Propuesta Externa*)” donde explicamos cómo es la participación de las familias, de las organizaciones y de la comunidad que participa en esta modalidad.

¹² Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0030194385bbfe165024c>

4.2. Bases del proyecto

A continuación, se presentan las 4 ideas generales que inspiran el proyecto educativo del Institut Quatre Cantons. Para ello, mantenemos el lenguaje que usa el centro educativo en los documentos y publicaciones que han elaborado. Por el interés que ha generado la dinámica del centro, en reiteradas ocasiones han salido noticias en los medios de comunicación local que aluden a diversas actividades y al propio proyecto, además los docentes han realizado publicaciones sobre educación en revistas de educación. Las ideas que aquí se presentan fueron extraídas del artículo del director del centro, Ramon Grau: “*L’organització i el desplegament curricular a l’institut Quatre Cantons*” publicado en septiembre de 2015:

- *La personalización de los aprendizajes:* Para conseguir el objetivo de obtener lo máximo y lo mejor de cada persona, sea cual sea su talento, entorno o procedencia, es necesario pensar en espacios de aprendizajes donde las tareas que se lleven a cabo puedan ser diferentes y donde el profesorado pueda organizar de variadas formas el trabajo con todo el grupo, sobre uno más pequeño o individualmente.
- *El principio de actividad del alumno:* Implica crear espacios donde el alumno trabaje y cuestione su actividad. Aquí se producen interacciones, tanto entre alumnos como con el profesorado, el cual hace un seguimiento del trabajo e identifica y gestiona situaciones problemáticas, retorna preguntas, motiva al diálogo y al aprendizaje.
- *El fomento de la autonomía personal:* Significa crear situaciones en las cuales haya que decidir, escoger, discutir, escuchar, ponerse de acuerdo o reflexionar. También significa favorecer la planificación, la anticipación de las acciones, los recursos, la representación de las tareas que surgen al final de los procesos, teniendo siempre presente la reflexión sobre lo que se ha aprendido y sobre la ejecución de las tareas y sus cualidades.
- *Los aprendizajes competenciales:* Para dar el paso del tratamiento de la información al saber que sirva para la vida, se parte de situaciones contextualizadas que pueden derivarse de encargos, problemas o debates que se incorporan para potenciar destrezas de exploración, de expresión y de intercambio, esenciales para vivir y trabajar en la

sociedad del conocimiento, así como las de planificación, ejecución y evaluación de acciones y productos, esenciales para aprender autónomamente.

Según los planteamientos que se expresan en los documentos publicados por el centro, una de las claves que guían el proceso de construcción es que valoran el desarrollo y organización curricular en interacción con la cotidianidad de las relaciones entre las personas, la personalización de los aprendizajes y el desarrollo de competencias (Grau, 2013). Es una orientación que trata de vincular el saber con el saber hacer. En este sentido las competencias no son cuestiones técnicas, sino vinculadas al saber, y a las formar de expresión y comunicación. Para trabajar estas cualidades el instituto mantiene relaciones con la comunidad, específicamente con instituciones públicas y privadas, ONG, con vecinos del barrio y con las familias. Estos sujetos se convierten en activos participantes, con los cuales organizan diferentes actividades a lo largo del curso, por lo tanto, no son actividades puntuales dentro de la planificación curricular sino de continuidad. Con esas entidades se mantiene un trabajo permanente, lo que demanda coordinación e interacción entre los docentes y los miembros de las instituciones. Muchas veces esas personas tienen alguna conexión con el instituto por ser familiares de alumnos, entidades públicas o privadas que están ubicadas por el barrio u organizaciones vecinales.

En ese dejar hacer del Institut Quatre Cantons se trabaja con un currículum abierto en base a 3 ejes: **Materias Comunes**, centros de interés denominado **Trabajo Globalizado** y **Comisiones**. El currículum se comprende de una manera integradora, con diversas visiones aportadas por los saberes y disciplinas, donde el conocimiento y las experiencias se construyen de manera participativa. Los docentes con sus propios estilos, con sus libertades y con el trabajo colaborativo se preocupan y ocupan de ir replanteando y participando del constante proceso de elaboración del currículum.

Como se ve en el *esquema 1*, el currículum del centro se divide en 3 ámbitos:

Esquema 1

Desarrollo curricular del Institut Quatre Cantons de 1º a 4º de Educación Secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos del centro educativo.

En este currículum podemos encontrar:

- Una franja de **Materias transversales** que implica 16 horas de dedicación del alumnado y que incluye materias como: catalán, castellano, inglés, matemáticas, música y educación física.
- Una franja de **Trabajo Globalizado** a partir de centros de interés (TGCI) que implica 8 horas de dedicación que se organizan en 4 bloques de 2 horas de lunes a jueves.
- Una franja de **Comisiones** que son talleres de libre elección formado por un bloque de 2 horas semanales. Aquí se proporciona un espacio de trabajo de carácter transversal a partir de grupos compuestos por 16 alumnos y alumnas de la ESO donde cada comisión dura unas 6 semanas.

El *Trabajo Globalizado por centros de interés* es un ámbito curricular transversal que estudia un bloque temático y que incorpora contenidos que tradicionalmente provienen de diferentes ámbitos disciplinarios. Como esta investigación se focaliza al ámbito de *Trabajo Globalizado*, es necesario aclarar que los *centros de interés* que se seleccionan muestran transversalidades temáticas que facilitan el estudio de las situaciones que se proponen desde las diferentes perspectivas. Aquí, se trabajan los contenidos que proceden de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Visual y Plástica y Tecnología. Sin embargo, están presentes contenidos de lengua (competencia

comunicativa y audiovisual) y de matemáticas (competencia matemática) con la intención de trabajar de forma integrada y contextualizada a los contenidos de estas áreas instrumentales. El *Trabajo Globalizado* tiene un fuerte enfoque competencial, desde el punto de vista metodológico y en un contexto altamente digitalizado, pues se trabaja con las nuevas tecnologías y cada alumno tiene un iPad.

Según lo que se señala en los documentos¹³ del centro, el *Trabajo Globalizado* por centros de interés muestra una doble finalidad: pretende incidir sobre los aprendizajes conceptuales, desde las vertientes cognitivas, es decir, utilizando los significados aprendidos para comprender nuevas situaciones para dar nuevas explicaciones, para cuestionar y para hacer creaciones que integren. Pretende incidir en el desarrollo de las capacidades cognitivas relacionadas con las distintas disciplinas, focalizadas a aprender a aprender, favoreciendo la autonomía e iniciativa personal y la búsqueda de nuevas explicaciones, además de destacar una forma de entender la cognición integrada en el contexto emocional y relacional de los estudiantes.

Una clave para lograr la buena aplicación de *Trabajo Globalizado* es que los profesores(as) trabajan colaborativamente, para su coordinación y toma de decisiones dialogadas mantienen reuniones con frecuencia con el propósito de delimitar los contenidos que se verán, cómo se verán, qué actividades se propondrán y cómo evaluarán considerando las distintas habilidades y formas de aprender. La revisión y organización del centro favorece el análisis y la sociabilización de los nuevos desafíos que emprenden como equipo valorando los errores cometidos y los aciertos, como un proceso clave para la superación en general de esta modalidad de aprendizaje y formación.

La aplicación efectiva de proyectos educativos como éste demanda iniciativas y responsabilidades que confluyen y que se estimulan en base a un proyecto común. Esas iniciativas interactúan con una forma de ver la educación de manera global, que potencia un trabajo colaborativo entre todos los

¹³ A lo largo de esta investigación se usa el concepto de “documentos” haciendo referencia a todos los escritos que hablan del proyecto educativo del centro, los cuales están en permanente revisión y reconstrucción no siendo una documentación estática ni expuesta como normativa. Por lo general, se encuentran en formato digital y son compartidos en la comunidad. Varios de sus planteamientos se van publicando en su página web <http://www.4cantons.cat/>

miembros de la comunidad y que potencia la participación. Sin duda, este tipo de proyectos no se podría aplicar en centros donde no se considere las particularidades de cada miembro o en un lugar donde se ejerza un liderazgo unipersonal. En consecuencia, el Institut Quatre Cantons hace una **revisión**, una **reformulación** o una **redefinición** de las estructuras lógicas individuales de cada área, para que no sean aisladas ni independientes del sistema total con que interactúan. Esto equivale al cambio de los *planes de estudio* unidisciplinarios a planes de estudio multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, haciendo énfasis precisamente en las interrelaciones con el saber, con la comunidad y entre las personas.

5. Encuentros y espacios en el centro educativo

“Un recuerdo cálido y amable que guardo de la escuela es el llegar a un lugar donde alguien me esperaba. Donde la maestra, me esperaba. Cuando llegaba a la escuela, ella estaba allí, y esa era una certeza que me tranquilizaba, me daba seguridad, era ir a un ‘lugar amigable’. Descubro, algo extrañada, que ahora son las criaturas las que esperan pacientemente, o no tanto, a sus maestras y maestros” (Molina, D. Relato “Oh, benvinguts! Passeu, passeu”).

Cuando leí este relato de Dolo Molina a fines del 2015, me remonté al primer día que estuve en el instituto. Ese lugar me transmitía una sensación agradable y amigable. Llegar allí, al momento donde la rutina y la sorpresa van de la mano y se escenifica, me emocionaba. Mientras caminaba con el director hacia la sala de profesores observé las paredes, elemento importante de las escuelas, porque representa la línea que separa el mundo «de afuera» con el «estoy en la escuela». El estar «fuera» o «dentro» de la escuela podría verse como un dilema, pero en ambos espacios fluye la vida y se pone en marcha un «ir al encuentro». El pasillo acogía los rayos del sol y los estudiantes pasaban de un lado a otro, la chimenea que estaba justo al medio del patio quedaba sola. Cuando el ruido natural de la hora del patio fue disminuyendo, entramos a la sala de profesores que quedaba a la mitad del pasillo de la segunda planta, parecía una sala de clases. Me llamó la atención que ese espacio estuviese en medio de todo, que no fuese cerrado ni exclusivo para los profesores. Una gran mesa estaba en el centro, la mayoría de los docentes se habían ido a clases.

Luego de dejarme con Ana, Ramón, el director se fue. Mientras compartíamos las primeras palabras con Ana, una estudiante entró a pedir unas tijeras y la docente le dijo que revise la caja que estaba sobre la mesa y que saque las que quiera, ella agradeció y se fue con las tijeras, “recuerda dejarlas ahí mismo” dijo Ana a la estudiante, “por supuesto” respondió la chica.

La cercanía que vi entre los miembros de la comunidad desde mi primera visita al instituto la fui relatando a través de diferentes hechos en mi diario, mi lugar como investigadora se fue combinando con la de partícipe activa en los 3 años que estuve allí. El centro fue creciendo cada año en cuanto a la cantidad de alumnos, también fue transformándose gracias al aporte de quienes iban incorporándose al equipo y a las relaciones que fueron manteniendo con diferentes entidades y con el propio barrio, y yo, pude ir presenciando esa evolución. Cuando llegué en el año 2013, había 2 niveles: 1º y 2º de ESO y cada año fueron abriendo un nivel más. En el último curso que estuve, 2015-2016, se inauguraba el 1º año de Bachillerato (*ver tabla 1*).

Tabla 1
Apertura de niveles educativos según año escolar.

Año académico	Apertura de cursos	Observaciones
2011-2012	1º ESO	Primer año de funcionamiento
2012-2013	1º y 2º ESO	
2013-2014	1º, 2º y 3º ESO	Período de investigación: desde el año 2013 a diciembre de 2015.
2014-2015	De 1º a 4º ESO	
2015-2016	De 1º a 4º ESO y 1º de Bachillerato.	

Fuente: Elaboración propia.

En la medida que se iniciaba un año académico, se abría un curso para finalmente completar los 4 niveles de educación secundaria y los 2 niveles de Bachillerato. Para el curso 2016-2017 se tenía todos estos niveles, lo que llevó a nuevos desafíos en el sentido de que, durante el primer año de

funcionamiento del centro, se tuvo solo grupos de 1º de la ESO y al ser más pequeño había pocos docentes y estudiantes, por consecuencia, la coordinación era más fácil. Ya al tener 6 niveles compuestos por varios grupos de 1º a 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato, la organización se complejizaba cada vez más, en especial por la cantidad de docentes que llegaban cada año, ya no era el equipo de 5 personas que comenzaron el proyecto. Durante un inicio de curso estuve en las reuniones que se realizaron con la plantilla de profesores(as), fue una semana de formación; los profesores que llevaban más tiempo lideraban las intervenciones y presentaban los fundamentos del centro a los docentes que se incorporaban. Ese momento fue crucial para comprender cómo se veía el centro a sí mismo y su posición dentro de la dinámica familiar, del barrio, de la vida de las personas y de su relación con el mundo, entendiendo que el centro no es algo tangible/material, sino que son todos quienes componen y viven esa realidad desde el compromiso y la responsabilidad de enseñar y aprender.

Con el paso del tiempo continué participando de algunas reuniones de docentes, gracias a ello pude estudiar una vía que profundizaba en una forma de hacer y de vivir la experiencia educativa como un hecho particular que cuestiona mecanismos y que evoluciona a partir de la relación activa, fluida y dinámica que ocurre entre la escuela y el mundo. En el *esquema 2* se representa esa relación donde se intenta reflejar a la sociedad y a la escuela dentro de un movimiento circular y en permanente interacción entendiendo que «mundo» y «escuela» se manifiestan a partir de sus cualidades, donde se viven cambios, dificultades, se expresan necesidades, se asumen desafíos pero sin sobreponerse uno sobre el otro porque la escuela no es una institución que debe responder a los requerimientos de la sociedad ni la sociedad debe adaptarse a la situación de la escuela, su relación es recíproca y mucho más compleja: las relaciones de enseñanza y aprendizaje viven en un espacio interactivo para relacionarnos de mejor manera.

Esquema 2
Relación escuela-mundo



Fuente: Elaboración propia.

Los niños y jóvenes se mueven dentro de esa dinámica relacional de escuela-mundo, donde la enseñanza y el aprendizaje tienen un importante rol. Hannah Arendt (1996) dice que normalmente el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, la escuela vendría a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. Pero como el niño no está familiarizado aún con él, hay que introducirlo gradualmente poniendo atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es (Arendt, 1996). Allí recae la responsabilidad de los educadores; como mediador de esos dos ámbitos (escuela y mundo). La dinámica circular y de constante retroalimentación entre la escuela y el mundo que se representa en el *esquema 2* propone dimensiones que avanzan juntas, así la escuela desarrolla un aspecto relacional con el mundo exterior vinculado a la comunidad, al barrio, a la implicación de las familias y a la sociedad. “La información se convierte en conocimiento cuando se establecen conexiones (...) solo entonces adquiere un sentido y ayuda a comprender algo del mundo” (Carbonell, 2015, p. 228). Aquí hacemos referencia a que cuando hablamos de la relación con el saber aludimos naturalmente al mundo, pues el saber no es algo que se imponga como algo superior que se establece en un programa escolar, libro o documento oficial, sino que es un elemento que está presente en las dinámicas sociales que vivimos día a día. En la primera entrevista realizada al director, éste explicó por

qué crearon un proyecto educativo que pensaba en la interrelación mundo-escuela:

“Hay una forma alternativa al planteamiento tradicional del currículum y esa forma alternativa tampoco es que sea muy moderna, ya tiene más de 100 años. En principio, nos interesa el hecho de que hay otra manera de hacer ¿por qué? En especial porque vimos una desvinculación muy grande entre los jóvenes y el objeto de estudio. El objeto de estudio son las materias y éstas son una forma de ver el mundo desde el academicismo porque las materias se generan en los estudios superiores, es decir, en la universidad donde el mundo se parcela en carreras de Ciencias, carreras de Letras y Humanidades y luego pon las cajitas que tú quieras (...) Esas materias se traspasan a educación como una forma de, en pequeños resúmenes, culturalizar a la población. Lo que ocurre es que con el tiempo se produce un rompimiento, una desvinculación entre los intereses, las motivaciones, las necesidades con lo que el instituto ofrece teniendo materias. La idea es por qué no aproximamos problemas, debates, encargos reales de la comunidad o temas actuales de interés. Vemos que al abordar un tema aparecen diferentes perspectivas¹⁴”.

También los estudiantes reconocieron la importancia de la relación que tiene el instituto con el saber y con el mundo, cosa que señalaron en uno de los grupos de discusión que se realizó:

Participante “L”:
Aquí se trabaja en grupo y compartes siempre opinión con los demás. En los otros institutos, por ejemplo, se trabaja más individual. En otros institutos es muy distinto.

Participante “Z”:
Acá a los profesores les importa más fomentar el trabajo en equipo para convivir con la gente.

Participante “M”:
Cuando salgas de este instituto la vida no será individual, tendrás que compartir. Sirve para la vida.

Participante “L”:
No hacemos nada que no nos sirva para la vida.

¹⁴ Extractos textuales de la entrevista realizada al director del centro en abril de 2013.

Participante “Z”: *Si nos ponen ejemplos de la vida cotidiana, nos explican el significado y cómo funcionan las cosas, lo relacionan con la realidad, entonces se te queda para siempre*¹⁵.

5.2. Historias e inquietudes provenientes de la comunidad

El grupo de docentes que inició el proyecto del Institut Quatre Cantons había sido parte del equipo que trabajó en el centro Badalona 9, ubicado en un barrio periférico de Barcelona, conocido por atender a un alto porcentaje de alumnado gitano. Una de las docentes —Bea— que trabajó en el Badalona 9 y que después llegó al instituto participó de esa transición y expuso: *“Era un centro complicado de trabajar, yo me tuve que adaptar a otra manera de entender la vida y el mundo... Allí descubrí otra manera de trabajar”*.

En el B9 se comenzó a discutir la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los valores y contenidos dominantes para buscar nuevos horizontes educativos y nuevas formas de enseñar y de aprender. El equipo docente lideró un proceso de reorganización en sus modos de trabajar, elaboraron un programa de estudios en base a proyectos, además de experimentar una reestructuración general que beneficiara el clima y dé soluciones a la alta deserción escolar. Ese centro fue muy popular a finales de la década de los años 90's porque mayormente atendía a una población gitana y la administración pública intentaba romper los guetos marginales en la ciudad¹⁶. Antes de su cierre se venía trabajando con un proyecto creado por quienes eran parte de la comunidad educativa. Teniendo como base esa experiencia, el proyecto del Institut Quatre Cantons se puso en marcha en el curso 2011-2012 pero con un alumnado con un perfil social muy diferente, aunque la esencia del proyecto era muy parecida, se trabajaba con materias instrumentales relacionadas con los contenidos globalizados. Para entenderlo volvemos a las palabras de la docente *“teníamos un moodle donde colgábamos los materiales, todo iba por proyectos, las materias transversales iban también*

¹⁵ Extractos textuales del grupo de discusión con estudiantes de secundaria realizado en mayo de 2013.

¹⁶ Información extraída del diario El País desde su página web, publicación con fecha 16 de marzo de 1999 en http://elpais.com/diario/1999/03/16/catalunya/921550052_850215.html

fuera, matemáticas y todo lo demás iba vinculado como Treball Globalitza". Cuando le pregunté cómo se había creado el currículum, ella explicó que todo había sido por motivación del profesorado que vio y cuestionó lo que pasaba a su alrededor, que había adaptado los contenidos y las metodologías para que éstas conectaran con los intereses de los jóvenes *"porque hablamos de un alumnado complicado, no solo en comportamiento, sino en cuanto a niveles, a niveles de aprendizaje muy bajo. Muchos de esos alumnos no habían estado escolarizados de manera regular, es decir, muchos eran gitanos y el ausentismo escolar era alto, en especial el de las mujeres"*.

Reconociendo esas dificultades, el equipo vivió un largo proceso de cuestionamiento sobre el sentido de lo educativo. Conjuntamente fueron pensando en nuevas formas de vivir la enseñanza que motive tanto al alumnado como al profesorado. Bea reconoció la función que tuvo el equipo directivo en su desempeño como docente y en la inspiración de crear en conjunto el proyecto del centro viviendo dificultades y recordando algunos de los obstáculos con los que se fueron encontrando, dice: *"Desde que conocí a Ramon [el director del centro] en el B9 tuve una nueva visión de hacer las cosas, aunque no siempre las pude aplicar como me hubiera gustado por mil factores, entre ellos porque te exige un tiempo y una creación de materiales y una coordinación que hasta que no esté muy asentado el tronco de un proyecto educativo, cuesta"*. Luego de la conversación con la docente consideré el factor del liderazgo directivo que se llevaba en ese contexto, pues es un elemento clave a la hora de pensar en un proyecto educativo que intente incluir a diversos actores. Si la dirección está verdaderamente comprometida en discutir y en plantear nuevas formas de educar genera una especie de contagio en el resto del equipo, pues los docentes se sentirán incluidos y tendrán más ganas de contribuir con ideas y de participar en el debate. En cambio, si existe un modelo directivo cerrado, los docentes tendrán una actitud más pasiva e intentarán reproducir el modelo educativo impuesto.

Ese liderazgo se representa en una forma de autoridad que se asume con responsabilidad respecto al mundo (Arendt, 1996). Es una autoridad que incluye el reconocimiento de mutuo. El rol de liderazgo que convoca al conjunto de docentes de una comunidad consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo, a construirlo

colectivamente. Con esto, se rechaza la idea de la autoridad como expresión de órdenes y de obedecer porque, a pesar de escucharse aún en la actualidad algunas frases como «esto se hace porque así siempre ha sido en educación», los niños y jóvenes no pueden ser puestos en una situación de opresión por una mayoría adulta que decida por todos. Se necesita de la escucha y de la libertad para aplicar modernas prácticas educativas que se reconozcan en todas las esferas de la sociedad. Finalmente, para Hannah Arendt la esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación y por el bien de lo revolucionario que trae cada niño y niña, la educación ha de preservar “ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado” (Arendt, 1996, p. 205).

Es sabido que durante todas las etapas de la vida, empezando desde el nacimiento, el ser humano está en un proceso constante de aprendizaje aunque sea desde el legado de ese mundo viejo que comentábamos anteriormente, y que parte del aprendizaje se construye desde las experiencias propias o ajenas. Las personas toman como referente además de su vivencia propia, la experiencia de otros mediante el ejemplo (Wittig, 1990). Aquello no ocurre tan solo en la relación profesor-alumno o padres/madres-hijos, sino que también en otros contextos. Siguiendo con el ejemplo de la forma de liderazgo que tiene un director, si éste, con su ejemplo, demuestra lo importante que es la participación de los docentes en lo que se construye en el centro, éstos últimos se sentirán con mayor entusiasmo para colaborar en lo que conjuntamente decidan reformular. Cuando en ciertos contextos se lucha contra un sistema para generar cambios sin existir voluntades por parte de los equipos directivos o de las entidades que lideran las decisiones a nivel gubernamental, los resultados de mejoras son más difíciles de divisar porque se gasta tiempo y esfuerzo en luchar contra la burocracia y la poca voluntad por conseguir lo nuevo. En contra posición, si existe un liderazgo participativo las transformaciones suelen llegar de manera más eficiente, gracias a la disposición de los sujetos involucrados.

Lo interesante del proyecto del instituto que nos inspira es que hay una permanente reconstrucción que lucha contra lo que Arendt identifica como el verdadero problema de la educación moderna: la dificultad que tiene el educador de sobrellevar su tarea de mediador entre lo viejo y lo nuevo, ya que

su profesión misma le exige un respeto extraordinario hacia el pasado que hace que la educación no sea inspiradora para las nuevas generaciones. Retomando las palabras de Bea, ella lo plantea así: *“aquí es una renovación, nos replanteamos cada año lo que hacemos. Este año (...) tenemos todos los TG más o menos creados y, claro, no tienes que dedicar tus esfuerzos a crear el bloque de contenidos. Ahora estamos intentando cuadrar todo lo mejor que se pueda, las lenguas, las instrumentales con el TG”*.

Desde que comencé a interiorizarme con las visiones y formas de trabajar del instituto me preguntaba sobre cómo reaccionaba el profesorado a la hora de tomar decisiones que cambiaran la dinámica tradicional de la enseñanza. Mientras conversábamos, Bea expuso que era muy fácil llevar a cabo las decisiones que se tomaban en conjunto gracias a la buena relación que tenían los docentes pues *“siempre que se da una propuesta todos, en mayor o menor medida, cada uno con su estilo se intenta implicar. Es fácil porque consensuamos e intentamos debatir para creer en la propuesta que lanzamos, así tiramos adelante para que funcione. Aquí es muy fácil porque yo he estado en otros centros donde la burocracia te acaba guiando a un trabajo que haces sola. Yo siempre he dicho: una de las cosas que más valoro de este centro y, también lo viví en el B9, es la manera de trabajar y es que ante un momento de apuro o de alegrías, cuando me giro siempre tengo a alguien, es decir, no me siento sola”*. Antes de acabar la primera parte del diálogo, la docente remarcó que uno de los factores clave era el tipo de liderazgo, el cual se complementa con la gente que rodea esa atmósfera porque todos, en este proyecto educativo, se dejan la piel.

Respecto a los cambios de la sociedad y al currículum, le pregunté a Bea de qué manera ella veía el proyecto del centro, citamos sus palabras: *“la sociedad avanza y nosotros nos tenemos que adaptar a esos cambios y si pensamos que el aprendizaje se tiene que asociar a la experiencia, la experiencia de la sociedad cambia a un ritmo frenético, por lo tanto, esto debe ser un permanente cambio. La lengua cambia y todo... la manera de expresarnos. Por eso te digo que en este centro es una continua renovación, porque te tienes que replantear. Por ejemplo, en castellano, los proyectos que yo hago son de las propias experiencias que tengo, por eso, muchas veces digo: necesito vivir, necesito tener tiempo para vivir, para ir al cine, al museo, para caminar, porque para mí de todo esto, de mi experiencia me salen ideas*

o proyectos para ellos. O estoy leyendo un periódico y leo una noticia y digo: 'oh esto lo podemos vincular con lo que estamos haciendo'. Por ejemplo, el año pasado, estaba leyendo el periódico y vi que en Ámsterdam a las estatuas expuestas en la calle las habían hecho hablar, tenían un código QR y las personas que las visitaban podían escuchar la historia de la estatua y yo dije qué mejor manera de trabajar la lengua con un mapa sonoro de Barcelona, claro, de nuestras estatuas y ahora les vamos a proponer a los de cuarto hacer un mapa sonoro de Barcelona, vamos a trabajar las tipologías textuales a través de hacer hablar a los monumentos, habrán algunos que digan mira a mí me apetece hacer un diálogo, entre el monumento y yo, otros dirán el personaje me contará su historia, lo que ha vivido”.

6. Indagar en vidas y experiencias

6.1. Conocer a los/las docentes

Durante el período que estuve en el Institut Quatre Cantons tuve la oportunidad de conocer y entrar en las aulas de varios docentes. En el capítulo de “Investigar con” señalaré las diversas etapas de la investigación. A continuación, se presenta una breve descripción de los docentes que participaron en este estudio, la cual se realizó de manera conjunta con los protagonistas. A partir de las entrevistas grabadas que realicé con cada uno, elaboré un borrador con sus principales cualidades destacando su formación. Luego, de manera personal les hice llegar el borrador por correo electrónico para que lo revisaran y para que me dieran sus observaciones. Ellos hicieron sus propuestas, modificaron el texto y me enviaron sus comentarios por correo. De esa elaboración recíproca quedó como resultado la breve presentación que a continuación se muestra:

Ramon

Es catedrático de Biología y Geología, interesado en metodologías de la enseñanza de las ciencias. Fue parte del equipo directivo del Instituto Badalona 9 e inspirador de los trabajos globalizados a partir de centros de interés y de la creación del Instituto Quatre Cantons. Desde sus inicios es quien dirige el centro y ejerce como docente en *Trabajo Globalizado*. Tiene una gran inquietud por proponer metodologías de trabajo colectivo y, en vincular lo que se enseña

en la escuela con los cambios que ocurren en la sociedad. Le interesa llevar a cabo una *educación que sirva para la vida*, potenciando competencias para el siglo XXI y que estén en relación con lo que ocurre en el entorno vital, o sea, con lo que se vive tanto dentro como fuera del centro.

Jordi

Licenciado en Geografía, además estudió Magisterio. Con vocación de servicio, preocupado por conseguir el ponerse en el lugar del otro, para entenderlo y acompañarlo. Interesado en las metodologías empleadas para aprender. Se cuestiona cómo trabajar con metodologías didácticas para aplicarlas en el aula. Interesado en la formación permanente del profesorado, en el trabajo colaborativo y en la formación personal, además expresa su preocupación por la actualización de cómo enseñar, lo que le ha llevado a interesarse por movimientos formativos no formales. Fue uno de los propulsores del proyecto educativo del Instituto Quatre Cantons y desde su creación hasta el curso 2015-2016 ejerció como coordinador pedagógico y como docente en la modalidad de *Trabajo Globalizado*.

Ana R.

Catedrática de Lengua y Literatura Catalana, Licenciada en Pedagogía y en Psicología, Máster en Lingüística General, además es Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Fue una de las propulsores del proyecto educativo del Instituto Quatre Cantons. Se desempeña como docente desde los inicios del centro en las áreas de lengua castellana, lengua catalana y *Trabajo Globalizado*. Desde el curso 2015-2016 ejerce como jefa de estudios. Le interesan temas como la coeducación, la formación permanente y la relación que se genera entre docentes y estudiantes. En una de las entrevistas señaló lo importante que es para ella sacar lo mejor del alumnado y vivir la educación como un proceso enriquecedor.

Laura

Diplomada en Educación Social y Licenciada en Psicopedagogía en el área de Orientación. En la actualidad es profesora de Educación Secundaria, llegó al Instituto Quatre Cantons en el curso 2012-2013 y ha ejercido como docente de lengua catalana, lengua castellana y *Trabajo Globalizado*. Con experiencia en el ámbito de educación no formal en diversos centros con población infantil y juvenil (centros de menores, centros abiertos, centros de ocio, técnica

comunitaria, trabajo con personas con disminución). Expresa gran interés por el trabajo personal terapéutico y en la aplicación de técnicas en clase para trabajar las emociones y la meditación con los estudiantes.

Anna P.

Estudió música, además de desempeñarse como profesora en esta área en centros educativos de secundaria, ha desarrollado proyectos personales artísticos como músico, compositora y escritora de poemarios. Trabajó como docente en música y en *Trabajo Globalizado* en el Instituto Quatre Cantons desde el curso académico 2012-2013 hasta 2014-2015. Interesada en el mundo creativo, la expresión verbal y la riqueza cultural.

Ana S.

Licenciada en Filología catalana. Para desempeñarse como docente cursó el CAP y luego fue parte de la lista de sustituciones. Desde noviembre del 2003 ejerce como docente y trabajó en el centro durante el curso 2014-2015 donde ejerció como docente de lengua catalana y de *Trabajo Globalizado*. A modo personal, le interesada la literatura e intenta promover la lectura en sus estudiantes.

Lali

Ingeniera Química, Máster en Química Agroalimentaria, trabajó en la parte técnica de una universidad y colaboró en docencia. Por más de 10 años trabajó en una empresa farmacéutica en gestión de calidad. Su situación familiar la motivó a vincularse al área de la educación, aunque reconoce que siempre tuvo interés por dar clases y que era una idea que le rondaba desde hacía tiempo. Hizo la formación docente (CAP) y se apuntó a las listas de sustituciones. Reconoce que cambió su área porque era lo que le gustaba, la educación era lo que siempre había querido. Desde el año 2008 se desempeña como docente y estuvo en el Instituto Quatre Cantons durante el curso 2014-2015 donde impartió clases de matemáticas y de *Trabajo Globalizado*.

Bea

Licenciada en Filología española, trabajaba en el Instituto Badalona 9, allí conoció al equipo que posteriormente crearía el proyecto educativo del Institut Quatre Cantons. Llegó al centro educativo al segundo año de su inicio, donde se desempeña como profesora de lengua castellana y de *Trabajo Globalizado*.

Interesada en el aprendizaje basado en proyectos, en indagar en nuevas pedagogías, en el aprendizaje activo y en el que los alumnos tengan un papel decisivo en su aprendizaje para el desarrollo personal e intelectual. En una entrevista señaló la importancia de vincularse con la propia experiencia para ir nutriendo las propias prácticas educativas con aprendizajes que sirvan para la vida.

6.2. Conocer a los/las estudiantes: la política del «no»

Cuando llegué al instituto a principio del año 2013 asistí a las clases en 2º de la ESO de lengua castellana de Ana R, pues no sabía catalán. Allí me encontré con la primera generación de estudiantes que había ingresado al centro. Estuve 5 meses yendo 3 veces a la semana. Esa primera etapa fue de aprendizaje y desaprendizaje personal en diferentes ámbitos. Considerando el tema de este apartado hablaré exclusivamente de los estudiantes. Primeramente, me llamó la atención que vistieran de color y con los estilos que cada uno quisiera. Esto podría ser un aspecto poco importante para quienes están familiarizados con una educación que deja que los alumnos se expresen libremente partiendo desde lo que visten, pero para mí era una novedad ya que trabajé en colegios públicos al sur de Chile donde el uniforme escolar era un tema incuestionable. Cuando encontré el momento comenté esto con los propios estudiantes del instituto y ellos, con sus respuestas, me hicieron ver un sentido de lo educativo más allá de lo divisible y de lo que yo había experimentado en los centros donde había trabajado. «*Sabías que en un instituto como en el que trabajé no podrías ir con las uñas así de pintadas*», «*Joan tú con ese pelo largo serías muy regañado en varios institutos que conocí en Chile*» —les dije yo en alguna ocasión—. Después de exponer varios ejemplos, los alumnos se mostraron impresionados; una chica me dijo que tener esas políticas era partir del «no», lo cual hacía que desde el inicio haya un rechazo por parte del alumnado al negárseles la posibilidad de que ellos se expresen con sus propios intereses y gustos.

La política del «no» continuó resonando en mi cabeza. Con el tiempo pensé que partir de la negación en temas, como la vestimenta, era bloquear la singularidad. Fue inevitable no recordar lo que organizamos con un grupo de docentes del centro educativo que señalaba al inicio de este capítulo donde había estudiantes con alta vulnerabilidad; como allí no se respetaban las

normas —ni siquiera el uniforme que imponía la dirección—, por turnos, los docentes hacíamos una revisión de vestimenta y de presentación personal. A primera hora de la mañana, los docentes nos ubicábamos en la entrada del liceo e íbamos mirando a cada alumno, a cada alumna, parábamos a quienes no llevaban corbata, a los que llevaban unos tejanos en vez del pantalón de tela gris que era parte del uniforme oficial, teníamos quitaesmalte para que las niñas se saquen los colores que llevaban en las uñas, hacíamos que se saquen los aretes grandes y los piercing.

Así pasaron unos 3 meses hasta que nos dimos cuenta que nuestro afán por conseguir el “orden” partía de la prohibición y lo que estábamos logrando era que cada vez que teníamos que llamar la atención a un estudiante en un momento cuando él no quería sacarse el gorro, entrábamos a una esfera de confrontación y pues, ellos no entendían el argumento de «*debes sacarte eso porque lo dice la normativa*», «*porque yo soy la directora*» o «*porque yo soy tu profesora*». Cuando el clima comenzó a empeorar, los grupos de supervisión compuesto por profesores y luego por asistentes de la educación, nos preguntamos qué sentido tenía estar en la principal puerta de acceso para prohibir y/o aplicar normativas. Ese era un claro ejemplo de partir del «no» que me señaló la alumna del instituto. Volviendo al liceo en Chile, hubo una notable división de opiniones entre el equipo; algunos sostenían la idea de resguardar el orden que imponía la vestimenta, mientras otros identificamos que la relación con nuestros alumnos estaba marcándose con una línea que quizás no se veía pero que se sentía tan solo cuando profesores y alumnos nos reuníamos. Partir de la «política del no» era no aceptar su diversidad.

Ya estando en el Institut Quatre Cantons, los estudiantes me hicieron ver la vestimenta como un elemento de expresión de libertad. Puede que hasta ese momento varios centros educativos del mundo hayan seguido manteniendo un uniforme institucional, pero el problema no está en el hecho mismo de tenerlo, pues cada centro debería tener la capacidad de autodeterminación consensuada entre sus miembros para tomar esa u otras decisiones, el punto central está en que no podemos imponer una normativa sin escuchar las voces de los protagonistas y las posibles negaciones. En el liceo de alta vulnerabilidad donde trabajé no percibíamos que el uniforme era un modo de ir al centro educativo, lo interpretábamos como una normativa incuestionable, sin percatarnos de que con ello no aceptábamos a nuestros estudiantes con sus

singularidades y si ellos expresaban su desconformidad al llevar uniforme, entonces el equipo directivo y los docentes acudíamos al reglamento escolar como si fuera la autoridad omnipotente, sin saber si había habido una escucha entre lo que deseaba la comunidad y lo que se había impuesto en el texto que comunicaba normas.

Desde el desaprendizaje ocurrido, por ejemplo, cuando pongo en juego la percepción que tenía cuando era profesora en Chile respecto a la vestimenta y, el aprendizaje, experimentado cuando reconozco la singularidad de los estudiantes gracias a lo que me planteaban los alumnos del instituto sobre la libertad de ir vestidos como ellos se sientan más cómodos, como investigadora fui abriéndome a los saberes que la realidad me ofrecía, tanto en momentos marcados por temas académicos como en espacios más informales de interacción con los estudiantes del Institut Quatre Cantons. Algunos de ellos venían de escuelas tradicionales, mientras que otros habían cursado sus estudios de primaria en escuelas donde se trabajaba por proyectos o donde se educaba en espacios abiertos valorando la naturaleza y aprendiendo desde la experimentación. Muchos me hablaron de que en sus escuelas criaban animales o tenían huertas y puntualizaron que sus padres intentaban buscar alternativas a la formación tradicional que se proporcionaba en la educación pública, por lo que había un especial interés por continuar con una enseñanza secundaria que tenga una filosofía más actualizada y que promueva un paradigma más acorde con las necesidades de la sociedad.

Desde inicios del curso académico 2013-2014 comencé a asistir a las clases de *Trabajo Globalizado* de los 4 grupos de 1º de la ESO, con ellos realicé el trabajo de campo y les fui haciendo un seguimiento hasta que cursaban 3º año. Para formalizar las conversaciones que a menudo tenía con los estudiantes, fui realizando grupos de discusión grabados en audio que se detallarán en la 2ª parte denominada "*Investigar con*". También fui tomando notas de las clases que asistí, poniendo atención en las expresiones que el alumnado tenía en ciertos espacios, momentos y en ciertos contextos de aprendizaje que considerábamos importantes para esta investigación.

En muchas partes del informe se citan las palabras textuales de los estudiantes que participaron de la investigación, ellos han dado cuerpo y vida al proyecto y son quienes representan, con sus acciones, lo que se ha querido

crear en el centro. Finalmente, la educación está destinada a desarrollar diversas habilidades en las personas (en este caso en los alumnos de secundaria) de acuerdo a la cultura y convivencia de la sociedad. Aunque se consideren como protagonistas centrales a los estudiantes, de alguna manera, toda la comunidad que es parte y que rodea a la institución se beneficia del quehacer educativo innovador y vivencial.

6.3. Volver al aula: oportunidades de investigación y formación

Realizar una investigación integrándome al escenario natural donde se viven las experiencias educativas y, al estar en una interacción activa con los participantes hace que el proceso sea mucho más intenso porque proporciona la oportunidad de conocer al otro siendo parte de su realidad y aprendiendo constantemente (Code, 1991). Vivir y observar lo que me toca de la realidad es lo que toma fuerza y se va elaborando en mí. La tarea investigativa es un acto de formación personal y profesional. El realizar esta tesis ha significado una transformación del yo, pues como expuso un compañero del grupo de investigación Julio Hizmeri en su tesis doctoral “la transformación del investigador es imprescindible para poder acceder a un cierto tipo de verdad” (Hizmeri, 2016, p. 11). Según este planteamiento el acceso a un cierto tipo de «verdad» requiere la transformación del yo y no de la tradición investigativa que plantea que es el conocimiento el que nos permite acceder a la verdad cumpliendo determinadas condiciones de análisis y comprobación de lo que indagamos. El significado formativo tiene que ver con tener la apertura de enriquecerse en conocimientos a partir de la experiencia investigativa. Ese enriquecimiento se hace sobre la base de un progreso infinito o de una transformación constante.

Este camino ha significado desplazar la mirada de un modo que se pueda ver lo visible, donde el acto de investigar dé posibilidades a un desplazamiento hacia el interior, poniendo en juego al sujeto. Es un estar fuera de posición que implica una exposición de la relación con la alteridad; la cual se refiere abiertamente a nuestra capacidad de escucha pedagógica (Contreras, 2013a). Sobre esto, Masschelein y Simons (2008) expresan algo clave:

“La investigación e-educativa e-duce la mirada y la vuelve atenta: es un ejercicio sobre la atención y sobre el estar atento. Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo. Significa estar presente en el presente, estar (ahí) de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que yo lo vea) y, al mismo tiempo, estar (ahí) de modo que yo quede ex-puesto ante el presente de modo que pueda cambiarme, o contagiarme, o e-ducarme, y que en cierto modo mi mirada sea liderada (por la autoridad del presente). Esa es la atención que permite la experiencia” (p. 26).

Estar atento tiene que ver con el cuidar, con la acción de escuchar, con el no estar atrapado en una intención o una perspectiva. Esto no elimina la presencia de las experiencias que tenemos, sino que al ingresar a un contexto dejamos de lado los juicios para abrirnos a las oportunidades que nos brinda el hecho de investigar in situ. Para mí, como docente e investigadora fue esencial poder contar con la visión que se discutía en el grupo de investigación donde participaba, sustentado por el aporte de bibliografía que trataba la atención como apertura a lo que se presenta como evidencia, implicando suprimir el juicio e implicando también la «espera» como una de las esenciales cualidades del proceso. La investigación entendida como cuidado y atención implica un conocimiento con sentido inspirador y transformador (Quiles, 2016).

Al integrarme al contexto donde iba a indagar como investigadora —sin dejar de lado que soy docente y que me apasiona mi profesión— llevaba en mente ciertas formas de registro de lo que experimentaría (lo que algunos llaman técnicas de obtención de información), pensaba hacer uno o dos grupos de discusión con los estudiantes, al menos 2 entrevistas grabadas con cada docente que impartiera *Trabajo Globalizado* en los 4 grupos de estudiantes que yo estaba siguiendo, realizar anotaciones en mi diario de lo que veía en clases y analizar los documentos (programa de estudio) del centro. No obstante, surgió una nueva fuente de inspiración: cada vez que entraba al aula de 2º de ESO de un grupo en específico una alumna, Laia, se acercaba a mí para comentarme qué estaban realizando, qué habían hecho durante las sesiones anteriores donde yo no había estado, ya que acompañaba a otros grupos y lo que se había programado para la presente clase.

Con el paso de las semanas pude darme cuenta de que una alumna en particular, por voluntad propia, estaba siendo una protagonista de la investigación y yo, tuve que abrirme a lo que ocurría allí porque no había contemplado una fuente de experiencia como la que ella me aportaba. Viví lo que significa estar atenta y la importancia de escuchar. Mis ojos, mis oídos y mis sentidos no estaban tan solo en lo que ocurría en la dinámica de la clase, sino que también estaba en las particularidades, en lo que ella me expresaba, en sus perspectivas. Tampoco lo tomé como un aspecto para hacer una «triangulación» o para comparar si lo que me expresaban los docentes, más lo que yo observaba, tenía coherencia con lo que la alumna de 2º de ESO me decía. Cada agente es relevante, aunque si sus perspectivas concuerdan sobre un tema, naturalmente las conclusiones se van encaminando hacia un sendero más fácil de ver. Como investigadora escuché a los diferentes sujetos y casi siempre las conversaciones¹⁷ acababan con la identificación de los desafíos que se enfrentaban o necesitaban enfrentarse.

Durante el proceso vivido en el instituto me preguntaba ¿para qué investigamos? El objetivo inicial de investigar es optimizar la práctica educativa a partir de los conocimientos que surjan, pero sus efectos son incalculables porque traspasan la barrera temporal del presente. La importancia de la investigación educativa radica en transmitir la búsqueda, los cuestionamientos y las reflexiones a los estudiantes, a los docentes del hoy y del futuro que son parte del objetivo de indagación. Por otra parte, investigar significa democratizar esos procesos de indagación porque por mucho tiempo se han mantenido jerarquías epistemológicas. Ya en la actualidad, se está trabajando en vías que persiguen una filosofía inclusiva en la investigación (Barton, 2011) y se va abriendo campo a corrientes que reconocen la investigación educativa como un proceso de formación y de aprendizaje pedagógico. Sin duda, estar en este paradigma significa entrar, aunque sea brevemente, en las situaciones y en las vidas de las personas que se relacionan en el contexto que se investiga. Es apropiarse con cautela de la realidad para poder hablar desde la

¹⁷Entendemos que las conversaciones pueden seguir estando ahí, con uno mismo, en nuestras mentes y, que los temas que nos inquietan siguen surgiendo, cuestionando para volver a aparecer con la misma persona o en otros contextos dependiendo de las eventualidades. Miguel Morey dice que *pensar se parece mucho a conversar con uno mismo –ni dialogar ni debatir, conversar- se parece tanto a pensar en común*. A pesar de acabar la tesis, hoy sigo conversando y retornando a las palabras que surgieron de las conversaciones con los docentes y estudiantes del instituto.

implicación y sensibilidad con la finalidad de compartir lo que se ha indagado. En este caso, la flexibilidad del investigador no está orientada por el método ni por las condiciones que validan la producción del conocimiento, sino que es una forma de pensar dispuesta a exponerse a un **saber desconocido**.

En consecuencia, esta investigación ha sido de tipo pedagógica: una investigación con un sentido educativo y formativo porque remite a una doble vertiente; al campo educativo al hablarse de la escuela, el aprendizaje, los docentes, los estudiantes, etc., y, a su vez, por contribuir a la formación del propio investigador y de quienes participan. La pregunta es si estamos dispuestos a pagar el precio de una investigación pedagógica formativa, encarnada, inspirada e inspiradora, que implica el cuidado por el otro y la transformación del investigador.

Partimos de la idea que proponen Caparrós y Sierra (2012), cuando expresan que “uno investiga de acuerdo a quien es; porque pensamos que la relación que podemos establecer con los acontecimiento educativos cuando investigamos (...) tiene que ver sobre todo con nuestra mirada. Y nuestra mirada, como metáfora, está viva” (p. 62). Lo que nos mueve a investigar es aquello que nos preguntamos, lo que nos preocupa, todo con un sentido de contribución a los saberes pedagógicos tanto a nivel personal como colectivo. Investigar en educación significa ir engranando poco a poco experiencias que nos hacen cuestionarnos, ir discutiendo e ir abriendo caminos alternativos. O como dice Sierra, Caparrós y Díaz (2016):

“La investigación enfocada como una experiencia a la que se aspira, funciona de forma pre-interactiva como una preparación respecto de nuestras formas de implicación en el hacer. Digamos que lo que hacemos al preparar un diseño de investigación desde esta perspectiva tiene que ver con una preparación de sí; la cual se deja representar bajo la idea de disposiciones, entendidas como las formas (posibles) en las que nuestras inquietudes pedagógicas se traducen en un plan, en una metodología que está, como decíamos con Arévalo, por hacer. Las disposiciones se entienden, por tanto, como prepararse para investigar, y no sólo preparar la investigación” (p. 188).

Por último, queremos decir que entendemos la realidad educativa como una oportunidad donde a estudiantes, docentes, investigadores y miembros de la comunidad se les reconoce la capacidad de aprender y enseñar, pues los saberes se construyen a partir de experiencias en base al diálogo permanente entre ellos con sus propias elaboraciones y no como un proceso donde los roles de “enseñante” y “aprendiz” estén dados por naturalidad. Con esto rompemos la imagen general de una relación pedagógica en la que el docente es un agente que dirige las escenas, mientras que el estudiante es el aprendiz que debe seguir las pautas que se le dictamina. Al cuestionarse esa actitud, el docente se abre a la capacidad de aprender de su experiencia y de la relación que se genera con los estudiantes, a su vez, éstos, pueden dar y desarrollar lo mejor de sí mismos.

En el centro educativo se realizaron acompañamientos en el aula, pero ese «estar ahí» significó compartir con los sujetos en otros espacios, por ejemplo, en la sala de profesores, en el patio, en los pasillos, en los eventos que se realizaban en el gimnasio, entre otros lugares donde a partir de una conversación cotidiana yo, como investigadora, iba conociendo y aprendiendo de sus experiencias y donde ellos también podían estar reflexionándose. Muchas veces compartiendo un café con el equipo de docentes o de modo más particular con alguno, conversábamos cuestiones del centro, hablábamos sobre la formación del profesorado, de sus expectativas a modo personal y profesional, de los desafíos que creían necesarios asumir. Conversaciones que nos enriquecieron y que no necesariamente fueron grabadas porque surgían de la cotidianidad de la vida.

Abrirse a la posibilidad de tener y vivir experiencias en el contexto que se investiga es hablar del aprendizaje, de estar disponible como investigador(a) y eso nos lleva a prepararnos, a re-indagar en nuestras inquietudes pedagógicas que posteriormente se traducen en un plan por hacer (o en una propuesta), tal como lo hace el instituto cuando cuestiona lo que se tiene y propone otras opciones de enseñanza-aprendizaje. Eso sería: prepararse para investigar, y no sólo preparar la investigación (Sierra, Caparrós y Díaz, 2016). Reconocemos que este proceso aspira a generar nuevos saberes destinados a docentes o personas que estén interesadas por la renovación del mundo educativo. No olvidamos que los saberes están en la base de nuestra ocupación como enseñantes y que el sentido de la investigación educativa

radica precisamente en su virtualidad formativa, en las posibilidades de que algo nos sucede como transformación personal.

2ª PARTE. INVESTIGAR CON

1. Recorridos metodológicos: hacer una tesis desde la fenomenología hermenéutica

Durante esta parte del informe daremos cuenta de cómo se llevó a cabo a nivel metodológico el proceso de investigación. En este punto hablaremos de la fenomenología hermenéutica y de cómo ésta nos ha inspirado para realizar un estudio que ha valorado la escucha, las voces de los participantes, la presencia, la narración de escenas, el hacer que la recogida de información sea vista como una retroalimentación mutua y que la investigación sea una instancia de formación tanto para la investigadora como para los participantes. Nos inspiramos en Connelly y Clandinin (1990) cuando hablan de la importancia de la construcción mutua de la relación en la investigación, una relación en la cual tanto los participantes como los investigadores se sienten al cuidado el uno del otro con voz para explicar sus historias.

La etimología de la palabra «fenomenología» hace referencia al estudio de los fenómenos. La palabra se compone de las voces griegas φαινόμενον (fainómenon), que significa “fenómeno, lo que se manifiesta, lo que se muestra” y λόγος (lógos), “estudio, tratado”. Como tal, la fenomenología es una corriente idealista subjetiva dentro de la filosofía que se propone el estudio y la descripción de los fenómenos o de las cosas tal y como se manifiestan y se muestran en esta. Asienta que el mundo es aquello que se percibe a través de la conciencia del individuo, y se propone interpretarlo según sus experiencias. La fenomenología es amplia y ha desarrollado distintas vertientes a lo largo de la historia, siendo algunos de sus mayores representantes Edmund Husserl, Max Scheler, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty o Jean Paul Sartre. Se considera que el filósofo alemán Edmund Husserl fue el fundador de la fenomenología introduciendo este término en su libro “*Ideas. Introducción general a la fenomenología pura*” (1913). Los primeros seguidores de Husserl, como el filósofo alemán Max Scheler, proclamaron que el cometido de la fenomenología es estudiar las esencias de las cosas y de las emociones. Los actos abstractos de recordar, desear y percibir eran estudiados por Husserl y a esos contenidos de la mente les llamó “significados”. Según él, esos significados permitían a un acto ser dirigido hacia un objeto bajo una apariencia concreta, y afirmó que la direccionalidad, que él llamaba “intencionalidad”, era la esencia del conocimiento.

Si bien reconocemos el inicio de la fenomenología en base al planteamiento de Husserl como ciencia proveniente de la filosofía, en este estudio rechazamos la idea materialista y positivista en torno a la realidad. Respecto al análisis sobre la fenomenología nos quedamos con la idea de que ésta propone una concepción metodológica de «aprender de las cosas mismas». En una cita de Morales (2011) se advierte con claridad el significado y aspecto metodológico de la fenomenología, exponiendo que es un método que consiste en describir lo inmediatamente dado en la conciencia:

“Los fenómenos, cuyo estudio es el objeto de la fenomenología, no debe entenderse en el sentido subjetivista de Kant (...) La fenomenología quiere dejar la palabra a las cosas mismas. Su única norma consiste en dejar que las cosas mismas se hagan patentes a la mirada intuitiva y reveladora, pero al mismo tiempo humilde y reverencial del filósofo. De ahí que el ethos del fenomenólogo se caracterice por una renuncia apasionada a toda violencia de interpretación y a todo presupuesto previo. Su ideal no es construir un sistema, sino acercarse a las cosas con una confianza profunda, para escuchar de sus propios labios la palabra esencial que le revela que ellas mismas son en sí mismas” (Morales, 2011, p. 14).

Conectamos la cita anterior con lo planteado por el filósofo alemán Martin Heidegger, colega de Husserl, quien proclamó que la fenomenología debe poner de manifiesto qué hay oculto en la experiencia común diaria. Él también hablaba de la *estructura de la cotidianidad* y del *ser en el mundo*, como un sistema interrelacionado de aptitudes, papeles sociales, proyectos e intenciones del ser humano (Morales, 2011).

Entendemos la fenomenología como un camino de aproximación a la realidad. Ello conduce a la pregunta: ¿qué es lo real? Zubiri (1998) tiene un pensamiento interesante al respecto, dice que la realidad es el carácter formal según lo aprehendido, es ver, decir o sentir algo en sentido propio. Y saber es aprehender algo según esta formalidad. Realidad es ante todo, una formalidad de alteridad de lo aprehendido sentientemente y en relación. Ese momento consiste en que lo aprehendido queda en esta aprehensión como algo propio. El objetivo de la filosofía de Zubiri es el de partir de los hechos y describir la realidad tal cual esta es. Para ello, tiene que realizar una cierta *reducción*

fenomenológica que pueda permitir poner entre paréntesis las teorías que nos hacen malentender la realidad.

Ahora quisiéramos focalizarnos de manera más específica a la fenomenología-hermenéutica en la investigación educativa. Van Manen nos habla de la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como del reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. En esencia, este método constituye una aproximación coherente al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y páticas de la experiencia pedagógica cotidiana difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación. Allí radica el motivo del por qué quisimos acogernos a esta mirada. Desde hace ya algunas décadas, la fenomenología sobresale como una metodología de investigación cualitativa muy valorada, la cual ha sido y es particularmente aplicada en la psicología y la atención sanitaria y, más recientemente, en áreas como recursos humanos y gestión empresarial, así como en otras disciplinas de las ciencias sociales como educación (Ayala, 2008; Gibson y Hanes, 2003; Giorgi, 2006). En su caso, el valor fundamental de la fenomenología hermenéutica (FH) radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares.

Hablamos de fenomenología hermenéutica en el apartado dedicado al método reconociendo la discusión que existe sobre el «método hermenéutico». Gadamer (1999), quien de manera directa y precisa distingue entre la hermenéutica y método dice:

“No existe un método hermenéutico. Todos los métodos descubiertos por la ciencia pueden dar frutos hermenéuticos si se aplican correctamente. La hermenéutica no significa un procedimiento en cuanto a la actitud del ser humano que quiere entender a otro que como oyente o lector, quiere entender la manifestación verbal. Siempre es pues: entender a un ser humano” (p. 148-149).

Ante el cuestionamiento de la teorización en la investigación educativa, la fenomenología hermenéutica viene a ser una respuesta para percibir el significado pedagógico en el mundo de la vida cotidiana planteando interrogantes acerca del sentido de la experiencia. Este mundo de la vida es “el

mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo¹⁸, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003, p. 27). En efecto, el investigador que trata temas educativos desde la fenomenología hermenéutica, tiene presente que el mundo es aquello que entendemos de él y que nuestras percepciones se construyen de lo vivido y no de las posibles conceptualizaciones. Algunas preguntas que rodean las investigaciones en educación desde la fenomenología hermenéutica son: *¿Cómo es vivida esta experiencia por los/as niños/as? ¿Cómo viven los/as educadores/as esta experiencia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de ser/experimentar/vivir?*

Considerar la hermenéutica en un proceso investigativo es pensar en un «estar ahí», en la realidad, en un sentido de carácter físico como real. Zubiri (1998) expone que el «estar» consiste físicamente en el acto intelectual de un «estar» en que yo estoy «con» la cosa y «en» la cosa. La unidad de este acto de «estar» en tanto que acto es lo que constituye la aprehensión que no sería una teoría sino un hecho: el hecho de que me estoy dando cuenta de algo que me está presente. La aprehensión es, por lo que hace al momento del «estar presente», un acto de captación de lo presente, una captación en la que me estoy dando cuenta de lo que está captado. Pensar en adentrarnos en la naturaleza de lo educativo responde a la necesidad de que la investigación educativa consolide, desde un pluralismo metodológico, una forma de construir las ciencias pedagógicas que implique una mejora real para la educación y, por ende, al desarrollo humano (Ayala, 2008).

Max Van Manen, pedagogo neerlandés radicado en Canadá, ha desarrollado y actualizado los aportes de la pedagogía fenomenológica y de la pedagogía hermenéutica. Se le considera el autor pionero en la formulación de la FH como metodología de investigación educativa. Aun cuando hay otros nombres asociados a este enfoque de investigación educativa como el de Vandenberg (1992) y el de Barnacle (2004), el protagonismo y el liderazgo de Van Manen es claro. Su aportación fundamental al contexto de la investigación educativa queda explicitada en la siguiente cita:

¹⁸ Nota puesta por la investigadora. En filosofía se entiende como “prerreflexivo” a la modalidad de la conciencia a lo largo de la cual ésta no se refleja a sí misma, pero existe de forma plena y positiva en la fenomenología.

“Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa” (Barnacle, 2004, p. 57).

Para introducirnos en la FH de Van Manen hay que partir del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003, p. 48). En efecto, la FH “no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido” (p. 48). Sin embargo, se cuenta con un camino, en base a conocimientos e ideas que pueden ser historias de vidas donde el investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (Ayala, 2007). Del mismo modo, es esencial para el investigador comprender, por ejemplo, la idea FH de la naturaleza del conocimiento —pedagógica, en este caso— y su vinculación con la práctica (Van Manen, 2003). Sólo a partir de este sustrato de ideas, la fenomenología hermenéutica puede ser comprendida y asumida dentro de las actividades de investigación.

Algunos de los métodos propuestos por Van Manen son: la descripción de experiencias personales, las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias; la entrevista conversacional y la observación de cerca¹⁹. Cada una de estas actividades, en apariencia son

¹⁹ Es necesario distinguir entre la entrevista conversacional y otras modalidades de entrevista en investigación cualitativa como la entrevista en profundidad y entre la observación de cerca y la observación participante. La entrevista en profundidad aspira obtener información sobre el objeto de estudio asumiendo que esta información está presente en la biografía de la persona entrevistada. En esta entrevista se recoge la *interpretación* que la persona tiene acerca de la experiencia. Por el contrario, la entrevista conversacional aspira a obtener el *significado vivido* de determinada experiencia y muchas veces no cuenta con una delimitación de temas determinados previamente. Por otra parte, la *observación de cerca* pretende aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender —*in situ*— el significado de determinada experiencia vivida por ella. En cambio, en la observación participante (por ejemplo, en una investigación etnográfica) el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.) al que pertenecen quienes están siendo observados.

comunes a otros enfoques de investigación de corte cualitativo (Van Manen, 2003) la diferencia esencial está en la resignificación de la experiencia vivida, valorando los fenómenos tal como se presentan en la consciencia y en la esencia del ser humano.

Todo ello se vive como intercambio personal, donde el lenguaje y la comunicación —verbal y no verbal— juegan un papel decisivo. Donde lo que ocurre es de naturaleza pática, o sea, viene desde el conocimiento en acción, situacional, corporal y relacional, esto quiere decir que viene desde nuestras acciones, de los ambientes en que vivimos, de nuestro cuerpo y de la relación con los demás (Ayala, 2008 y Van Manen, 2003). La fenomenología en la investigación educativa nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en la naturaleza de lo que deseamos estudiar. Sobre esto, Ayala (2007) señala que:

“Esta naturaleza de la experiencia pedagógica explica por qué para el estudio de ciertos fenómenos resulta inadecuada la opción de enfoques de investigación centrados en la obtención y el desarrollo de conocimiento de naturaleza lógico-formal y/o técnica. Por ende, es necesario hallar vías de investigación y teorización adecuadas para aprehender y desarrollar conocimiento relevante sobre los aspectos esenciales de la experiencia pedagógica” (p. 413).

En la 1ª parte de este informe se hablaba de la investigación como experiencia formativa y de transformación que potencia la mirada en una evidencia que tiene un punto ciego en el centro de su propia obviedad. Masschelein y Simons (2008) proponen un ejemplo de ello cuando dicen que *el punto ciego no roba la visión del ojo; al contrario, abre la mirada y la presiona, la obliga a mirar*. El punto ciego sería la línea que se abre para la mirada y remite a la necesidad de mirar y de utilizar los ojos a la evidencia que se da a una mirada movilizadora, a una mirada que presta atención al mundo y a su verdad, “pero se trata de una verdad que no trata de la realidad, del mundo, sino que proviene de ella. Por eso no es una verdad que se encuentra en las ideas, en las tesis, en las representaciones o en los conocimientos, sino en la experiencia” (Masschelein y Simons, 2008, p. 30). En otras palabras, es hacer presente la realidad, para que podamos mirarla, prestarle atención, desaprender en ella y aprender de ella.

La fenomenología hermenéutica tiene gran relevancia en los procesos investigativos fundamentalmente de carácter cualitativo porque intenta dar cuenta de la realidad y trata de comprender las percepciones de la gente, perspectivas e interpretaciones de una situación particular, donde el interés se orienta a la determinación del sentido y a la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. En otras palabras, intenta responder a las preguntas: ¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno (...) en tanto que experiencia esencialmente humana? (Van Manen, 2003, p. 80) ¿Cómo es la experiencia de los participantes? Por su parte, la experiencia del investigador cobra gran relevancia desde la perspectiva “*desde adentro de*” (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Van Manen, 2003). Al considerar la experiencia del investigador y de los participantes, es cuando hablamos en este estudio, de la indagación narrativa que trataremos en el siguiente apartado.

Del mismo modo, la FH aspira a responder a otra exigencia crucial de la pedagogía: desarrollar conocimiento pertinente que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada niño (Ayala, 2008). Como explica Van Manen (2003), la fenomenología, en un amplio sentido, es una filosofía o teoría que se interesa por la esencia de las cosas. Su propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes ni establecer relaciones entre variables, su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica (Ayala, 2008). En ese enfoque, también entra la perspectiva narrativa, que es una modalidad de investigación que se ha vinculado con la experiencia, la cual respalda las ventajas de ver en la práctica educativa cotidiana la posibilidad de contar episodios de cosas que pasan en las clases o alrededor de ellas, de las historias de los(as) alumnos(as) y de nuestras relaciones con ellos y ellas, de acontecimientos inesperados, de reacciones, de éxitos o fracasos, de los placeres o disgustos que provocan (Contreras, 2007).

Rosario Correa (2001) dice que “la elección por parte del investigador de la estrategia de conocimiento que utilice, o la forma de aprehender su objeto de investigación, es en principio, o aparentemente, una cuestión teórica. Sin embargo, si se analiza el hecho con mayor profundidad, se puede apreciar que no es un asunto puramente teórico, sino más bien concerniente a la propia vida” (p. 1). Específicamente en este estudio se realizaron narraciones de acontecimientos y escenas que se vivieron en las aulas y fuera de ellas, que

permitieron abrir el camino de la reflexión educativa en base a relatos que conciernen a la propia vida. Esto significó centrarse en las cualidades de lo que se vive, como “acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 23). Las narraciones de episodios podrían permitir pensar y remover el sentido de las cosas, porque la experiencia tiene un contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas.

2. Siguiendo con los recorridos: la indagación narrativa

El investigar, al igual que educar, “se hace siempre en relación; y esta verdad tampoco se puede sobrepasar porque nos exige prepararnos para ese encuentro en presencia viva, abrimos a la posibilidad de la experiencia y, a pensar la investigación educativa como una experiencia que mira a la experiencia” (Molina, 2013, p. 145). Iniciamos el apartado con esta cita porque creemos que establece una importante unión entre la idea de que la investigación es una experiencia (de aprendizaje) en sí misma, planteada en el último punto de la primera parte de este informe y la visión de Van Manen sobre la fenomenología hermenéutica.

Van Manen señala que hablar de las experiencias personales, las experiencias de otros, la entrevista conversacional y la observación de cerca pueden ser alternativas con miradas hacia la investigación fenomenológica en educación. Con la perspectiva de Bruner podemos establecer un canal entre la fenomenología y la epistemología que reconoce al sujeto lleno de experiencias. Específicamente, Bruner (1998) dice que narrar es una actividad entendida como un mecanismo para organizar nuestro conocimiento, siendo un vehículo en el proceso de la educación. Trabajar con narraciones ayuda a explorar e interpretar el propio mundo a partir de lo que ocurre en la vida escrita en textos.

“Escribir narraciones permite al escritor salirse de la cotidianidad para expresar ideas propias, dejar volar la imaginación, elaborar descripciones y plantear y resolver problemas de forma insospechada. Esto puede incidir en el establecimiento de nuevas relaciones y en la profundización

del conocimiento tanto del lenguaje como de un tipo de texto en particular” (Aguirre, 2012, p. 83).

Lo que trataremos en las próximas líneas es un modo de trabajar en investigación educativa; en base a la narrativa a través de relatos.

Bruner (1998) presenta una modalidad de funcionamiento cognitivo conocida como narrativa de pensamiento, que se ocupa de las intenciones y acciones humanas. Consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, al narrar estas historias vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia, de nuestra trama narrativa. Cada una de estas modalidades de pensamiento nos permite modos característicos de construir la realidad.

El papel que ha ocupado la narración en la vida la ha reafirmado otros autores como Reyes, quien expone que la narración:

“Es la forma discursiva que, al parecer de manera universal, refleja la organización humana de la humanidad, su significado, el sistema de valores en que se asienta ese significado. Contar es poner orden y lugar, ya sea a actos humanos, ya sea a acontecimientos naturales, ya sea a las abstracciones del pensamiento” (Reyes, 1984, p. 20).

Pero la práctica cotidiana de la narrativa oral ha conducido a que la narración no haya sido reconocida socialmente como una actividad intelectual interesante, a pesar de que narrar es una actividad compleja que requiere la selección e integración de diferentes tipos de conocimiento (Aguirre, 2012). De ahí la importancia de conocer y ayudar a desarrollar el modo de pensamiento narrativo. José Contreras (2015) expresa que la narración, por su propia naturaleza, pone en juego situaciones con un potencial pedagógico, pone en relación personas y acontecimientos, vidas concretas y experiencias de vida pues, como dice el autor, “profundizar narrativamente supone profundizar en las vidas y en las experiencias”. Entrar en relación con esas historias de vida exige un trabajo personal de toma de postura emocional y simbólica que tiene que ver con el acompañamiento y con el ir tejiendo vínculos y con afianzar relaciones en medio de las cuales poder ir creciendo (Caparrós y Sierra, 2012).

En este trabajo valoramos la indagación narrativa como experiencia, donde la educación y la investigación se mueven en un ambiente de relación con la alteridad en la que nos pasa algo. “Una vivencia que acompañamos de pensamiento, de una dimensión receptiva y reflexiva, aceptando lo que sucede y deteniéndonos conscientemente en lo que nos sucede” (Blanco y Sierra, 2015, p. 2). En esa experiencia hay una unidad fluida de vida y pensamiento (Molina, 2014) que se entreteje y que nos genera un movimiento interior de vida (López, 2010). Y en esa unidad hay una atención cuidadosa y reflexiva hacia la realidad que nos transforma, modificando nuestra relación con ella (Blanco y Sierra, 2015).

Como proponen Schöngut y Pujol (2015) entendemos la narrativa como perspectiva y no tan solo como metodología que articula la subjetividad centrada en la dimensión de la experiencia (Contreras, 2015; Hernández y Aberasturi, 2014; Larrosa, 2008). En primera instancia, cumple una función cognitiva que organiza las experiencias, la temporalidad de los sucesos, los hechos que se relatan y la reflexión. A su vez, la narrativa permite dar resignificado a las experiencias, donde la adquisición simbólica del lenguaje adquiere un importante valor. Capella (2013) lo define como el reconocimiento a la relevancia del lenguaje en la constitución del sí mismo y la significación de la experiencia, manteniendo la coherencia de la subjetividad individual y la interacción con el otro. En definitiva, la narrativa se construiría en un espacio interpersonal, pues lo que vemos cuando miramos al sujeto y al lenguaje no es un reflejo ni de su mundo interior ni de su mundo exterior, sino un desplazamiento o reconfiguración de ambos procesos que ocurre en el sujeto mismo como forma de buscar cuerpo o consistencia de lo que vive (Schöngut y Pujol, 2015).

Creemos que trabajar desde la fenomenología hermenéutica con un sentido narrativo nos permite conocer la escuela desde adentro y a través del punto de vista de los implicados que aportan su testimonio desde la experiencia (Bolívar, 2002). Clandinin y Connelly (2000) realizan una definición amplia de lo que constituye la investigación narrativa al incluir cualquier tipo de investigación que utilice alguna forma de texto o relato como unidad de análisis para comprender cómo los sujetos construyen y crean significado. Es en este momento cuando podemos ver con claridad la definición de «fenomenología hermenéutica» y su relación con la «indagación narrativa», pues el objetivo

inicial, de proceso y final es recuperar la voz de los protagonistas, por eso van a la par y, por eso hemos decidido incorporar los aportes de ambas miradas, porque las entendemos unidas; una sería el método (la «fenomenología hermenéutica») y la otra (la «indagación narrativa») sería la forma de cómo llevar a cabo la acción, es decir, sería la forma que nos lleva a la *inspiración* para compartir lo investigado, lo vivido, lo aprendido.

Tal y como dicen Connelly y Clandinin (1990) la gente, por naturaleza, lleva vidas relatadas donde se caracterizan los fenómenos de la experiencia, aunque narrar es un acto inherente a nuestra condición de seres humanos, narramos porque es un modo natural de contar lo vivido desde las implicaciones subjetivas de sus protagonistas (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Esto exige pensar *con* las personas, con las historias, con los relatos y no sobre ellos, implicándose desde adentro y no haciendo un análisis desde afuera (Sparkes y Devís, 2007).

De esta manera, al tejer las narraciones se comunica la sabiduría práctica y, al mismo tiempo, se permite a otros/as destejer las experiencias para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa inspira la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla y compartirla.

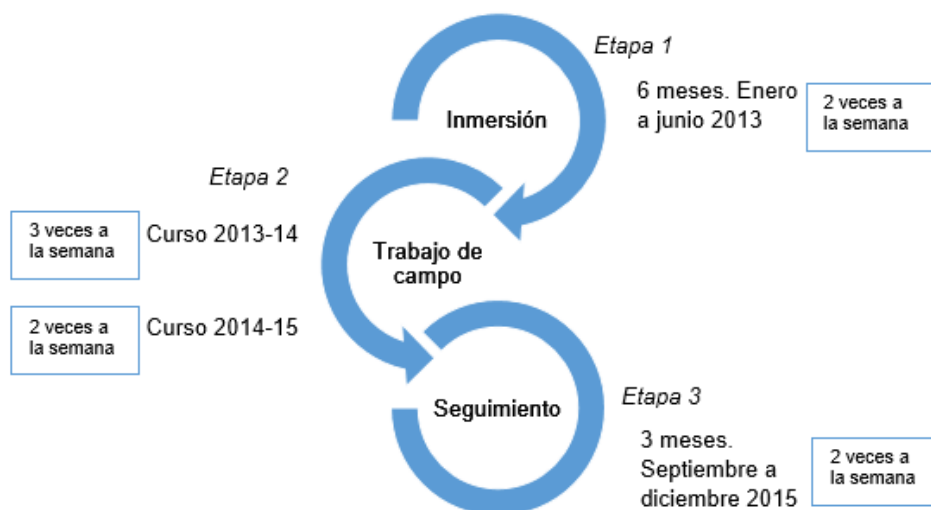
3. El proceso investigativo vivido en el Institut Quatre Cantons

Al trabajar desde la fenomenología hermenéutica, intenté «*estar ahí, en la realidad*» durante un extenso período, estando de una manera particular para vivir la experiencia desde adentro. Manteniendo el hilo de lo comentado en los dos puntos anteriores sobre *fenomenología hermenéutica* e *indagación narrativa*, iré contando de qué manera fui adentrándome a la realidad que inspiró este estudio y que intenta inspirar a nuevos y desafiantes pensares.

Para organizar el proceso de investigación, hice una división de 3 etapas; la primera fue de inmersión en el centro para conocer a grandes rasgos el proyecto educativo. Ese período fue desde enero a junio del 2013, en el cual acompañé a una profesora en sus clases de castellano. También realicé las primeras entrevistas para indagar, conocer y acercarme a la realidad. En el

curso escolar 2013-2014 comencé la segunda etapa focalizada al trabajo de campo en las aulas de 4 clases que iniciaban 1º año de la ESO y en el curso 2014-15 continué con ese grupo de estudiantes. Con el objetivo de ver cómo se concretizaba el proyecto educativo del Institut Quatre Cantons en los espacios de aprendizaje, específicamente en la modalidad curricular denominada *Trabajo Globalizado* estuve 2 años académicos. La tercera etapa fue de seguimiento durante 3 meses del curso 2015-2016, ya para ese entonces los estudiantes cursaban 3º año. En el *esquema 3* se detalla las etapas de la investigación:

Esquema 3
Etapas de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de dividir el proceso en 3 etapas existió una gran complementariedad porque si bien hubo un nivel de organización del estudio como actividad previa y de desarrollo por parte de la investigadora, la información no fue apareciendo segmentada ni en el orden de las fases que se propusieron, por ejemplo, en la etapa 1 se tenía la intención de conocer el proyecto educativo a modo general, aunque ese conocer se fue desarrollando igualmente en las siguientes etapas, pues mientras realizaba el seguimiento (etapa 3) fui teniendo detalles de la creación del instituto que no había conocido en la primera fase.

A lo largo del proceso intenté estar abierta a ver lo que la realidad me mostraba. A modo personal y en las reuniones con mi directora íbamos

concretizando los apartados y temáticas de la tesis, aunque siempre partíamos de lo observado y vivido. Para ver y recoger aquel contenido/saber necesitaba experimentar ciertos procesos como investigador/a, acudir a lecturas, a momentos donde compartir ideas pedagógicas²⁰ donde pensar y externalizar mis conflictos (en especial aquellos que se contraponen con la forma en que fuimos educados, con lo que creemos o desarrollamos en el presente y la visión de educación futura que divisamos) que me llevaron a un desaprendizaje y aprendizaje y, por sobre todo, a hablar de lo que iba viendo en el contexto de estudio.

Es propio del investigador o investigadora valorar, apreciar y ordenar la información que se presenta dependiendo de la mirada que se tenga y del paradigma con el que esté trabajando. En lo que aquí respecta, hablamos de hechos que se observaron y, desde los cuales se elaboraron notas de campo y relatos poniendo atención en ciertos aspectos (nombrados en el punto 4 de este capítulo) que se fueron definiendo con mi directora de tesis y a partir de las conversaciones que surgían en las reuniones con el grupo ESFERA. En el párrafo anterior hablábamos de la necesidad de complementar el periodo de investigación con lecturas y participación en instancias académico-científicas, pues en la medida que leemos y compartimos lo vivido podemos ir reflexionando. El objetivo de hacer un estudio de cualquier índole es mostrar, proponer y reflexionar en conjunto ¿qué sentido tendría realizar una investigación si no compartimos con los participantes y con la comunidad educativa-científica? En la introducción explicaba que esta tesis en lo formal, la ha escrito una persona, aunque ha sido el resultado de un proceso donde han contribuido diferentes actores.

Debo reconocer que mientras estaba en el centro tenía muchas ideas (por lo general, desordenadas) que surgían de una compleja realidad con aspectos que, a ratos, veía con claridad y, a veces por el contrario, las veía como ideas que se abrían en una gama de otros temas que no tenían que ver

²⁰ Quienes desarrollan una investigación educativa y/o social no solo son investigadores, son personas que han tenido contacto (laboral o no) con realidades vinculadas a su formación profesional o a su experiencia personal. Aunque hay áreas de las ciencias que apelan a la objetividad, se debe reconocer que nuestras posiciones epistemológicas y filosóficas nos motivan a indagar y, que a pesar de querer, en algunos casos, excluirlos los propios pensamientos, el investigador o la investigadora está allí con lo que sabe (y también con lo que no sabe), con lo que ha vivido y reflexionado.

con los objetivos del estudio. Reflexionando sobre esto, creo que dependía de la mirada que tuviese en un determinado momento y de lo que la realidad me presentaba. También dependía del docente con el cual estaba en el aula, de los estudiantes, de las actividades que presenciaba, de la manera activa (o no) de trabajar en los espacios de aprendizaje, de mi propia mirada y, de tantos otros factores.

Durante la primera etapa de la investigación que duró 6 meses aproximadamente, asistía 2 días a la semana a las sesiones de castellano de 2 horas. La segunda parte, la organicé en 2 cursos académicos (de septiembre a principios de junio del siguiente año). Ya para ese entonces había decidido focalizarme a la modalidad curricular de *Trabajo Globalizado*. En el primer curso académico de la segunda etapa sentí la necesidad de asistir 3 días a la semana; iba los lunes, martes y jueves 2 horas cada día, siguiendo a los 4 grupos que comenzaron 1º de ESO en el 2013. Para cuando ese grupo de estudiantes entró a 2º año iba al instituto 2 días a la semana: los martes y jueves, 2 horas cada día. En la tercera etapa que tuvo 3 meses de duración continué asistiendo 2 días a la semana.

Para hacer este informe calculé cuántas horas en aula estuve durante todo el proceso de investigación en el Institut Quatre Cantons. El resultado fue:

- Etapa 1: 96 horas
- Etapa 2: 400 horas (1r año: 240 horas y 2do año 160 horas)
- Etapa 3: 48 horas

En total fueron 544 horas aproximadamente, sin contar mi asistencia a actividades fuera del horario lectivo que se hacían, tales como actos culturales de final de curso académico, para fiestas locales como Sant Jordi, navidades u otras celebraciones. Dentro de esa cantidad tampoco considero las conversaciones grabadas con los docentes, los grupos de discusión con los estudiantes y actividades propias del día a día como el tiempo libre de recreo. Mi presencia en las aulas la fui registrando en notas de campo, aunque hubo días donde no escribí. “¿Por qué vienes con una libreta a las clases? ¿Por qué escribes tanto? ¿Qué escribes?”, me preguntaban algunos estudiantes. Al principio, intentaba registrar «todo» lo que veía, escuchaba y pensaba, usando una escritura que fue una especie de borrador de relatos. Tenía la intención

inicial de registrar «todo» lo que pasaba, eso significaba para mí escribir sobre la totalidad de los sucesos, pero después fui dándome cuenta que al estar escribiendo en el aula me perdía ciertos detalles que debía ver en su conjunto y no como un hecho en particular, por lo que comencé a dejar la libreta de anotaciones cerrada en el puesto donde me había sentado. Desde ese momento fui moviéndome por el aula e iba a observar e interactuar con las personas de manera más cercana. Como decía, mi lugar en la investigación cambió. Mi libreta quedaba en un lugar de la mesa colectiva, cerrada y junto a la de los estudiantes.

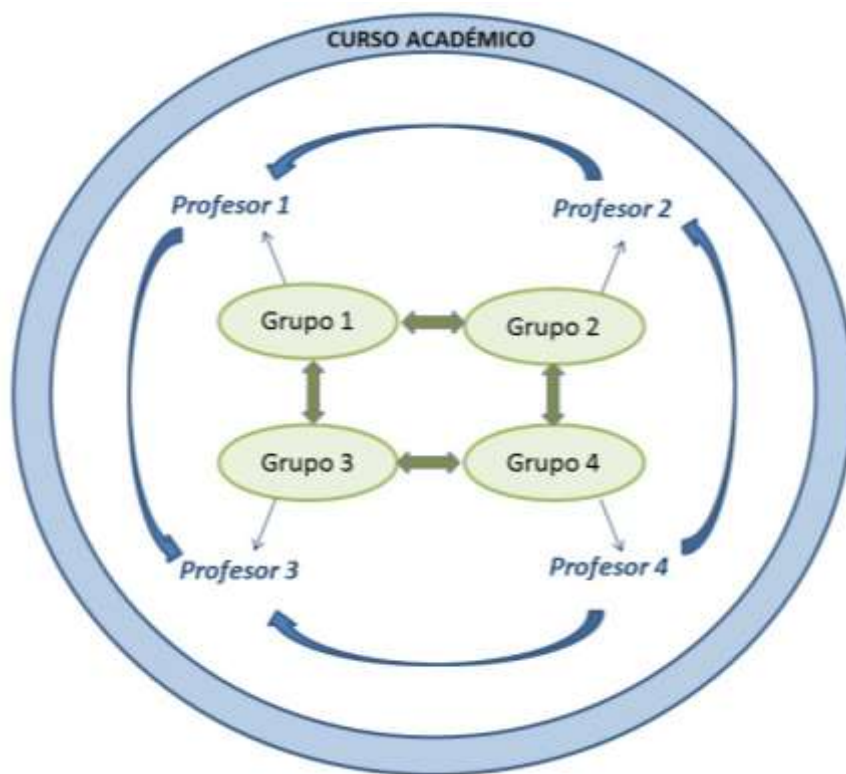
El cerrar la libreta significó para mí ponerme en el lugar de aprendiz, porque investigar y estar/vivir en el campo de acción significa aprender, brindando la posibilidad de formación personal y profesional. Tanto con los estudiantes como con los docentes aprendí mucho. Lo que me proporcionó la oportunidad de formación fue el estar en las aulas, entendiendo el concepto de “aula” desde el lenguaje real que lleva a estar allí presencialmente; como desde el lenguaje figurado que nos permite pensar en el “aula” como aspecto abstracto de la educación que hace referencia a cualquier espacio de aprendizaje. También tuvo un gran valor el estar fuera de ella. Aquí me refiero a cuando escribía capítulos y relatos para esta tesis, artículo o cuando preparaba presentaciones para compartir en congreso y jornadas sobre educación. Esa parte fue importante para comprender la evolución del Institut Quatre Cantons y para ir madurando las reflexiones que surgían en el proceso de investigación.

La elección de los 4 docentes que impartían *Trabajo Globalizado* fue a partir del grupo de estudiantes que en septiembre de 2013 iniciaban 1º año de educación secundaria. Se escogió a un grupo que se integraba al centro porque creíamos que podíamos ver de mejor manera el funcionamiento del proyecto con una población de estudiantes que provenían de diversas realidades de educación primaria y que se integraban a la enseñanza secundaria en este centro.

El motivo del por qué se inició el seguimiento a 4 docentes fue porque *Trabajo Globalizado* funcionaba con grupos no estables, esto quiere decir que cada 4 o 5 semanas los estudiantes que componían una clase se reorganizaban para formar un nuevo grupo. Estaba establecida la existencia de

4 clases de 1º de ESO, diferenciadas por las letras A, B, C y D pero quienes componían esos grupos no eran los mismos alumnos, la cualidad que los unificaba era que todos pertenecían al mismo nivel educativo (1º de ESO). Por su parte, los docentes también se iban moviendo. Desde el comienzo del curso eran los mismos 4 profesores los que daban clases de *Trabajo Globalizado* en este nivel, ellos se mantenían en un aula definida. Las 4 aulas estaban muy cerca, ubicadas dos a cada lado, divididas por un estrecho pasillo, lo que permitía la rápida comunicación entre las clases y los docentes. El cambio de grupo y de aula se producía cuando se acababa un *centro de interés* y la reorganización de los grupos dependía de los docentes de *Trabajo Globalizado* que se desempeñaban en el nivel educativo correspondiente. En el *esquema 4* se puede ver la dinámica de los grupos y de los docentes:

Esquema 4
Dinámica de los grupos de estudiantes y de los docentes en TG



Fuente: Elaboración propia.

Durante la segunda y tercera etapa de la investigación se observó el funcionamiento y organización de *Trabajo Globalizado*. Ya señalaba que el grupo de estudiantes fue el mismo. No obstante, algunos de los docentes fueron cambiando. Había un equipo de profesores, el cual participó en la creación del proyecto y que se mantuvo en el centro pero, con el tiempo, se fueron incorporando más docentes, generando bastante movilidad²¹, en especial porque cada año había nuevas incorporaciones al abrirse un nuevo nivel educativo hasta llegar a la totalidad de los cursos de educación secundaria y de bachillerato.

Respecto al trabajo de campo realizado en *Trabajo Globalizado* (segunda etapa realizada en 2 cursos académicos) los docentes participantes en el curso 2013-2014 fueron: Ramon, Jordi, Anna P. y Laura. En el curso 2014-2015 continuaron Jordi y Laura y se incorporaron Ana S. y Lali. Finalmente, en la tercera etapa donde se tenía el objetivo de hacer un seguimiento no se realizó un trabajo específico con los docentes, pues se hizo un seguimiento al proyecto

²¹ Esto se comentará con mayor detenimiento en otro apartado.

en general. En esa última parte, se realizaron reuniones, conversaciones particulares con los docentes y con algunos estudiantes. Además, de algunas observaciones en aula para ver la evolución de los estudiantes, con el objetivo de analizar cómo se llevaba a cabo el proyecto y qué producía éste en las personas.

Como ya ha podido evidenciarse, mi presencia en el instituto fue extensa en cuanto a tiempo y fue intensa en cuanto a mi implicación. Me sentía muy incluida en el centro y fue difícil definir el día que dejaría de ir. Necesitaba alejarme del contexto para escribir esta tesis, aunque reconocía mi incapacidad de despedirme. Con el tiempo fui manteniendo el contacto, a veces, tenía alguna duda y le escribía a alguno de los docentes o al equipo directivo. Ellos me dejaron las puertas abiertas para volver cuando quisiera. No faltó el estudiante que me preguntó por qué me iba. Cuando el grupo de estudiantes que seguí desde 1º a 3º me preguntaba quién era yo, les explicaba que estaba allí para escribir sobre la experiencia que se vivía en el instituto y, que para ello necesitaba contar con las diferentes perspectivas que me aportaban los miembros de la comunidad.

Con el paso de los años, no tan solo observaba, sino que también participaba en las dinámicas de los espacios de aprendizaje, intentaba colaborar con los docentes, me sentaba en las mesas colectivas para ayudar a los estudiantes o para escuchar lo que estaban hablando y para presenciar de más cerca las interacciones. Cuando tenían algún momento, ellos me explicaban el por qué hacían determinada cosa o cómo se habían organizado. Les ayudé a montar exposiciones, era una miembro más cuando se realizaban dinámicas de expresión corporal, escuchaba con atención sus exposiciones, acompañaba a los docentes en alguna salida a terreno y me hacían participar preguntando qué opinaba yo ante alguna situación y cómo me sentía en el centro educativo.

3.1. Mi presencia en el instituto

A lo largo del proceso participé en diversas actividades en el Institut Quatre Cantons, como por ejemplo, en reuniones de coordinación de profesores. Al inicio del curso 2015-2016 estuve en las jornadas del equipo docente que se

incorporaba al centro. Quienes llevaban más años en el centro coordinaban las reuniones, pues hasta ese momento aún quedaban algunas personas que habían participado de la fundamentación y creación del proyecto educativo. Al inicio de cada curso (durante el mes de septiembre) se realizaba formación y se compartían espacios de reflexión para analizar el proyecto del centro. Las jornadas en las cuales participé duraron una semana, allí fui tomando nota de las intervenciones y preguntas que realizaban los docentes que se incorporaban y de las reflexiones que surgían. En esas jornadas puse especial atención en las incertidumbres, elemento que no había considerado anteriormente. Me di cuenta que era necesario considerar los aspectos que estaban pendientes, pues un proyecto como el que se vive en este centro no se termina, demanda una permanente atención y cuestionamiento. Este tema surgió ya en la 3a y última etapa de la investigación y se comentará más adelante.

El ver, experimentar y vivir el trabajo de campo participando en diferentes momentos me sirvió para analizar cómo se veía el instituto así mismo, entendiendo que el centro lo compone de manera activa cada integrante y que desde sus perspectivas se construye la realidad vivida. También participé en actividades hechas en espacios fuera del centro; fuimos a una ONG que luchaban por los derechos de los infantes donde los estudiantes del centro, apoyados por la institución, llevaron a cabo un proyecto. Acompañarles en las salidas a terreno me permitió relacionarme con los y las protagonistas desde una forma más cercana. Cuando se acabó el año escolar 2014-2015 participé en la celebración de cierre de curso, donde estaba invitada toda la comunidad vinculada al centro: padres, familiares, estudiantes, docentes, equipo directivo e instituciones con las cuales se trabajó ese año para el desarrollo de *Trabajo Globalizado*.

En la vida que se desarrollaba en el centro surgían actividades colectivas a las que yo llamaba “actos”²² que se celebraban en el gimnasio o en el patio,

²² El concepto lo traída arraigado desde Chile donde los actos son actividades que se realizan dentro del horario escolar donde se celebra alguna fiesta nacional o de la institución educativa. Tienden a ser muy formales y con unas reglas que hay que seguir, por ejemplo, en la escuela donde estudié para presenciar un acto había que mantenerse de pie siguiendo una fila ordenada por altura, por curso y sexo. Y siempre se iniciaban cantando el himno nacional. Cuando llegué al Institut Quatre Cantons vi que la dinámica era totalmente diferente y que esas actividades eran más espontáneas y participativas.

éstas eran espontáneas y convocaba a la participación de los sujetos. Yo me unía al grupo de docente —aunque desde un punto más lejano a la hora de gestionar el orden o el silencio—, a veces me sentaba junto a los estudiantes y presenciaba la actividad como espectadora. Me sentía dichosa por ser parte de lo que ocurría allí. Me sorprendió la espontaneidad con que los profesores y alumnos participaban en los actos, pues era totalmente diferente a la formalidad de los que había visto en Chile mientras me desempeñaba como docente de secundaria. Siendo testigo y partícipe reflexionaba y entraba a esa dinámica del aprendizaje y desaprendizaje para volver a construir.

Cuando salía del centro después de alguna actividad me iba llena de ideas, llegaba a casa inspirada a escribir relatos o borradores para futuros artículos. Fui parte de los ensayos para una presentación que se realizó al acabar un TGPE y que coincidía con las fiestas de fin de año (navidad), dirigida a infantes del barrio que estudiaban en escuelas aledañas al instituto, a las familias y a los miembros del centro. Esas actividades tenían un objetivo cultural y de participación comunitaria. En el punto “*Un lugar en el mundo*” de la 4ª parte de este estudio sobre “*Perspectivas y saberes*” describo algunas de estas actividades.

¿Qué haces tú aquí? ¿Eres profesora? ¿Vienes a supervisar las clases? ¿Por qué escribes tanto? Eran algunas de las preguntas que me hacían los estudiantes cuando me veían por primera vez en las aulas. Era normal que sintieran curiosidad por una persona externa. Lo que más me llamaba la atención era que se no se quedaran con las dudas y se acercaran a mí a preguntarme, o que cuando ya estaba el docente en el aula y aún no me presentaba algún chico o chica levantaba la mano para preguntar en voz alta *¿quién es ella?* El generar preguntas como: *¿qué es eso?, ¿por qué pasa?, ¿por qué debemos hacerlo así?*, entre otras, me hacía pensar que aquellos estudiantes cuestionaban lo que veían y pasaba a su alrededor. Expongo esto porque creo que es importante presentar algunas referencias de cómo eran los participantes de este estudio y, para ver que no eran indiferentes a la presencia de una investigadora. Luego de las aclaraciones de quién era yo, los docentes decían al grupo de estudiantes que la dinámica debía darse de igual manera, que su actuar no debía condicionarse por mi presencia. Como este centro educativo era de nueva creación y al tener un proyecto educativo diferente, frecuentemente recibía la visita de personas externas, por lo tanto, para los

miembros no era extraña la presencia de observadores aunque siempre tenían la curiosidad de saber quiénes eran los que se sentaban junto a ellos.

Si bien estuve la mayor parte del tiempo con los 4 grupos que iniciaron 1º de la ESO en el curso 2013-2014 siguiéndoles hasta que llegaron a 3º, entré a otras aulas porque algún docente me invitaba a sus clases o porque en el sistema de *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa* (TGPE) los grupos se organizaban uniendo a estudiantes de diferentes grados, por ejemplo, se formaban grupos con estudiantes de 2º y 3º de la ESO.

Bajo la idea de caminar junto al otro en la tarea investigativa y basándonos en el enfoque narrativo como tentativa para saber qué emerge del relato de la experiencia, qué se vive, qué se va diversificando y qué abre nuevos espacios educativos y nuevas narrativas (Clandinin y Connelly, 2000; López et al., 2013) con los sujetos implicados (estudiantes y profesores), se mantuvo una retroalimentación con los protagonistas de lo que se fue haciendo en el transcurso de la investigación. Por ejemplo, el proceso de acompañamiento se concretizó con escrituras compartidas de relatos y artículos²³. Como se pudo ver en la *Introducción* de este informe, también contamos con la participación de un docente que presentó un relato explicando cómo era la educación pública de secundaria en Cataluña.

La idea de esta investigación tiene muchas inspiraciones, pero tiene un punto común de inicio: dotar de recursos para que experiencias como la vivida en el Institut Quatre Cantons se vayan dando a conocer, se concreten en otras realidades y/o sirvan de inspiración para pensar en nuevas formas de enseñar y de aprender.

²³ Como consecuencia del acompañamiento que se llevó a cabo, con una de las profesoras del instituto se elaboró un artículo el cual fue publicado en una revista de educación en catalán. El artículo se titula: "Vida i emocions: treballant amb diaris personals narratius a educació secundària".

4. Indagar y dar voz a las experiencias de vida

Ya basta de hablar (o de escribir) desde como expertos, especialistas, críticos, portavoces, ya basta de hablar (o de escribir) desde cualquier posición. Para poder hablarnos necesitamos hablar y escribir. Leer y escuchar, tal vez pensar, en nombre propio, en primera persona, con las propias palabras, con las propias ideas (Larrosa, 2008, p. 53).

Hablar (o escribir) con las propias palabras es colocarse en la lengua y en lo vivido desde adentro. Hablar en primera persona no significa hablar de uno mismo, es ponerse en juego en lo que uno dice o piensa, es exponerse. La experiencia es lo que nos pasa y, aunque se dé en la acción, no es intencional no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. “Por eso la experiencia es atención, escucha apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición” (Larrosa, 2008, p. 53). En la experiencia lo real se nos presenta en su singularidad y siempre hay algo de «no sé lo que pasa», algo que se nos hace difícil ordenar y comprender en su totalidad.

La experiencia exige otro lenguaje, uno atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre (López, 2010; Motta, 2012; Paredes, 2015). Con esto se quiere decir «me gustaría poder hablar contigo, pensar contigo». El realizar la investigación desde la fenomenología y desde la indagación narrativa significó un *pensar juntos* y, desde el principio, se les comunicó a los docentes participantes que el estar en el centro educativo, en las aulas, en los espacios de aprendizaje significaría acompañarles, escribir a partir de escenas que nos lleven a pensar en lo pedagógico y desde la narrativa para aprender mutuamente, manteniendo, en la medida de lo posible, una retroalimentación permanente. Para ello, se tuvo que pasar por un período de reconocimiento y de apertura respecto a la forma que tenía el centro de trabajar. Esa tarea no fue fácil, en especial porque al entrar en una dinámica educativa hay que hacerlo con humildad, en especial para respetar las distintas personalidades y estilos de enseñanza que van de la mano de pensamiento y filosofía pedagógica.

El dar voz a las experiencias de vida es uno de los fundamentos de la metodología fenomenológica, por eso definimos que una forma de concretizar ese objetivo era elaborar relatos narrativos. Como señalan Dolo Molina y Clara Arbiol, los relatos son historias que nacen de la vida, que se mueven desde lo posible sin abandonar el sentido de un pensar en grande, que reconocen la vivencia del límite pero que buscan la posibilidad de la apertura para dar resignificado a espacios, propuestas y actividades en un contexto educativo, es decir, en esencia:

“No son historias con una mirada idílica hacia la escuela, ni siquiera hacia quien la habita; pero son historias que no se paran en la dificultad, ni en la queja, ni en la contradicción. Son historias que vehiculan la preocupación y la duda. La tensión. El malestar. Que buscan decir la verdad de lo que pasa reconociendo la necesidad. Historias que asumen la propia fragilidad y encuentran en ella la fuerza y la potencia para ir más allá de lo que viene resuelto como control, o como molde, o como vigilancia” (Molina y Arbiol, inédito, p. 184).

Por motivos metodológicos y por la filosofía de este estudio de incorporar las voces de los sujetos, se tuvo que abandonar los lenguajes dominantes de la pedagogía, tanto el lenguaje de la técnica, del conocer y del poder, como el lenguaje de la crítica, esos lenguajes que no captan la vida, que están llenos de fórmulas y de lenguajes prestados de otras ramas, identificables, medibles, manipulables. El lenguaje que se intentó usar a lo largo de la estancia en el Institut Quatre Cantons y, que se plasma en este informe, es el de hablar con el otro desde el reconocimiento de las propias experiencias y desde la escucha mutua porque en sí misma, la investigación es una oportunidad de aprendizaje donde, a pesar de las palabras, es difícil dimensionar los cuestionamientos y las transformaciones que podría generar en las personas²⁴ porque es algo que se va entretejiendo en conjunto. Larrosa (2008), lo señala con poéticas palabras:

“Y si te dijo que ‘me gustaría poder hablar contigo’ es también porque no sé en qué lengua, porque tendremos que buscar una lengua que esté

²⁴ Se cree que es difícil dimensionar los efectos de la investigación porque ésta se realiza en un espacio y tiempo determinado y no podemos evaluar lo que producirá en un futuro.

entre nosotros, una lengua de la que lo único que sé es que no puede ser ni la tuya ni la mía, que nunca podrá ser la propia de ninguno de nosotros, pero en la cual, quizá, trataremos de hablarnos tú y yo, en nombre propio” (Larrosa, 2008, p. 54).

Decíamos que dar voz a los participantes no es simplemente hacer que hablen acerca de sí haciendo una descripción de su vida y sus pensamientos, sino que es un acto de igualdad, hay autores que hablan también de dar voz a los oprimidos (Anderson et al., 2007) desde la perspectiva de Paulo Freire porque independiente del grado de educación o posición social, los participantes pueden llegar a contribuir de forma activa en proceso de investigación. La pedagogía del oprimido (Freire, 1975) refleja la convicción de que la experiencia de todas las personas es valiosa, la cual puede contribuir a generar acciones para transformar la realidad social.

5. Narrativa y relatos

5.1. Notas de campo

Partimos imaginando una futura pedagogía narrativa mediante la cual las voces de todos aquellos involucrados en la educación ocupen el lugar central que merecen, donde la narrativa y los relatos pueden ser una alternativa con un fuerte poder transformador, en las vidas y las experiencias de las personas (Huber et al., 2014a).

Tanto la narrativa como los relatos han estado presente durante toda la investigación, ya que fui elaborando relatos a partir de las interacciones con los participantes y de escenas que inspiraban una escritura sensible para tratar diversos temas sobre educación según los hilos que se fueron definiendo en esta tesis. La escritura se inició luego de estar en las aulas. Al principio, fui tomando nota de todo lo que veía y escuchaba. Lo hacía rápidamente para no perder detalles de lo que iba ocurriendo, hasta que me di cuenta que mi proceder era bastante pragmático porque escribía lo que decían las personas, ponía atención en las cercanías físicas, por ejemplo, cuando la profesora se acercaba a las mesas de los estudiantes, el procedimiento que se seguía desde

el inicio hasta que se acababa la clase. Pronto caí en cuenta que no existía un “escribir todo”, lo que supuestamente veía o escuchaba excluía muchísimos aspectos que mis sentidos podrían haber percibido.

Para hacer notas de campo hay que estar con todos los sentidos y en ello, no se excluye las percepciones epistemológicas que tenga el investigador, es decir, que se está allí observando y escribiendo a partir de las vivencias personales. En fin, fui llenando muchas páginas de palabras y en alguna ocasión le dije a la primera profesora que acompañé en las aulas que cada detalle de lo que pasaba en su clase me llamaba la atención, ella me dijo que me lo tomara con calma, que el primer período en el instituto podía a ser el más intenso y que si tenía la necesidad de escribir, lo hiciera. Con el comentario de Ana R me sentí acompañada y noté que acogía mis necesidades con sensibilidad, dándome espacio, así como ella les daba a sus estudiantes. Por su parte, los estudiantes me expresaban interés por leer mis extensas anotaciones. Yo cerraba mi cuaderno como si fuera un tesoro, aunque les contaba a modo general algunas cosas que intentaba perpetuar en las anotaciones.

Como decía anteriormente, las notas de campos se elaboraron a partir de las observaciones en los espacios de aprendizaje, pero también de las conversaciones reflexivas que se tuvieron con los participantes (profesores y estudiantes). En mis hojas plasmaba escenas clave. Comenzaba anotando el nombre del profesor al cual acompañaba y la fecha, para iniciar una escritura reflexiva dividida en extensos párrafos que, al salir de la clase, le asignaba un concepto clave que reflejara la idea general de lo que había escrito, eso me ayudó a ordenar posteriormente la información. Este método fue una decisión personal conversado con mi tutora de tesis y fue una respuesta ante la dificultad de cómo organizar las anotaciones o de qué forma éstas me podían servir para elaborar relatos con el fin de presentar este informe y, en general, para comunicar el trabajo realizado en el centro educativo. En mi caso, las notas de campos fueron un borrador y una primera aproximación a la escritura. Cuando se trabaja con notas de campo es clave tener organizada la información, pero cada investigador/a decide de qué forma ordenar y dar sentido a lo que escribe.

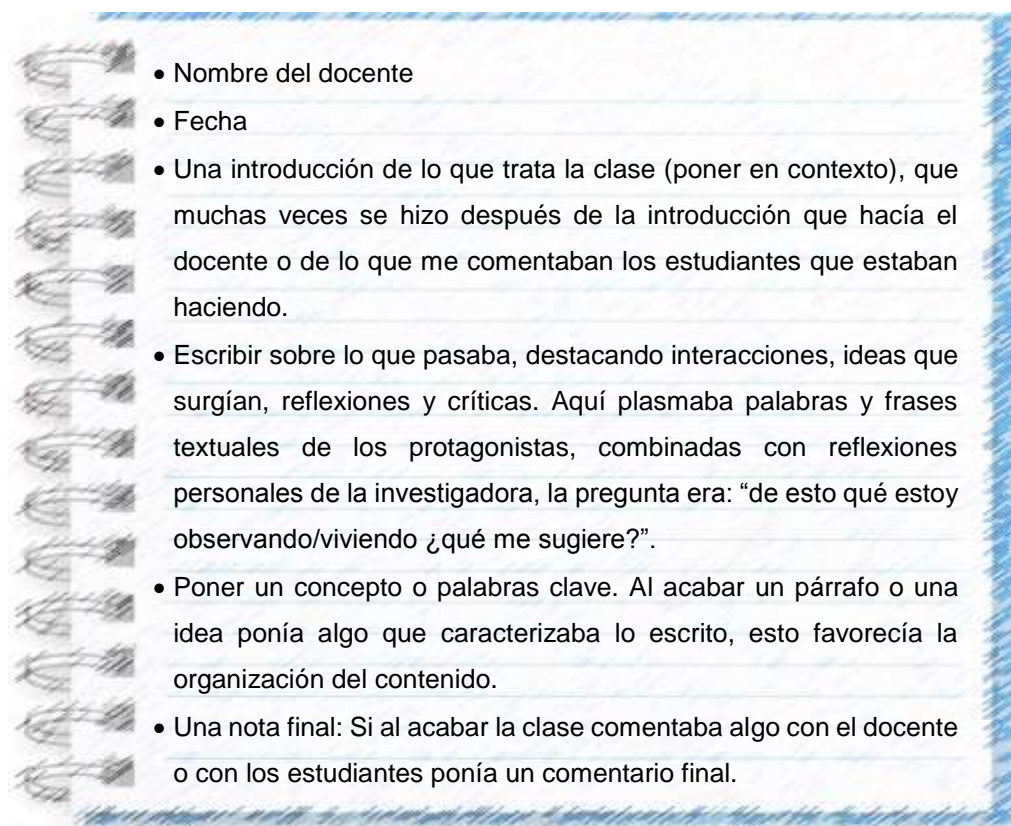
A continuación presento un ejemplo de cómo organicé mis notas en base a conceptos clave que fui poniendo al principio de la descripción de las

situaciones pedagógicas observadas. Usar esos conceptos e ideas fue útil para analizar el proceso general de trabajo de campo. La siguiente anotación es un extracto de lo que escribí en una clase de Jordi del día 08 de enero de 2015.

Ejemplo de notas de campo

<p><u>Clases con Jordi</u></p>	<p>08/01/2015</p>	<p>Interacción y espera</p>
<p>Hay cambio de grupo; los estudiantes son reagrupados. Los docentes tienen unas listas y nombran quienes componen cada grupo.</p>		<p>En el grupo está Pau, un chico con problemas de aprendizaje. Jordi le hace preguntas para que participe. Pau demora en responder, pero tanto Jordi como el resto de la clase están quietos y en silencio esperando la respuesta de Pau, luego unos compañeros le ayudan.</p>
<p>Decisión y organización</p> <p>Se sientan donde desean. Tienden a sentarse por sexo. Jordi deja que se ubiquen con libertad.</p>		<p>Diferencias y lenguas</p>
<p>Nueva unidad</p> <p>Comienzan un nuevo contenido que ha sido presentado como "Un lugar para vivir". La 1ª tarea es pensar y describir el lugar preferido que tenga cada estudiante y decir qué tiene de especial.</p>		<p>Jordi dice: "la lengua se adapta a nuestras necesidades". Para explicar lo que significa para nosotros los lugares y espacios (subjectividad) diferencia el uso de las palabras y la comprensión que tenemos de ellas. Usa como ejemplo el color blanco y sus derivados: "hay muchos blancos que se podríamos distinguir, pero decimos esto es blanco, siendo que cada blanco tiene su particularidad".</p>
<p>Pauta que inspira</p> <p>Jordi presenta una pauta para realizar la descripción del lugar y la convierte en una herramienta que inspira más ideas, la somete a diálogo colectivo.</p>		<p>*Al salir de clases comentamos el hecho que los estudiantes se hayan sentado según el sexo.</p>

Como se puede ver en el ejemplo, las anotaciones tenían los siguientes apartados:



Hubo clases donde no tomé notas porque había sesiones que debían entenderse dentro de un contexto general. Aquí entrarían diversas actividades que se daban a lo largo de *Trabajo Globalizado*. Planteo un caso, si a clases asistía una entidad pública o privada a dar una charla introductoria de lo que se haría en las próximas semanas yo no tomaba nota. Los 23 estudiantes y el/la profesor/a estaban atentos a lo que decían los miembros de la entidad invitada y, yo como investigadora igual seguía esa actitud, hubiese sido impertinente ponerme a escribir mientras todos escuchaban. En ese sentido, pienso que el investigador debe adaptarse a las condiciones del contexto más allá de lo que tenga planificado hacer durante su trabajo de campo. También hubo sesiones donde no escribí, recuerdo unas semanas donde en TG, un grupo estaba viendo el tema “*Les écoles del barr*²⁵” en el que se trabajaba la corporalidad, el uso de la voz y algunas técnicas de actuación. Como en ese momento se trabajaba en el gimnasio del centro y se potenciaba las habilidades corporales

²⁵ Traducción: “Las escuelas del barrio”.

y de expresión no era pertinente estar con un cuaderno de notas. En ocasiones, al finalizar esas actividades escribía.

5.2. Focos de los relatos

Diversos autores expresan que relatamos lo que vivimos, al mismo tiempo que vivimos lo que nos relatamos (Contreras y González, 2013, Clandinin, 2006, Huber et al., 2014a; Ricoeur, 1999). Quiles (2016) agrega que contamos historias para “ir más allá de lo inteligible, de lo que permanece y se hace visible. Por eso la historia que contamos no sólo revela algo sino que también lo transforma. La narrativa no es una forma de representación de la realidad sino un modo de incluirse en ella” (p. 125). Un relato es una historia, un modo de pensar con y, a la vez, desde una experiencia que se vive de manera compleja porque pone palabras a algo que se intuye desde la presencia del investigador y desde los cuerpos de quienes son parte de una pequeña escena de vida. Cuando estaba en las aulas como observadora me resonaba la idea de que allí o en cualquier otro espacio educativo no es que primero ‘se enseñe’ o ‘se aprenda’, sino que primero de todo estaba el acto de ‘vivir’ (Contreras, 2013b) y yo, con mis palabras, podía relatar lo que allí se vivía.

Un relato es un intento de poner juntas ciertas cosas que requieren de ser conectadas o relacionadas (Contreras y González, 2013), porque algo nos dice que unas cosas tienen que ver con otras y todas juntas adquieren un significado que es el que buscamos, o el que intentamos expresar (Ricoeur, 2009). Y como dice Clandinin, (2006) es mediante relatos como creamos sentido en nuestras vidas.

“(…) vivimos de los relatos y también vivimos en ellos. De una u otra manera, vivimos los relatos sembrados tempranamente en nosotros o — a sabiendas o no— los vivimos dentro de nosotros mismos. Vivimos relatos que otorgan significado a nuestras vidas o lo niegan con su sinsentido. Si cambiamos aquellos relatos de los cuales vivimos, posiblemente cambiemos también nuestras vidas” (Okri, 1997 en King, 2003, p. 153).

Una de las preguntas clave de este recorrido investigativo ha sido ¿cómo presentar los relatos? ¿De qué forma presentar situaciones que se quiere contar a través de la narrativa? ¿Podemos proporcionar un sentido educativo de las escenas que se ven y se expresan en un relato? Al hablar de relato, intrínsecamente nos adentramos al método de investigación narrativa, el cual ha sido criticado en términos de “colonización académica” (Webb y Blond, 1995) por coger y utilizar las historias de los participantes en propósitos decididos por y en beneficio del investigador (Goodson, 1995). No obstante, valoramos indagar en la experiencia subjetiva de un modo más accesible, sensible y humano, sin limitarse a la recolección y análisis de datos. En la narración se busca una forma de conocimiento inspirado en la vida de las personas. No existe una verdad por descubrir u ofrecer, sino una realidad compleja. Como dice Alheit (2005) el pensamiento narrativo no sigue una lógica lineal sino que funciona por analogía, por semejanzas, lo que implica un modo de pensamiento y una forma de ver que impregna nuestra comprensión general del mundo.

La elección sobre qué historias contar y cómo contarlas ha estado guiada por temas e hilos de las numerosas vivencias que trae el diálogo y la propia experiencia vivida por las personas que participaron en esta investigación. Los focos sobre dónde poner la atención fue algo que se fue decidiendo en el proceso, porque en los relatos no se puede hablar de todo lo que ocurre. En ese sentido, entendemos que los relatos son momentos que se cuentan, momentos donde se entrecruza el sentido consciente de lo que estamos viendo o pensando con la propia acción, porque no se puede relatar aquello que no vemos o reflexionamos. Ante nuestros ojos podrían ocurrir situaciones significativas que respondan a los objetivos del estudio, pero la atención del investigador juega un importante rol para ver lo que ocurre, ya que hay factores que obstaculizan o que, por el contrario, posibilitan reflexionar sobre la escena. Hablar de los momentos conscientes que hemos observado es reconstruir en conjunto, es poner en juego el saber que se ha generado más allá de la observación. La conciencia del suceder de las cosas en gran parte se da por lo que nos cuenta y por lo que nos contamos, eso le da movimiento que conecta con lo vivido y lo pensado.

En suma, no podemos relatar aquello donde no ponemos el foco. Ahora bien, ¿de qué forma podríamos estar atentos para ver lo que la realidad

presenta? Estando en el centro de manera atenta con la disposición de aprender de los sujetos y teniendo encuentros con miembros de la comunidad académica, en este caso, las reuniones con mi grupo de investigación, me permitió avanzar en la visión de partir desde las experiencias de los participantes, partir desde mí, desde mi recorrido para expresar y compartir, porque hacer este informe es también poner en juego la suma de pensares inspirados en la experiencia de un centro educativo y, hacerlo desde la narrativa, desde los relatos dio un gran valor a esta investigación porque la vida se fue recreando desde la experiencia de contar historias. Lo que los participantes cuentan también son relatos y yo, como investigadora, presto atención a sus palabras, a las relaciones que ocurren en el centro educativo para ponerme en conexión con todo ello.

Como afirman varios autores (Contreras, 2015; Denzin, 2014; Hernández, 2011) lo que estudiamos está expresado a través de relatos, porque somos narradores de historias propias y ajenas que nos hacen apreciar perspectivas de vida. Escribir relatos sobre experiencias propias no es tarea sencilla porque hablan de nosotros, de lo que vivimos, de lo que nos sucedió (Bruner, 2003) y eso significa abrirse a lo propio y, hasta cierto punto, poner en juego lo íntimo marcando los límites hasta dónde se quiere contar (reconocimiento de la libertad). La realidad vista desde la narrativa nos permite dar forma a las experiencias cotidianas pues "mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso" (Bruner, 2003, p. 130). A partir de ahí, nos preguntamos hasta qué punto el profesor mismo en sus clases vive la narrativa abriéndose a lo propio y al tipo de discurso (y de relato) que manifiesta.

El término usado para este apartado *focos de los relatos* fue escogido porque ponía más cuidado al sentido de lo vivido y contado en el centro educativo en cuestión. Si bien, establecimos focos a la hora de observar y luego, de escribir relatos de lo observado, intentamos dejarnos nutrir de la realidad. Muchas veces los relatos fueron palabras dichas que no se escribieron textualmente ni se redactaron como una reflexión. En este sentido, entendemos que en los relatos también entran los diálogos, lo que se dice y que no necesariamente se refleja en el papel porque los relatos se incluyen en nuestro discurso, en nuestro pensamiento social y educativo y, en nuestra

percepción de las cosas, del mundo. Creemos que los relatos aunque no hayan sido siempre escritos deben ser nombrados como técnica dentro de la metodología de investigación, en especial, porque fueron complementados con otras formas de llegar a las fuentes naturales que inspiraron este estudio, como las conversaciones grabadas, los grupos de discusión, la revisión de materiales didácticos y del currículum y las observaciones.

Queremos proponer un ejemplo sobre relatos no expresados en papel pero que tienen gran importancia a la hora de comprender ciertos temas. No tendría sentido revisar “objetivamente” el currículum del centro (revisión de materiales curriculares) mirando los contenidos/saberes, metodologías y programación si no acudimos a lo que dicen los protagonistas que viven día a día ese currículum. Dicho esto, los momentos que tuve con algunos estudiantes a la hora del patio sentados en el suelo fueron clave para comprender cuál era la implicancia de ese currículum en sus vidas.

Recuerdo a unas estudiantes que me comentaron que tenían un grupo compuesto por personas aficionadas a la lectura que en sus tiempos libre, dentro del centro educativo, se reunían a leer, se ponían de acuerdo para discutir algún libro en especial o simplemente, se sentaban en círculo para leer cada una desde su propio iPad o libro silenciosamente. Luego de escuchar lo que me comentaron las alumnas, no hice un relato de ello aunque respondiendo a los focos de investigación era un tema que reflejaba de alguna forma los efectos de los saberes relaciones en las vidas de los estudiantes. Sin embargo, el no escribirlo no significó que no haya considerado el relato que me acababan de compartir, es más, esta experiencia contada la consideraré más adelante como un aspecto a la hora de hablar de la relación entre la escuela y el mundo cultural. El que el grupo de chicas me explicara la afición que tenían a la lectura me sirvió para comprender los espacios que se le daba a los intereses personales de los estudiantes en el centro educativo. La capacidad de elegir y de poder dedicar tiempo a las actividades que nos interesa (tanto fuera como dentro de la escuela) es esencial y, gracias a ese relato (no documentado) pude percatarme de ello. Como la conversación surgió en el pasillo y de manera inesperada no pude grabarlo en audio. Situaciones espontáneas como estas pueden acercarnos a la que se vive desde adentro y ser un elemento clave para lo que se está investigando, allí radica el fundamento de la metodología fenomenológica.

Los relatos comunicados en los diarios son una unidad para comprender cómo los sujetos construyen y crean significados narrativamente (Connelly y Clandinin, 2000). La investigación narrativa como perspectiva es un espacio para dialogar sobre la relación entre los medios narrativos y la experiencia que se constituye en éstos (Bamberg, 2012). Las historias de vidas como relatos se han presentado en la actividad profesional del profesorado para tratar de desvelar, desde diferentes posiciones y perspectivas, de qué hablan los tránsitos de las personas y de cómo estos dan cuenta de las circunstancias sociales que les afectan (Hernández y Aberasturi, 2014). La narrativa está siendo cada vez más utilizada en los estudios sobre la experiencia educativa, siendo una posición que posibilita a hablar y a tratar de comprender lo que ocurre desde sí mismos (Connelly y Clandinin, 1990; Hernández y Aberasturi, 2014). De aquí se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, donde los profesores como los estudiantes son contadores de historias (Connelly y Clandinin, 1990).

Los relatos pueden puede traspasar diferentes áreas y tener diferentes usos (no tan solo pueden ser una estrategia metodológica en una investigación formal), por ejemplo, pueden ser visto como eje de una propuesta pedagógica que nos invitan a pensar en la formación del profesorado y que perciba la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje (Hernández y Aberasturi, 2014), también pueden ser utilizados por los estudiantes para explorar saberes y experiencias personales (Cabrera y Fuentes, 2016). Interesa trabajar con perspectivas que vean la escritura y la escucha como posibilidades de encuentro y de desarrollo personal que beneficie las interrelaciones (Back, 2007). El enriquecimiento de la narrativa ha calado en la investigación educativa, pero en sí misma también podría ser un mecanismo para trabajar en el aula otros ámbitos como las emociones, la escritura y la relación profesor-estudiantes. Así, vemos la narrativa como algo transversal que podría impactar fuertemente en el principal objetivo de hacer investigación: generar reflexión para proponer y efectuar cambios en pos de las mejoras en educación.

De aquí surgen interrogantes como: ¿los relatos son textos académicos? ¿Quién los escribe? ¿Cuál es su valor dentro de la investigación educativa? Si nos acercamos a algunas respuestas a priori, podemos decir que los relatos

están en sintonía con el pensamiento del conocimiento relacional, ya que es una forma de encuentro. Los relatos fueron contruidos y reconstruidos por el sentido de mutualidad, cuidado y respeto por el otro (Webb y Blond, 1995). La relación de la investigación ha permitido una relación de las bases epistemológicas de un modo que refleja la interacción del hecho de conocerse entre profesor y estudiante. La manera sobre cómo hemos llegado a nuestros descubrimientos, en relación al conocimiento relacional, implica un sentido epistemológico sobre cómo pensar la investigación.

6. Encuentros, conversaciones y escuchas

Además de los relatos, se utilizaron otras formas para conocer e interactuar con las experiencias del Institut Quatre Cantons. En este apartado titulado *Encuentros, conversaciones y escuchas* se tratará las entrevistas con docentes (conversaciones) y los grupos de discusión realizados con los estudiantes (encuentros). Los conceptos utilizados: «conversaciones» y «encuentros» se relacionan con el hecho de «escuchar». He ahí el motivo del título.

6.1. Las palabras de los profesores participantes

Durante el período de investigación que fue desde el año 2013 a diciembre de 2015 entrevisté a 8 docentes. Según las etapas de este estudio la finalidad fue diferente teniendo 2 tipos de entrevistas; unas fueron para conocer el funcionamiento del centro a modo general (6 meses durante el año 2013) en un momento donde aún no decidía focalizarme a *Trabajo Globalizado*. En la primera etapa entrevisté a Ana R que se desempeñaba como docente y a Ramon que ejercía como director y docente. En la segunda etapa, cuando ya había definido que el eje sería *Trabajo Globalizado* entrevisté a los docentes que durante 2 años académicos impartieron esta modalidad en el nivel académico que comenzaba el 1r año de secundaria en el curso 2013-2014, por tanto, ese fue la generación de estudiantes que articuló el camino de esta investigación. En la etapa 2, el objetivo era ver y analizar cómo se concretizaba el proyecto en los espacios de aprendizaje poniendo énfasis en la modalidad curricular denominada *Trabajo Globalizado* para identificar qué saberes y formas de relacionarse promovía. Para responder parte de ese objetivo

general, hice entrevistas a los 6 profesores que impartían TG. Por último, en la etapa 3 entrevisté a una profesora de lengua castellana que había participado en la transición del Instituto Badalona 9 al Quatre Cantons. Ella fue clave a la hora de conocer y escribir sobre los inicios del instituto.

Tabla 2
Conversaciones con los docentes grabadas en audio

Etapa	Curso académico	Finalidad de la entrevista	Docente	Nº entrevistas
1 Inmersión	2013	Conocer a modo general el funcionamiento del centro educativo.	Ana R	1
			<u>Ramon</u>	1
2 Acompañamiento	2013-2014	Ver y analizar cómo se concretizaba la modalidad de <i>Trabajo Globalizado</i> en los espacios de aprendizaje.	*Jordi	2
	2014-2015		*Laura	2
			<u>Ramon</u>	1
			Anna P	1
			<u>Lali</u>	2
		Ana S	1	
3 Seguimiento	2015-2016	Recoger información sobre la creación del centro educativo.	Bea	1

*Profesores que durante los 2 cursos académicos de la segunda etapa continuaron realizando clases de *Trabajo Globalizado* en el nivel educativo que se seguía.

Fuente: Elaboración propia.

6.2. El acto de hablar y escuchar en las conversaciones con los docentes

A la hora de abrirnos al diálogo con los docentes consideramos ciertos asuntos específicos:

- **Crear un lazo que se construyera desde la confianza:** Hacer una entrevista que considere aspectos personales, profesionales y de perspectivas nos exige estar en un espacio relacional donde se pueda hablar con profundidad con los profesores y donde puedan sentirse a gusto. “Los docentes a menudo pueden sentirse amenazados por la mirada evaluadora y, en ocasiones, sancionadora de los investigadores en relación a las cualidades de su práctica (sobrevuela la pregunta: ¿estaré haciéndolo bien?)” (Caparrós y Sierra, 2012, p. 65).

- **Hacer hueco a las singularidades de cada historia de vida²⁶:** La oportunidad de conocer las historias de vida de las personas ha sido algo que siempre me ha llegado. El acto de escuchar lo que se quiere compartir remueve cosas en mí y siento con mayor presencia los hilos invisibles que intentan conectarse simbólicamente usando la palabra oral o escrita, a través de los movimientos, de la expresión corporal y de los silencios. Hacer hueco a las singularidades, a lo que piensa y vive cada sujeto es valorar que cada acto podría ser una oportunidad de crecer «*junto a*».

Encontrar un lugar en las aulas de ciertos profesores fue, en algunas ocasiones, más fácil para mí que en otras. De alguna manera, me sentía más en confianza con la presencia de algunos y a la hora de abrir la conversación en una entrevista eso se notaba porque había una mayor apertura al diálogo. Aunque en una ocasión me pasó que en el aula de una profesora se sentían tensiones por parte de los estudiantes y de la profesora. Percibía poca sintonía, lo que generaba en mí una lejanía de lo que pasaba. Ella no se veía motivada y nos transmitía una sensación difícil de verbalizar porque era una forma corporal y emocional con la que ella estaba en el aula bajo acciones ausentes. La

²⁶ Quisimos poner esta frase textual a como aparece en el trabajo de Caparrós y Sierra (2012, p. 65) porque define con muchísima sensibilidad lo que intentamos explicar en este punto.

recuerdo ubicada cerca a la mesa del ordenador y de la pizarra, manteniendo una compostura rígida y con pocos desplazamientos por el aula. Había una distancia física entre ella y los estudiantes, lo que me hacía ponerme en una postura de mediación ya que me acercaba a la docente para decirle “los chicos de esa mesa no saben bien cómo hacer el trabajo y dicen que quieren hablar contigo”. En otros momentos acompañaba a estudiantes a hablar con ella y yo comenzaba diciendo “¿cómo ves que van estos chicos con lo que han hecho?”. Sin duda, me sentía incómoda, aunque reconozco que yo fui tomando un rol diferente en sus aulas.

La situación cambió cuando realicé la primera entrevista con ella, pues sucedió algo inesperado; ella abrió un espacio relacional diferente. Como siempre, partió siendo muy lejana y reservada, pero en la medida que fui planteando las preguntas y temas que llevaba preparados, hubo una forma de habitarlos que nos permitió entrar en una esfera de confianza, ella se soltó y comenzó a hablarme desde sí, compartiéndome episodios de su vida y expresándome sus pensamientos pedagógicos. Lo que se fue armando entre ella y yo luego se notó en el aula, ella se veía más contenta e interaccionaba más con los estudiantes. Ella depositó confianza en mí y fue concediéndome una forma de comunicarse más cercana, pues me fue explicando sus perspectivas y reconoció que no se sentía cómoda en el centro, aunque el motivo era por preocupaciones personales que estaba viviendo.

Me impresionó cuando me expresó que, desde su punto de vista, el proyecto del instituto era interesante y que en el tiempo que llevaba allí había aprendido mucho con los demás docentes. Luego me pregunté por qué me había sorprendido esa revelación y llegué a la conclusión que yo, como investigadora, asociaba sus desganas en el aula con el “no compromiso” a lo que se construía allí. Cuando la jornada acababa la veía marchar rápidamente sin pisar la sala de profesores, cosa rara porque la mayoría de los profesores compartía algún comentario de lo que le había pasado en el día y luego se marchaba. Yo percibía que ella no quería estar allí, pero gracias al diálogo abierto que se generó en la primera entrevista ella fue teniendo una actitud más alegre y más conectada con los estudiantes.

En los grupos de discusión, los alumnos comentaron la desmotivación de los docentes y dijeron que lo veían como algo normal, porque estar en el mundo

significaba verlo con los propios ojos. Estar en el centro educativo era un lugar simbólico donde poder mirar esas diferencias y poder vivir en libertad. La alteridad estaba tanto en las relaciones entre los alumnos como en las relaciones de éstos con los docentes.

Para dar más detalles de la situación con la profesora señalada, puedo decir que ella llevaba algunos años en el sistema educativo catalán aunque era joven, de menos de 35 años y había llegado por la designación que hacía la administración para cubrir una plaza disponible en el centro, o sea, su llegada no había sido una elección propia. Era profesora de lengua catalana y encontrarse haciendo TG fue impactante para ella porque tenía que tratar temas bastante alejados de su formación. Señalo que la profesora era joven porque algunos estudios exponen que la diferencia generacional²⁷ entre docentes y alumnos es un problema silenciosamente ignorado (Peña et al., 2016), aunque cada vez más se abordaron aportes reflexivos centrados en la conceptualización del choque generacional y los tipos de intersubjetividad que buscan generar una sensibilización frente a la manera de cómo se está gestando la relación con los otros en el escenario de la cotidianidad escolar, para rescatar el valor de la subjetividad dentro de los procesos de construcción de intersubjetividad.

Como se puede evidenciar, aquí no había una notable diferencia generacional entre la docente y sus alumnos como para pensar que ella se sentía incómoda por la distancia de edad. Aprovechamos la ocasión para explicar que en el centro había sobre todo, profesores jóvenes con experiencia de más de 5 años en el sistema educativo catalán. La diferencia estaba en la perspectiva que tenía cada uno sobre educación y en la motivación que expresaban. En las conversaciones pudimos darnos cuenta que las perspectivas y motivaciones estaba directamente relacionadas con las experiencias laborales previas de esos docentes en las realidades educativas donde se habían desempeñado, pero este punto lo trataremos con mayor

²⁷ La gran diferencia generacional que existe entre los docentes y sus alumnos que a veces sobrepasa los 30 o 35 años ahonda la falta de conciencia para identificar la causa del por qué, en ocasiones parece ser que no existe una comunicación real. Por ello es fundamental que los docentes reconozcamos que las diferencias con nuestros alumnos, va más allá de los años que nos separan y que ahora también tienen que ver con las características que cada generación posee y ha desarrollado en la interacción humana que se proyecta en todos los días de nuestras vidas.

especificidad en la 4ª parte de este informe (punto 4.1. *Motivaciones en estudiantes y docentes*). Volviendo al ámbito generacional, hemos de considerar la dimensión pedagógica de las experiencias generacionales de los docentes participantes cuidando cómo nos acercamos y cómo nos ponemos en relación para atender un espacio de la investigación más como una conversación (Caparrós y Sierra, 2012).

Qué difícil es explicar lo que pasa en una entrevista porque no tan solo nos podemos quedar con la literalidad de las palabras que se graban para luego ser transcritas y analizadas. En el acto de hablar y de escuchar pasan muchas cosas, estamos allí con nuestro cuerpo y con nuestras expresiones que juegan un rol importante a la hora de interaccionar. A lo largo de la investigación realicé varias entrevistas (ver *tabla 2*). Al realizarlas me preguntaba ¿de qué forma comunicar lo que pasa en este acto que suele abrirnos a la confianza y a charlar sobre las experiencias, perspectivas y desafíos en educación? Sin duda, realizar un análisis a partir de las transcripciones de lo que se dice me sonaba insuficiente, por eso quise, de alguna forma, darle alma a lo que fue ocurriendo en esos momentos intentando presentar un título que acercara lo vivido, además puse atención en la atmósfera (aquello que no se graba en audio) que me conectó con las historia que me contaban los docentes.

Si bien aquí hablo de las conversaciones con los docentes, éstas no se alejan de los relatos que se explicaban en el punto 5 sobre «Narrativa y relatos». En el método tradicional se transcriben las entrevistas para categorizarlas y analizarlas. En nuestro caso, para ordenar la información también realicé las respectivas transcripciones, aunque mi enfoque fue diferente, pues hice algunos escritos sobre el hecho de hablar, escuchar y compartir con los docentes entrevistados. Presento un relato que elaboré a partir de las notas que tomé en mi diario una vez acabada la primera conversación grabada con Ana R en mayo del 2013:

Relato: Hablar, escuchar y compartir

Autora: Investigadora.

Mayo de 2014

Quizás en vez de ser yo quien escribe estas líneas debiera hacerlo Ana, la primera profesora a la que acompañé al inicio de la investigación. Estuve en sus clases de castellano cuando aún no sabía catalán. El que me haya abierto las puertas de su aula significó una acogida para mí desde el punto de vista pedagógico y personal.

Ella, con su presencia, transmitía mucho saber y, a la vez, comunicaba un sentido crítico de sus propias prácticas pedagógicas. Al acompañarla en sus clases y en las conversaciones aprendí mucho. En la primera entrevista llevaba unas preguntas organizadas por áreas de interés, algunas aludían a un ámbito más personal y otras tenían el objetivo de conocer cuál era su opinión respecto a la educación, en suma, quería llegar a conocer parte su pensamiento pedagógico.

Al acabar la entrevista me rodeó una sensación de felicidad, salí del instituto con muchas ideas sobre los desafíos que siempre están latentes en educación, sentía que a pesar de los obstáculos existentes en las escuelas, cuando hay un potencial pensamiento pedagógico y, por sobre todo, cuando se es coherente entre lo que se hace en la práctica cotidiana con el permanente sentido de pensarse, podemos producir efectos inimaginables en la vida de los demás porque como docentes tenemos la capacidad de autorizarnos, a tomar iniciativas y decisiones, excluyendo aquel discurso tal repetido de culpar a las condiciones institucionales, de decir que la administración es la que nos limita la capacidad creadora y la participación de los miembros de una comunidad educativa. Cuando Ana compartió esa idea desde entonces me quedó resonando.

La entrevista fue un jueves por la mañana y al terminar me dirigí al metro, me senté y tuve la necesidad de escribir lo que sentía, necesitaba plasmar en palabras lo que Ana había producido en mí. Lo que más me impactó fue conocer qué entendía ella por educación. Idea que quizás en

muchos libros había leído o escuchado, pero en esa oportunidad sus palabras me inspiraron, porque aquello que me hablaba se conectaba con su forma de ser y de estar en el aula. Antes de reunirnos para esa conversación grabada pude estar en sus clases. Una vez terminadas las observaciones fijamos la entrevista y creo que esa decisión fue clave porque mientras me hablaba de su trayectoria, de sus obstáculos, de sus visiones de la educación, de cómo aprendían los alumnos(as) y de cómo se relacionaba con ellos, la proyectaba como la había visto en el período de trabajo de campo en su aula.

Una de las frases que me dijo y que he citado en algunos trabajos que he hecho desde que estoy en el Institut Quatre Cantons es que “*sacar lo mejor del alumnado... te cambia la mirada, porque te conviertes en el acompañante*”. Ella, contrariamente a su tono de voz duro, expresa gran sensibilidad en su trabajo cotidiano, es consciente de la importancia de acompañar y reconocer al otro; a las particularidades de sus estudiantes e intenta llevar a su práctica docente una carga filosófica que sustenta sus planteamientos sobre educación.

El currículum de Ana es bastante amplio y en el instituto se ha desempeñado como profesora de lenguas, en *Trabajos globalizados* y como miembro del equipo directivo. Ella se caracteriza por ser una maestra muy sincera, que habla directamente las cosas con un sentido de la comunicación oral y corporal que llega a las personas. Esa actitud genera que los mismos alumnos sean auténticos con ella y que expresen libremente sus ideas.

Para la conversación con Ana R había elaborado una serie de preguntas en base a 4 ejes: 1) antecedentes personales y académicos, 2) trayectoria laboral, 3) perspectivas sobre la educación y 4) perspectivas sobre el centro donde se desempeñaba. Al llegar el día de la conversación, la pauta sirvió de guía previa pero no articuló nuestra plática. Más bien, sirvió para ordenarme en cuanto a los propios requerimientos que se esperan de una tesis doctoral. Tampoco trabajé con preguntas-respuestas porque creo que en la investigación podrían surgir aspectos enriquecedores que nacen de las inquietudes y de las cuestiones que señalan los participantes y que no necesariamente están articulados o contemplados en el diseño de la investigación.

Cuando nos enfrentamos a una entrevista tenemos delante a una persona con su historia de vida y con sus experiencias que pueden ser compartidas en un momento de confianza entre la investigadora y la persona implicada. Ese momento fue una conversación abierta, donde Ana R tuvo los espacios para los silencios y para hablarme de lo que para ella era importante, mientras yo estaba abierta a la escucha, para luego compartir los aspectos pedagógicos de su historia de vida. Al tratar su desarrollo profesional y perspectivas me hablaba en esencia de su propia vida.

El compartir el proceso de acompañamiento en el aula y la primera entrevista con ella, me llevó a elaborar el primer artículo sobre educación titulado *Diálogo relacional en el aula entre docentes y estudiantes para repensar la distribución del poder*, donde la protagonista fue Ana R. El artículo se inicia con la idea de la “educación para la vida”, poniendo énfasis en la relación entre docentes y estudiantes bajo la perspectiva de la dominación y el poder. El trabajo se dividió en 2 partes; en la primera, se realizó un análisis de las dificultades para relacionarnos con los demás en las prácticas educativas y se comentó la importancia del diálogo relacional. En la segunda parte, se presentaron aproximaciones de las prácticas que llevaba a cabo Ana R., se expusieron algunas conclusiones de las observaciones de sus clases y de la relación que tenía con sus estudiantes. También se fundamenta la importancia de dar espacio y voz a alumnos(as) y docentes, los cuales están llenos de experiencia, para ser comunicadas desde sí y desde el encuentro con la interioridad (Cabrera, 2013).

6.3. El diálogo abierto en los grupos de discusión con los estudiantes

Realizar una tesis desde la fenomenología hermenéutica significa estar en contacto con los participantes de la investigación y relacionarse en instancias de interacción propias de la realidad que se estudia. Si bien, hay una planificación de cómo llegar a la información, hay momentos donde hay que dejarse encantar por lo que ocurre manteniendo la atención y la escucha activadas.

A la hora de abrirnos al diálogo consideramos ciertos asuntos específicos en relación a los jóvenes:

- **Lo que nos dicen los jóvenes son cosas importantes:** Hannah Arendt (1996) habla de la renovación de la sociedad gracias a la presencia de las nuevas generaciones, de los jóvenes. En todas las instancias de comunicación con los jóvenes del instituto teníamos presente que ellos tienen la necesidad de ser escuchados, tienen cosas que decir y quieren que alguien se interese por esto. A menudo, los jóvenes no creen que les entendamos, o que tan siquiera lo intentemos. Desde el punto de vista adulto, por lo general, esto tiene que ver con que en muchas ocasiones creemos saber qué les ocurre y cómo habrían de hacer frente a determinados episodios vitales (Caparrós y Sierra, 2012). Al hacer una investigación fenomenológica damos mucho valor a sus palabras.

- **Participación que parte de un «sí»:** Los temas éticos en investigación educativa están ampliamente estudiados (Buendía y Berrocal, 2001; Sañudo, 2015) y sabemos que es indispensable contar con el consentimiento de los participantes. A la hora de convocar, por ejemplo, los grupos de discusión garantizamos las cuestiones de confidencialidad y anonimato. Cuando presentamos extractos de los diálogos que surgieron en los grupos de discusión ponemos la letra inicial de sus nombres para cuidar y respetar su deseo y para no perder los hilos de conversación. Tomamos en cuenta al otro, a la otra, como sujeto con presencia, opinión e historia, sujeto que está presente en el diálogo y que expresó su voluntad de participar partiendo de un «sí»²⁸. Como eran alumnos de educación secundaria, eran menores de edad, por lo que enviamos a las familias una hoja informativa explicando el objetivo de los grupos de discusión y presentando brevemente este estudio.

²⁸ Uso la expresión «partir del sí» por la conversación que tuvimos con los estudiantes cuando tratábamos el tema del uniforme en los centros educativos y cuando discutíamos sobre la importancia de valorar la libertad, las particularidades de cada uno y los deseos. Cito las palabras de la chica que dijo que la imposición de un uniforme escolar y otras obligaciones asociadas a la normativa partían de la «política del no».

Con los jóvenes tuvimos instancias de conversación informal en las aulas, en los pasillos o mientras realizábamos alguna actividad en algún espacio del centro o fuera de él, pero también convocamos a grupos de discusión para abrir un espacio de diálogo colectivo que pudiese ser grabado en audio. En total realizamos 3 grupos de discusión. Quienes participaron fueron escogidos después de que la investigadora comentara los objetivos de la conversación colectiva con los docentes participantes que impartían la modalidad de *Trabajo Globalizado*. A continuación presentamos los objetivos y algunos detalles de los grupos de discusión con los jóvenes del instituto:

- *Grupo de discusión 1 (GD1)*: Conocer a modo exploratorio las perspectivas que tenían los estudiantes respecto al funcionamiento del centro y conocer cómo era la dinámica relacional entre docentes y estudiantes.

Este grupo se realizó durante la primera etapa de la investigación. Participaron estudiantes de 2º de ESO, los cuales fueron escogidos luego de presenciar algunas clases de castellano. La investigadora habló con algunos para preguntarles si deseaban participar. Fue una muestra intencionada y conversada con la docente Ana R. Para escogerles se tomó como referencia su implicación en el proyecto educativo del centro.

- *Grupo de discusión 2 (GD2)*: Indagar en la organización, funcionamiento y efectos de la materia de *Trabajo Globalizado* y conocer la opinión de los estudiantes sobre la forma de educar que se impartía en el instituto y poder aproximarnos a las posibilidades que brindaba esa modalidad.

Este grupo se realizó durante el primer año académico de la segunda etapa de la investigación. Participaron estudiantes de 2º de ESO, los cuales fueron escogidos luego de presenciar varias clases de *Trabajo Globalizado*. La investigadora habló con algunos para preguntarles si deseaban participar. Fue una muestra intencionada y conversada con los docentes de TG. Para escogerles se tomó como eje central la participación que manifestaban en clases. Pensamos en ese factor para que el diálogo y la discusión sean más fluida.

- *Grupo de discusión 3 (GD3)*: Indagar en la organización, funcionamiento y efectos de la materia de *Trabajo Globalizado* y conocer la opinión de los estudiantes sobre la forma de educar que se impartía en el instituto. Además, poder aproximarnos a las posibilidades que brindaba esa modalidad.

Este grupo se realizó durante el segundo año académico de la segunda etapa de la investigación. Participaron estudiantes de 3do de ESO, los cuales fueron escogidos luego de presenciar varias clases de *Trabajo Globalizado*. Fue una muestra intencionada y conversada con los docentes de TG pero fue una muestra totalmente diferente a la del GD2 ya que aquí participaron estudiantes que no demostraban con frecuencia una implicación y/o motivación en el día a día. Quisimos considerar la opinión de aquellos estudiantes que no eran muy participativos en clases como una forma de contrastar lo que se pudo conversar y analizar en los 2 grupos de discusión anteriores. La idea de conversar con estudiantes que no se destacaran por ser participativos fue porque creíamos que la diversidad de opiniones enriquecían la investigación.

Para llevar a cabo los grupos de discusión; primero nos organizamos con los docentes para que sea en horario de tutorías (día jueves de 10.15 a 11.15), luego les entregué una hoja informativa a quienes participarían para que la mostraran en sus hogares. El día de la actividad fui a buscar a cada alumno(a) a sus respectivas aulas con el permiso del equipo directivo para reunirnos en un espacio que nos habían designado, leí los objetivos de la actividad y pedí su consentimiento para grabar las voces. Los estudiantes me señalaron que veían esta dinámica como un debate muy parecido a lo que ocurría en las tutorías o clases que tenían en el instituto, donde se conversaba sobre temas propuestos por el docente o por algún compañero. Por tanto, no era una dinámica desconocida para ellos. Además, como los participantes me conocían porque había estado durante un largo período en sus aulas, fue mucho más fluida la conversación. Muchas veces citaron situaciones donde yo había estado presente para poner ejemplos de lo que querían expresar.

El grupo de discusión fue pensado como una muestra intencionada por parte de la investigadora, pero también se les consultó a los profesores que

impartían *Trabajo Globalizado*, ya que en el 1º y 2º grupo de discusión la idea era escoger a estudiantes que sean críticos y participativos en las actividades que se les planteaba. Creíamos que ello podría beneficiar el diálogo fluido a la hora de opinar sobre los temas que se les planteaba en la instancia de conversación colectiva. No obstante, creímos necesario hacer un tercer grupo de discusión con participantes totalmente diferentes. A los estudiantes se les preguntó si querían participar, ellos lo hicieron con gran disposición, de hecho, había más estudiantes que querían unirse a la actividad. En la tabla 3 mostramos el detalle de participantes y duración de los grupos de discusión:

Tabla 3
Grupos de discusión con estudiantes

Sigla	Nivel	Participantes	Fecha	Duración
GD1	2º ESO	6	Mayo 2013	26:34
GD2	2º ESO	7	Febrero 2015	60:00
GD3	3º ESO	6	Octubre 2015	46:48

Fuente: Elaboración propia.

Para formar un grupo de discusión se establecen ciertos lineamientos, los cuales responden a los objetivos de la investigación, pero en esencia, los temas son flexibles para que la conversación esté abierta a las aportaciones y experiencias que pueden surgir, pues establecer de manera cerrada los ejes temáticos limitaría la grandeza de sus interpelaciones. Para analizar el grupo de discusión transcribí todo lo que se dijo para luego, realizar una revisión general escuchando el audio y leyendo las intervenciones de cada participante. La información se fue organizando en base al agrupamiento de las frases claves que aludían a los ejes de la investigación. En ese proceso me encontré con la dificultad de no poder expresar en el papel los gestos, las entonaciones, las miradas, las expresiones corporales y todo aquello que no se representa con las palabras y, que hablan mucho de las ideas y sentimientos que quiere expresar quienes hablan.

La realización de los grupos de discusión se hizo manteniendo un amplio margen de tiempo entre uno y otro; el primero fue en mayo de 2013 a 6 estudiantes de 2º de ESO (al cual denominamos GD1). En el año 2015 hice 2 grupos de discusión; uno en febrero con 7 estudiantes de 2º de ESO (GD2) y, el otro, en octubre con los estudiantes que habían pasado a 3º de ESO (GD3). Para compartir lo que fue sucediendo con miembros de miembros de la comunidad, el 29 de octubre de 2015 al acabar el grupo de discusión con los estudiantes envié un correo electrónico al equipo directivo que decía:

Ramon, Ana y Jordi,

Quería compartir con vosotros que en enero de este año hice un grupo de discusión con estudiantes que se destacaban por ser participativos y que hoy, 29 de octubre, he hecho uno con estudiantes que tenían un perfil más bajo (hice una selección basándome en unos criterios que no describo aquí). En ambas instancias realicé las mismas preguntas (adjuntas en este correo) y, a grandes rasgos, los estudiantes expresaron:

-Que el Instituto es como su segunda casa: se sienten apoyados por los docentes. Lo asocian con una unidad familiar, donde se sienten incluidos.

-El proyecto educativo del centro ha calado en sus vidas: comprenden las bases e ideas del instituto. Señalan que han construido su opinión a partir de los docentes que asentaron el proyecto y, que individualmente, han reflexionado sobre la forma de aprender y enseñar que se tiene.

-Unido al punto anterior, reconocen la importancia de los docentes que crearon las ideas del proyecto y que aún siguen en el centro. Ellos y ellas se han convertido en un referente que les brinda seguridad.

-Reconocen que es una amenaza la llegada de profesores(as) nuevos(as), pues no siempre están comprometidos(as) con el tipo de educación que se lleva a cabo.

-Son capaces de analizar profundamente situaciones de éxito y de dificultades, para sacar experiencias reflexivas y compartidas que lleve a cambios.

-Reconocen cuáles son las capacidades que han de tener para continuar con el proyecto educativo.

-Desde que el número de estudiantes ha crecido, sienten que el Instituto tiene espacios físicos reducidos. Expresan que quisieran tener más espacio para moverse.

-Las tutorías personalizadas tiene un gran impacto en sus vidas, se sienten apoyados y respetados.

-Valoran positivamente los cambios de grupos y de profesores(as) que ocurre en TG y TGPE, porque potencia las relaciones interpersonales.

-Cuando les pregunté sobre qué ha de tener la educación para que sea motivadora, la principal respuesta fue que ha de potenciar un aprendizaje activo, tal cual como se hace en el instituto.

Os escribo estas principales reflexiones, pero en cada grupo de discusión surgió una diversidad de temas interesantes que me llevarían a escribir un extenso correo. Como seguiré yendo al instituto, podemos conversar cuando queráis, he ido haciendo escritos de situaciones en el aula y de prácticas que me gustaría compartir, pero comprendo que vuestros tiempos van al límite.

Por último, agradecer vuestra acogida y por dejarme estar allí; donde la educación se vive activamente.

La respuesta del director fue:

Muchas gracias Valeska, por tu visión, por tu trabajo y por los ánimos que nos da un mensaje como el que envías. Ciertamente el volumen de trabajo nos impide detenernos a menudo para mirar atrás, quizás este trabajo tuyo nos ayude a ello. Te propongo que encontremos un momento, jueves o viernes de la semana que viene para que podamos hablar sobre estos grupos de discusión. No sólo te lo mereces sino que es un trabajo útil e interesante.

Jueves, entre las 11:45 y las 12:45; viernes, en la misma franja. A ver si es posible.

Un abrazo.

Ramon

Por su parte, Jordi, el coordinador pedagógico dijo²⁹:

Hola Valeska,

El que escrius i ens retornes, sempre és font de reflexió i de millora!

Si és dijous, jo també m'apunto.

Crec que estaria bé estudiar que una part de les conclusions, de les vivències del que has recollit, ho sentim la resta de professorat.

Pensem-hi!

Jordi

²⁹ Texto original en catalán. La traducción es la siguiente:

Hola Valeska, Lo que escribes y nos devuelves, siempre es fuente de reflexión y de mejora. Si es el jueves, yo también me apunto. Creo que estaría bien estudiar por una parte las conclusiones de las vivencias de lo que has recogido, lo sentimos el resto de profesorado. ¡Pensamos en ello! Jordi.

7. Investigar también es contribuir en la transformación

En la etapa 2 correspondiente al acompañamiento en las clases de *Trabajo Globalizado* coincidí con 2 docentes en los 2 años académicos que estuve dedicada a la observación en las aulas; ellos fueron Jordi y Laura, por lo que pude seguirles más de cerca. Quisiera recordar que no hubo una elección de docentes, pues como expliqué en el punto 3, comencé el seguimiento con el grupo de estudiante que entraba a 1º de la ESO en el curso 2013-2014 y, cuando ellos pasaron a 2º año se dio la situación que los 2 docentes nombrados continuaron realizando TG al grupo que yo seguía. Naturalmente, con ellos hubo mayor cercanía en cuanto a relaciones interpersonales e interprofesionales. Con ambos las conversaciones eran más fluidas y se realizaban de camino a las aulas o a la hora del patio mientras nos tomábamos algún café, además de los encuentros que planificábamos para grabar. Con ellos fue evidente la mutua contribución y digo “mutua” porque ellos me expresaban que los comentarios que yo les hacía les servían para mejorar ciertas prácticas y, por sobre todo, para cuestionarse.

Yo, desde mi posición como investigadora participante, intentaba plantear situaciones vividas en los espacios de aprendizaje para dialogar juntos. También notaba que luego de una clase o de una jornada escolar hablar de lo que había ocurrido, era un acto íntimo de analizarse y de compartir la vida en la escuela. El docente, por lo general, está bastante solo en el aula (a pesar de decirse que trabaja colaborativamente), los quehaceres y la sobrecarga hacen que la vida (a modo de escenas) pase muy rápido, por lo que compartir espacios y pensares en un estudio fenomenológico genera cercanías y nos invita a posicionarnos en un rol de acompañamiento.

Con Laura, la docente que nombraba en el párrafo anterior además realizamos algún trabajo juntas. Las dos, hicimos una especie de investigación paralela, pero al mismo tiempo integrada en los planteamientos de esta tesis. El estudio fue sobre el trabajo con diarios narrativos que llevaba a cabo con sus estudiantes de 2º de ESO en las clases de catalán. El producto final fue publicado en 2 artículos (uno en catalán y el otro en español) que están

disponibles en los sitios webs de las revistas de educación donde los presentamos³⁰.

En el curso 2014-2015 Laura trabajó con diarios narrativos escritos por estudiantes en sus clases de lengua catalana. Los objetivos de usar esta herramienta eran trabajar *con* y *desde* las emociones tomando como eje los relatos de experiencias de los estudiantes y, crear un canal de cercanía y de comunicación que beneficiase la relación docente-alumnos(as). En el artículo *Diarios narrativos: relaciones y encuentros en educación secundaria*, publicado en octubre de 2016 presentamos la segunda etapa de ese estudio que tuvo como protagonistas a 3 estudiantes y a la misma docente. Los objetivos de esta investigación fueron: 1) hacer un seguimiento a los sujetos que participaron en la creación de diarios narrativos y 2) conocer los efectos que produjo en ellos(as) este tipo de actividad poniendo énfasis en la relación entre profesor y estudiante. Se trabajó con el método biográfico narrativo y algunas de las conclusiones fueron que el uso de diarios narrativos podría ser un instrumento útil en la mejora de la docencia y del propio aprendizaje porque ayudaba a establecer vínculos entre profesor-alumno y porque permitía expresar las experiencias usando un lenguaje en primera persona.

Si bien, en esta experiencia especificamos que los diarios fueron una herramienta para la enseñanza de la lengua catalana, no profundizamos en el contenido de este idioma. Más bien, se propuso que el uso de los diarios podría aplicarse a la enseñanza en general, ya que al relacionarse con el aprendizaje desde la escritura y la narrativa no se condicionaba a un área de enseñanza. La potencialidad de los diarios puede abarcar diversos ámbitos y en el estudio los analizamos como una opción que podría beneficiar la comunicación y relación entre docentes y estudiantes. Además de ser una herramienta que podría permitir trabajar desde el desarrollo personal y afectivo.

Al igual que en esta tesis, en nuestro trabajo convocamos a una reflexión sobre una educación que se centre en sus protagonistas. Allí radicaba la

³⁰ Ver "*Diarios Narrativos: Relaciones y Encuentros en Educación Secundaria*" disponible en <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/1934/1872> y "*Vida i emocions: treballant amb diaris personal narratius a educació secundària*" disponible en <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsdeducacio51/default.asp?articulo=1324&modo=abstract>

importancia de utilizar los diarios narrativos como un recurso relacional entre las personas. También, los diarios podría ser una alternativa para conocer lo que pasa cotidianamente en la escuela desde adentro. Presento el trabajo colectivo que hicimos con Laura para tratar el efecto que produjo la narrativa en el centro, pues no tan solo se utilizó como metodología en la investigación: abrió nuevas vías de estudios y nuevas vías para autopensar prácticas pedagógicas de los docentes.

La narrativa es una modalidad de investigación que permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en el mundo escolar. Como ya hemos analizado a lo largo de este capítulo, diversos estudios dan cuenta del uso de esta metodología para tratar la vida en la escuela desde la perspectiva retrospectiva de las personas que cuentan sus experiencias, aunque escasean los estudios focalizados a Educación Secundaria. Creemos que nuestro estudio con Laura fue acogido por la comunidad científica justamente porque estaba inspirado en ese nivel educativo, ya que faltan trabajos que se centren en la vida de los escolares a través de relatos realizados en tiempo presente (Cabrera y Padilla, 2004). De todos modos, debemos reconocer algunos trabajos como el de Nallely Garza (2013) sobre las narrativas de estudiantes de educación secundaria en México con diarios temáticos que intentan lograr un mayor conocimiento sobre cómo los jóvenes manifiestan y describen su experiencia en esa etapa de formación. También está el programa llevado a cabo en Nueva Zelanda desde el 2007 que evalúa el uso de la narrativa en estudiantes de primaria y secundaria con necesidades educativas especiales (Bourke y Mentis, 2010) y el estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar en Educación Secundaria de Eduardo Sierra (2013).

7.1. Contar historias

El creciente giro que ha experimentado las formas de investigación narrativa ha hecho valorar la idea de que la gente se exprese a través de relatos desde su experiencia (Denzin, 2014; Sparkes y Devís, 2007). Como comentamos en el punto 5.2., a través de los relatos, las personas dan sentido y resignificado a lo que les ocurre (Contreras, 2015). Éstos permiten comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro (Mc Ewan y Egan, 1998).

Dar cuenta de la mirada de quien relata, incluye pensamientos, sentimientos y hechos desde la perspectiva del relator y posibilita la comprensión de una nueva manera de ver el mundo (Fernández y Ramírez, 2005). El relato no constituye sólo una enumeración de hechos ligados sino que "incluye el sentido de esa relación y la trama explicativa de su conexión reproduciendo las experiencias de una manera relevante y con sentido" (Connelly y Clandinin, 2000, p. 39).

No solo yo como investigadora trabajaba con relatos narrativos en el centro, sino que también era una práctica que se había decidido implementar en las clases de lengua, caso específico es lo que contamos en los artículos que elaboramos con Laura, la profesora que también hacía clases en TG. Mientras revisábamos los diarios narrativos de los estudiantes veía que su estilo era diferente al mío aunque la práctica era la misma: escribir lo que veíamos y pensábamos y, de alguna forma, representar en letras nuestra relación con el mundo.

Los relatos reunidos en un diario narrativo comenzaron a utilizarse de manera más oficial en el centro educativo en el curso 2013-2014 para la materia de catalán, se tenía la idea de que éste era un modo de conectarse emocionalmente al alumnado y que ellos se conecten con sí mismos. El planteamiento era escribir en un diario haciendo una entrada a la semana que permitiera trabajar desde la narración, pero con un formato de diario personal, lo que implicaba tener un tipo de escritura más libre, encontrar el propio estilo y dar espacio para escribir inquietudes, sentimientos, emociones y, de hecho, escribir por el placer de escribir. El objetivo de este trabajo no era corregir las faltas de ortografía —aunque la profesora sí las destacaba— tampoco era visto como una tarea o un deber. Más bien, se intentaba trabajar la escritura poniendo énfasis en el fluir cotidiano de las emociones, para vivirlas, habitarlas, expresarlas y comunicarlas. Es decir, la idea era remarcar la capacidad para entrar en los ámbitos subjetivos e individuales de cada individuo. Así, el diario se convertía en un importante documento para el desarrollo personal de los estudiantes, donde se podía contrastar dos ámbitos, tanto el subjetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal (Zabalza, 2004).

Poder hacer la investigación con Laura sobre los diarios narrativos de los estudiantes me hizo replantear mi modo de escribir y mi relación con lo vivido. Ellos escribían en sus diarios para ser leídos por su profesora y yo escribía en

el mío pensando en que desde allí surgirían ideas sobre educación. Tanto ellos como yo estábamos en una atmósfera de compartir nuestras experiencias a través de la libertad de escribir, manteniendo el estilo que cada uno tiene. Allí también está el sentido de la narrativa: no hay una forma correcta ni incorrecta de cómo hacerlo.

La escritura entendida como un lenguaje íntimo que comunica las cosas personales podría acercarnos al propio mundo interior (López, 2001) que se exterioriza y se comparte con los demás. Desde allí, se podría fomentar una relación mucho más próxima entre los seres humanos. Escribir desde sí es hablar desde lo íntimo, por lo cual, se requiere de un periodo para conseguir puntos de fluidez y confianza a la hora de explicar las propias historias. En esta red relacional presentada en el estudio realizado con Laura se pudo ver el fomento de la autonomía, el desarrollo intelectual y afectivo y, las interrelaciones entre la profesora (que pasó de ser participante del estudio a ser investigadora) y yo.

Es muy importante el papel que otorgamos al lenguaje como vehículo a la libre expresión para la expresión personal y para la comunicación. Ferrer (1995) expone que “el escribir invita al acto colectivo del lenguaje y de ahí del pensamiento” (p.168). En consonancia con lo que podría aportar la narrativa desde el desarrollo de la escritura y el pensamiento, se propuso al alumnado de secundaria llevar a cabo una escritura libre, sin que la profesora estableciese temáticas. Podían expresarse desde la confianza, mientras que la docente leía los escritos considerando las particularidades de cada alumno(a). La confianza entre ellos se fue construyendo en base a múltiples factores, gracias a los lazos personales y a la proximidad que se iba establecido entre los sujetos.

Varios estudios hablan del uso del diario como documento de práctica e investigación de los docentes en el aula (Porlán, 2008; Zabalza, 2004). Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista de las personas sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que se está inmerso pudiendo ser la esencia de la reflexión. En consecuencia, consideramos el relato como una estrategia de relación que genera, en medio de fricciones y tensiones, hechos vividos que permiten intuir y desvelar sentidos de la experiencia, desde

los fragmentos que, en este caso, expresan los estudiantes en sus diarios (Hernández y Aberasturi, 2014; Back, 2007).

Ver el diario narrativo como espacio para expresar las emociones nos da la posibilidad de conexión con un sentido enérgico y relacional que propicia el modo singular de cada persona. Las emociones especifican el espacio en el que cada uno está y conforma lo que podemos ver, tanto adolescentes como adultos (Toro, 2014). Comprendemos que las emociones convocan, vinculan y nos sitúan en lo que hacemos y vivimos, teniendo una actitud de respeto con los tiempos y con la singularidad de cada uno. En efecto, pensamos que debería extenderse los trabajos investigativos a los participantes (tanto en contenido como en metodología) para continuar con el aprendizaje personal y colectivo.

3ª PARTE. LA MIRADA EPISTEMOLÓGICA

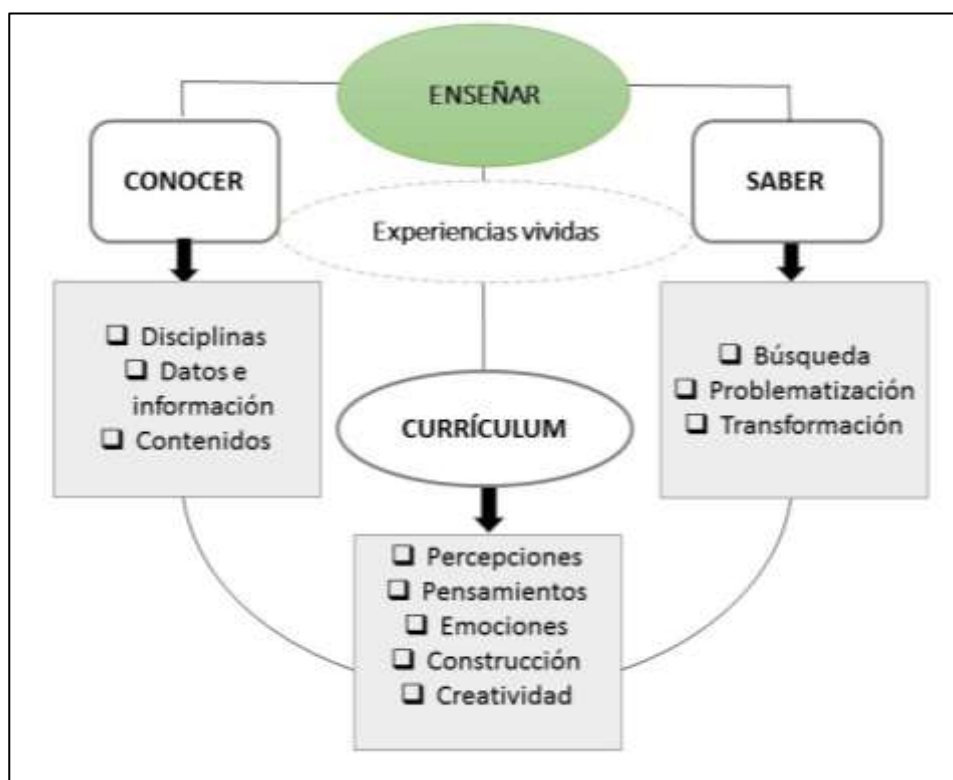
1. Posicionamiento epistemológico del conocimiento y del saber

Es una alquimia curiosa indagar en formas de relacionarse que transformen actividades propias de la educación como es el currículum y la forma de entender el conocimiento y el saber. En este apartado se tratará la epistemología del conocimiento para analizar la naturaleza del saber entendida como experiencia relacional. La finalidad de este apartado es comenzar a acercarnos a la mirada epistemológica del Institut Quatre Cantons.

En este punto cuestionamos la idea de que el saber es el conocimiento específico de algo. Aquí se adopta una posición amplia de la epistemología por el hecho de presentar interés por los razonamientos sobre el conocimiento en general y no precisamente desde el conocimiento científico. Más bien, se intenta llevar al lenguaje cotidiano, viendo la epistemología como una forma de "ver/hacer" el mundo, pues cuando "veo las cosas al estar implicado con la existencia de ellas y al tener mi propio modo de verlas, las estoy haciendo de una manera particular, al modo mío" (Ricci, 1999, p. 2). Hablaremos del conocimiento y del saber no usándolos como sinónimos, pero sí como aspectos que se complementan dentro de la dinámica que aportan las experiencias vividas en el proceso de enseñanza.

A grandes rasgos, el conocer es un proceso parcial y el saber tiene que ver con un proceso más complejo de construcción permanente. Las diversas disciplinas aportan datos, información y contenido desde su campo, la pregunta es ¿cómo hacer que ese conocimiento se convierta en saber, en un saber que promueva la búsqueda, la problematización y la transformación? Como se puede ver en el esquema, la clave estaría en considerar las experiencias vividas dentro del proceso de enseñanza. Al focalizarnos en una pedagogía desde la experiencia y al hacer de ese proceso una experiencia participativa, el currículum permitiría incluir percepciones, pensamientos, emociones y creatividad aportada por los agentes. Tanto el conocer como el saber son claves a la hora de definir el currículum escolar. En el *esquema 5* se muestra la dinámica de la enseñanza a partir del conocimiento y del saber.

Esquema 5
Conocimiento y saber



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, queremos analizar el concepto de *conocimiento* desde la aportación que nos hace la epistemología. En su definición la relacionamos con la teoría del conocimiento, Tamayo (1997) la reconoce como la ciencia que tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas. En el siglo XX aumentó el interés por la epistemología y sus posibles relaciones con la educación. Para Piaget, por ejemplo, la epistemología es el estudio no solo el pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de un conocimiento más avanzado, sino que se pregunta por el funcionamiento que lleva al sujeto a conocer su mundo. Se preocupa por cómo el sujeto elabora el conocimiento como oposición al conductismo, aunque la principal crítica que se le hace al autor es que pone demasiado énfasis en el sujeto, sin considerar el contexto. La pregunta central de su propuesta va focalizada al proceso y no a lo *que* es el conocimiento en sí (Cortes y Gil, 1997).

La adquisición de conocimiento se fundamenta en vivencias otorgadas por el mundo de la vida, en la cotidianidad del sujeto. Desde aquí se puede esbozar entonces que la epistemología tiene por objeto ese conocimiento que

se soporta en sí mismo. Conocimiento que transforma al sujeto y a su mundo en una interrelación continua.

La epistemología es ese punto de vista desde el cual hay relación con las cosas, con los fenómenos, con los otros y eventualmente con lo trascendente. Esto, que se produce en el ámbito personal y cotidiano, también ocurre en el ámbito científico, donde proliferan distintas corrientes y sistemas de pensamiento que resultan ser, en definitiva, formas de ver el mundo (Jaramillo, 2003). Feyerabend (1974) invita a mirar la epistemología no sólo como una interpretación de la experiencia, ni como una mera definición del acto del conocer, sino a considerar el conocimiento como una *solución* a un problema de la vida que lleve a un beneficio social y cultural. En tal sentido, se trata de mirar el conocimiento como algo que forma parte de la vida del ser humano, no sólo de su deseo, sino también de su necesidad; por consiguiente, la epistemología lo debe ser también.

¿Qué es entonces un mirar epistemológico? Es poseer conciencia histórica y reflexiva de un mundo que me observa, me rodea y me absorbe por más que quiera objetivarlo desde mis propios argumentos racionales; es una epistemología donde se alberga el ser y quehacer desde una diversidad de miradas que se complementan (transdisciplinariedad). De lo que se trata entonces, es de tener presente cómo modifico el mundo, pero también, cómo soy modificado por él en el ciclo de mi espacio vital.

Existen diversos trabajos de teóricos e investigadores sobre lo que significa el conocimiento, Vygotsky (1978) reconoce el conocimiento como objetivo y subjetivo construido socialmente, Polanyi (1958) como personal y, Code (1991) como algo basado en las experiencias de uno mismo. Dewey (1938) proponía una educación basada en una filosofía de la experiencia. Hollingsworth et al. (1993, 1994) y Lyons (1990) plantean que enseñar es un proceso personal y emocional que está en relación con el otro manteniendo la preocupación por sí mismo. A esto le denominaron *conocimiento relacional*, el cual es complejo porque interaccionan múltiples maneras de conocer incluyendo otros tipos de conocimiento como el personal, el narrativo y el personificado (Webb y Blond, 1995). Lo que se quiere decir es que el conocimiento relacional es la interacción del conocimiento de dos personas que sucede cuando están interrelacionadas (Hollingsworth et al., 1993). Lyons

(1990) hace referencia a la independencia de los agentes ya que, si bien interactúan los unos con los otros, cada uno es diferente. Es esa interacción particular la que interesa en esta investigación.

El conocimiento es una experiencia que se construye en conjunto como un tipo de conocimiento que alterna la pedagogía y el currículum establecido (Webb y Blond, 1995). Es un acto de comunicación entre personas que incluye la importancia de libertad de pensamiento. Dewey (1938) habla del conocimiento como una actividad mediante la cual somos capaces de transformar nuestra experiencia. En esta visión, el conocimiento no es una limitación a lo que una persona sabe, sino a la interacción donde el conocimiento de las personas relacionadas se sobrepasa. La preocupación no solo por lo que se aprende del otro, sino que los agentes quieran aprender y se sientan protagonistas de su proceso de aprendizaje, utilizando el propio conocimiento para crear significado personal, para expresar sus valores y dar forma a un contexto social (Webb y Blond, 1995). Es aquí donde pasamos al concepto de saber.

Entonces ¿cómo es el proceso de construcción del conocimiento? La pregunta es bastante compleja y lleva a un sin número de reflexiones que pueden emerger de diferentes áreas. Relacionar la epistemología con la génesis de los conocimientos permite reconocer en ella los diferentes alcances que tienen en las instituciones de una sociedad que fomenta saberes y que demanda ciertas cualidades que cambian o se mantienen según la época y el contexto. El pensar reflexivo debe ser parte de nuestra mirada epistemológica, de nuestros progresos científicos al tratar de comprender o explicar un fenómeno natural, cultural o social. La epistemología debe llevar consigo un pensamiento crítico del conocimiento en confrontación consigo mismo, con los otros y con el mundo (Jaramillo, 2003).

Las palabras saber/conocimiento no están diferenciadas en todas las lenguas. El conocimiento puede entenderse de dos maneras, o bien como intimidad, intuición o experiencia del ser o, como proceso intelectual, abstracto que pone de manifiesto el ejercicio de la razón. Fue Foucault uno de los que tematizaron esta clave del saber. Generalmente la palabra «conocimiento» se usa más en su acepción de proceso intelectual abstracto. Lo que nos interesa aquí es, sobre todo, incorporar las nociones de saber y «relación con el saber»,

nociones fecundas tanto por los interrogantes como por las cuestiones que despierta de cara a la educación. Como ya dijimos, la relación con el saber la tomamos como acción que transforma el sujeto para que transforme al mundo (Beillerot, 1998). Y, como veremos más adelante, es desde esta mirada epistemológica como hemos podido captar en profundidad la propuesta educativa del instituto.

Así, esta mirada epistemológica del saber incluye al alumno, convoca a que éste se interrogue a sí mismo, así como también al docente, al contenido y a sus pares (Savazzini, 2008). Compromete al alumno como protagonista–gestor de su propio proceso de transformación. Morin nos habla del pensamiento complejo a partir de un paradigma que no sea reduccionista ni simplificador de las realidades y los procesos sociales, culturales e históricos (Morin, 1995). Como explica este autor el pensamiento complejo invita al alumno a modelar operaciones de construcción de saber alejadas de la univocidad, de la linealidad, de la causa–efecto, de las verdades cerradas y fundamentalistas.

Para explicar el pensamiento complejo, Morin hace referencia al pensamiento simplificador, el cual se fundó sobre la disyuntiva absoluta entre el objeto y el medio ambiente. Se comprendía el objeto aislándolo de su medio para conocerlo y experimentar en él. Para pasar por el trayecto de lo simplificador a lo complejo o de lo complejo a lo simplificador, el autor integra el concepto de pensamiento rotativo que es de la parte al todo y del todo a la parte. “Nuestras visiones del mundo son traducciones del mundo. Traducimos la realidad en representaciones, nociones, ideas, después en teorías” (Morin, 2015, p. 46).

Aquí los campos disciplinares se vuelven transversales en la medida que se interrelacionan ya que la posición epistemológica, desde la cual mirar, supone diferentes enfoques en las nuevas vanguardias respecto del compromiso que se asume con los alumnos, sujetos-actores, para convertirse en los verdaderos artífices de la gestación de sus saberes epistemológicos y tecnológicos (Savazzini, 2008). Como dice Morin (1995) el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano al término «*complexus*» (lo que está tejido en conjunto). Esto está en

oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas.

Concluyendo, diríamos que pensar en términos de esta interacción semiótica, en donde el saber circula y no se cristaliza en el docente, apuesta a la deconstrucción de este objeto de conocimiento creando un espacio intersubjetivo, dador de nuevas formas de espiral de saber (Savazzini, 2008). El eje del enfoque de Edgar Morin sobre la transformación del contexto actual en educación, consiste en un liderazgo y en un temple cultural capaz de transitar en la incertidumbre. Como señala Motta (2012) es necesario prepararse para lo inesperado, por lo tanto, no se trata de entender la complejidad como una receta para conocer lo inesperado, sino de un estado de prudencia y atención que no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y trivial de los determinismos.

El pensamiento complejo no rechaza lo simple, el orden, la claridad y el determinismo, sino que es consciente de que son insuficientes para conocer el mundo y al ser humano. Desde aquí analizamos el currículum escolar (Morin, 2007). Partimos de la idea que el arte de articular saberes es un proceso creativo en el ámbito de esta transformación, dentro y fuera de los campos de conocimientos establecidos (Motta, 2012), y tiene sus efectos en la comprensión del mundo, cuyo producto siempre requerirá de una crítica filosófica profunda. Como dice el director del instituto en un vídeo de presentación del centro, el currículum que crearon “es una nueva forma de mirar el mundo sin la necesidad de que sea a través de la segmentación por materias, pero sí de sus contenidos y de los intereses que podrían generar”³¹.

1.1. De la epistemología del conocimiento/saber al currículum

Por lo general, en educación, la responsabilidad de qué saberes —y por tanto qué pensamientos— se promueven en un programa de estudio queda a manos de los expertos y de las políticas educativas de cada país. Organizar los saberes para sistematizarlos en materias y tiempos puede venir con una fuerte

³¹ Reportaje CdP 428: “El sueño de una Secundaria diferente 1” por Wolters Kluwer España. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TIgGHks21m8>

presión transversal para la mercantilización de los conocimientos, saberes y experiencias vitales de los individuos. El currículum vendría a reordenar lo que Morin señala como de las partes al todo y del todo a las partes.

Los conocimientos y las llamadas habilidades o competencias que se establecen en los programas escolar, creados para dotar de herramientas según las bases que establecen los organismos educativos nacionales y locales, necesita de una esencialidad humana que invite a ver y a analizar lo que ocurre en el mundo. “A partir del escenario de la hominización se planteará el problema de la emergencia del Homo sapiens, de la cultura, del lenguaje, del pensamiento” (Morin, 2015, p. 91). A partir de las bases de una mirada integral de las ciencias sin ramificaciones podemos descubrir los modos sistémicos, hologramático y dialógico del pensamiento complejo.

Ya señalábamos que entendemos la epistemología como una forma de comprender la construcción del conocimiento unido a la vida cotidiana del sujeto. Por otra parte, el enfoque del pensamiento complejo parte de la idea de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, así como con el sistema completo. Desde este enfoque, las sociedades, los individuos, incluso el universo se considera “sistemas complejos”, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas (Pereira, 2010). El concepto de pensamiento complejo vendría a hacer referencia a la confusión, la molestia y la incapacidad que hay en ese proceso para pensar con la ayuda de un pensamiento organizador: que separa y une (Morin, 2015).

Considerando este planteamiento, la institucionalidad que propone el sistema educativo de cada país, el cual decide qué contenidos, es decir, qué saberes llevar a la escuela, qué competencias se necesitan en el mundo actual y qué tipo de alumnos promover, quedaría alejado de lo que podría aportar cada individuo en su contexto educativo a partir de su experiencia. Últimamente se ha ido generando una discusión a nivel teórico y práctico que ha llevado a la aplicación de mayores autonomías en los centros para que sean las propias comunidades educativas las que analicen, cuestionen y construyan sus planes de estudios. Esto significa ponerse en el punto de inicio en el acto de pensar en conjunto para valorar instancias de creación del conocimiento, lo que

permitiría erradicar la idea de que son los docentes los que imparten una red de conocimientos. Es importante presentar ejemplos donde tanto los docentes, los estudiantes y por qué no, las familias discutan y sean parte de las decisiones de lo que se enseña en la escuela y no tan solo quedarse con el valioso aporte que entregan los teóricos e investigadores.

Muchos autores hablan de la participación activa en la creación de conocimiento, en el hecho o fenómeno estudiado (Ricci, 1999) pero, ¿cómo se vive esto en los centros educativos? ¿Quién decide qué conocimiento y saberes se promoverán en las escuelas? Se plantean estas preguntas porque la creación del conocimiento suele atribuirse al mundo científico, pero esa creación no es nueva, está presente desde que somos capaces de tomar conciencia, por tanto, es una cualidad del desarrollo humano que experimentamos desde pequeños. Por eso, el debate no debería aislar las decisiones conjuntas de la creación curricular del saber.

El saber es una práctica continua y móvil en un mundo dinámico, por tanto, el currículum también debería serlo. Como decía Feyerabend (1974) las categorías y todos los elementos estables de nuestro conocimiento deben ser puestos en movimiento. Moverse hacia una posición que me permita ampliar el "punto de vista" podría llevar a un "rango de visión" de la realidad con mayor cantidad de detalles, matices y problematización, intentando evadir las posturas dogmáticas y restringidas (Ricci, 1999).

2. La esencia del sentido educativo

El educador Jean-Jacques Rousseau señaló respecto a sus estudiantes: "lo que quiero enseñarles es el oficio de vivir"³². Cuando leí esas palabras se me vino a la mente lo que expresó el director del Institut Quatre Cantons en las algunas de las entrevistas: "lo que intentamos hacer es educar para la vida". La frase me sonó muy profunda y compleja porque, yo como profesora, nunca lo había verbalizado, pero al escucharla de él se materializaba un pensamiento

³² Cita extraída de «Emilio, o De la educación», Madrid, Alianza, 2015. Texto original de Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (1762).

que asumía que en educación existía o, que por lo menos, los docentes teníamos de manera intrínseca.

¿Qué significa «educar para la vida»? En muchos documentos educativos se reconoce el objetivo de educar para formar a futuros ciudadanos, para proporcionar herramientas pensando en el desarrollo de diversos ámbitos, para el bienestar individual y social del presente y del futuro. «Educar para la vida» agrupa todas esas intenciones, pero al adentrarme en las dinámicas del centro educativo y al relacionarme con las personas que hacían vivo el proyecto educativo me di cuenta que la frase que el director expresaba con frecuencia —no tan solo me lo había dicho a mí, también lo había escuchado decírselo a personas que visitaban el centro— tenía que ver con la esencia de la vida: vivir. Para Morin (2015) vivir se aprende por las propias experiencias con la ayuda de los padres primero, y después de los educadores, pero también por los libros, la poesía, los encuentros. Vivir es vivir en tanto individuo afrontando los problemas de la vida personal.

Al hacer un reconocimiento al sentido de lo educativo es natural cuestionar la concentración de los saberes cuantitativos que privilegian formaciones especializadas. En los centros de enseñanza es habitual la utilización de vocablos como “Química”, “Biología”, “Ciencias Sociales”, “Música”, entre otras. No obstante, esta terminología rara vez tiene algún parecido con el significado de esas mismas actividades tal como se realizan en el exterior de la institución escolar. Entonces ¿para qué adoptar aquella terminología? o ¿por qué se ha mantenido por tanto tiempo una división de los saberes en la mayoría de las instituciones educativas de todo el mundo? No es difícil llegar a la conclusión de que se necesita introducir una cultura de base que comparta el conocimiento del conocimiento. Las enseñanzas especializadas son necesarias en la vida profesional, pero ¿hace falta afrontar los problemas fundamentales y globales del ser humano de esta manera? Morin en uno de sus últimos libros expresa:

“La escasez de reconocimiento de los problemas complejos, la sobreabundancia de saberes separados y dispersos, parciales y tendenciosos cuya dispersión y parcialidad son, ellas mismas, fuentes de error, todo eso nos confirma que un problema clave de nuestra vida de

individuos, de ciudadanos, de seres humanos en la era planetaria, es el conocimiento” (Morin, 2015, p. 16).

La educación pasa, entre otras medidas, por hacer todos los esfuerzos para evitar las posibles barreras que separen o distancien los centros de su entorno. Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en la sociedad obliga a buscar formas de enseñar que contribuyan a reforzar la relación con el entorno, con el conocimiento (Torres, 1994). Lo que conlleva a convertir las aulas en espacios donde los contenidos culturales, destrezas, procedimientos y valores sean sometidos a análisis y reflexión sistemática, obligando a cuestionar las propuestas curriculares.

3. La mirada epistemológica del Institut Quatre Cantons

Las habilidades focalizadas a la práctica reflexiva, al trabajo en equipo y por proyectos, a la autonomía y a las responsabilidades ampliadas, al tratamiento de la diversidad, al énfasis en las situaciones de aprendizajes y a la sensibilidad al conocimiento, están presentes en el currículo y en la enseñanza que imparten varios centros educativos (Perrenoud, 2004). En este apartado hablaremos de la mirada epistemológica que tiene el Institut Quatre Cantons, pero antes, es necesario preguntarnos ¿qué se entiende por «*mirada epistemológica*»? Aquí la entenderemos como la posición conceptual que se tiene considerando que podemos analizar los fenómenos desde diferentes enfoques. En este caso, es tratar de entender los saberes que están presentes en el proyecto del centro y que nacieron de una construcción colectiva que hasta hoy en día no acaba. Creemos que es necesario aclarar que la mirada epistemológica del centro se sustenta en un contexto y en una experiencia compartida en un anterior instituto (esto se explicó en el punto 5.2. de la 1ª parte), aunque se cuenta con una permanente revisión y renovación de esos fundamentos, pues se piensa que un proyecto no puede quedarse inmóvil porque las mismas personas van cambiando y al ser un centro educativo público la ida y llegada de profesores se condiciona a las decisiones que toma la administración. Es decir, no se puede contar con una «*mirada epistemológica*» estática cuando hay rotación de personal, cuando las perspectivas educativas van cambiando y cuando se reconocen nuevos desafíos por resolver.

Durante la primera entrevista con el director del Institut Quatre Cantons se le preguntó sobre qué había fundamentado el proyecto educativo, éste hizo referencia al pensamiento pedagógico de *John Dewey*, por eso a lo largo del presente informe se cita a este pedagogo de la primera mitad del siglo XX. Además, señaló a *Philippe Perrenoud*, el cual habla de las nuevas competencias para enseñar. Si bien, hemos ido citando varios estudios de Perrenoud y valoramos mucho su aporte, hemos intentado no usar el concepto de «competencia» porque suele entenderse como algo técnico que se contradice con la visión de *saberes relaciones* que trata esta investigación, solo en este apartado donde se habla de la mirada epistemológica del centro lo hemos incorporado para seguir la línea pedagógica que lleva a cabo el instituto.

El Institut Quatre Cantons se caracteriza por tener una visión integradora, relacional y creativa de los saberes. En otras palabras, intentan moverse en la incertidumbre que significa “ampliar el punto de vista” y la forma de ver el mundo, la cual choca con la pretensión de posturas dogmáticas y restringidas que impiden vivir con incertidumbre. La comunidad cuestiona los fundamentalismos de una tradición educativa que se encuentra solapada en supuestas “verdades” que no admiten controversias.

Reconocer las autonomías de los centros y la capacidad que tiene un equipo para proponer contenidos, metodologías y materiales que respondan a lo que se identifique como necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje es comprender que la integración es una postura de respeto hacia la creación y la colaboración. La cuestión es que el punto de vista devenido se amplíe ante la consideración de criterios que no encierren a una comunidad educativa en una verdad instalada jerárquicamente. Y, más bien, sea la propia comunidad la que decida considerando su contexto, la población con la cual trabaja, los principios que han de tener en cuenta, entre otros factores.

Cabe preguntarse ¿cómo construir un programa de estudios que convoque, que brinde oportunidades de búsqueda, de curiosidad y de problematización que motive a estudiantes y a alumnos (y por ende a la sociedad)? Ya hemos adelantado que el inconveniente de la perspectiva excluyente del currículum escolar son sus propios procedimientos, pues si las personas que lo ejecutan no participan de su elaboración no se puede esperar de ellas una notable implicancia. Para el centro educativo que seguimos

durante toda esta investigación, crear su programa desde las necesidades que habían identificado previamente fue una oportunidad para los docentes, los cuales habían recibido una formación (cuando eran escolares y luego, en su formación como docentes) fragmentada pero que, gracias al trabajo colaborativo y al ir descubriendo junto a otros docentes, fueron transformándose para presentar una educación globalizadora a sus estudiantes.

Articular saberes es una disposición del espíritu individual y/o colectivo de no fijarse y clausurarse en una estructura determinada de la organización de los conocimientos y las disciplinas que, sin renegar de la transitoria eficacia productiva de las estructuras y campos de saberes vigentes, las atraviesa para explorar inventiva y creativamente una nueva y posible rearticulación de aquellas en función de los desafíos que la necesidad y la inquietud de una vida humana imponen a un sujeto en permanente búsqueda de la cultura, la experiencia y la sabiduría para vivir (Motta, 2012). Sobre la articulación de los saberes Morin (2015) agrega:

“La supremacía de un conocimiento fragmentado según disciplinas torna a menudo imposible operar el lazo entre las partes y las totalidades y debe ceder su lugar a un modo de conocimiento capaz de captar sus objetos en sus contextos, en sus complejos, en sus conjuntos (...) es preciso desarrollar la aptitud natural del espíritu humano a situar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar métodos que permitan captar las relaciones mutuas e influencia recíprocas entre partes y todo en un mundo complejo” (Morin, 2015, p. 77).

Ana, la primera profesora a la cual acompañé en las aulas señaló en una entrevista:

*Me ha ayudado mucho la concepción del conocimiento, el conocimiento como algo muy complejo, con muchos factores, con **muchas incertezas**. Entonces a la hora de abordar el conocimiento con los críos, pues abordarlo así, o sea el mundo no está compartimentado en lengua castellana, en lengua catalana...no, el mundo es algo complejo que miramos, que absorbemos, que tenemos que intentar analizar o estudiar.*

Pues, cuando yo hago castellano también la concepción que tengo no es fragmentar la lengua, la gramática, la sintaxis. Yo soy una apasionada de la sintaxis, pero no se me ocurriría trabajar sintaxis con estas criaturas. Yo creo que lo que tienen que hacer es vivir la lengua, dominar la lengua, que sea un elemento de placer, un elemento de comunicación evidentemente, en el caso académico de producción de elaboración, de asimilación. Entonces, yo trabajo la lengua en ese sentido, la actitud en relación a la lengua, por ejemplo, aquello de trabajar los chistes y el humor, a mí me parece muy importante que tengas una buena actitud respecto a la lengua, en este caso el castellano, pero puede ser del catalán, que quieran la lengua, que no la vean como obstáculo...faltas de ortografía, que sea algo que les permite³³.

4. Materiales y metodologías

La mayoría de los pedagogos se preocupan de preparar antes su clase. Cuando se trata de una pericia basada en conocimientos, esta preparación previa tiene un sentido específico, comenzando por el sentido que nos plantean los planes de estudios que imponen ciertos contenidos y cierta forma de llevarlos a cabo. Su objetivo es adquirir concienzudamente una base de conocimientos y un plan de acción basado en conocimientos para encaminar la clase a buen puerto. Esa preparación está ligada a las reglas didácticas que aprendimos desde la formación inicial y que es parte constante de la formación permanente de los docentes. Sin embargo, en la perspectiva del centro el objetivo no es adquirir tantos conocimientos, sino que alcanzar un estado de **atención y una transformación del yo**. Nos hace mucho sentido lo que plantean Masschelein y Simons cuando señalan que “aquí la planificación, la redacción y la lectura también pueden ser ejercicios preparatorios, pero tienen el objetivo de hacer concordar pensamientos y acciones, y de crear un estado de inspiración o de encarnación de la verdad” (Masschelein y Simons, 2008, p. 141).

³³ Extractos de la entrevista hecha en mayo de 2013 a Ana Rodet, profesora del Institut Quatre Cantons.

En el centro se reconoce que el conocimiento es importante, pero lo es aún más cuando logra encarnarse con un cierto dominio de sí en el quehacer, cuando se hace y se viven esos diversos saberes en las mentes y en los cuerpos de los estudiantes y docentes. Estar en este posicionamiento significa motivar la inspiración.

4.1. Materiales que se usan en el Institut Quatre Cantons

Vivir un cambio de paradigma en educación es un proceso lento porque han de ponerse en diálogo diferentes perspectivas que hasta cierto punto han de llegar a acuerdos para encaminar un proyecto en común. En la práctica, los cambios se aplican cuando se toman decisiones trascendentales que hacen asumir nuevas formas de relacionarnos con el saber. Nos referimos a asumir otro rol y a desplazar el uso de ciertos materiales, para dar cabida a nuevas herramientas y metodologías para la enseñanza-aprendizaje.

Es sabido que las nuevas tecnologías han entrado a los espacios de aprendizaje de las escuelas. Las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) han desembarcado con todo su repertorio porque la misma sociedad manifiesta una necesidad por el uso de este tipo de herramientas. El avance de las tecnologías es inminente. Así han surgido métodos y herramientas revolucionarias en la educación que nunca hubieran imaginado ni profesores ni alumnos de hace algunas décadas. ¿Quién iba a imaginar que los cuadernos (elemento tan tradicional que siempre nos ha acompañado en las clases) iban a ser cambiados por tabletas digitales y que éstas podrían ser usadas como herramienta de aprendizaje en las aulas donde cada niño(a) tendría la suya? Aunque es necesario aclarar que no se trata de introducir tabletas, ordenadores u otros aparatos digitales indiscriminadamente en las aulas, sino de pensar en un modelo de educación en presencia de estos aparatos y que, de alguna forma, beneficie los procesos de enseñanza-aprendizaje, que sea un objetivo que nos conecte y que esté al servicio de lo que se necesite en materias educativas.

El Institut Quatre Cantons tiene claro que las herramientas que se usan en los espacios de aprendizaje se complementan con las metodologías de enseñanza. Asumen que es importante potenciar las competencias

tecnológicas en la generación actual y en las futuras. Los adultos debemos dar herramientas, nuestras críticas no pueden limitar a otros. Por eso, dentro del proyecto se considera el desarrollo de estas competencias exponiéndolo así:

“Las TIC sirven para proporcionar información a partir de las acciones del profesorado. El profesor muestra información utilizando las TIC e introduce a la informática de usuario. El alumnado prepara síntesis o exposiciones haciendo uso de las TIC (como las herramientas web 2.0) que sirven para proporcionar información (multimedia, simulaciones, datos, imágenes, significados, entre otros) a los que hay que dar sentido. Sirven para crear entornos de interacción social y para proporcionar instrumentos de construcción de conocimiento. Ordenadores, iPad y otros aparatos digitales están presentes en los espacios de aprendizaje. También se usan las redes sociales para crear y compartir conocimiento³⁴.”

El instituto cuenta con una plataforma digital llamada Gescola donde los profesores cuelgan actividades, mensajes, materiales de apoyo, etc. Cada alumno(a) tiene un correo institucional (@4cantons.cat) por lo que la comunicación es mucho más fluida. El iPad, al igual que los materiales digitales que hay en el aula como pantalla interactiva, ordenador, entre otros, demuestran la vertiginosidad con que ocurren los cambios a nivel tecnológico, su naturaleza y la diversidad de aplicaciones que se disponen cada día, orientada a la visión y al enfoque de los cambios que se suscitan en los sistemas educativos; siendo instrumentos que ayudan en el proceso (Barreto, 2010). Con esto queremos decir que la tecnología beneficia, aunque el aprendizaje no se centra exclusivamente en su uso. Insistimos en el concepto de «herramientas» tecnológicas.



Foto: Las familias firman una autorización para el uso de material audiovisual educativo donde aparezcan los jóvenes.

³⁴ Texto extraído de documentos del Institut Quatre Cantons. Idioma original en catalán, traducción en español para este informe.

Son muchos los detractores del uso de las tecnologías en educación, se le considera un factor que choca con el potencial creativo del ser humano y porque podría afectar el contacto directo con el mundo natural que muchas personas consideran fundamental para la armonía de las relaciones con el entorno. Ese choque también sería en la mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se ha construido la institución escolar influenciada por una tradición de usos de medios de enseñanza. El asunto está en que no se trata de interrogarnos si los ordenadores u otros objetos son buenos para la enseñanza o si el Internet ayuda o no al aprendizaje de los niños y jóvenes. Tales dilemas provienen de un planteamiento erróneo. Más allá de las desventajas y limitaciones de las tecnologías lo esencial es saber *cómo, quién y con qué fines* se utiliza (Burbules y Callester, 2006).

El director del centro nos decía que la integración de nuevas tecnologías no significaba cambiar la pizarra de tiza o rotulador por una digital, pues si el paradigma pedagógico en el cual nos situamos sigue siendo el mismo, estaríamos usando más electricidad con un material que tendría la misma utilidad. No habría diferencia entre usar la pizarra de tiza y usar la digital si nuestra manera de entender la enseñanza-aprendizaje no cambia. En suma, la presencia de nuevos materiales tienen sentido cuando cuestionamos y renovamos las metodologías, de lo contrario, no existiría una verdadera concordancia entre los instrumentos de apoyo y la filosofía educativa que tenga cada comunidad.

Hay ciertos materiales didácticos que no son cuestionados, por el tiempo que han estado presente en los centros educativos ¿quién cuestiona si las pizarras son un elemento que contribuye al aprendizaje? En cambio, hay objetos tecnológicos que según la época y lugar han generado controversias, como por ejemplo las tecnologías modernas; como los ordenadores, programas de computación e Internet que resultan algo fuera de lo común si lo comparamos con los materiales que tradicionalmente se han usado en educación. Pero el avance que socialmente se vive en el ámbito tecnológico tiene que ver hasta con una conciencia con el medio ambiente, a pesar de que algunos vean estos medios de enseñanza como una amenaza, al ser recursos

digitales ayudan a reducir el uso del papel³⁵ y a reducir el negocio que ha habido con la edición de textos escolar.

El centro educativo entiende las tecnologías de la información dentro de una **concepción relacional** (en lugar de instrumental) y como un punto de partida diferente para reflexionar sobre las condiciones y motivaciones de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. En revisiones de investigaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías en educación se expresa que los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas muy inverosímil según sea su marco de experiencias, fuertemente vinculadas a su nivel socioeconómico y capital cultural (Dusel y Quevedo, 2010). Por esta razón el Institut Quatre Cantons asume el compromiso con la democratización de la cultura y la preocupación por el devenir ético-político de nuestras sociedades y el sistema escolar, basado en una noción de *cultura pública común* que se ocupa de garantizar la equidad no solo en el acceso a las nuevas tecnologías sino también a una variedad y riqueza de prácticas del saber. Al mismo tiempo, aborda cuestiones éticas y políticas de la formación de las audiencias y de los nuevos espectadores/productores de cultura, para plantear otros ejes de debate y de interacción que tengan en cuenta múltiples voces y perspectivas.

En el Institut Quatre Cantons se trabaja con iPads. Cada alumno(a) tiene uno propio que se adquiere en 1º año, con el cual se trabaja durante todos los siguientes cursos. El instituto tiene convenio con una tienda para que las familias tengan facilidades de pago y para tener un precio más bajo que el común del mercado. El equipo directivo señalaba que, a la larga, es más económico usar el iPad que trabajar con textos escolares pues si citamos algunos datos, cada año las familias en España desembolsan unos 275 euros³⁶ promedio por estudiante en la compra de textos.

³⁵ La escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TICs, ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y aprendizaje, aunque hoy en día se desplazan de manera más global en todos los ámbitos. Las tecnologías no tan solo pueden llegar a ser medios para acceder a la información y la comunicación, también pueden ser vistas como una solución ante el uso indiscriminado del papel en un planeta con recursos naturales agotables.

³⁶ El gasto medio dependerá de la Comunidad Autónoma y de las becas y/o subvenciones que puedan recibir las familias según sus condiciones socioeconómicas. La cifra promedio en libros de texto por familia que envían a sus hijos a centros públicos es de 275 euros. En los centros privados, la previsión de gasto supera los 1.000 euros. Esta información se ha sacado del sitio web <http://www.abc.es/local-comunidad-valenciana/20140731/abci-gasto-medio-para-familias-201407311324.html>

El centro educativo pone mucha atención en la interacción con la cotidianidad y en las relaciones entre las personas, la personalización de los aprendizajes y el desarrollo de competencias (Grau, 2015). La visión del proyecto educativo es enlazar los contenidos, las metodologías y las actividades con el uso de las tecnologías. En consecuencia, responden a las soluciones tecnológicas aplicadas a múltiples situaciones del mundo desarrollado del siglo XXI.

Si bien, hoy en día los medios de comunicación nos permiten informarnos sobre diversos temas, no siempre se llega a conocer experiencias tan innovadoras como la que se vive en el Institut Quatre Cantons. Se habla mucho sobre las necesidades en el ámbito educativo, de los cambios, de las mejoras y de incorporar nuevas formas que permitan conectarnos con una forma de educar y de aprender de manera significativa. Una respuesta a esto, es posicionarse en un paradigma en el que prevalezcan los lazos relacionales entre las personas y en buscar mecanismos para motivar permanentemente a nuestros estudiantes.

Uno de los puntos fundamentales del proyecto educativo de este centro es la personalización de los aprendizajes. Para ello, hay que tener aulas que permitan el trabajo diferenciado según las cualidades de los estudiantes, donde se pueda trabajar un mismo tema, pero de diferente manera. Uno de los recursos que beneficia este objetivo es el iPad, que es de uso personal. Cada alumno tiene su iPad, lo que les permite trabajar desde su casa, dentro del aula o en cualquier espacio del instituto. Su uso efectivo se produce también porque el centro cuenta con red inalámbrica de banda ancha que responde a los requerimientos.

Los docentes se encargan de actualizar el Moodle con el que trabajan, suben actividades, vídeos, instrucciones y una diversidad de material de apoyo.

En cada aula, hay una pantalla gigante, en la que cualquier estudiante puede compartir alguna actividad que realizó o mostrar algún descubrimiento a toda la clase y a su profesor. A raíz de esto, se nos habla del principio de actividad del alumno, ya que tiene un papel protagonista en su proceso de aprendizaje,



Foto: Estudiantes de 2º de ESO en el congreso "La Antártida" realizado en el Institut Quatre Cantons. Curso 2013-14.

siendo él mismo un factor clave para el aprendizaje de sus compañeros. También el profesor adopta otra postura, no es una persona que se encarga de controlar todo, es más bien, un acompañante que facilita procesos y herramientas. Por su parte, los estudiantes desarrollan habilidades como la autonomía, el compañerismo, el interés por buscar, además de trabajar la competencia tecnológica.

4.1.1. Conectados con el entorno

Potenciar habilidades en el área de las tecnologías es una necesidad del mundo actual. Es un hecho que en el siglo XXI se trabajan las competencias tecnológicas tanto en los docentes como en los estudiantes, pero hay que cuestionarse en qué medida este contacto con las nuevas tecnologías benefician un aprendizaje relacional que nos lleve a pensar en una enseñanza significativa. Algunos de los principios del Institut Quatre Cantons es el fomento de la autonomía, la experiencia en el procesamiento de la información, la transversalidad en el trabajo de los contenidos, la formación de grupos heterogéneos y la coordinación con el entorno. Todo esto, está en permanente conexión con las habilidades tecnológicas. El acercamiento a las tecnologías no solo es por el hecho de tener un iPad, más bien hay que ver cómo se utiliza en la cotidianidad.

Cabe preguntarse ¿cuál es el uso que le dan los estudiantes al iPad?, ¿cuáles son los efectos del uso del iPad en el proceso de aprendizaje?, ¿cuál es la actitud de los profesores frente a estas herramientas tecnológicas?, ¿están interiorizados con ellas? Otras inquietudes que nos surgen son: ¿el uso de las tecnologías motiva a los estudiantes y estudiantes? ¿Cómo se potencian las relaciones interpersonales y como conseguir que cada uno se conectara con su propio proceso de aprendizaje? Algunas de las competencias tecnológicas detectadas en el centro que nos ayudarán a encontrar respuestas a las preguntas planteadas son:

1. Conocimiento e interacción con el mundo físico.
Conocer el funcionamiento y la aplicación de objetos, procesos, sistemas y entornos tecnológicos.
2. Tratamiento de la información y competencia digital.
Manejar tecnologías de la información con obtención y presentación de datos, simular procesos tecnológicos y aplicar herramientas de investigación, proceso y almacenamiento de información.
3. Comunicación lingüística.
Adquirir y utilizar adecuadamente vocabulario tecnológico.
4. Competencia social y ciudadana.
Comprender la necesidad de la solidaridad y la interdependencia social mediante el reparto de tareas y funciones. Además de desarrollar la capacidad de tomar decisiones de forma fundamentada.
5. Competencia para aprender a aprender.
Desarrollar mediante estrategias de resolución de problemas tecnológicos, la autonomía personal en la búsqueda, análisis y selección de información necesaria para el desarrollo de un proyecto.
6. Autonomía, creatividad e iniciativa personal.
Utilizar la creatividad de forma autónoma, para idear soluciones a problemas tecnológicos, valorando alternativas y consecuencias.
7. Competencia colaborativa.
El tratamiento de la información y el aprender a aprender son procesos compartidos. Muchas de las competencias señaladas anteriormente se pueden desarrollar de mejor manera si hay una apertura para aprender de los demás. El espíritu de superación, el análisis crítico, el análisis autocrítico y la perseverancia ante las dificultades que surgen en un proceso tecnológico pueden ejemplificar las dificultades de la vida misma.

A diferencia de las dificultades con las que se encuentra la implementación de la competencia digital en la educación secundaria porque entre la promulgación

de una política y su aplicación hay un camino largo y sinuoso marcado por la trayectoria y antecedentes de los maestros, las visiones educativas y el acceso al desarrollo profesional, y por la cultura y organización docente de las escuelas (Sancho y Padilla, 2016), durante las observaciones en las aulas pude evidenciar que los docentes del instituto poseían altas habilidades tecnológicas que eran compartidas en los espacios de aprendizaje entre ellos y con los estudiantes. En este sentido, los conocimientos y habilidades de docentes y estudiantes confluían en plan de trabajo solidario y colaborativo. Al llegar un docente que no demostraba tantas habilidades tecnológicas, los mismos estudiantes le ayudaban a ubicarse. Por lo demás, el equipo de docente era un soporte fundamental en momentos donde se necesitaba de la compañía y experiencia de otros. En conclusión, el uso de las tecnologías estaba en permanente conexión con los diversos saberes que se potencian en el centro. Con ellas también fomentaban otras habilidades como la expresión escrita y oral y la creatividad a través de la elaboración de materiales audiovisuales. Una de las ventajas es que gran parte del equipo de docentes se sienten comprometidos con los objetivos colectivos y están con disposición para aprender y para enseñar sobre el uso de las nuevas tecnologías. Podemos pensar que si lleváramos este proyecto a otro centro necesitaríamos un perfil de docente focalizado en la búsqueda de nuevas formas de educar usando herramientas de innovación tecnológica. La acción de innovar (cambiar) conlleva un compromiso ético personal que persigue mejorar las situaciones cotidianas.

Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación serán novedad en la medida en que sean dotadas del espíritu de cambio de las personas que las utilizan (Cabrera, 2015). Sobre todo, por los que encuentren utilidades educativas que permitan educar de forma más íntegra. El hecho de que las nuevas tecnologías entreguen maneras alternativas de trabajo escolar ante las fórmulas tradicionales, es lo significativo, especialmente cuando benefician a los aprendizajes y a las interacciones entre las personas.

En el siglo XXI, las generaciones están conectadas con las nuevas tecnologías y es importante que las escuelas aprovechen estos recursos y los utilicen como beneficio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el instituto se pudo observar que los estudiantes estaban muy implicados en su formación. En conclusión, las tecnologías podrían beneficiar el carácter

transversal de la educación, motivar a las personas, así como también promover la curiosidad, ayudarlas a descubrir por sí mismos y a estar conectados con el entorno.

4.2. Metodologías en los espacios de aprendizaje

Una nueva mirada educativa es presentar una enseñanza que proporcione una forma de ver la realidad desde un ámbito *transdisciplinar* (donde las perspectivas científico-formativas sean integradas), *experiencial* (en el sentido de considerar las experiencias de las personas) y *en acción* (idealmente creativa y en contacto con el medio social). En este sentido acudimos al paradigma de la complejidad que propone que el pensamiento se construye en redes de relaciones (Morin, 1995) y no de manera aislada a través de disciplinas específicas como se presenta en la educación tradicional.

En la modalidad de TG del Institut Quatre Cantons se trabaja con el método globalizado el cual posee algunas características que quisiéramos destacar:

- Se parte de una concepción particular del ser humano y de la realidad, preguntándose cómo es el mundo actual y qué habilidades se necesitan desarrollar.
- Pone especial relevancia en las características, ritmos, intereses, motivaciones, experiencias y saberes previos y diferenciales de los alumnos. La planificación es flexible y adaptada al aprendizaje.
- Día a día adecua las prácticas, temática y recursos. Se les da espacio a los docentes para que por grupos (según niveles a los cuales hacen clases) se organicen. Cada lunes de 08.15 a 09.15 los docentes se reúnen para coordinar el trabajo de la semana.
- La actividad del alumno constituye un elemento necesario. Los jóvenes han de experimentar, probar, observar, manipular, intentar, relacionarse, colaborar, para acercarse al medio inmediato físico y social (garante del aprendizaje) y adaptarse con eficacia. La mera transmisión pasiva de conocimientos no provee a los alumnos de las competencias necesarias para adquirir aprendizajes significativos y funcionales.

- Promueve la actividad, iniciativa y esfuerzo, así como la cooperación, la responsabilidad compartida, el protagonismo escolar y el trabajo en equipo.
- Crea condiciones de aprendizaje lo más cercanas posible a la realidad cotidiana de los alumnos con el fin de facilitar la conexión de lo aprendido en la escuela a través de los proyectos con los requerimientos del medio.
- La enseñanza globalizada parte de situaciones reales problemáticas para que los alumnos vayan encontrando, con ayuda del profesor, el modo de dar respuesta a las necesidades globales durante el proceso, concretando, analizando e integrando saberes.

En la *figura 1* se expresan varios aspectos que se quiere potenciar en los espacios de aprendizaje del instituto. Luego de los acompañamientos que se hicieron hemos preferido usar el concepto de «espacios de aprendizaje» y no de «aula» para ampliar el campo de acción, pues las experiencias de enseñanza-aprendizaje no tan solo se llevan a cabo en una sala de clases. En el contexto investigativo pudimos estar en clases en el patio, en el gimnasio organizando alguna obra de teatro, en la calle grabando algún cortometraje. Además, se realizaron varias salidas a terreno tanto en espacios urbanos como recorrido por la ciudad de Barcelona, actividad que formaba parte del *centro de interés* “Un passeig per l’edat mitjana”. También los estudiantes y profesores salían a realizar actividades en el medio natural como evaluar y medir la calidad del agua en zonas de la provincia dentro de la temática que trataba sobre los ríos. También participaban de actividades deportivas al aire libre.

Figura 1

Árbol: lo que se potencia en los espacios de aprendizaje del Institut Quatre Cantons



Fuente: Elaboración propia.

Lo que se potencia en clases son **relaciones con el saber** a través de observaciones orientadas a favorecer la primera toma de contacto de los alumnos con el tema objeto de estudio (algunas actividades son: observar, escuchar, experimentar, hacer, etc.). Permanentemente renuevan las interacciones con los saberes que fortalecen los aprendizajes. Expresan lo aprendido a través de las diversas formas de comunicación escrita, oral y medios audiovisuales. Todo ello, unido a considera la empatía, los valores y las experiencias, destacar la sensibilidad con la realidad, fomentar la cooperación, crear escenarios de diálogo, potenciar el pensamiento divergente y la creatividad, reconocer y motivar a través de las emociones y, respetar el pensamiento libre de quienes participan de la dinámica.

Relacionarnos con el saber conlleva a experimentar situaciones de creaciones individuales y colectivas que, muchas veces, nos llevan a equivocarnos o más bien nos llevan a respuestas consideradas “erradas”, aunque ese proceso en sí mismo es enriquecedor por las oportunidades que podría generar.

5. El error como oportunidad en la relación con el saber

Desde el punto de vista escolar —y de una consideración de la acomodación inmediata del sujeto a los contenidos que se le imparten— el error es subestimado porque se le considera como algo negativo, como una falta, mientras que podría ser una información útil para el que enseña y para el que es enseñado —aunque como ya hemos señalado, enseñar y aprender no es atribuible como única condición a un individuo, el docente además de enseñar está aprendiendo—. En este apartado se realiza un análisis de la utilización positiva de los errores y se presenta un relato de una situación donde un docente del instituto usa el error como instancia de aprendizaje individual y colectivo. El relato³⁷ es específicamente de una clase de 1º de la ESO en una unidad de TG. Previamente, hacemos un recorrido teórico a cómo se ven los errores en la vida escolar. Hablamos del error por la interesante mirada epistemológica que tiene el centro sobre este aspecto.

El error puede dar cuenta de una incompreensión de consignas: ¿qué quiere decir *analizar*, *indicar*, *explicar*, *interpretar*, *concluir*? Frecuentemente términos como estos, forman parte del uso cotidiano del lenguaje de los docentes. Si nos detenemos a pensar en si los estudiantes comprenden o no los conceptos empleados podríamos percatarnos que el error puede resultar ser un mal descifrado de palabras. Muchos errores provienen de dificultades para decodificar lo implícito de una situación. Asimismo, el error puede ser testimonio de las representaciones de las personas, directamente vinculadas con su marco o su contexto de vida y en eso no hay formas establecidas de «respuestas correctas» porque depende de lo que se haya vivido. Puede depender de su forma de razonamiento, de las inferencias que sean capaces de hacer y de los medios que dispongan. También se puede citar los errores provocados por la situación escolar o por el método utilizado. Este puede estar profundamente desplazado de las necesidades o del funcionamiento mental del niño o del adolescente (Morin, 2015).

Giordan (1985) sostiene que el problema del error, está vinculado al problema de la verdad y de la fuente última del conocimiento, elementos que

³⁷ Este relato formó parte de un artículo publicado en la revista de Graó “Aula de Secundaria” en el número 017 de marzo-abril 2016 en la sección “Pie de Aula”.

cuestionamos en el presente estudio. En suma hablar del error es reconocer que el sujeto está vivo, que tiene su historia, sus hipótesis y formas mediante las cuales se va aproximando a la realidad que le rodea, y haciendo su propia elaboración.

El reconocimiento del error no es para guiarlo hacia lo «acertado». El error se halla subestimado porque se lo ve como un parásito exterior a la facultad cognitiva ignorando el papel que desempeña, mientras que tiene sus fuentes en el conocimiento mismo. El error es inseparable e inherente del conocimiento humano. Sobre el conocimiento y el error Morin (2015) expresa “el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para enfrentar los riesgos permanentes de error y de ilusión” (p. 75).

Toda creación aparece como error en relación con el sistema donde se produce, antes de devenir verdad de un sistema transformado. Lejos de ser expresados en términos de conducta, aprender haciendo y de los errores es más bien la oportunidad de buscar diferentes posibilidades de solución y de interrogantes mediante la experimentación, el diálogo y la participación (Cabrera y Gallegos, 2015), siendo un aprendizaje que se va construyendo en relación a los otros. Entonces es importante que se coloque atención al error. Todo el curso de la educación debe comportar esa preparación para la vida que es un juego entre el error y la verdad (Morin, 2015) sin llegar complemente a lo absoluto.

5.1. El error tiene sentido

Continuamente nos encontramos con el error en la vida y, por lo general, es fuente de angustia y estrés. Cuando se plantea una actividad los alumnos tienen miedo a errar. En muchos ámbitos de la vida buscamos la respuesta correcta, pero si no nos arriesgamos no ponemos en juego nuestros pensamientos genuinos. La academia ha contribuido a esa visión un poco ingenua de la verdad, de la respuesta correcta.

¿Alguna vez se está seguro de haber dado con la respuesta que se esperaba? A veces algo que parecía fácil nos depara un resultado

decepcionante, y otras algo contestado con gran dificultad nos sorprende con una respuesta fácil y conocida. Personalmente recuerdo alguna situación de mi período escolar: el profesor o profesora ante alguna actividad que quería revisar oralmente se dirigía a quién podría saber la respuesta o pudiera aproximarse a lo esperado, entonces le preguntaba al estudiante que podría responder mejor, quizá para evitar que haya errores vergonzosos o simplemente porque era más rápido conseguir llegar al punto final de la lección que estuviéramos viendo. De este modo, evitando el supuesto error, la profesora no se tomaba la molestia de entender el sentido de lo que decía el alumno.

Recuerdo el silencio en el aula cuando se planteaba sociabilizar algún tema ¿por qué mis compañeros y yo nos quedábamos en silencio rogando internamente a que otro estudiante sea el que participe? Primero, porque el tema era académico y eso nos parecía indagar en un ambiente desconocido o que conocíamos muy poco. Quizás nunca íbamos a dar la respuesta certera que nuestro(a) profesor(a) esperaba, así que era mejor guardar silencio y hablar en casos extremos, cuando casi nos obligaran o por una calificación que estaba en juego. En contraposición, si decidía participar, al poco tiempo, mis compañeros me decían que yo era la que tenía las respuestas y comenzaban a molestarme. En resumen, prefería abstenerme de la participación y me quedaba conforme con lo que respondía en los exámenes y trabajos. Me preguntaba si era en el papel donde debía demostrar lo que sabía.

Al entrar al aula como docente me encontré con la misma dificultad, la diferencia estaba en que ahora era yo quien intentaba hacer participar a la gente. A pesar de que eso se traducía de muchas maneras contradictorias, por ejemplo, caí en el llamado “síndrome del rotulador rojo”; que comienza en el mismo momento en que se percibe un error tomando como acción-reflejo el subrayar, tachar y materializar la falta en el cuaderno o en el examen usando un bolígrafo o rotulador (por lo general) de color rojo. Antes de aplicar el “síndrome del rotulador rojo” habría que preguntarse por la incapacidad de actuar de otro modo y pararse a pensar en si tendrá alguna utilidad en términos didácticos. Después de un tiempo pensé y repensé las metodologías que había visto y que había aplicado y, volví a preguntarme ¿qué debo hacer para que mis estudiantes se involucren más sin que se sientan obligados a hacerlo? ¿Cómo hacer que la participación en el aula sea un sentimiento natural que

promueva el compañerismo? Tenía claro que no quería que ellos y ellas representen en un papel a través de un examen lo que habían aprendido, quería que estén como dice —Asun López Carretero— en una actitud de «ponerse en juego», de apertura.

Una de las primeras materias que impartí en las aulas de secundaria fue “Formación ciudadana”, más allá del contenido que respondía al área de Historia y Política, mi objetivo era generar debate, contraponer planteamientos y, por sobre todo, promover el pensamiento crítico. Dejé el rotulador rojo de lado e intenté llevar a cabo prácticas que cumplieran con lo que era para mí «los objetivos nuevos». Desde ese minuto mi pensamiento pedagógico fue transformándose, me motivé aún más por buscar otras formas de enseñar y aprender.

Cuando llegué al Institut Quatre Cantons, además de sentir que todo era diferente —empezando porque cambiaba mi rol— me di cuenta que el problema que había tenido cuando yo era estudiante era el miedo al error, por eso no participaba en las clases. En el centro educativo pude ver que los estudiantes participaban y que entre ellos mismos se promovían ese espíritu. Por lo demás, nunca vi un rotulador rojo en manos de los docentes.

El saber establecido tiene su aspecto protector: da respuestas, da seguridad. La pregunta es ¿qué pasa cuando no se cuenta con ese saber establecido? La sobrevaloración de los saberes disciplinares puede ser el punto de inflexión puesto que se utilizan textos intocables que todos deben respetar y memorizar incluso cuando se es consciente de que ese texto no se matiza ni rectifica a pesar del propio progreso de las disciplinas. En ese método, ¿dónde está el propio camino del aprendizaje de los estudiantes? El estatus didáctico que se da al error es un buen indicador del modelo pedagógico utilizado en la clase. Cuando se usa un modelo en el que el alumno ha “fallado” tiende a tenerse una secuencia de clases magistrales, puesto que la actividad del alumno se guía paso a paso, por medio de una serie graduada de ejercicios y de instrucciones. Es cierto también que se considera una pedagogía para el éxito, y que se dan los medios para llegar al comportamiento esperado y para verificar su obtención con la pregunta *¿es capaz ahora el alumno de...?*

El error es un indicador del proceso de aprendizaje y los modelos constructivistas lo entienden así; se esfuerzan por no eliminar el error y darle un estatus mucho más positivo. En los modelos *constructivistas* los errores no se consideran faltas condenables ni fallos de programa lamentables: son *síntomas* interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos. “Vuestros errores me interesan”, parece pensar el profesor, ya que están en el mismo centro del proceso de aprendizaje que se quiere conseguir e indican los progresos conceptuales que deben obtenerse. En el Institut Quatre Cantons los enseñantes no evitaban cruzarse con el error en su camino, pero tampoco bastaba con verlo y reconocerlo, sino en emprender el camino hacia el saber que se construye y que está en movimiento en la medida que se relaciona con el saber de los demás.

El obstáculo está en actuar y reflexionar con los medios que se dispone, mientras que el aprendizaje consiste en construir medios mejor adaptados a la situación. Aprender es arriesgarse a errar. Cuando la escuela olvida este hecho, el sentido común lo recuerda. Partiendo de la falta como un “fallo” del aprendizaje, la consideramos como el testigo de los procesos intelectuales en curso, como la señal de lo que afronta el pensamiento del alumno durante la resolución de un problema. Entendemos que el error existe para darnos oportunidad, probablemente él sea un potencial progreso que está en desarrollo (Astolfi, 2004).

En estas condiciones, muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, fuera de una norma que aún no ha sido interiorizada. Si no se aceptara este riesgo, se dejaría a los niños al abrigo de imprevistos, sometidos a la repetición de actividades, pero sin posibilidades de progresar. Todo saber auténtico y vivo comporta su halo de bruma y sus zonas oscuras. Sólo los conocimientos academicistas y los ejercicios basados en la aplicación repetitiva parecen escapar de esta regla, pero tienen poco que ver con el aprendizaje.

Podemos concluir que en el curso de la historia muchas cuestiones que en un momento dado eran consideradas válidas, más tarde fueron puestas en tela de juicio. El saber es móvil, provisional, incierto. Lo esencial es que los estudiantes se animen a transitar un camino propio de relación con el saber, que se les despierten inquietudes, que pueda sostener sus afirmaciones,

reconocer sus fallos y que no pierdan el deseo de aprender. Esta es la filosofía que puede vivir en acto en las aulas del instituto.

5.2. El error: experiencias y escenas en las aulas del instituto

¿Cómo tratar los errores en el aula? ¿Cómo poder hacer que los errores sean una oportunidad de aprendizaje? Son preguntas que como docentes nos hacemos. Cuando en el aula se potencia la participación de los estudiantes hay muchos factores que influyen en la motivación. A continuación, se presenta una situación donde se trabaja desde los errores para construir aprendizajes colectivos y promover la participación de los estudiantes. La práctica pedagógica que se presenta trata sobre las respuestas erróneas y sobre cómo ver la equivocación como oportunidad para descubrir y dialogar de manera colectiva en busca de experiencias de aprendizaje (Cabrera, 2016).

5.2.1. Planteamiento de la situación

A nivel teórico, se reconoce el desafío de transformar la idea de que los errores sean vistos como algo negativo. El encuentro en los espacios de aprendizajes es, en sí mismos, experiencias de reflexión y actuación. Así, se cuestiona la percepción de los errores en educación para abrir paso a un rol del docente visto como una ayuda a la superación de inconvenientes.

En esta presentación, se considera que el hecho de equivocarse es una oportunidad para el aprendizaje. Autores como Claparède y Dewey presentaban la necesidad de «permitir» a los estudiantes «cometer errores». Entonces, entendemos el error como parte del mismo proceso de autoformación. Después de que un estudiante participa exponiendo alguna respuesta y comete algún «error», la retroalimentación que ofrezca el docente fortalece las informaciones necesarias, la actitud y la propia relación con el saber.

En esta perspectiva, no es grave que los alumnos y las alumnas cometan «errores», pues puede ser un medio para descubrirse a sí mismos y para descubrir, en conjunto, las respuestas. Las situaciones de enseñanza y

aprendizaje deben favorecer a los estudiantes para que identifiquen y sean conscientes de aquellos hechos que podrían ser considerados como errados con el objetivo de aprender de ellos y para corregirlos. Existen varios estudios (Hattie y Timperly, 2011) relativos a la formación de los docentes en cuanto a su capacidad para detectar, analizar, interpretar y tratar los errores de sus alumnos/as a partir del feedback, para el logro de aprendizajes. Es decir, desde los errores, los docentes hacen diagnósticos y monitorizan las actividades de aprendizaje en los diferentes espacios educativos. De ahí la trascendencia de atender educativamente el error y la necesidad de reconocer que la situación de enseñanza-aprendizaje es una situación particular de comunicación (Marveya, 2011).

¿Qué es el error? Como anteriormente hemos señalado, vemos los errores como parte del proceso de aprendizaje, pero en la formación docente no hay muchas referencias sobre cómo enfrentarlos. La investigación en esta materia se ha focalizado a valorar el papel de los errores en el aprendizaje de lenguas o idiomas (Blanco, 2012), pero falta tratar el tema de manera transversal en el aula. Por ello, exponemos una experiencia que podría darnos un referente.

5.2.2. Desarrollo de la experiencia: «Lo criticamos para que lo mejores»

La pregunta sobre qué tipo de alumnos/as se intenta formar ha sido la inspiración para explicar la experiencia que presentamos a continuación. Desde el inicio del trabajo de campo hasta la finalización (diciembre del 2015) uno de los docentes se mantuvo como profesor de TG del grupo que seguí como investigadora, por lo que estuve en muchas de sus clases. Para leer este relato, primeramente, hay que tener en cuenta que el instituto cuenta con el apoyo de las tecnologías y que cada alumno/a tiene un iPad. También hay que considerar que este relato fue a partir de lo que se vio en una clase de 1º de la ESO en la materia transdisciplinar de *Trabajo Globalizado*. A continuación, se narra la situación vivida en una clase sobre patrimonio —desde una perspectiva cultural y familiar— en el marco de la unidad "Montamos una exposición" como ejemplo para ver los errores como oportunidad de crecimiento. Este relato se

incluyó en una publicación en la revista de Graó “Aula de Secundaria” en el número 017 de marzo-abril 2016 en la sección “Pie de Aula”.

Relato: Lo criticamos para que lo mejores

Autora: investigadora, correcciones por parte de docentes del centro.

Año 2014³⁸

Los estudiantes esperaron a Jordi con el iPad cerrado. Desde el principio de curso se les había dicho que aquel material era de apoyo. Si bien, en la actualidad utilizan recursos digitales como el iPad, ellos y ellas saben que ciertas cosas deben mantenerse, como el momento inicial —de encuentro— entre docente y estudiantes, momento importante que aporta una referencia sobre la interacción que tendrán en el resto de la clase.

El elemento clave de esta experiencia es la participación. El profesor invitó a que los estudiantes discutieran sobre qué era el patrimonio familiar. La pregunta central de la actividad inicial fue ¿qué identifica a tu familia? Inmediatamente una alumna preguntó al docente como había que entender el concepto de «familia» y Jordi respondió que pensarán en su propia y particular realidad, dependiendo de la relación que tenían con sus parientes. En la discusión sobre qué era el patrimonio —aplicado al concepto de patrimonio familiar— todos participaron. Cada uno exponía su punto de vista y luego cuestionaban lo que decían los demás. Las conclusiones remarcaban que, principalmente, el patrimonio familiar tenía un valor sentimental. Llamaba la atención el interés de todos y todas en exponer su opinión. Más de la mitad de la clase levanta la mano para participar, mientras los/as demás escuchaban atentos/as.

Seguidamente, un alumno compartió que para su familia la sala de estar era el patrimonio familiar por ser un lugar donde se reunían para hablar.

³⁸ Las notas de la experiencia fueron tomadas en mayo del 2014 pero el relato como tal se fue elaborando y modificando con el paso el tiempo, por eso no ponemos una fecha fija. Fueron varios los profesores del centro que lo leyeron y que fueron aportando con correcciones y comentarios para su mejora.

Desde aquí, Jordi propuso una pequeña actividad escrita, calculada en un tiempo de 15 minutos. Las instrucciones eran:

1. Elige un elemento del patrimonio familiar de tu contexto.
2. Descríbelo
3. Explica qué valor tiene para tu familia
4. Clasifica qué tipo de patrimonio es, según sea tangible o intangible (estos dos conceptos fueron explicados).

Jordi especificó que la actividad debía hacerse en silencio para conectarse con las propias reflexiones. La ubicación de las mesas permitía que el docente pueda desplazarse con facilidad por el aula y acompañar el trabajo de sus estudiantes. No obstante, les dejaba trabajar solos. En la actividad debían describir, explicar y clasificar, pero por sobre todo reflexionar.

Mientras los estudiantes trabajaban en silencio, Jordi se aproximó a la puerta para encontrarse con la profesora del otro grupo de "Treball Globalitzat". Hablaron en voz baja, pero por las señales que hacían se deducía que Jordi le explicaba a Laura (la docente que había llegado) la actividad que estaban realizando sus estudiantes. Ella hizo gestos de aprobación y después de intercambiar algunas palabras se marchó, mientras Jordi continuó en el aula. Este hecho fue una referencia, un ejemplo del trabajo compartido entre dos profesores por la actividad que se plantearía a continuación: de corrección y de trabajo colaborativo con el fin de potenciar las relaciones y la confianza.

Los estudiantes terminaron la actividad y Jordi pidió que intercambiaran los iPads para leer el trabajo del compañero o de la compañera. Se explicó que el objetivo era que cada uno/a pudiera hacer recomendaciones sobre la tarea del otro.

Posteriormente a las correcciones que se hicieron entre los estudiantes, Jordi realizó un ejercicio oral para rescatar las ideas y conclusiones sobre el patrimonio familiar de sus estudiantes, los cuales, levantaron las manos para compartir su tarea. Sin tener la seguridad de si estaba bien el trabajo escrito, todos y todas participan con mucha motivación. Como

investigadora y observadora de la situación me di cuenta que los jóvenes no sentían miedo de dar una respuesta errónea. Esto me llevó a reflexionar que el ejercicio posibilitó el reconocimiento y la corrección de los propios errores para potenciar la actitud y recibir observaciones.

Se veían muchos brazos levantados con la intención de poder comunicar oralmente las ideas. El docente le dijo a un estudiante que explique la vivencia que había tenido con la compañera que le había corregido el trabajo, sin procurar que sea aquel que lo haya hecho “bien”, porque después de su recorrido por el aula, podría haber tenido una visión general de las respuestas de cada uno/a para poder escoger sólo las “buenas”. Pero más allá del contenido, el objetivo era valorar las respuestas y dar el mensaje que para participar no era necesario tener la seguridad de que la redacción estaba bien hecha. La importancia estaba en tener la disposición de aprender desde las relaciones con los demás y reconocer que el conocimiento se construye desde los errores, es decir, visto como materia prima del aprendizaje. Esto permitió que los estudiantes participaran sin miedo a equivocarse, teniendo presente que con la ayuda de los demás podían hacerse cosas mejores. La actividad se concluyó con la frase del docente: «*Lo criticamos para que lo mejores*», de ahí el título de esta experiencia.

5.2.3. Aprendizaje complejo: conclusiones de la experiencia

Saber cómo superar los errores que influyen en el aprendizaje es complejo, pero con este ejemplo podemos convocar a una reflexión sobre el tema. Si tenemos prácticas en las que damos oportunidades para mostrarnos con nuestras particularidades, en las que proporcionamos espacios para participar sin miedo, podríamos facilitar y descubrir nuevas respuestas y nuevos encuentros con nuestros estudiantes. Los docentes buscan que sus alumnos sean los mejores (no desde el rendimiento académico) y sean el reflejo de lo que se les enseña. Hay docentes que tienden a controlar los contextos y variables que surgen en la participación para prevenir los errores, seleccionan ejemplos acordes con lo que se va a dictar a modo de contenido (Cabrera y Gallegos, 2015). Muchas veces los profesores no comprenden que los alumnos no siguen la clase, ven que pasa algo que hay un clima relacional espeso

aunque no todos están dispuestos a parar para evaluar lo que está pasando, para ponerse en juego. La no aceptación del error, los falsos triunfos, la indiferencia son los verdaderos errores.

En la experiencia señalada, Jordi no escoge a los estudiantes que hayan hecho «correctamente» la actividad, más bien acepta la diversidad de respuestas como el complemento constructivo para sí mismo como docente y para los demás.

En suma, las partes de la clase fueron: discusión de los contenidos de la clase anterior, instrucciones de la actividad, trabajo individual en silencio, intercambiar tarea con un/a compañero/a, hacer comentario al compañero o compañera para corregir los errores en conjunto y leer en voz alta las tareas corregidas, mientras el docente hizo en la pizarra, un esquema del patrimonio que cada uno describió. Es importante señalar la interacción entre Jordi y la profesora, que duró unos pocos minutos, pero que fue un ejemplo de esa disposición para compartir las experiencias, para trabajar con el otro y para corregir los posibles errores.

La pregunta es: ¿cuál es la verdadera importancia de aprender del error? En primer lugar, permite razonar y pensar de una cierta manera para producir una información nueva a partir de la información existente. El razonamiento integraría ciertas actividades mentales como la comprensión, la inducción, el pensamiento analógico y la deducción desde varias premisas. Con el error, los estudiantes se dan cuenta que no pueden tener actitudes pasivas y superficiales, por lo tanto, ofrece un ambiente para la autocrítica y para aprender de los errores y los fracasos. Con ello, aumentaría la capacidad de curiosidad e iniciativa para observar, indagar y rectificar. En este sentido, cuando el estudiante hace mal las cosas, podría ser una oportunidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al trabajo colaborativo la experiencia en el aula vivida con Jordi, con sus estudiantes y con la docente del otro curso, refleja el objetivo de que los/as alumnos/as sean protagonistas de su aprendizaje, que analicen las diferentes situaciones que confronten sus resultados con los de sus compañeros/as. Ahora bien, la tarea de los docentes es potenciar el razonamiento de los estudiantes sobre lo adquirido.

Por todo lo que está en juego en materia de aprendizaje, como docentes, nos deben interesar los errores para que desde allí podemos potenciar el aumento de la confianza en uno mismo, la responsabilidad, el trabajar con los demás y la autoestima de nuestros estudiantes. Los mismos modelos constructivistas desarrollados fuertemente en el siglo XXI, se han preocupado de no dejar de lado el error y conferirle un papel más activo (Marveya, 2011). En el caso expuesto, Jordi tiene presente estos postulados e intenta que las dificultades individuales pueden ser tratadas desde el trabajo en equipo.

A lo largo de la 3ª parte del informe hemos cuestionado el sentido epistemológico del conocimiento específico y segmentado que no da espacio al error. Todo ello era para tener las bases que nos permitan indagar en la naturaleza del currículum y en los saberes entendidos como experiencia relacional. La finalidad de la próxima parte es acercarnos a la concreción del proyecto educativo del Institut Quatre Cantons. De ahí que criticamos la idea de que el saber es el conocimiento específico de algo. Adoptamos una posición amplia de la epistemología por el hecho de presentar interés por los razonamientos sobre el saber y la complejidad que conlleva y no precisamente desde el conocimiento científico.

**4ª PARTE. PERSPECTIVAS Y SABERES: ALGUNAS
CLAVES EDUCATIVAS**

1. El currículum creativo: el hilo que permite relacionarnos con el saber

Históricamente, en el currículum no se ha considerado las diferencias de los contextos sociales, en relación al estatus, la legitimación y los factores sociales que condicionan la dinámica de los saberes y conocimientos. Su contenido se ha establecido desde la articulación, inclusión (o exclusión) y jerarquización vinculados a los intereses económicos y productivos de los países. Desde allí surge el concepto de currículum oculto.

Es preciso comprender que el problema de la organización de los conocimientos y los saberes de la humanidad no se reducen a una cuestión de orden de contenidos, actividades y habilidades o de un desafío de gestión del conocimiento por decisores comprometidos con la organización de entidades productivas (Motta, 2012). Tampoco el currículum se reduce al aporte de los expertos que lo elaboran.

Como ya anticipábamos, en la experiencia vivida en el Institut Quatre Cantons, el currículum no se reduce a un documento, sino que es un proceso creativo de invención y re-elaboración de los saberes de estudiantes, docentes y otros participantes en el contexto de aprendizaje que emerge de la experiencia (Webb y Blond, 1995). De este modo, el sentido de cuidar al otro y de estar abierto a las relaciones educativas sostiene el currículum vivido por cada estudiante.

El currículum es el resultado de las decisiones que se toman en conjunto con el alumnado y profesorado constituyendo el hilo que permite relacionarse con el saber. El director, en una entrevista realizada en junio de 2013 lo define así:

Hay una forma alternativa al planteamiento tradicional del currículum y esa forma alternativa tampoco es que sea muy moderna, ya tiene más de 100 años. Por tanto, nos interesa el hecho de que hay otra manera de hacer ¿por qué? En especial porque vimos una desvinculación muy grande entre los muchachos y lo que se estudia. El objeto de estudio son las materias y éstas son una forma de ver el mundo desde el academicismo porque las materias se generan en los estudios superiores, es decir, en la universidad donde el mundo se parcela en

*carreras de ciencias, carreras de letras y humanidades y luego pone las cajitas que tú quieras (...) Esas materias se traspasan a educación en pequeños resúmenes para culturalizar a la población. Lo que ocurre es que con el tiempo se produce un rompimiento, una desvinculación entre los intereses, las motivaciones, las necesidades, con lo que la escuela ofrece teniendo materias. **¿Por qué no aproximamos a problemas, debates, encargos reales de la comunidad o temas actuales de interés?** Vemos que al abordar un tema aparecen diferentes perspectivas.*

Continuando con la entrevista, el director especifica de qué manera entiende el saber y cómo éste podría organizarse en la actualidad:

Cuando hablamos del bosque lo podemos abordar desde diferentes perspectivas, desde la belleza del bosque, los colores del bosque y su representación artística y visual, entonces ahí estamos haciendo plástica, pero en cambio, si nos ponemos en otra mirada y estudiamos la relación entre los organismos vivos que viven en el bosque; estamos haciendo ciencias naturales. Si vemos cómo las materias primas que hay en el bosque se convierten en bienes de consumo estamos hablando de tecnología y si vemos la distribución de esos elementos podemos entrar a matemáticas y si vemos la influencia del clima y de la actividad humana sobre las plantas vemos sociales. Claro, el bosque ¿qué es? De ahí viene la globalización, pues estamos en el bosque pero desde las diferentes perspectivas.

Entonces, el currículum se puede describir como “un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones” (Torres, 1994, p. 97). La excesiva compartimentación de la cultura en asignaturas, temas, lecciones y con gran abundancia de simples y anecdóticos detalles lleva a un panorama donde niños y niñas viven en las aulas una acumulación de contenidos y una sobrecarga de fragmentos inconexos basados en la repetición (Dewey, 1989). El principio que rige la selección de los distintos contenidos, como su forma de organización en áreas de conocimiento y asignaturas, no acostumbra ser objeto de reflexión y discusión

colectiva, pues se aceptan como ya establecido y goza de un notable silencio por parte de la comunidad escolar (Torres, 1994).

Los programas curriculares tradicionales destruyen las curiosidades naturales que son las de toda conciencia que se abre sobre lo humano, la vida, la sociedad, el mundo. Morin (2015) expresa que hay que buscar el punto de partida de la enseñanza en los primeros interrogantes y, elaborar desde la escuela primaria un programa interrogativo que promueva la formulación de preguntas. El currículum puede organizarse, no solo centrándose en asignaturas, como viene siendo de costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos que van más allá de los límites de las disciplinas³⁹, centrados en temas, problemas, tópicos, periodos históricos, ideas, etc. (Torres, 1994) o por intereses como lo plantea el Institut Quatre Cantons. Así, el alumnado se conectaría con sus motivaciones. Con la pregunta que planteaba el director del centro: “*¿por qué no aproximamos a problemas, debates, encargos reales de la comunidad o temas actuales de interés?*” estaríamos tratando un currículum abierto a las aportaciones de la comunidad, lo que haría que diferentes actores participen en la enseñanza-aprendizaje para comprender y problematizar a través de un diálogo colectivo.

Esta orientación, que en el instituto constituye una experiencia singular y novedosa, transforma las aportaciones de los saberes instituidos (disciplinas y/o asignaturas) en mediaciones para que los estudiantes puedan acercarse a aquellas cuestiones que les moviliza, a partir de un proceso personal y grupal. Por otra parte, no solo se considera el saber instituido, sino también aquel que está **naciendo** como proceso de cada persona donde se vincula su ser, favoreciendo así la creación de puentes con las propias vivencias y experiencias, ampliando el horizonte de sentido de sí y de relación con el mundo.

³⁹ Se entiende como “disciplina” a la manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrece una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo.

1.1. Antecedentes de la fragmentación del saber

Ya decíamos que el conocimiento escolar se ha ido organizando a través de diseños curriculares de la enseñanza asentados en la división social del trabajo y se han caracterizado por la separación, la fragmentación y el aislamiento (Carbonell, 2015; Torres, 1994). Pedagogos como Kilpatrick⁴⁰ expusieron que la educación y su práctica escolar nacen de un sólido compromiso con los valores y principios democráticos que se contradice con la depreciación de los conocimientos necesarios para hacer funcionar el sistema económico que se basan en la filosofía taylorista⁴¹ que refuerza los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad, donde el máximo poder y prestigio se encuentra en la cúspide y, a medida que se desciende, aparece un contingente de personas con pocas posibilidades de hacer propuestas (Torres, 1994).

El proceso de descualificación y de atomización de tareas durante el siglo XX produce una auténtica revolución en el funcionamiento de los sistemas de producción y distribución que se reproducían también en el interior de los sistemas educativos. Tanto al colectivo trabajador como al estudiantil, se les fue negando las posibilidades de poder intervenir en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad. Hay que agregar que la educación institucionalizada comienza a funcionar con los llamados currículums *ocultos*⁴² que ponen en relieve que lo que se aprende en las aulas son destrezas relacionadas a la obediencia y la sumisión (Dewey, 1998; Jackson, 1998; Torres, 1994). Ya con

⁴⁰ William H. Kilpatrick, nació en Georgia, fue un pedagogo interesado en la filosofía de la educación. En 1898 coincidió en la Universidad de Chicago con John Dewey. Después de estudiar y trabajar con Dewey en el Teachers College, reconoció su admiración por el pensamiento filosófico y pedagógico de éste, que planteaba el método de proyectos asociado a una filosofía de aprender del mundo real y de las cosas concretas más que de abstracciones. Kilpatrick, al igual que Dewey sentía que la práctica educacional debía reflejar valores democráticos y un sistema que garantice mayor libertad de acción y pensamiento.

⁴¹ El taylorismo hace referencia a la división de las distintas tareas del proceso de producción. Fue un método de organización industrial, cuyo fin era aumentar la productividad y evitar el control que el obrero podía tener en los tiempos de producción. Está relacionado con la subdivisión de las tareas en otras más simples. Esta perspectiva se relaciona con lo educativo durante el siglo XX por la utilidad que se le dio a la educación para formar a personas que entren en esta dinámica de producción y las críticas están dirigidas hacia la fragmentación del conocimiento y la despersonalización de las decisiones. Los orígenes de las modalidades educativas en base a un currículum integrado nacen de este pensamiento reivindicativo.

⁴² Entendemos el *currículum oculto* como lo que se trasmite a los alumnos y que no se reconoce explícitamente. De hecho, las prácticas institucionales y personales que constituyen el currículum oculto pueden llegar a estar en contraposición con lo que formalmente, el currículum oficial propugna. Y aún más allá: estas prácticas pueden ser mucho más sutiles y efectivas que las del currículum explícito u oficial.

el pensamiento pedagógico de John Dewey y luego de William H. Kilpatrick, se va exigiendo una reconsideración completa tanto de la función como de la práctica de la educación para divisar nuevas alternativas.

La especialización disciplinar que se vivió a lo largo del siglo XX llevó a un desarrollo disperso y desunido que con frecuencia quebrantaba contextos, globalidades y complejidades. Según señala Morin (2001) esto llevó a impedir el ejercicio de un conocimiento en el seno mismo de nuestro sistema de enseñanza.

La parcelación del saber que dificulta hasta la actualidad una comprensión de los fenómenos naturales y acontecimientos sociales, cada vez más interdependientes, repercute también en la subestimación o exclusión de una buena parte de los problemas cotidianos y globales fundamentales y de todos los que tienen que ver con las emociones, pasiones, deseos, sufrimientos y esperanzas; de todo aquello demasiado complejo que no cabe en la lógica mecánica de la cuantificación y la medición (Carbonell, 2015). Sin duda, se necesitaba de la aparición de otros planteamientos. Es en ese entonces cuando el movimiento pedagógico en favor de la globalización y de la transdisciplinariedad nace de la mano de reivindicaciones progresistas de grupos ideológicos y políticos que luchaban por mayores cotas de democratización de la sociedad (Torres, 1994). Esta consideración transdisciplinar de los saberes también está en la base de la propuesta del instituto.

1.2. El currículum integrado

Una de las preguntas más frecuente que suelen hacer los estudiantes en nuestras aulas es «¿para qué me sirve esto que estamos viendo?». A muchos docentes nos interesa que la experiencia de aprendizaje sea significativa y, en esencia, que cale en las vidas de los estudiantes. La pregunta expuesta la leemos más allá de una visión utilitarista o pragmática, pues integramos el propio interés de las personas, por eso la replanteamos de la siguiente manera: «¿qué **me** mueve de lo que estamos viendo? ¿Qué **me** toca respecto a esto que estoy aprendiendo?».

La mayoría de conocimientos cobran utilidad solo cuando son integrados a la realidad en la que se vive. Pero, ¿qué es eso que se integra a la realidad? Es aquí cuando nos planteamos: ¿qué es el currículum integrado? Tal como expresa más arriba Jordi, uno de los docentes participantes y de acuerdo también con la visión de algunos estudiosos (Jurjo Torres, catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, España), el currículum integrado es una respuesta para poner en contacto al estudiante con la realidad. Todos los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca su contexto, el problema está en que se les presenta la realidad fragmentada en asignaturas y en la existencia de un currículum cerrado a partir de “esto es lo que dice el programa que debemos aprender”.

El director del centro decía en una de las entrevistas que el currículum tradicional estaba segmentado y que miraba la realidad desde diversos puntos: histórico, geográfico, matemático, artístico, literario, etc., según señalaba, el problema estaba en que ese currículum acababa marcado por distinciones que en verdad no existen, porque el saber a lo largo de nuestras vidas se mueve en interrelaciones.

Volviendo a la idea de currículum integrado, Torres puntualiza que el programa no solamente involucra la formación en la escuela, sino al proceso completo de formación. Todo el mundo necesita tomar en cuenta el mayor número de perspectivas en todos los análisis que hace de la realidad sin hacer una fragmentación de las aportaciones pues el desarrollo del pensamiento es complejo. Es verdad que valoramos puntos de referencias a la hora de tomar decisiones respecto a cosas cotidianas como qué comprar, dónde vivir, cómo vivir, qué estudiar, pero los elementos que rodean nuestra vida son tan diversos y singulares, que debemos valorar esa gama de aportaciones.

En los centros donde trabajé los estudiantes me expresaban que la enseñanza que recibían no servía para el contexto que vivían en ese momento y me hacían las típicas preguntas: “¿para qué estudiamos esto?, ¿de qué nos va a servir en el futuro?”. Debo reconocer que ese tipo de preguntas me incomodaban, “¿por qué no ven el sentido como yo lo veo?” —me preguntaba. Pensándolo en la actualidad, creo que para mí el currículum era más claro para mí como profesora que para ellos. Yo me había formado como docente que cuestionaba el contenido (en este caso, de Historia y Geografía) pero no me

había preguntado sobre la forma y sobre el tipo de currículum en los centros educativos, porque la institucionalidad de los programas escolares era algo incuestionable en los contextos donde yo trabajé, “¿de qué otra forma se podría enseñar?, ¿qué aprenderían los alumnos si no se establecieran los contenidos y actividades a nivel nacional?”, eran las preguntas fantasmas que nos perseguían pero que nadie se atrevía a plantear formalmente en el debate. Hoy en día, mientras realizo esta tesis, sigo manteniendo el contacto con ex colegas y ex compañeros de universidad y sigue causando inquietud (y apareciendo preguntas fantasmas como las de arriba) sobre cómo funciona el currículum flexible en el instituto donde hice la investigación, “¿y qué dice la administración?” es la interrogante más frecuente que me hacen.

En la educación formal se trabajan con aprendizajes cuya funcionalidad y comprensión se aplazan hasta que los estudiantes finalizan su formación obligatoria donde se construyen el denominado «conocimiento escolar». Este conocimiento permite pasar de primero a segundo, de segundo a tercero, pero, en la vida cotidiana, muy rara vez se utilizan las especificaciones temáticas vistas a lo largo de la escolaridad. Hasta yo misma, cuando era estudiante de secundaria les preguntaba a mis profesores cuál era el sentido de cierto tema que me parecía muy teórico o muy alejado de mi realidad. Quizás hacía falta poner al conocimiento como algo producido por seres humanos falibles, con intereses, con prejuicios, con sesgos y manías.

El mundo académico fue capaz de organizar el conocimiento que quería impartir en muchas disciplinas, cuya existencia suele depender de los espacios de exclusividad, sin diálogos entre las personas, mirando de reojo a quien pretendía disputarlos. Este reduccionismo disciplinar ocasionó (y ocasiona en el caso de los centros que aún siguen este patrón curricular) un egocentrismo intelectual que dificulta entender al mundo dentro de su complejidad (Torres, 1998). Las disciplinas *disciplinan* nuestras miradas y facilitan que se ignore qué dicen y cómo operan sobre la realidad otros campos de conocimiento. Esta fragmentación ampara una presumible neutralidad tecnocrática de la ciencia.

Si asumimos que la realidad es compleja y multidimensional, nos adentramos a la posibilidad de organizar los contenidos escolares de un modo que facilite la significatividad para que el alumnado capte desde el primer momento que estamos hablando de algo que nos interesa a todos y que la

perspectiva es relacionarnos con el saber a partir del contexto, de lo que ocurre en las relaciones con las personas y de lo que nos ocurre a nosotros mismos, sabiendo que somos agentes clave para la construcción del conocimiento y que nuestro aporte es fundamental.

Todas estas preocupaciones e inquietudes han hecho que se vayan incorporando claves al vocabulario del profesorado de secundaria en España como: “currículum transversal”, “interdisciplinariedad”, “educación global”, “centros de interés”, “metodología de proyectos”, “transdisciplinariedad” y “globalización⁴³”. Con el paso del tiempo estas terminologías van apareciendo, desapareciendo y reapareciendo según la perspectiva que se adopte, pero más allá de ser una moda o una adopción que se tome a nivel de políticas educativas, es factible pensar en el cuestionamiento que se hace a las comunidades sobre lo que se entiende y se lleva a cabo como conocimiento escolar.

En otras palabras, y siendo fiel a la epistemología de esta tesis y al pensamiento educativo que emerge del trabajo de campo vivido en el instituto, estas claves nos invitan a pensar en profundidad las relaciones entre experiencias y saber, y las consecuencias educativas que se desprenden de esta mirada. Pensamos en el cuestionamiento de los procesos de escolarización que podría llegar a tener cada persona, los cuales no pueden ser objetivistas como para determinar qué conocimiento se debe impartir o, al contrario, para descartar aquellos que la sociedad supuestamente no necesita. En primer lugar es una presunción bastante determinista imponer decisiones generales sobre el currículum escolar (y que al parecer va en la esencia de las decisiones que se toman a nivel gubernamental de los países) en especial, cuando en el discurso se reconoce la existencia de singularidades de los estudiantes y de los contextos. En segundo lugar, no es del todo verídico cuando en proyectos educativos se reconoce la intención de integrar aspectos culturales, porque en muchos casos se sigue habitando centros y aulas a puertas cerradas.

Insistir en la necesidad de crear alternativas que acerquen o, mejor dicho, que hagan revivir las interacciones entre las instituciones educativas y la

⁴³ Este vocablo aparece tanto en la LOGSE como en el DCB (Diseño Curricular Base).

realidad, se ha vuelto una necesidad con opciones para que el trabajo curricular en las aulas y en los centros educativos con mayores autonomías⁴⁴ tengan cabida.

1.3. Un programa que se decide: perspectivas y responsabilidades

A la hora de organizar lo que se estudia en un centro, lo que importa es mantener siempre abierta la pregunta por el sentido educativo y evaluar la adopción de nuevas perspectivas más participativas, las cuales nos ayuden a tomar decisiones sobre las políticas y prácticas educativas. En este sentido, una de las cuestiones básicas es velar por un programa que integre diferentes perspectivas y que no esté sometido a las ordenanzas nacionales. Para ello, sabemos que existe un sinfín de inconvenientes que pone la propia administración de cada territorio, pero como ya veíamos al principio de este trabajo, hay comunidades educativas que han luchado y respaldado prácticas educativas innovadoras que, poco a poco, han ido siendo aceptadas. Finalmente, a todos nos interesan las mejoras en este campo y, si el profesorado con el respaldo de la comunidad se moviliza, se puede tener proyectos que incorporen el diálogo y que entren en una dinámica más participativa.

Hay varias maneras de tomar decisiones en materia de educación. Ante la multiplicidad de opciones, podemos recurrir a los hábitos generalmente aceptados o a la sabiduría heredada de nuestro tiempo. O bien se pueden elegir las opciones con las que nos sentimos personalmente más cómodos, o que son menos perturbadoras para nuestro modo de vida y nuestros supuestos. Por lo general estas “elecciones” no son el resultado de procesos conscientes y reflexivos porque no se da el tiempo para que los miembros de la comunidad dialoguen y propongan eso que llamamos *nuevas perspectivas curriculares*.

⁴⁴ Entendemos que las autonomías muchas veces se da cuando es el propio centro el que hace valer sus decisiones luego de vivir procesos de autorreflexión, cuestionamiento y propuestas de mejoras. La creación del proyecto educativo de centro y el concepto de Comunidades de Aprendizaje podrían ser las primeras formas de obtener esa autonomía. Por último, quisiéramos destacar que las autonomías no siempre vienen dadas por las políticas educativas que promueve la Administración, los grupos autónomos y autoorganizados de docentes de diversas etapas educativas de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) son un ejemplo de ello.

En el Institut Quatre Cantons hemos podemos presenciar (y ser parte de) cómo constantemente se replantean las decisiones que se toman por el conjunto del profesorado, valorando el sentido de lo que acontece, manteniendo abierta la pregunta y tratando de buscar una coherencia entre el decir y el hacer, aunque, como se desprende más abajo, la implicación a veces es dispar porque se requiere de un trabajo en equipo, lo cual es una tarea compleja.

El que los miembros del centro elaboren propuestas didácticas demanda participación y acción, es decir, ha de haber motivación, compromiso y, por sobre todo, sentir que cada uno es parte activa de lo que se vive a diario. Es también dejar de lado el pensamiento de que el docente es quien ejecuta, quien dirige y acompaña, es entender el rol del docente activamente. Al hablar del rol participativo de los docentes en la creación de un currículum creativo y de las complejidades (que muchas veces se traduce en dificultades) que puede traer, uno de los profesores con los cuales conversamos dijo:

Investigadora: *¿Qué pasa si un docente no se siente comprometido o no se ve motivado por el proyecto?*

Docente: *Yo creo que en este centro el trabajo en equipo es fundamental, la gente que llega a este instituto se da cuenta que aquí pasan cosas que en otros sitios no pasan, o sea, el ir todos a uno, educar a todos los chavales en un 100 por 100 es difícil, pero pienso que esto marca y, a pesar de que no todos llegan siendo comprometidos, se dan cuenta de lo que hacemos aquí. Y quedan [las opciones]: o lo aceptas y te implicas o lo rechazas. En el caso de no querer implicarse, es como un trozo de madera, aunque te toquen no sientes o tienes alguna circunstancia que no permite dejarte tocar por lo que aquí hacemos. Al ver este instituto te das cuenta que el trabajo en equipo funciona porque sí logra motivar.*

En los grupos de discusión con los estudiantes también se habló de las motivaciones de los docentes. Los participantes reconocían las diferencias entre unos profesores y otros, por ejemplo una estudiante expresó que no se

podía esperar que todos los docentes tengan el mismo grado de implicación porque sus personalidades eran diferentes. Citamos algunas de las frases:

Participante “M”: *Es que a ver, también hay profesores y profesoras y sus diferencias. Hay profesores que llevan aquí 3 años o 4 años y saben bien cómo funciona la ideología y hay profesores nuevos que vinieron este año y que, a lo mejor no tienen tanta... esa manera de enseñar. Hasta en la manera en que te hablan puedes ver las diferencias porque quizás anteriormente, han estado en escuelas tradicionales donde enseñaban diferente, entonces el profesor es el profesor.*

Participante “L”: *Hay profesores que están más motivados que otros, hay algunos que no están tan motivados y que por eso pues no...no, no lo hacen tan bien.*

Al considerar los intereses de los alumnos con la acción en el mundo y al destacar el acto deliberado e ilusionado, el modo de hacer que se tiene en el instituto nos da un ejemplo de la continuidad de la educación y la vida, del saber y el hacer. Más allá de esto, la habilidad y la decisión de hacer partícipe al mundo de estos actos permite a las personas pensar en sus vidas y actuar con atención para llevar a buen puerto sus valiosas actividades. Estos rasgos, a su vez, permiten a las personas asumir su propia responsabilidad respecto al aprendizaje.

Al fomentar una visión interactiva del universo según la cual el ser y el entorno se complementan y se interrelacionan mutuamente, permite a las personas actuar (a modo de acción) en ese mundo, cambiándonos a nosotros mismos y al mundo en general (Beyer, 1997).

2. Hacernos preguntas en relación al mundo en que vivimos

En la 3ª parte, cuando hablábamos de la mirada epistemológica del centro que inspira esta tesis, hacíamos referencia a que vivimos en un mundo plural; un vistazo a la historia demuestra que la pluralidad siempre ha existido, aunque lo que nos distingue es el momento en el que nos encontramos y en el que

intentamos comprender la pluralidad. Se trata de una mirada agudizada y concentrada de la realidad, de lo que ocurre en el presente. Se trata también de una disponibilidad a no dar por sentado quiénes somos y qué hacemos (Masschelein y Simons, 2008) para más bien, hacernos preguntas y vivir una búsqueda en el ámbito de la educación.

No podemos desconocer, por un lado, la historicidad de la noción de disciplina que ha marcado la organización de los contenidos; tampoco podemos desconocer la relativa presencia, en ciertos momentos de dinámicas multidisciplinares e interdisciplinares, que caracterizan la actividad de todo campo porque esto tiene que ver con la mirada que tenemos del mundo y de las relaciones, con su correspondiente tensión entre la voluntad de autonomía y la necesaria búsqueda transfronteriza de nuevos componentes (Motta, 2012).

Hemos hablado de currículum creativo e integrado que nos lleva a la consideración de que la forma de relacionar los saberes en el instituto responde a una verdadera transdisciplinariedad. Queremos hacer hincapié en las claves del currículum creativo, en la relación con el saber y en la transdisciplinariedad que adquiere un sentido renovado de las prácticas que vimos en el centro educativo. Decimos esto porque no siempre nos encontramos en educación con personas reformadoras y comprometidas con el esfuerzo permanente de desconstrucción creadora de los aspectos prosaicos y de la inercia funcionalista que toda cultura contiene, lo cual impide el cuestionamiento de las propias ideas, creencias y métodos educativos. Hay discursos aparentemente innovadores que apenas ocultan una cultura académica de la reproducción pedagógica funcional de lo dado, bajo un corpus esquemático y acrítico asumidos como representación de lo real que cohibe toda voluntad de regeneración y búsqueda de autonomía responsable (Motta, 2012).

La complejidad y la discusión sobre la transdisciplinariedad la expresa con claridad Gusdorf (1983):

(...) la noción de transdisciplinariedad enuncia la idea de una trascendencia, de una instancia científica capaz de imponer su autoridad a las disciplinas particulares; designa quizás un hogar de convergencia, una perspectiva de objetivos que reunirá en el horizonte del saber, según una dimensión horizontal o vertical, las intenciones y preocupaciones de

las diversas epistemologías. Puede tratarse de un metalenguaje o de una metaciencia, pero, en la estrategia del saber, el orden transdisciplinario define una posición clave, con cuya posesión soñarían todos aquellos que están atormentados por las ambiciones del imperialismo intelectual. El matemático está inclinado a pensar que la matemática es la ciencia de las ciencias; el historiador reclama el mismo título para su propia disciplina, a pesar de que otros pueden reivindicar esta prioridad para el conocimiento biológico (historia natural, biología, psicología, medicina). La transdisciplinariedad, tal como se practica, es un sillón vacío en el que todos ambicionan sentarse; corresponde a uno de los principales fines en la feria de las vanidades intelectuales”.

En esta cita se asegura que los contenidos traspasan las disciplinas, con el objetivo de comprender a los seres humanos en interacción con el mundo en base a la integración de los saberes, de los métodos, de los valores y de los principios. La relación que de aquí se desprende entre los saberes, recrea un vínculo más cercano entre el profesorado y el alumnado al hablar de temáticas que tienen que ver con la vida misma. Por su parte, el profesorado incorpora situaciones didácticas coherentes al clima de aprendizaje creativo.

La educación demanda una nueva mirada que es impulsada por la luz de los nuevos conocimientos, los cuales ponen en tela de juicio toda la concepción lineal de la realidad, que reducida por el enfoque disciplinario es fragmentada hasta perder su significado. En el fondo, la transdisciplinariedad no es una integración de las ciencias, sino un modo de entenderla que toma en consideración cuanto nos aportan las diferentes ciencias y da sentido a lo que ocurre a partir de ellas, entre ellas y más allá de ellas (De la Torre, et al., 2007).

2.1. Dar un sentido educativo a la clave de la transdisciplinariedad

Son muchos los autores y autoras que consideran necesario construir y reconstruir perspectivas más holísticas. Según el grado de integración de las distintas disciplinas se puede hablar de diferentes conceptos como por ejemplo: *multidisciplinariedad*, *pluridisciplinariedad*, *interdisciplinariedad* y *transdisciplinariedad* que se podrían definir y clasificar según las relaciones que se tengan con el conocimiento y con las metodologías y propuestas de mirada

que cada una plantee. Establecer los límites de separación entre cada uno de estos conceptos es complejo y para clarificarlos sin llegar a mayores extensiones de escritura (y para no salirnos de la temática que convoca este estudio) hemos elaborado unas figuras que representan el significado de los conceptos para quedarnos con la definición de “transdisciplinariedad” y para argumentar los motivos del por qué ésta responde a la modalidad curricular del Institut Quatre Cantons. Las figuras fueron elaboradas a partir de las definiciones que se proponen en el libro de Torres (1994):

Multidisciplinariedad: Refleja el nivel más bajo de coordinación. La comunicación entre las diversas disciplinas estaría reducida al mínimo. El alumno aprende en una disciplina y no las transfiere al resto de materias. Figura que representa este concepto:

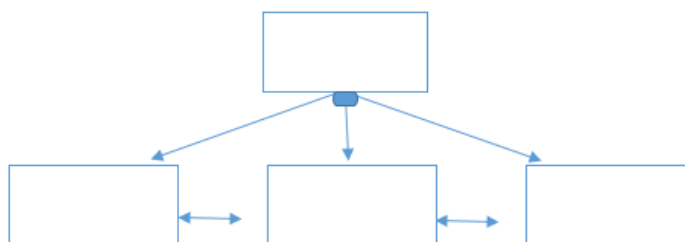


Pluridisciplinariedad: Es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo sector de conocimientos. Es una forma de cooperación que tiene por finalidad el mejoramiento de relaciones entre esas disciplinas. Es un mero intercambio de informaciones. Figura que representa este concepto:

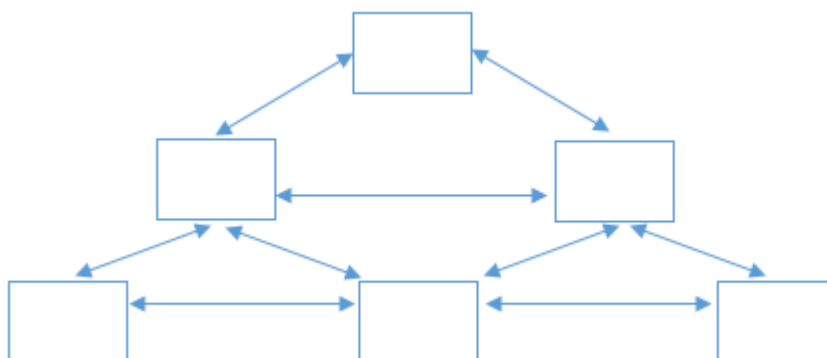


Interdisciplinariedad: Implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender una de otras. Se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que da como resultado una intercomunicación y

enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de metodologías. Figura que representa este concepto:



Transdisciplinariedad: Tiene un mayor nivel de coordinación donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se construye un sistema que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre tales disciplinas. La integración aquí es epistemológica e integra conceptos de campos muy diversos.



Optamos por el concepto de transdisciplinariedad porque representa de mejor manera la complejidad de los saberes. No obstante, reconocemos que no existe ningún modelo de transdisciplinariedad suficientemente elaborado que haya alcanzado un estado óptimo, tanto en educación como en cualquier otra área, en especial porque se viven continuidades y rupturas en la sociedad y en los tiempos, lo que impide la existencia de un modelo consolidado que sea un ejemplo generalizado. De todos modos, la incertidumbre de estar en permanente construcción y reconstrucción no nos aqueja, pues en esta tesis planteamos un caso de un centro educativo que se renueva en ideas y que replantea las formas y los saberes que se llevan a cabo en los espacios de aprendizaje. Si algún día se llegase a establecer un modelo estático se perdería la esencia de este programa de estudios, el cual intenta crearse y recrearse a partir de las relaciones con el medio social y de las aportaciones que pueda brindar cada persona.

3. Trabajo Globalizado: un espacio que vivifica el saber

Hemos hablado de un currículum creativo pero ¿cómo se organiza éste en el instituto? A continuación presentaremos la modalidad curricular en la que nos hemos focalizado en este estudio. El *Trabajo Globalizado* constituye el espacio

privilegiado de nuestro análisis. Para ello, hemos organizado el punto 3 en diferentes sub-apartados. Al inicio, hacemos un análisis general, pero en la medida que se avanza se van especificando las temáticas. Previo al análisis, es necesario recordar que en el Institut Quatre Cantons se tiene una forma de organizar el currículum en base a modalidades que se complementan. Ya en el esquema 1 denominado “*Desarrollo curricular de 1º a 4º de Educación Secundaria*” de la 1ª parte de esta tesis mostrábamos esas modalidades que ahora recordamos brevemente:

- **Materias transversales:** Se encuentran los idiomas (castellano, catalán, inglés y alemán electivo) además de música o plástica, matemáticas y educación física. Todo ello con una carga de 18 horas a la semana. Esta modalidad se ve como un instrumento vinculante con las otras (comisiones y TG).
- **Comisiones:** Aquí los miembros de la comunidad (docentes, familiares y vecinos del barrio e instituciones) imparten talleres sobre temas de interés como fotografía, deportes, tecnología u otros. Esta modalidad se lleva a cabo durante las 2 últimas horas del día viernes y cada taller dura unas 5 o 6 semanas teniendo 16 alumnos por cada grupo. A los estudiantes se les entrega una lista con los talleres que habrá en el trimestre para que cada uno escoja a partir de sus preferencias ordenadas con números del 1 al 5.
- **Tutorías:** No son una modalidad específica pero sí es un aspecto transversal del currículum. Las tutorías tienen gran relevancia porque es una forma más personalizada de aproximarse a los estudiantes. Cada grupo-clase tiene un tutor general con el cual se reúne durante una hora a la semana para tratar inquietudes y temas colectivos. Además, cada alumno cuenta con un tutor personal que es un docente que brinda apoyo durante todo el año académico. Ese tutor personal hace un seguimiento desde cerca, se reúne con las familias para conocer el contexto de los jóvenes. En los grupos de discusión con los estudiantes, se valoraba positivamente la figura del tutor o tutora, señalaron que simbolizaba la familia y la primera persona a la cual recurrir cuando había algún problema o necesidad, siendo una instancia de cercanía entre docentes y alumnado.
- **Trabajo Globalizado (TG):** Es aquí cuando se trabaja desde la globalidad de miradas a partir de un tema, que en el centro educativo

se le denomina *centro de interés*⁴⁵. Cada centro de interés dura entre 4 a 5 semanas y, 2 veces al año (a término de año entre noviembre y diciembre y, al final de curso, entre mayo y junio) esta modalidad pasa a llamarse TGPE que en español significa *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa*⁴⁶, donde se cuenta con la colaboración de diferentes entidades públicas y privadas, organizaciones vecinales, ONG, entre otras. Esas entidades proponen un objetivo final que vendría a ser una propuesta que se le plantea a cada grupo de TGPE para que se logra colectivamente.

El Institut Quatre Cantons es un centro que ha participado en diversas jornadas sobre educación abiertas a la comunidad educativa y son sus mismos actores (profesores, equipo directivo y alumnado) quienes presentan el proyecto. En su página web y otros medios han ido compartiendo sus trabajos. A continuación presentamos una imagen que ellos elaboraron para dar a conocer la organización del centro y que nos ayudará a acercarnos a su propuesta curricular que se inicia en la idea de la *transformación global* de la educación secundaria:

Figura 2
Ejes centrales de la organización del centro



Fuente: Elaboración del Institut Quatre Cantons. Idioma original en catalán, traducción en español para este informe.

⁴⁵ En el punto 3.3. especificaremos los *centros de interés* en la modalidad de *Trabajo Globalizado*.

⁴⁶ En el punto 4.1. trataremos el funcionamiento de TGPE (Trabajo Globalizado de Propuesta Externa) donde se explicará la participación de algunas instituciones.

¿Qué significa trabajar de manera globalizada en el Institut Quatre Cantons? Ya hemos revisado la bibliografía sobre la transdisciplinariedad y lo que se entiende por mirada globalizadora. Ahora veremos cómo se organiza y cómo funciona la modalidad curricular de *Trabajo Globalizado* (TG) en el centro que nos convoca. Seguiremos hablando de las formas de hacer y vivir el saber e incorporaremos como concepto clave: «*los centros de interés*», ya que así le denominan en el instituto a lo que se conoce —en lenguaje tradicional— como «unidades de aprendizaje».

El desarrollo curricular de la franja llamada *Trabajo Globalizado* se organiza a partir de *centros de interés*. Cada uno de ellos, se desarrollan durante 5 o 6 semanas⁴⁷ y por 2 horas diarias de lunes a jueves. La orientación general es abordar un bloque de contenido/saberes que incorporan transversalidades temáticas, desde la perspectiva de la personalización, es decir, considerando los estilos de aprendizaje y la diversidad de inteligencias y capacidades del alumnado. Los *Trabajos Globalizados* por centros de interés son un ámbito curricular que estudia un bloque temático y que incorpora contenidos que provienen de diferentes ámbitos disciplinarios. Aquí se trabajan los contenidos incorporando aspectos de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Visual y Plástica, Tecnología, entre otras. También están presentes contenidos de lengua (competencia comunicativa y audiovisual) y de matemáticas (competencia matemática) con la intención de trabajar de forma integrada y contextualizada a los contenidos de estas asignaturas instrumentales.

El alumnado de 1º de ESO cursa 7 TG a lo largo del año, mientras que los de 2º y 3º hacen 6, ya que ellos realizan *Trabajos Globalizados de Propuesta Externa* (que explicaremos en el apartado 3.2.). Finalmente, en 4º de ESO no se cursan Trabajo Globalizado.

En el programa del centro se especifican las competencias básicas que se tratan en los *centros de interés* de TG, las cuales comportan:

⁴⁷ La cantidad de semanas por cada *centro de interés* se establecen según el calendario académico, además se consideran los festivos locales y nacionales. La idea es coordinar las semanas para que los *centros de interés* no sean interrumpidos por vacaciones o largas festividades.

- Mejorar en todo el alumnado las capacidades relacionadas con la competencia comunicativa (expresión lectora, oral y escrita).
- Mejorar en todo el alumnado las capacidades relacionadas con la competencia matemática (habilidades de cálculo, uso de lenguaje simbólico y resolución de problemas).
- Mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, avanzando en la experiencia de uso de lenguas en contenidos de áreas no lingüísticas y más vivenciales.
- Mejorar en todo el alumnado las capacidades relacionadas con las competencias transversales (aprender a aprender, tratamiento de la información también en formato digital, autonomía e iniciativa personal).

La filosofía del centro y las decisiones que se han ido tomando a lo largo de su creación se inspiran en la realidad, en las críticas que se le hacen a los sistemas educativos tradicionales y en las preocupaciones que como sociedad nos aquejan. No obstante, muchos de esos cuestionamientos a los modelos educativos han sido tratados por pedagogos que han planteado alternativas. El equipo docente ha tenido que ir acogiendo e ir actualizándose en esas nuevas tendencias. **La originalidad es que es un proyecto vivo que se está renovando siempre.**

En el caso de los *centros de interés*, si nos remontamos a los primeros trabajos, tenemos que hablar de Ovide Decroly⁴⁸ quien encontró en la teoría de la Gestalt una de las bases más sólidas para el método globalizado y por centros de interés. De la psicología de la Gestalt podemos decir que ésta se puede encuadrar en el marco más amplio de la psicología humanista, ya que pone énfasis en las vivencias subjetivas de cada persona, da importancia a aspectos de la psicología tales como la autorrealización y la búsqueda de decisiones acertadas, y trabaja con una concepción del ser humano como agente capaz de desarrollarse de forma libre y autónoma. Entre 1901 y 1932 Decroly se esforzó por traducir las concepciones que había hecho en el contexto de la organización de las instituciones que creó. Así mismo, elaboró

⁴⁸ Ovide Decroly (23 de julio de 1871 - 12 de septiembre de 1932) fue un pedagogo, psicólogo, médico y docente belga. Sustentó que el descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses, los cuales atraerán y mantendrán su atención y así, serán ellos mismos quienes busquen aprender más.

un conjunto de prácticas, entre las cuales estuvo: los centros de interés que consistía, en primer lugar, en tomar los intereses de los niños y jóvenes ya que planteaba que éstos sostenían la atención cuando se **sentían involucrados** y cuando se les consideraban **sus intereses**. En segundo lugar, el centro de interés aseguró el reagrupamiento de las disciplinas de enseñanza y constituyó el eje del programa, permitiendo la expresión de los motivos espontáneos.

En los centros de interés tratados por Decroly se valoraba la presencia de acciones biosociales y el estudio del medio al cual el niño debería de introducirse: el conocimiento de los animales, de las plantas, de los elementos, de la sociedad humana. Además de la necesidad de desarrollar los hábitos como: el **trabajo feliz y colectivo**. Aunque no solo trataban de respetar las motivaciones del alumno, sino también las exigencias del trabajo intelectual. Para definir las necesidades esenciales, este autor proponía introducir al escolar en las condiciones naturales: se le acercaba al modo de vida rural y artesanal, ya que estas constituían lo mejor de la existencia real de su época.

En la *concepción Decroliana*, la observación activa del medio es el método a seguir y propone las siguientes ideas para su aplicación:

- Un programa escolar con núcleos temáticos significativos para el alumnado que se extraen de su entorno real.
- Las unidades temáticas no se estudian parceladas en asignaturas. Cada método adopta un procedimiento de trabajo propio que se usa para el estudio de cualquier tema.
- El fundamento de su didáctica y su pedagogía se basa en las conclusiones a las que llega a través de la experimentación.
- El programa debe tener una continuidad, es decir, llevarlo a cabo durante todo el ciclo escolar, no tiene el mismo efecto trabajar de manera esporádica por proyecto⁴⁹.

La práctica pedagógica hizo que el alumno se introdujera en el estudio de los elementos que poco a poco lo conducirían hacia el conjunto, hacia lo global. Según la metodología Decroliana un centro de interés es la síntesis entre las exigencias del respeto a las aspiraciones propias del niño y las que definen el

⁴⁹ Extraído de <http://metodologiadecroly.blogspot.com.es/>

cuerpo docente en la formación intelectual. El centro de interés se organiza a partir de la **observación** que es el punto de partida de las actividades intelectuales, de la **asociación** de las dimensiones espaciales y temporales, trabajando con las tecnologías y relacionándose de manera adecuada con el medio natural y con la **expresión** que abarca todo aquello que permita la manifestación del pensamiento de modo accesible a los demás a través de la comunicación. La enseñanza se organizaba de acuerdo a estas consideraciones, así el alumno ejercería de manera activa sus capacidades intelectuales para adaptarse felizmente a su ambiente humano y físico. Con todos los objetivos que Decroly implantó en la escuela renovada se buscó “preparar a los niños para vivir” (Heredia y Silva, 2009). Se pensaba que si el niño debía ser educado para vivir, primero se debía cuestionar lo que la vida demandaba.

Los trabajos globalizados en el Institut Quatre Cantons se sitúan en un tiempo diferente. Decroly hablaba de acercarse a la realidad rural porque ese contexto más natural interesaba en esa época, pero en actualidad los requerimientos de la sociedad son otros. Las referencias del autor son relevantes para pensar en una escuela renovada, aunque hay que comprender que así como las necesidades, la sociedad va cambiando. Volviendo al estudio del caso, en el centro educativo no hay una pauta de acción metodológica que se aplique para cada *centro de interés*, dependiendo del tema y del enfoque que se le quiera dar, se plantean ciertas dinámicas para trabajar en el aula, en otros espacios del centro o fuera de él. Las condiciones imprescindibles de los *centros de interés* es partir de la *necesidad de búsqueda y de relación con el saber*.

En clases, los profesores pueden motivar esa necesidad de conocer cosas nuevas y desarrollar el proyecto mediante una actividad inicial que despierte el interés y dé pie a las preguntas. Por lo general, al inicio del tema en el centro usan un vídeo, un debate, un invitado a clase, un dibujo u otro recurso audiovisual. Otro elemento básico es proponer una *pregunta guía*. Una vez planteada la situación, se presenta una pregunta clara, que tenga respuestas abiertas y conecte con las experiencias personales para revalorar las competencias y saberes de los alumnos. Esa pregunta, guía el trabajo futuro.

Durante las observaciones en el centro, pudimos ver que los alumnos tienden a tener un rol activo: opinan y toman decisiones. Por tanto, se adoptan metodologías que potencian las *autonomías* que se relacionan con las habilidades de colaboración, comunicación, pensamiento crítico y uso de las nuevas tecnologías, es decir, con las competencias del siglo XXI, como puede ser la investigación real. Por ejemplo, en un centro de interés llamado “Investiguemos la Antártida” los estudiantes por grupos hacían investigaciones siguiendo el método científico y, al acabar el tema todos se presentaron en un congreso organizado en el gimnasio del centro donde asistió un invitado que había sido parte del equipo de científicos españoles en la Antártida.

En el instituto es frecuente trabajar de manera colaborativa entre los estudiantes y los docentes, lo que exige analizar en conjunto el proceso y evaluar cómo se ha llevado a cabo. Esa evaluación no se hace con una pauta con parámetros que medir, pues en muchas ocasiones solo basta con dialogar colectivamente sobre las dificultades que se vivieron para definir de qué forma se podría haber organizado mejor las tareas o se promueve el autoanálisis para fomentar la participación y la responsabilidad respecto al rol que asume cada uno en el quehacer cotidiano.

Para que la metodología tenga transferencia, el instituto va presentando públicamente a la comunidad lo que va haciendo. Lo ideal para ellos es mostrar el trabajo constante no solo a los miembros internos, sino a una audiencia más abierta, por eso abre sus puertas a la comunidad para que visite el centro y sea parte de diversas actividades. Durante un *centro de interés* se trabaja en la creación de algo (puede ser una maqueta, una presentación teatral, etc.) que sería como el producto de todo el proceso. Al acabarlo se muestra a la comunidad las etapas que se vivieron su elaboración. Se aprovechan ciertas festividades para presentar algunos de esos trabajos o se montan en los espacios del instituto mesas o galerías para hacerlos más visibles.

Un gran desafío de trabajar con proyectos globalizados es la presencia de mayores autonomías desde los mismos centros educativos, para que sean ellos los que decidan cómo formular su currículum considerando las nuevas perspectivas y la forma de cómo aprenderían mejor sus estudiantes. En suma, hay que atreverse a los cambios y superar los obstáculos que fragmentan el conocimiento y que poco conectan a la educación con el mundo. Aquí se valora

el desarrollo y organización curricular en interacción con la cotidianidad de las relaciones entre las personas, la personalización de los aprendizajes y el desarrollo de competencias (Grau, 2013).

De actividades como estas se pueden obtener grandes inspiraciones de vida. La cuestión clave es poder tener la oportunidad de compartirlas y que ideas como las desarrolladas en *Trabajo Globalizado* no queden encerradas en las paredes de las escuelas, para que formatos, recursos y reflexiones quedan a disposición de todos y todas.

3.1. La vida en las aulas

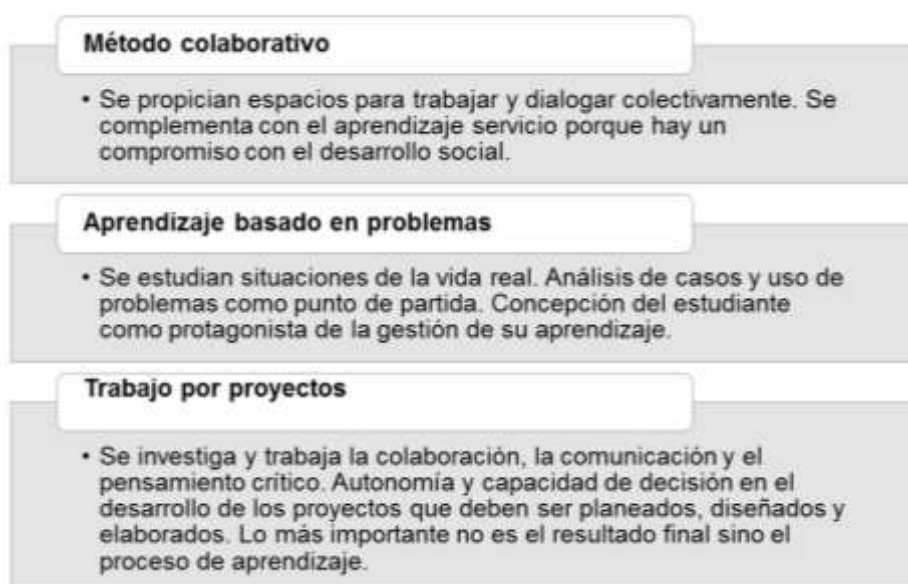
Recuerdo una situación cuando estaba en mis últimas prácticas antes de titularme como docente. Tenía una tutora que me observaba y me guiaba durante los casi 3 años que debería estar en un centro educación de secundaria. Ella era la profesora titular en las clases que yo hacía de Historia y Geografía. Como fuimos teniendo confianza, había días donde me dejaba sola haciendo la clase, y ella llegaba durante los últimos minutos para pasar la lista de asistencia. La verdad es que me sentía más cómoda sin su presencia, ya que de la profesora titular sentía una mirada autoritaria y de control sobre mí y sobre el estudiantado, cosa que se notó en un episodio vivido. En una ocasión, entregué exámenes a los estudiantes para, a modo de retroalimentación, revisar las respuestas correctas e incorrectas que habían tenido. La revisión y los comentarios acabaron faltando 20 minutos para el término de la clase. Como algunos querían comentarme de manera más personal asuntos del examen, la clase se desordenó, algunos se acercaban a mi mesa para decirme «profesora yo creo que me puso pocos puntos en esta pregunta», «¿hay opciones de subir mi nota?» y así, unos hablaban reclamando que su nota era muy baja, otros aprovechan el momento de «*no silencio*» para charlar con algún compañero.

Justamente ese día, mi profesora tutora estaba en el aula, ella no intervino pero luego de que tocara el timbre que marcaba la finalización de la jornada me llamó para conversar y me preguntó: “¿qué ha pasado hoy?” Yo estaba nerviosa porque notaba en su tono de voz un regaño que pronto llegaría. Como si ella no hubiese presenciado la clase, le expliqué todo lo que había hecho en la sesión de 1 hora y media. Su respuesta fue: “no puedes perder el

control de la clase, no puedes permitir que los alumnos se pongan de pie y hablen cuando quieran, debes estar siempre allí; gestionando la clase porque eres tú quien domina la situación”. Para ella esos últimos 20 minutos habían sido un caos, para mí fue una contrariedad vivirlo y escuchar el consejo de mi tutora, quería hacerle muchas preguntas pero no quería que me siga regañando con su tono imponente. Reflexioné por mucho tiempo el cómo gestionar una clase y hasta qué punto el docente “guía” el proceso, el mensaje que me quería transmitir mi tutora era claro: los alumnos debían ser controlados, debían estar en silencio y dentro de esos 20 minutos o de la hora y media de clase no había libertad para hablar y, por supuesto, yo como docente debía seguir con el estilo de educar que tenía mi tutora. Ante una mirada así no hay posibilidades de cuestionar el modelo educativo que se vivía o que se sigue viviendo en ese centro educativo.

En mi primera visita al Institut Quatre Cantons me preguntaba cómo se gestionaban las clases y qué metodologías utilizaba ese centro que parecía ser innovador desde que se entraba por primera vez en él. ¿Cómo se trabaja? ¿Tendría que manejarse el control del aula como me había aconsejado mi profesora tutora de prácticas? Al descubrir que ese proyecto había sido creado desde las perspectivas del equipo de docentes comencé a escuchar frases como «cambiar la mirada», «vivir una educación secundaria diferente», «participación de la comunidad», frases que se repetían en el centro y que, de cierta manera, tenía relación con lo que dialogábamos en el grupo de investigación donde participaba. Poco a poco fui entendiendo **lo que era vivir ese cambio de mirada en carne propia**. Con seguridad, digo que la visión que me transmitía la docente que me guiaba en las prácticas, respecto a controlar siempre la clase, está lejos de lo que he aprendido con el paso del tiempo y, en eso, el Institut Quatre Cantons ha jugado un rol primordial.

Como decíamos en la 3ª parte, cuando hay un cambio de mirada y de paradigma educativo también hay propuestas de cambios en las herramientas y metodologías que se utilizan. Para responder a la pregunta planteada sobre qué metodologías dan vida al proyecto del centro, a continuación mostramos las más utilizadas en *Trabajo Globalizado* del Institut Quatre Cantons para después focalizarnos a cada una de ellas en los próximos apartados:



Fuente: Elaboración propia.

En el Institut Quatre Cantons, estas 3 metodologías deben verse en su conjunto, pues mientras se trabaja por proyectos se puede incorporar el método colaborativo o el aprendizaje basado en problemas. Es decir, no existe una única elección. También se pueden incorporar otras como el aprendizaje-servicio⁵⁰. Todo ello se hace desde la personalización del aprendizaje en relación con un acompañamiento en la realización del trabajo, planteando tareas alternativas y gestionando la clase desde las singularidades del alumnado, aunque sabemos la dificultad que conlleva el tener a 22 alumnos(as) por grupo.

Reconocemos la dificultad que tuvimos para redactar los sub-apartados que a continuación presentamos donde especificamos las metodologías mostradas en la figura anterior. En un momento pensamos sacar esta parte porque podía parecer incongruente con el sentido que hemos intentado dar a esta tesis. No obstante, decidimos mantenerlos porque creímos importante señalar qué metodologías eran las más frecuentes en los espacios de aprendizaje del Institut Quatre Cantons, ya que podían servir como referencias para otros contextos educativos y para acercarnos a las formas de hacer.

⁵⁰ Dentro de los planteamientos del centro se reconoce el compromiso social por lo que también consideran el *aprendizaje-servicio* como método para unir el aprendizaje con el rol de desarrollo social. Los niños y jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno, ahí recae la importancia de trabajar en colaboración con entidades; para tener un rol activo y en acción y para proponer mejoras.

Cada una de estas metodologías tienen sentido cuando las vemos en una aplicación bajo la premisa de que habitar el aula u otros espacios es una oportunidad para repensar la distribución del poder y repensar el reconocimiento que les damos a los otros, a sus puntos de vistas, a sus historias y a sus vidas particulares en movimiento.

3.1.1. Pensar juntos: el método colaborativo

Kilpatrick, el pedagogo al que hacíamos referencia más arriba, esperaba lo mejor de sus alumnos, los trataba como personas que aportaban con sus pensamientos, celebraba sus logros y respetaba sus intereses, a la vez que trabajaba a partir de sus experiencias y las ampliaba. Prácticamente todo el mundo está de acuerdo en que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto entre el alumnado, como entre éste y el profesorado, juegan un papel clave en la construcción del conocimiento y de los saberes. Sin estas interacciones no se podría llegar a una educación “exitosa”.

En el Institut Quatre Cantons se promueven las interacciones alumno-profesor y las que son explícitas en el aula entre los propios alumnos. En un contexto escolar tradicional como el que comentaba en mi experiencia durante mi período como profesora en prácticas, sólo en contadas ocasiones los alumnos trabajaban colaborativamente ya que el aprendizaje tendía a considerarse una función básicamente individual. Sin embargo, se ha demostrado que cuando un alumno interacciona con otro, además de desarrollar habilidades comunicativas y sociales, organiza sus ideas, afina su conocimiento y es capaz de percibir sus errores⁵¹ y vacíos. Sin duda, estos procesos de pensar juntos no solo favorecen considerablemente muchos aspectos que influyen en el aprendizaje, también favorecen el valor de la relación con el otro, la ayuda mutua y el propio conocimiento de sí. Es decir, la alteridad como riqueza de las diferencias.

⁵¹ Recordamos lo que pusimos en común en la 3ª parte de la tesis en el punto 5 titulado “*El error como oportunidad*”.

Hemos apuntado a que los procesos de cambios educativos se alcanzan mediante la colaboración comprometida entre todos los agentes socializadores. Y eso no tan solo se realiza a modo organizacional, sino en los propios caminos para relacionarnos con el aprendizaje por ser un ejemplo de acción. Así, el método colaborativo propone la armonía entre la dirección, maestros, estudiantes, familias, comunidad y medios de información y comunicación masivos, incluyendo a todos en la búsqueda de preguntas y respuestas. El aprendizaje se apoya en la interacción que tenemos con nuestro medio y las personas que nos rodean (Durall y Leinonen, 2014).

El trabajo colaborativo es un término genérico, usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan de forma coordinada con el fin de resolver las tareas académicas y profundizar en su aprendizaje. Se trata de una forma de organizar el aula y las tareas que se realizan de manera que los objetivos de los componentes de cada grupo estén estrechamente vinculados. Cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si el resto consigue alcanzar los suyos. Como se puede observar en la *tabla 4*, existen muchas diferencias entre un modelo de gestión del aula tradicional centralizado en la figura del profesor y otro, donde la gestión del aula sea a partir del trabajo colaborativo.

Tabla 4
Diferencias de modelos de gestión del aula

Gestión tradicional centralizada en el profesor	Gestión a partir del trabajo colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> • La mayor parte del trabajo se centra en actividades dirigidas a todo el grupo (explicaciones, ejemplificaciones, etc.) y en el trabajo individual (lecturas, ejercicios, entre otros). • El trabajo en grupo es esporádico y suele ser de corta duración, normalmente para aplicar aprendizajes anteriores. • El aprendizaje de un individuo es independiente del resto de alumnos, el dispositivo pedagógico se orienta hacia el aprendizaje individual. • La clase es fundamentalmente magistral, se centra en la actividad del profesor que administra y controla contenido, tareas, espacio y tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo se estructura en grupos reducidos (3 a 5 alumnos) que, con diferente grado de autonomía, se organizan para resolver individual y conjuntamente las tareas que se proponen. • Se trabaja en el contexto de grupo. Las explicaciones generales son puntuales, la interacción con el docente se hace en el marco del grupo de trabajo. • En una primera fase, según la organización del trabajo, se alterna el trabajo individual con el colectivo, pero siempre hay una fase de comunicación en la que se promueve la interacción y el aprendizaje a partir de los compañeros del grupo. • La clase depende de la actividad de los grupos cooperativos, que pueden llegar a tomar decisiones sobre las tareas a realizar, los recursos necesarios y la duración del trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir del material elaborado por el director del centro educativo. Disponible en el página web <http://www.xtec.cat/~rgrau/treballcooperatiu/treballcooperatiu.htm>

Queremos cerrar —o abrir, dependiendo del punto de vista— el tema de la metodología colaborativa con un relato elaborado a partir de las notas de campo, que nos propone un análisis respecto al aprendizaje individual y colectivo y sobre las relaciones entre docentes y estudiantes. Con el relato, queremos reiterar que el método colaborativo se fusiona con otros y con una filosofía de la educación que valora la enseñanza mutua y que redimensiona el papel activo del alumno en las estructuras grupales de la escuela y, en consideración a ello, el grupo es un contexto social que debe garantizar la recreación del ambiente natural de la sociedad y los nexos duraderos y estables entre la escuela y los contextos de vida de los estudiantes.

Relato: ¿Aprendizaje individual?

Autora: Investigadora

Miércoles 30 de octubre de 2015

He pensado en la evolución de las clases del grupo que actualmente cursa 3º de ESO, el cual he seguido desde 1º y lo relaciono con algunas opiniones que surgían de la reunión de docentes al principio del curso 2015-2016. Algunos docentes expresaban que en los grupos de 3º o 4º de ESO era diferente el trabajo porque los estudiantes conversaban más y costaba que cumplan con los plazos para las entregas de las actividades planteadas. Recuerdo que en las clases de 1º y en varias de 2º, el docente tenía un papel más de guía de la clase, en cambio, en los cursos superiores (3º y 4º) había un proceso más de acompañamiento. Quizás esa autonomía que se les ha brindado sea la respuesta de la actitud que se señalaba en el claustro de profesores(as).

En la clase de hoy, los docentes Jordi y Miriam han expresado la importancia de trabajar en silencio. En la clase anterior se había dado a conocer el tema que se debía desarrollar a modo de investigación y de acción individual. En el aula había más alumnos (unos 40 estudiantes) estaban sentados en grupos de 6 o 7 personas. La clase reunía a más personas porque se estaban haciendo algunas sesiones donde se unían 2 grupos-clase durante algunas horas, para que los docentes se acompañen y se observen. En esta ocasión, estaban unidas las clases de Jordi y Miriam en un aula más grande.

A los pocos minutos de iniciarse la actividad y luego de la introducción que propusieron los docentes, comenzó a sentirse un murmullo. Desde ese instante y hasta casi acabar la clase ambos docentes insistían en guardar silencio, el cual no duraba mucho porque los estudiantes preguntaban o conversaban con quien tenían más cerca.

En la mesa donde yo estaba pude notar que el motivo de ese murmullo era pedir ayuda, referencias o comentar alguna cosa de lo que se debía hacer. Por tanto, el murmullo estaba movido por el deseo de compartir.

Los estudiantes le preguntaban al compañero que tenían más cerca cómo hacer la actividad. En el fondo, querían saber cómo el otro hacía el trabajo para buscar su propia forma.

Esta actitud generalizada del grupo de Miriam y Jordi fue el paso para preguntarnos ¿cuál es el sentido de trabajar en silencio? Los profesores que estaban en esta aula, le daban gran importancia al acto de reflexionar individualmente, pero aquello no estaba resultando tal y como lo planteaban los docentes. Después de que alguno de los profesores lo reiteraba, el silencio se mantenía durante pocos minutos, pero nuevamente surgían los murmullos. Al salir de la clase traté el tema con ambos docentes; les señalé que me había llamado la atención la insistencia que habían tenido en el intento de vivir un espacio de trabajo individual. Les dije que al ver tantas clases donde la conversación era la principal clave en el aula, hasta para mí había sido difícil habitar un aula donde reinase el silencio. Había una cierta contradicción porque se veía (y escuchaba) un aprendizaje en relación, mientras que ellos seguían destacando el valor del trabajo individual. *“Es que también debemos darles oportunidades a los chavales para que se relacionen consigo mismo”* —me dijo Jordi—.

El aprendizaje en grupo se ha ido potenciando en todos los niveles educativos que han cursado los alumnos y alumnas que están en esta aula y, al parecer, ha calado hondo, pues por lo visto el trabajo colectivo está ahí... vivo... y se sigue desarrollando a pesar de que las instrucciones sean otras, además de estar presente en otros espacios de interacción como el patio y los pasillos del centro.

Jordi lo decía: el aprendizaje individual es parte del propio proceso y el centro debe potenciarlo. Y es que estoy de acuerdo en que haya tiempo y espacio para lo personal y para lo colectivo. La diferencia estaba en la escena, en que yo veía a docentes pidiendo silencio y a alumnos hablando con el compañero más cercano a su puesto como dos dimensiones que no se unían, aunque para mí el acto de conversar representaba el deseo de compartir, teniendo como objetivo encontrar lo propio, contrastar cómo el otro llevaba a cabo la tarea de investigar, cómo

llegaba a resolver lo no sabido, qué proceso seguía, hasta en las expresiones corporales vi a estudiantes inquietos por la búsqueda.

A pesar de las diferencias de perspectivas que tuve con los docentes surgió una interesante discusión, intercambiamos nuestros puntos de vistas y ahora mismo, mientras escribo estas líneas sigo pensando que lo que pasó ese día nos ha dejado a todos pensando: ¿el aprendizaje se da solo en una esfera individual? ¿Se da en una esfera solo colectiva? ¿O más vale reconocer la incapacidad para determinar cuándo trabajamos un aprendizaje individual y cuándo uno colectivo?

En el aula intento poner atención en las vivencias, pero también enfatizo en lo que ocurre fuera de ella, antes o después de la clase. Podría señalar otros hechos. En este momento recuerdo uno; cuando Charo (otra profesora), con una afectuosa sonrisa, se ubicaba en la puerta del aula para despedir a sus estudiantes al término de la jornada o, cuando después de algunas sesiones, ella u otros profesores compartían lo vivido luego de una jornada de *Trabajo Globalizado*. A veces hablaban de las cosas positivas, en otras ocasiones compartían las dificultades u obstáculos con los cuales se habían encontrado.

Vuelvo a pensar en los 40 alumnos de la clase de Miriam y Jordi, en los docentes y en nuestra conversación al acabar la sesión donde se insistía por mantener el silencio, y llego a la conclusión que ese momento de intercambio de ideas que tuve con ambos fue también aprendizaje; aprendizaje colectivo, aprendizaje en relación con los otros. Cuando profesores y estudiantes están en el instituto pareciera que el trabajo en equipo fuese más natural que el hecho de hacer actividades individualmente. Bajo ningún punto quiero restar significado a las virtudes del propio encuentro con el saber, pero no deja de ser particular lo que ocurrió ese día y lo más interesante es que lo vivido en las escuelas es una representación de los modos de relacionarse que tienen las personas en su entorno social. Por lo demás, el hecho de reunirse 2 grupos y 2 profesores en un aula, hace referencia a la interacción y al aprendizaje en base al ejemplo que se propone como forma de enseñar, o sea, a una práctica colectiva en relación con uno mismo.

La organización que el profesorado dé a la actividad global debe favorecer las tareas que se realicen trabajando en grupos colaborativos. De hecho, uno de los principios generales de esta forma es que el alumnado trabaje con autonomía y colaboración, siendo capaz de generar y compartir ideas, discutir y analizar su viabilidad, de ayudar a la hora de dar los pasos necesarios para localizar recursos y proponer respuestas al problema planteado. Se trata de promover estrategias de enseñanza de carácter interactivo y dar una organización en el aula que evite la centralización en las acciones del profesorado.

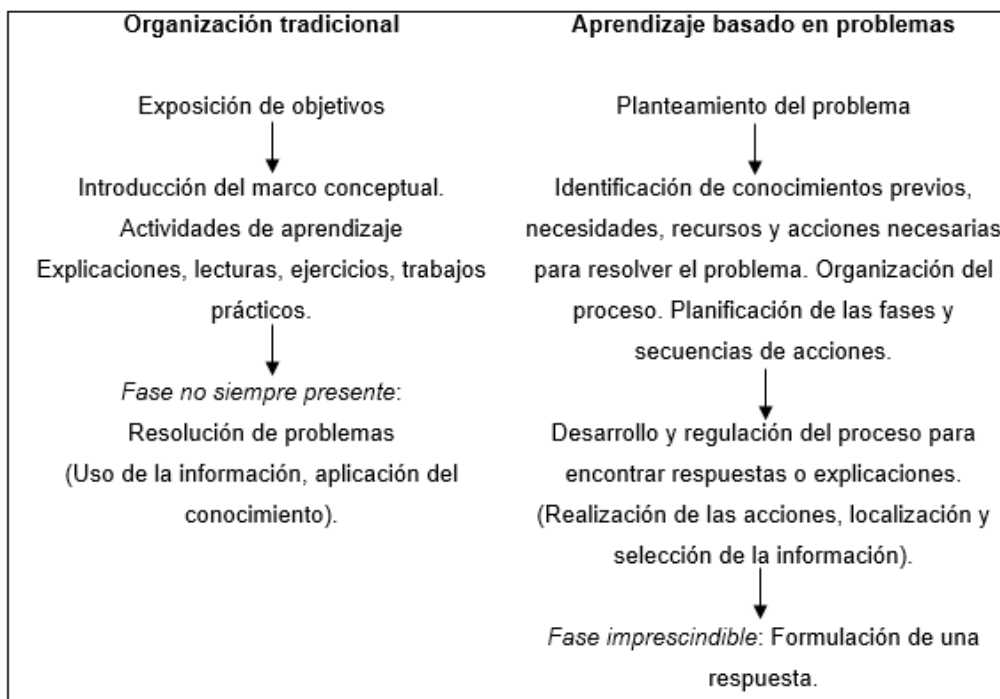
3.1.2. Hacernos preguntas: el aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas es una forma de enseñanza que trastoca la organización tradicional de los procesos de aprendizaje. A partir de escenarios reales o verosímiles se derivan problemas o situaciones que requieren una explicación. Por eso, nos preguntamos ¿cuál es el sentido educativo de trabajar el aprendizaje basado en problemas? Y, ¿cómo se favorece la autonomía del alumnado con esta metodología?

Habitualmente, en esta forma de hacer se presenta el problema y a partir de la delimitación de lo que ya se conoce y de lo que no se sabe, se establecen los objetivos, se diseña y se actúa. A lo largo del proceso en que se produce el aprendizaje, se resuelve simultáneamente el problema manteniendo la interacción con lo que se quiere resolver. Esta forma de trabajar se plantea en el instituto tanto a modo individual como colectivo y se le considera como forma de “enganchar” con los intereses de los estudiantes y generar atención que pueda traducirse en interés de lo que se está estudiando. El director del centro argumenta que trabajar con esta metodología es importante porque hace que los docentes estén permanentemente buscando alternativas para promover el interés del estudiantado, ya que se cree que las motivaciones se producen de manera interna, pero también de manera externa, condicionadas por los factores del contexto y por las oportunidades que brindamos de relacionarnos con el saber. Según las palabras del director, sería una forma de provocar y de presentar alternativas que motiven. El esquema básico de esta metodología sería:

Esquema 6

Fases de los procesos de enseñanza basados en la organización tradicional y en el aprendizaje basado en problemas.



Fuente: Elaboración propia a partir del material elaborado por el director del centro educativo obtenido en el página web <http://www.xtec.cat/~rgrau/treballcooperatiu/treballcooperatiu.htm>

Durante el proceso de interacción que mantiene el alumnado para analizar, entender y resolver el problema, se intenta conseguir, además del aprendizaje conceptual propio de la materia, el desarrollo de la capacidad para hacer un diagnóstico de sus necesidades para tomar conciencia sobre la necesidad de trabajar en colaboración y desarrollar habilidades de análisis, síntesis y comunicación de la información.

Así pues, el aprendizaje basado en problemas persigue que los conocimientos se adquieran o aprendan a lo largo del proceso de resolución del problema y que tomen sentido en el contexto de la actividad que se realiza. El aprendizaje se da en relación directa al problema y no de una forma aislada o parcial sin asociarse a un contexto real. El valor de esta estrategia radica en que se relaciona con el proceso de aprendizaje informal, como aquel que realizamos cuando aprendemos en instancias no formales de la vida.

En consecuencia, el alumnado aprende y desarrolla un conjunto de habilidades que pueden ser de especial importancia en la autoformación que será necesaria a lo largo de la vida de las personas. Por lo demás, el autoaprendizaje es una de las necesidades formativas de las personas del siglo XXI. Aunque no es la metodología más usada en el centro, se cree que el aprendizaje basado en problemas puede encontrar una alternativa para afrontar situaciones de enseñanza caracterizadas por la desmotivación y para diversificar estrategias. También se ha usado para combatir la pasividad en el aprendizaje y romper con la educación convencional que plantea las tareas como algo obligatorio, donde se tratan temas poco interesante y que tienen poco que ver con el mundo real. Por esta razón, el aprendizaje basado en problemas, que intenta partir de situaciones con relevancia personal (importancia para el alumnado) o social (importancia para el grupo social al que pertenece), exige a los alumnos implicación en todas las fases del proceso. Así se proporcionan momentos de reflexión individual y colectiva y se motiva al alumnado a tomar decisiones relacionadas con las necesidades de su aprendizaje y a participar en la organización y ejecución de un proceso de investigación modulado.

3.1.3. Aprender investigando: el trabajo por proyectos

No hace falta irse a Finlandia a buscar centros innovadores que estén reinventando la educación. Fomentar la empatía, el trabajo en equipo, el liderazgo o la creatividad son habilidades que también se promueven en institutos públicos⁵² de España. En los últimos años, se ha visto que muchos centros educativos han implementado la metodología de trabajo por proyectos, una fórmula que permite conectar conocimientos de diversas áreas y que va más allá del sistema de asignaturas porque no parcela los contenidos, sino que trabaja de manera globalizada a través de propuestas más cercanas a la realidad. Aunque es en la educación primaria donde encontramos más

⁵² La búsqueda de nuevas metodologías en educación ha sido una inquietud de los centros públicos, pero también de concertados y privados. Como esta investigación se focaliza al estudio de caso de un instituto público, ponemos más atención a este tipo de institución especialmente porque lo público incluye a todos y todas. Recuerdo la conversación que tuve un día con la conserje del Quatre Cantons, le pregunté qué le parecía el centro y llegamos al tema de la educación pública y la privada, ella me dijo que la única diferencia que veía entre la educación pública y la concertada o privada es que una la pagábamos todos los ciudadanos y la otra las familias directamente.

ejemplos de éstos que, de manera más constante o esporádica, han incorporado el trabajo por proyectos. No obstante, cada vez más aumenta la cantidad de centros de educación secundaria que se apuntan a esta metodología (Hernández y Ventura, 2008).

En Cataluña, además del Institut Quatre Cantons, podemos encontrar experiencias de innovación como la del Instituto de Sils, en Girona, uno de los centros pioneros en la aplicación de la metodología por proyectos y que ha trabajado con otros centros para ayudarles a implementar esta fórmula, como con el Instituto de Tordera (de nueva creación) donde se está llevando una línea similar a la del Instituto de Sils. Así, el funcionamiento de un proyecto se va dando a conocer y va colaborando con otras realidades para buscar alternativas de mejoras. Gracias a la autonomía de centro, cada uno va decidiendo de qué forma llevar la innovación. Y, como debe deducirse, el Institut Quatre Cantons tiene características que no son comparables a la aplicación de trabajo por proyectos del Instituto de Sils u otro, pues se organiza a partir de sus propias necesidades.

Como iremos viendo a lo largo de este informe, lo interesante del centro que nos inspira, es que no se cierra en una metodología, ya va incorporando una variedad de formas de trabajo que confluyen en una organización pertinente con la filosofía que dio inicio al proyecto educativo.

Es sabido que el Institut Quatre Cantons aplica la metodología por proyectos, pero su funcionamiento es mucho más complejo porque va más allá de la ejecución de una tarea propuesta. Hay un permanente cuidado por las relaciones y por el otro, hay una preocupación por el rol de la educación y por su implicancia en el desarrollo y avance de la sociedad. Se piensa en el tipo de herramientas que se les da a los jóvenes para que éstos, con sus libertades y decisiones, puedan aportar en su mundo actual y futuro. Por lo tanto, no hablamos solo de trabajar por proyectos como una metodología más de hacer, el centro lo plantea como una forma de vivirse. Vendría a ser una forma más, una opción para que los saberes, quehaceres, ideas y personas estén en interrelación.

Cabe preguntarnos ¿cómo y cuándo surgió el trabajo por proyectos? Para responder, tenemos que remontarnos hacia principios de 1900 y citar a

pedagogos como Dewey y Kilpatrick, quienes planteaban que el aprendizaje debería tener lugar en un escenario fuera de la escuela y valorar las necesidades reales de la comunidad. Más que hablar de una técnica didáctica, Kilpatrick expuso las principales características de la organización de un plan de estudios de nivel profesional basado en una visión global del conocimiento que abarcara el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema. Con su filosofía, Kilpatrick se convirtió en un defensor y propulsor del movimiento de la nueva educación, en uno de los más eminentes representantes de la Escuela Activa y del espíritu democrático, proponiendo una nueva forma de enseñanza, dándola a conocer en el ensayo titulado "*El método de proyectos*" publicado en el año de 1918. De ahí que el uso de proyectos como forma de enseñanza tenga sus antecedentes en el marco del movimiento de educación progresiva americana a finales del siglo XIX. Para Kilpatrick, el proyecto es un acto completo donde se aspira a realizar una actividad entusiasta, con un sentido o propósito específico, que se realiza en un ambiente social. Lo define como: "un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que nos interesa" (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 646).

De acuerdo a Kilpatrick las características de un buen proyecto didáctico son: un plan de trabajo de preferencia manual, una actividad motivada por medio de intervención lógica, un trabajo manual y un ambiente natural, teniendo en cuenta la diversidad globalizadora de la enseñanza. Su planteamiento respetaba las necesidades e intereses de los niños, promovía actividades de tipo motor, manual, intelectuales y estéticas y, buscaba generar aprendizajes significativos y funcionales. En las observaciones realizadas en el Institut Quatre Cantons vimos muy presente estos elementos. Para ser más claros con este último punto, exponemos que en el centro se llevan frecuentemente a cabo actividades que tenían que ver con la creatividad y la creación de materiales tanto digitales como manuales que se exponían en los espacios o que se mostraban a través de representaciones artísticas efectuadas en el centro. En este sentido, lo intelectual se unía con lo estético.

Dewey y Kilpatrick, abogaban por escuelas que permitan la elección de los proyectos. Argumentaban que los proyectos ayudan a crear un ambiente de aprendizaje muy enriquecedor y que las experiencias de los alumnos deben conectar con lo que pasa tanto dentro, como fuera de la escuela. Una de las

tristes nociones de la educación formal es que ésta tiene que —a veces por obligación— ocurrir dentro de las paredes del salón de clases. No obstante, las actividades reales, como su nombre lo indica, proveen de verdaderas oportunidades para el aprendizaje relevante de los alumnos en conexión con el medio.

El método por proyectos que propuso Kilpatrick luego de trabajar con Dewey, tiene similitudes con los proyectos colaborativos, pues siguen los pasos propuestos por este pedagogo, con la diferencia de que estos últimos incorporan el apoyo de la tecnología.

No se trata solo de trabajar por proyectos para implementar alguna innovación en las prácticas pedagógicas sino en **darle sentido con propuestas que transformen el contexto**. El centro educativo tiene claro que los proyectos al tener un objetivo colaborativo constituyen una poderosa estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades sociales. Esta metodología permite enriquecer y diversificar aún más los ambientes de aprendizaje que los maestros deben procurar ofrecer a sus alumnos. El trabajo en base a proyectos promueve la integración de asignaturas permitiendo un trabajo más globalizado, junto con aprovechar y desarrollar habilidades cognitivas de orden superior para construir conocimiento. Si a estos beneficios agregamos el uso de redes de telecomunicaciones y tecnología, nos encontramos con la posibilidad de desarrollar un currículum más global, que abra los espacios de aprendizajes a otros contextos y a otras personas que desean aportar ideas, lo que en el instituto se expresa como *centros de interés* vistos en *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa* que explicamos a continuación.

3.2. TGPE (Trabajo Globalizado de Propuesta Externa): un nuevo espacio de relación con el saber

El instituto apuesta por una educación del siglo XXI donde los estudiantes sean creadores de conocimiento usando diversas metodologías como las explicadas, donde aquello que aprendan sea una herramienta para intervenir sobre su entorno para preparar a ciudadanos activos y comprometidos con la

realidad en la que viven. Por consiguiente, buscan mecanismos que conecte el mundo escolar con el contexto social.

Una de las principales novedades del centro es el *Trabajo Globalizado* del que hablábamos hace unas líneas. Aunque de él no hemos especificado uno de los aspectos que dan cuenta de la implicancia que tiene el proyecto con el entorno. El denominado “*Trabajo Globalizado de Propuesta Externa*” (TGPE) es la modalidad donde participan de manera activa diferentes entidades y, donde se acoge el interés de los estudiantes, quienes eligen entre diversas propuestas de temas para desarrollar durante 5 a 6 semanas.

Así, se distinguen entre dos tipos de *Trabajo Globalizado*:

- El Trabajo Globalizado a partir de centros de interés, presente en 1º, 2º y 3º de ESO.
- El Trabajo Globalizado a partir de Propuesta Externa (TGPE), presente en 2º, 3º y 4º de ESO.

Uno de los planteamientos que inspiraron la creación de este centro era integrar los intereses y motivaciones de docentes y estudiantes, además de tener una educación que sirva para la vida. El TGPE es una forma que responde a esa filosofía presente desde los inicios.

¿Cómo funciona el Trabajo Globalizado de Propuesta Externa? En uno de los documentos del instituto se expresa que en educación hay una falsa creencia sobre los deberes, diciendo que más ejercicios significan más nivel. Esta creencia errónea se basa en una confusión entre la cualidad y la cantidad. En contraposición, el centro busca conseguir aprendizajes profundos, que perduren, para lo cual, potencian el crecimiento personal, tanto en lo académico como en lo emocional. Para ello, se buscan alternativas como lo es el *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa* que facilita la toma en contacto con entornos problematizados, con situaciones complejas y con aspectos que ayudan a preparar otros entornos de aprendizaje.

Durante 5 semanas todo el alumnado se ve implicado en la ejecución de un encargo o propuesta que hacen las instituciones participantes en conjunto con el centro. Algunas entidades son el Museo Blau, la Fundación Vila Cases,

Hangar (centro abierto para la investigación y la producción artística), la asociación Abao a Qu, la productora Transformafilms, la Sala Beckett u otras de carácter público y privado⁵³.

Entonces, el *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa*⁵⁴ es un ámbito curricular en el que el alumnado recibe una propuesta de trabajo procedente de una entidad externa. El alumnado lleva a cabo una tarea auténtica, que implica la realización o resolución de un encargo, un problema o un servicio. Esta modalidad pretende que el alumnado, a través de la creación del conocimiento/saber, se sitúe en el mundo real y se relacione con lo cotidiano para vincularse con el mundo de la cultura, la comunicación y la investigación. Todo ello, se hace considerando sus intereses y motivaciones, pues los estudiantes pueden escoger qué TGPE realizar. Sin duda, el dar la opción a los estudiantes de escoger en la lista que se les plantea, el tema que quieran es un ejemplo claro de la valoración que se tiene de sus intereses.

La entidad que participa se mantiene constantemente en relación con el centro, es decir, no se trata de un encargo que se plantea al inicio y que al finalizar se va a recoger. La comunicación entre el docente que guía un TGPE y la entidad es fundamental, además cada semana, y dependiendo de la disposición de tiempo, algún miembro de la entidad va hasta las dependencias del instituto con el grupo correspondiente de TGPE para trabajar de manera colaborativa, así como los alumnos van hasta la sede de la entidad. De ahí que es una retroalimentación constante.

Cuando me enteré de la existencia de TGPE me preguntaba quién se encargaba de las reuniones, de los acuerdos y de la propia coordinación entre la entidad y el centro. La respuesta estaba en el propio equipo directivo y en los docentes que impartía *Trabajo Globalizado*, son ellos quienes se encargan de las gestiones. Después, me preguntaba si sería difícil encontrar entidades dispuestas a entrar en sintonía con el instituto. Conversé el tema con uno de los docentes y me dijo que en la medida que pasaba el tiempo se van formando redes que ayudan a encontrar entidades que quieren participar en este

⁵³ En los anexos adjuntamos la lista ampliada de las instituciones participantes.

⁵⁴ En la página web del centro hay un espacio para comunicar las noticias de TGPE. Allí se comentan los proyectos que se van desarrollando con las distintas entidades y se van colgando fotos y vídeos. El blog es <http://tgpe.4cantons.cat/>

proyecto curricular. De hecho, siempre se cuenta con una lista estable de colaboradores. Sé que es complicado dimensionar cómo un instituto puede mantener un planteamiento así considerando la dedicación y trabajo que implica, pero el resultado es confortante, porque al hacer una mirada al todo el proceso que se lleva con la institución colaboradora y con el grupo de estudiantes vemos que esta es una alternativa activa, viva y relacional de aprender.

Se me viene a la mente el TGPE liderado por la institución Edualter (preocupada por la educación en valores de paz, derechos, humanos, interculturalidad y género) que trató el tema de la inmigración y que resultó ser un interesante trabajo presentado a la comunidad. A partir de cortometrajes elaborados y grabados por los alumnos (y con la colaboración de Edualter) se ponía en debate la inclusión de personas inmigrantes. El día de la presentación de los resultados de ese *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa*, el aula estaba llena, había padres y familiares de los estudiantes y todo quien quisiera asistir. El docente que acompañaba el TG estaba presente pero quienes coordinaban el momento y las dinámicas eran los estudiantes. Recuerdo que propusieron una actividad para tratar los prejuicios que existían en la sociedad sobre los inmigrantes. Los chicos y chicas habían entrevistado a personas que habían sufrido fuertes episodios al llegar al país, por lo que promovían la concientización y la solidaridad entre las personas. Ellos mostraban sus producciones artísticas, hablaban del acompañamiento que habían recibido por parte de la entidad participante, mientras que el docente daba el espacio y la confianza para que sus estudiantes se expresen y cuenten cómo había sido el proceso de ese TGPE, qué habían elaborado y qué reflexiones habían surgido.

Mientras estuve acompañando el desarrollo de varios TGPEs vi que los cuadernos e iPads se quedaban en las mochilas de los estudiantes, “¿qué recursos usaban entonces?” Me preguntaban algunas personas a las que les contaba cómo funcionaba el centro, “la creatividad, la acción y el compañerismo era la principal fuente”, era lo que yo respondía.

3.2.1. Flexibilidad y diversidad en el agrupamiento de estudiantes

El *Trabajo Globalizado por centros de interés y el de propuesta externa* además de tener formas innovadoras, procuran poner cuidado en otros aspectos como es la división por grupos. Históricamente las clases se han dividido por edades para homogeneizar la enseñanza. Aunque diversas perspectivas educativas han cuestionado en base a qué, por qué y para qué han decidido que los niños y niñas se agrupen por edades en la educación formal (Bernal, 2011). Si la escuela y la vida van a la par, ¿qué justifica la graduación por edades? Anunciamos esto sin tener la intención de profundizar en el debate sobre la división en grados por edades. Lo que queremos es considerar este criterio para exponer el planteamiento del Institut Quatre Cantons sobre el tema. En el centro que nos convoca, el agrupamiento de los estudiantes no es una decisión al azar, tampoco se centra exclusivamente en la edad. La forma de cómo organizar los grupos es un aspecto al que se le pone cuidado porque se cree que desde ese tipo de decisiones se puede potenciar las interacciones entre las personas y generar un clima para que estilos y cualidades sean vistos y puedan moverse a partir de la diversidad que nos aporta cada uno.

La diversidad en la escuela es un valor, una oportunidad y un reto para las maestras y maestros, que nos abren puertas a la creatividad, a la ilusión y a la esperanza de construir entre todos un mundo mejor. Teniendo eso presente, algunas preguntas que el equipo se hacía en el momento de elaborar el proyecto era: ¿cómo distribuir a los estudiantes en los grupos? ¿Cómo beneficiar las interrelaciones?

Para ilustrar el agrupamiento, proponemos un ejemplo: durante un *centro de interés* de 2º de la ESO hay 4 grupos de 22 alumnos, éstos son organizados por los docentes que intentan formar grupos heterogéneos con cantidad igualitaria de alumnos. En cada uno hay un docente que imparte TG, al cabo de 5 semanas se termina el *centro de interés* y se reorganiza todo nuevamente, los 4 profesores son los mismos, solo que esta vez rotan, por lo que su grupo lo sigue conformando estudiantes de 2º. Esta dinámica tiene 2 excepciones al año; cuando se ve TGPE (Trabajo Globalizado de Propuesta Externa) de otoño y primavera donde cada grupo está conformado por 2 niveles académicos, por ejemplo, alumnos de 2º y 3º de la ESO. El instituto decidió combinar esos 2

niveles para beneficiar las relaciones entre los agentes (tanto estudiantes como docentes), mientras que los de 1º de la ESO forman grupos con alumnos de solo de ese nivel.

En los *centros de interés* de otoño y primavera funcionan los TGPE cuya definición parte del principio de globalización. Aquí los estudiantes se agrupan tomando en cuenta sus intereses. Se les presenta la oferta de temas y son ellos quienes escogen a qué TGPE unirse marcando con números sus elecciones más prioritarias. Ya teniendo las elecciones de cada joven, el equipo directivo arma los grupos según la demanda.

Para que funcione la acción globalizadora debe incorporarse el interés, que es un término relacionado estrechamente con una “específica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado” (Torres, 1994, p. 37). Como contábamos anteriormente, esta estrategia didáctica no surgió como modalidad de innovación educativa reciente, sino que fue argumentada a principios del siglo XX desde la psicología a través de diversos estudios que expresaron que los niños tenían una percepción global, lo que se respaldó en la propuesta de *Gestalt* que constata que:

“Las percepciones humanas se presentan como unidad, como un todo y, por consiguiente, con significado desde el primer momento. Percibimos, por ejemplo, una mesa, un coche una casa y, posteriormente es cuando surgen las matizaciones, el descubrimiento de aspectos más idiosincrásicos de esa totalidad, por ejemplo, su color, determinado adorno en su diseño, etc. Toda actividad perceptiva está condicionada por las experiencias anteriores de quien percibe; las experiencias anteriores son la base de las siguientes percepciones, de la construcción de totalidades significativas” (Torres, 1994, p. 37).

Las unidades perceptivas tienen sentido cuando se promueve el aprendizaje desde la comprensión y no desde la acumulación de informaciones. Volviendo al ejemplo de los niños y su capacidad de captar las cosas por su globalidad, Ovide Decroly expuso que los centros de interés son el resultado de esta percepción global infantil de objetos, hechos y situaciones, que despiertan la curiosidad de niños y niñas y, al mismo tiempo, tienen posibilidades de

satisfacer alguna de sus necesidades. Los centros son, por tanto, “las ideas-eje en tono a las que convergerán las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo” (Torres, 1994, p. 38). Posteriores trabajos como el de Hernández y Ventura (2008) han hecho propuestas que han re-inventado y actualizado la propuesta de Decroly, dando nuevos sentidos a su filosofía educativa.

Una crítica que se le hace al planteamiento de Decroly es lo difícil de responder a los intereses de las personas y pues, reconocemos esa complejidad. El Institut Quatre Cantons enfrenta este obstáculo haciendo que los jóvenes escojan qué TGPE realizar y qué Comisiones (talleres creativos que se imparten por 2 horas cada viernes) les interesa más. Como hay un cupo limitado por grupo, en el caso de TGPE unas 22 personas y de Comisiones unas 16, el equipo pedagógico entrega una lista de la oferta de actividades y los estudiantes escogen 5 ordenándolas por preferencia, donde 1 representa la elección prioritaria y 5 la menos prioritaria. Así, se encuentra un punto en común entre la necesaria organización y los intereses.

3.3. Inspiraciones del proyecto educativo

Cuando le pregunté al director sobre qué inspiraba el proyecto señaló la importancia de que las actividades partieran de los intereses de los alumnos, donde lo esencial era confiar en ellos, implicarlos en lo que se hacía y, trabajar de manera colaborativa tanto entre estudiantes como entre el cuerpo docente. Su declaración la relacioné con el planteamiento del pedagogo Kilpatrick cuando le preguntaron en una entrevista qué ideas había desarrollado durante su primer año como educador y que consideraba fundamental en educación, respondiendo: “confiar en el niño e implicarlo en lo que hacemos. Quería que todos los niños sintieran que yo intentaba ayudarlos. No aceptaba la separación del profesor por un lado y los niños por otro” (Citado en Beyer, 1997, p. 504).

La implicación también dependerá de la propuesta curricular que haya en el centro, ¿son interesantes los temas?, ¿cómo y quiénes decidieron los *centros de interés* en el Institut Quatre Cantons? En una primera instancia, mientras se armaba el proyecto, el equipo docente revisó el programa escolar general que existe en la Educación Secundaria, desde allí definió cuáles eran

las temáticas y competencias en las cuales querían focalizarse a grandes rasgos. El nombre de los centros de interés fueron definidos por los docentes, ellos hasta hoy en día presentan la propuesta anual, pero al acabar el curso académico buscan alguna instancia para consultar a los estudiantes cuál es la percepción general que tuvieron durante el proceso, qué cosas se podrían mejorar y qué proponen. Recuerdo una de las últimas clases de *Trabajo Globalizado* de Jordi durante el curso 2014-2015, yo estaba allí como observadora y el docente destinó unos 30 minutos para dialogar sobre lo vivido en TG durante ese curso. En la pizarra elaboró un cuadro donde había un espacio para anotar los centros de interés que más agradaron al alumnado. Los(as) chicos(as) se veían muy entusiasmados(as) al hacer este análisis, levantaban los brazos esperando su turno para hablar. Aunque era difícil mantener el orden, sus voces se unían, era casi imposible hablar de a uno porque muchos querían expresar su opinión. En los grupos de discusión fueron igual de energéticas las respuestas a la pregunta sobre la participación, “¿creéis que es considerada por ejemplo, vuestra opinión?”. A lo que respondieron:

Participante “M”: *Los profesores nos toman en cuenta para mejorar. Las valoraciones sirven también para eso, para mejorar cosas para el año que viene o para mejorar en otras asignaturas, pues para ver cómo nos sentimos, si preferimos trabajar así y para preparar actividades más chulas.*

Participante “L”: *A veces le decimos a los profesores: este ejercicio a nadie le ha gustado ¿qué podemos hacer para mejorarlo?*

Participante “Z”: *[Los profesores] Nos dicen, nos preguntan, consideran nuestra opinión.*

Puede que la posibilidad de opinar sobre el currículum por parte del alumnado sea una actividad con poco sentido para muchos centros educativos que trabajan con aquello que ya está establecido, donde hay asignaturas con contenidos que “hay” que pasar en un tiempo determinado. Viven además con preocupaciones por las pruebas estándares que realizan los alumnos. A veces pareciera más importante el resultado (o rendimiento) que el propio proceso de aprendizaje. En el caso de la clase que contábamos en el párrafo anterior,

podemos ver una situación donde se le da un gran valor a lo que opinan los estudiantes, son ellos quienes viven el currículum y, el que tengan un espacio para hablar permite analizar el proceso en primera persona, siendo también una gran contribución que se considerará en las mejoras del proyecto. Y eso tiene mucho más valor cuando los estudiantes sienten que pueden contribuir con sus opiniones y no tan solo opinar o criticar sobre el tipo de enseñanza que reciben o lo bien o mal que lo hacen los docentes. Por lo demás, saben que sus comentarios serán considerados.

En las palabras citadas del alumno identificado con la letra “L” se puede identificar ese compromiso con las mejoras cuando dice “*a veces le decimos a los profesores: este ejercicio a nadie le ha gustado **¿qué podemos hacer para mejorarlo?***”. El joven no tan solo expresa lo que no le ha gustado, sino que plantea una pregunta usando un “nosotros”, *¿qué podemos hacer para mejorarlo?* Y si lo plantea así es porque le interesa la búsqueda colectiva de alternativas, no atribuyendo la responsabilidad en otros, en que los profesores piensen cómo plantear el tema para que sea más divertido.

Trabajo Globalizado se organiza por *centros de interés* y evidentemente para su funcionamiento necesita motivar y convocar el interés del alumnado. A continuación presentamos el título de los temas de TG. Cuando en la *tabla 5* aparece un asterisco (*) es porque hay una alternativa de tema y en 2º y 3º hay 2 bloques de TGPE (Trabajo Globalizado de Propuesta Externa) tanto en otoño como en primavera donde instituciones públicas y privadas, ONG, entidades vecinal, etc., colaboran planteando un tema y/o propuesta que se desarrolla por 5 o 6 semanas. Mientras dura un TGPE el docente de la modalidad está permanentemente en contacto con la entidad⁵⁵ para coordinan en conjunto las actividades.

⁵⁵ En el anexo 2 se incorpora una lista de las instituciones y los nombres de los centros de interés que se proponen para trabajar como propuesta externa.

Tabla 5

Temas centros de interés de 1º a 3º de la ESO en el Institut Quatre Cantons

1º ESO	2º ESO	3º ESO
¡Mira quién soy!	Sé lo que hiciste este verano	El curso que cumplí 15 años
Investigación en el bosque *Paisajes de Cataluña	Donación de órganos y trasplante	Ciencia en la cocina *¡Agua!
Pobreza y derechos humanos	TGPE Trabajo Globalizado de Propuesta Externa (otoño)	TGPE Trabajo Globalizado de Propuesta Externa (otoño)
Historias del cielo	Un lugar para vivir	Conflictos
Investiguemos la Antártida *El mundo de los dinosaurios	Paseo por la edad media	Fuerza, energía y movimiento
Montemos una exposición	Proyecto "Ríos" *Energía sostenible para todos	Problemas ambientales
Viaje por la historia	TGPE Trabajo Globalizado de Propuesta Externa (primavera)	TGPE Trabajo Globalizado de Propuesta Externa (primavera)

Fuente: Elaboración del Institut Quatre Cantons. Idioma original en catalán, traducción en español para este informe.

¿Cómo se llevan a cabo estos *centros de interés* en una clase de *TG* en el instituto? Para acercarnos a la cotidianidad de las clases quisiéramos compartir un relato que fue elaborado en un momento muy significativo, pues después de esa clase fueron surgiendo nuevas inspiraciones y nos fuimos encontrando con un recorrido transformador. Compartimos lo que ocurre en las aulas del instituto a través del presente relato:

Relato: Abrirse a la escucha y a la reflexión compartida

Autora: Investigadora (revisado por 2 de los docentes participantes).

Mayo de 2015

Estábamos en Trabajo Globalizado, en el centro de interés llamado “Un Paseo por la Edad Media”, tema que podría estar más relacionado con historia y religión. Hace pocos días, habíamos visto las diferentes religiones presentes en esa época. En la clase de hoy, todo había dado un vuelco, el centro de interés era el mismo, pero estábamos trabajando el tema de las bacterias durante la Edad Media. Un contenido que parecía ser de historia ahora pasaba al área de las Ciencias Biológicas. A través de presentaciones grupales los estudiantes debían hablar de las formas de vidas de las personas del medioevo para dar paso a las condiciones de salubridad que llevaron a la propagación de plagas y enfermedades. Antes de comenzar con las presentaciones, el docente comentó que en el proceso educativo era fundamental la escucha, la cual no se representaba en tan solo oír, sino que también en tener una postura corporal de atención. Luego de su comentario, el docente comenzó a reordenar las mesas dando tiempo a que cada chaval busque la forma de sentirse cómodo y encuentre el lugar para ponerse a la escucha. De esa forma, también dio tiempo para que cada uno reflexione, yo estaba allí observando y sentí una atmósfera de hacer propia las palabras del docente, sentí que el mensaje calaba en los estudiantes y en mí. Ese tiempo que dio a todo el grupo-clase y que para mí fue breve, pero sumamente necesario, fue también un espacio que invitaba a abrirse a la escucha.

A pesar de que Jordi —el docente— nos dio un momento para parar, cambiar nuestras posturas y reencontrarnos con la escucha, fue difícil para mí hacer la conexión entre lo que hablaba el primer grupo sobre las bacterias y lo que se había visto respecto a la Edad Media. Al acabar la primera presentación, Jordi se dirigió a toda la clase y dijo: “Guillem... Xènia, ¿tenéis preguntas o comentarios que queráis hacer?”. Los aludidos eran 2 estudiantes: una chica y un chico que estaban escuchando al grupo que se había presentado. Guillem y Xènia

respondieron rápidamente y expresaron que no había quedado del todo claro la conexión entre lo que exponía el grupo con el objetivo del trabajo. En ese momento intervino Jordi: “estamos estudiando la Edad Media y no la he visto, debéis intentar relacionar ¿cuál era el sentido de las enfermedades y cómo éstas afectaron la vida de las personas en la época que estamos estudiando?”. Lo primero que me llamó la atención cuando el docente habló, fue que se refirió a la unidad como algo que se estaba haciendo como una construcción en conjunto. Hasta ese momento yo, como docente en historia, utilizaba el concepto de ‘la unidad que se ve o que se estudia’, nunca la había presentado a mis estudiantes como algo que se construye. Este y otros hechos vividos en la clase me inspiraron en poner atención al uso que le daba Jordi al lenguaje.

Continuando con la idea de la poca conexión de la primera presentación con el tema central, pensaba en la dificultad que podría existir al trabajar con un programa curricular transdisciplinar. Estaba en el aula como investigadora —aunque yo también era aprendiz; como el docente y como los estudiantes— y me preguntaba si los(as) alumnos(as) que allí estaban comprendían o no que seguíamos en el mismo centro de interés: “la Edad Media”. De todos modos, después de la observación de Jordi al primer grupo hubo un cambio, porque desde el segundo grupo se comenzó a hacer una conexión entre las bacterias, microorganismos, la Lepra y la Peste Negra con las formas de vidas de las personas de la Edad Media.

Las primeras palabras de Jordi, al principio de la clase, sobre la escucha volvieron a removernos. Uno de los estudiantes que estaba con su grupo haciendo la presentación y que era de Ecuador hablaba muy despacio, tenía dificultades al expresarse en catalán y tenía las manos en los bolsillos. Todos estaban atentos escuchándole, pero una compañera de su grupo le dijo “habla más fuerte”. El docente intervino brevemente para decirle “bien, bien” y el estudiante continuó exponiendo con más seguridad. ¿Será que el docente intentaba abrir espacios para que el estudiante pueda optar por la forma en que se sienta más cómodo? ¿Cómo motivamos a nuestros y nuestras estudiantes? ¿Generamos movimientos internos para promover que nuestros estudiantes participen y se sientan incluidos? Ante esas preguntas que me planteo pienso que

ante lo que acababa de vivir, Jordi se ponía en una posición de dejarlo y, como dice José Contreras, de estar menos encima y dejar más espacio para que ellos y ellas tomen su iniciativa. El grupo concluyó con el planteamiento de que en la Edad Media no había vacunas para combatir los microorganismos y que, por eso, la mortalidad había sido tan alta producto de las enfermedades infecciosas. Una estudiante, que aún no había expuesto, hizo una comparación con la situación actual de las vacunas.

Los grupos hablaban de la temática, pero también hacían un análisis del trabajo colectivo, reflexionaban con los demás compañeros sobre cómo se organizaron, con qué dificultades se encontraron, qué experiencias vividas deseaban compartir y cómo podían mejorar los aspectos que habían sido señalados. La reflexión que fue conversada conjuntamente, no tenía un sentido de evaluación cuantitativa ni estaba cronometrada. Los miembros de los grupos expresaban su experiencia de relación usando el tiempo que estimaban conveniente y, quienes estábamos a la escucha, podíamos dar ideas, hacer preguntas y plantear nuevos desafíos a quienes se abrían a esa dinámica. Es después de uno de esos momentos a los que llamo 'significativamente profundos', cuando Jordi planteó un ejemplo para tratar la importancia de la complicidad de trabajo en equipo. La conversación fue la siguiente:

Jordi: ¿Quién de aquí juega básquetbol?

Estudiante 1: Yo —responde una estudiante.

Jordi: ¿Qué rituales tiene tu equipo antes de comenzar un partido?

Estudiante 1: Ehhh... Calentamos.

Jordi: Más bien me refería a algún ritual.

Estudiante 2: —Que está al lado de la primera estudiante, dice: Se juntan las manos y decimos 1, 2, 3...y luego algún grito de ánimo.

Jordi se acercó al grupo donde estaban los estudiantes que acababan de hablar —que era justamente el grupo donde yo estaba sentada —, le tomó una mano a la estudiante 1 al 2 y expresó a los(as) compañeros(as) que estaban cerca, que uniesen sus manos. Eran 6 las personas que

simularon el ritual. Ese momento, que provocó que estuviésemos expectantes a la representación que se planteaba fue el momento en el cual Jordi retomó el tema del trabajo en equipo: “me refiero a la unión, al buen rollo, si hay eso podemos trabajar bien y es lo que he visto en este grupo, porque si en un equipo de básquetbol uno dice: ¡ah! Yo no lanzaré la pelota...hazlo tú ¿cómo funcionarían?”. Sobre la valoración del grupo que se había presentado, el profesor expresó que era necesario analizar los puntos que llevaban a decir por qué habían tenido un buen trabajo en equipo, luego le dijo al estudiante que era de Ecuador: “te ha tocado exponer una parte difícil, lo has hecho bien, pero quisiera verte más a ti, más presente”. Para acabar, Jordi preguntó si había algún otro comentario que hacer a quienes exponían. Una estudiante respondió: “quisiera señalar que la tabla que han utilizado para explicar los resultados del experimento que han hecho sobre las bacterias está muy claro, nos ha permitido dimensionarlo”.

Una estudiante había hablado de La Lepra y, por unos minutos se quedó en silencio. Por su expresión corporal se notaba el nerviosismo. Para motivarla a continuar Jordi le dijo: “¿qué provoca la lepra?” Luego, éste replanteó la pregunta, diciendo: “¿qué síntomas siente una persona con esa enfermedad? La estudiante no respondió, siguió con su silencio respetado por el grupo-curso. Después de un momento, Jordi dijo: “continúa”. Ella siguió otro momento en silencio y cuando se sintió preparada retomó sus palabras. Esto me hizo reflexionar sobre la presencia atenta, pero a la vez, sobre las intervenciones que se hacen como docentes para empujar la clase, las cuales no siempre son efectivas, pero que podrían ser inquietudes que brindan oportunidades para repensarse en el quehacer.

El analizar el trabajo colaborativo sobre la organización de la exposición, el desempeño y los nuevos desafíos resultó, en ocasiones, difícil. Una estudiante lo señaló diciendo que para ella, la valoración que recién se había hecho había sido muy simple. El docente complementó diciendo que si a algún integrante le costaba especificar, sus demás compañeros(as) podrían argumentar. “Aquí todos y todas pueden opinar, yo os nombro, pero es para iniciar el diálogo”. Otra estudiante comentó que el grupo no lo había hecho mal y dio un ejemplo de un aspecto donde

habían destacado. En esta conversación siguieron participando otros y otras estudiantes, todos y todas tenían la palabra y se auto-organizaban para escucharse. ¿Quién da la autorización para participar en una dinámica de clase? ¿Cómo gestionar la opinión de todos y todas? Cada docente tendrá su propio estilo de estar en el aula. Jordi estaba allí, mediando, escuchando, viendo cómo sus estudiantes desarrollaban un espíritu crítico, él era esencial en lo que se vivía, pero daba espacio para que los propios estudiantes sean los protagonistas.

En una de las exposiciones, un estudiante, Adrià hizo una presentación de las partes que se verían y señaló el nombre de cada uno(a) que se haría cargo de hablar. En la esquina final de cada diapositiva se indicaba el nombre de la persona que exponía. Fue interesante que mientras hablaba el expositor o expositora, argumentaba y complementaba su presentación con algunas ideas expresadas por otras personas que ya se habían presentado o que habían participado del diálogo abierto. Aquí, ellos y ellas se nombraban en las opiniones emitidas: “como anteriormente dijo Zoila”, “porque el planteamiento de Marcel puede aplicarse en nuestra experimento en el sentido que...” y así, **naturalmente unos a otros se citaban como grandes expertos en la construcción de sus saberes.**

Los grupos estaban compuestos por unos 5 o 6 estudiantes. En uno de ellos había una estudiante que estaba a cargo de dirigir la valoración y que señaló el rol de uno de sus compañeros, al cual le costaba integrarse por tener dificultades en desarrollar ciertas tareas por su nivel de complejidad y, por otro parte, por ser un adolescente que se desmotivaba fácilmente. Quien dirigía la valoración dijo: “pensábamos que Pau no iba a querer trabajar, pero todo salió bien, trabajó con entusiasmo”. Durante la presentación de este grupo, 5 de los(as) integrantes estaban ubicados a la derecha de la pantalla gigante y Pau estaba solo, a la izquierda. El docente comentó que era importante la forma de estar ante las actividades. Una vez realizada la reflexión de cada estudiante, Jordi habló de la distancia que se veía en el grupo, a la vez que dirigía su mirada hacia Pau, que continuaba de pie en el lado izquierdo de la pantalla, mirando hacia el suelo. Comentó la necesidad de que Pau se incluyera y que el grupo brindase las posibilidades para que ello ocurriera. Los

miembros del grupo recibieron los comentarios y miraban a su compañero Pau para ver su reacción, éste continuaba mirando el suelo, pero a veces dirigía la mirada a toda la clase. Adrià, que había sido el presentador del grupo, recibió comentarios de sus compañeros, compañeras y del profesor como: “has hecho un buen trabajo”, “en este TG te has destapado”, “debería asumir un rol más activo”, “en el grupo aportó mucho”.

Cuando acabaron todas las presentaciones, Jordi me invitó a hacer una valoración de lo que habíamos vivido en la clase. No pensaba que me haría participar, me sentía parte de lo que estaba ocurriendo pero no me había planteado la posibilidad de que en ese momento, mi voz podría ser escuchada. Di una respuesta breve. Jordi, en su forma de estar en el aula, me daba otras posibilidades de interactuar, no sólo a través de la escucha como investigadora, sino como miembro de lo que allí se construía.

3.3.1. Cambiar la mirada: aspectos clave para la organización de Trabajo Globalizado

Para saber cómo se organiza y funciona la modalidad de *Trabajo Globalizado*, comentamos algunos de sus elementos clave, como por ejemplo, el diálogo colectivo que se genera entre los docentes tanto a la hora de formular el proyecto como a lo largo de su desarrollo. También presentamos la percepción que tienen algunos de los docentes entrevistados y de alumnos(as) que participaron en los grupos de discusión para conversar varios temas, entre los cuales surgieron opiniones sobre *Trabajo Globalizado*.

Los buenos resultados de *Trabajo Globalizado* se logran cuando los miembros del instituto trabajan colaborativamente. En el caso de los docentes, se necesita de una coordinación constante y del trabajo en equipo. Para ello, cada lunes de 08.15 a 09.15 los docentes se reúnen para coordinar la semana, aunque el diálogo no queda solo allí, pues durante las clases o al acabarlas está la posibilidad de poner en común lo ocurrido en el aula o, cuando un docente desea conversar sobre alguna situación lo puede hacer ya que la misma distribución de las aulas lo permite; el pasillo que separa a las clases es

muy corto, entre las aulas que quedan frente a frente hay una distancia de un metro. Ese metro marca la línea entre ser de la clase de Laura o de Jordi, pero en el fondo todos visualizan un proyecto común porque además de poner énfasis en lo que llamamos “contenido” también, entre los docentes, se habla de perspectivas pedagógicas, de formas que se tiene de comprender la educación.

Hablamos del trabajo en equipo no desde el reconocimiento aceptado universalmente en los libros, planes y programas y por la cultura escolar donde se destacan las virtudes del trabajo colaborativo intentando —a veces de forma forzosa— hacer que se cumpla. Al remarcar tan notoriamente las grandes cualidades de esta forma de trabajar —y de relacionarse—, cabe preguntarnos si se dan los espacios y el tiempo para vivir la educación de manera colaborativa y qué propicia a nivel relacional trabajar de esta manera.

En el Institut Quatre Cantons el trabajo en equipo se logra gracias a las visiones que posee cada miembro, al dialogar y discutir en conjunto, porque no se puede esperar que un equipo trabaje de manera colaborativa cuando se imponen formas de educar, cuando se impone un proyecto educativo o cuando no hay instancias de cuestionamiento respecto a las propias prácticas pedagógicas que se puedan conversar con los miembros de la comunidad. El director del centro lo explica de la siguiente manera: *“más allá del trabajo en grupo, más allá de la colaboración y la ayuda, trabajar cooperativamente significa un compromiso con compañeros y compañeras, son implicaciones en los trabajos personales para el aprendizaje colectivo”*.

Ya hemos hablado de la forma globalizada de entender el mundo que se tiene en el centro, el punto está en que al incluir diversas miradas de las disciplinas para tratar los contenidos y los saberes, también estamos hablando de un aspecto metodológico y organizacional, esa mirada globalizada incluye el aporte que proviene de cada mentalidad y del saber que tienen las personas. Citamos una idea que nos expresó una profesora del instituto al explicar cómo ella entiende el quehacer docente y las cuartadas que se ponen, en general, los docentes para justificar el sistema al cual pertenecen y que se ve como difícil de cambiar:

“...No es que los programas, no es que la administración, no es que... es que ¿qué? Es que tú todavía no has hecho el cambio, es que tú no has cambiado la mirada”.

La frase de la docente entrega un mensaje claro: para que existan cambios en educación debemos partir de sí mismos, debemos ver las cosas desde otro punto de vista (ponerse en el lugar del otro y dialogar juntos) y creer que somos capaces de generar cambios en la vida de los demás siendo capaces de aportar desde nuestra propia sabiduría. No se pierde de vista que la educación debe ser algo que motive a los alumnos(as) y a los docentes y, eso está presente a la hora de planificar *Trabajo Globalizado*. La misma profesora dice:

“Sacar lo mejor del alumnado...te cambia la mirada, porque te conviertes en el acompañante y no te frustras tanto⁵⁶, porque bueno, si te ha tocado este alumno que tiene estas carencias y existen dificultades y tu consigues en 4 años sacar lo mejor de él, tú también te sientes satisfecha ¿no? Es como el hijo o hija que te toca, claro no lo comparas con el premio nobel, te espabilas con lo que te ha tocado, ese es el sentido maternal (de la educación)”.

De sus palabras, podemos pensar que la profesora entrevistada interioriza los temas y definiciones que tratamos en la 3ª parte de este trabajo sobre la mirada epistemológica, en especial, por la idea de que el mundo está compuesto por redes con diversas partes que funcionan de manera interdependiente. Ella dice:

“Me ha ayudado mucho la concepción del conocimiento, el conocimiento como algo muy complejo, con muchos factores, con muchas incertezas. Entonces a la hora de abordar el conocimiento con los críos, puedes abordarlo así...o sea el mundo no está compartimentado en lengua castellana, en lengua catalana...no, el mundo es algo complejo que miramos, que absorbemos, que tenemos que intentar analizar o estudiar”.

⁵⁶ Hemos encontrado importante el sentido de la frase “y no te frustras tanto” que expresó la profesora, pues hay un reconocimiento al sentimiento natural que tenemos los seres humanos respecto a la frustración, sentimiento que tiende a eliminarse dentro del discurso pedagógico, pero como lo dice Ana, ella reconoce que dentro de su quehacer la frustración es parte de la dinámica porque la vida como docente tiene momentos amargos y dulces. En esta tesis no tan solo queremos hablar de lo dulce, de lo bueno, sino que reconocer lo que les pasa a quienes participaron de esta investigación sin omitir ese sentir natural.

Cuando la profesora expone esta idea, le pregunté si ella se estaba refiriendo específicamente a *Trabajo Globalizado* y ella dijo que no tan solo ve el conocimiento de esa manera en la modalidad citada, sino que es una forma que ella tiene de ver el mundo, la cual aplica también a sus clases, específicamente expresa:

“Pues, cuando yo hago castellano, también la concepción que tengo no es fragmentar la lengua, la gramática, la sintaxis. Yo soy una apasionada de la sintaxis, pero no se me ocurriría trabajar sintaxis con estas criaturas. Yo creo que lo que tienen que hacer es vivir la lengua, dominar la lengua, que sea un elemento de placer, un elemento de comunicación evidentemente, en el caso académico de producción de elaboración, de asimilación. Entonces, yo trabajo la lengua en ese sentido, la actitud en relación a la lengua, por ejemplo aquello de trabajar los chistes y el humor, a mí me parece muy importante que tengas una buena actitud respecto a la lengua, en este caso el castellano, pero puede ser del catalán, que quieran la lengua que no la vean como obstáculos...faltas de ortografía, que sea algo que les permita”.

Los jóvenes que participaron en los grupos de discusión valoraban la forma de enseñanza del centro y lo diferenciaban de otros, por ejemplo un alumno dijo:

“Los profesores también nos dicen de las diferencias que hay en este instituto y los otros y, por ejemplo, a veces en nuestro instituto nos dan deberes, pero muy pocos. Nos daban más deberes en la primaria que en este instituto”.

Cuando hablan de los deberes no es que se quejen porque tienen menos que cuando estaban en primaria, sino que ellos y ellas aluden a la importancia de tener tiempo para realizar otras actividades de interés fuera de lo estrictamente académico. Sobre los deberes un alumno expone:

“Nos quejamos [de los deberes] y son muy fáciles. Por ejemplo, para Semana Santa nos pueden decir haz una redacción o si quieres haz un poema para Sant Jordi. Para este instituto no nos piden una redacción para cada día”.

Esa flexibilidad que tiene el instituto permite que los alumnos(as) puedan realizar sus deberes, pero sin apuros ni presiones. A pesar de que se les propone un plazo de entrega siempre están presentes otras condiciones que se consideran para que los estudiantes hagan sus trabajos, pero sin instrucciones imponentes donde el docente diga lo que hay que hacer para que los estudiantes obedezcan; hay un sentido más de fondo.

En España se está viviendo un período donde familias, alumnos y varias comunidades educativas cuestionan la excesiva carga de deberes. Si miramos hacia atrás, vemos que los deberes han estado tan presentes en la educación que pareciera ser un aspecto que trae más beneficios al aprendizaje de niños y jóvenes que desventajas. No obstante, la vida familiar no puede funcionar a partir de lo escolar, muchos padres y madres han manifestado que sus hijos están en casa haciendo deberes en lugar de estar jugando o haciendo las actividades que ellos quieren⁵⁷. A través de diferentes medios han señalado que los deberes son una presión institucional hacia el alumnado y que de alguna manera influye en el tiempo en familia. Esta presión no es inocua; la OMS advierte que el exceso de deberes lleva a cuadros de estrés⁵⁸ y que éste se caracteriza por un incremento de comportamientos que ponen en riesgo la salud y síntomas psicológicos, como sentirse triste, tenso o nervioso. Los deberes escolares no solo plantean el debate pedagógico sobre su utilidad para reforzar el aprendizaje y el sentido de la responsabilidad. Expertos, y sobre todo padres, lo ven como una intromisión en la vida familiar. Un padre con dos niños de 4 y 10 años, utilizó este argumento en un recurso ante la inspección educativa de Alicante, sus declaraciones fueron: “*los deberes están invadiendo mi derecho a la vida familiar, porque alargan la jornada fuera del horario escolar*”⁵⁹.

⁵⁷ Ideas extraídas de la declaración de Jesús Salido, presidente de la Confederación de AMPAS Ceapa, que está en contra de toda actividad obligatoria fuera del horario lectivo. Disponible en http://www.eldiario.es/sociedad/eterno-debate-deberes-Solucion-problema_0_496950937.html

⁵⁸ Noticia del 15 de marzo del 2016 “La OMS avisa: los niños españoles se sienten presionados por los deberes” por Alberto Hernández, *Diario El Mundo*. Disponible en <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/15/56e7f28946163f00378b4572.html>

⁵⁹ Testimonio extraído de la noticia “Deberes, ¿rutina necesaria o condena?” del 14 de mayo de 2015 del Diario El País. Disponible en http://politica.elpais.com/politica/2015/05/13/actualidad/1431523305_412764.html

Una de las posibles causas de esta presión mediática actual es que España está entre los países que más horas de deberes pone a la semana. Según la OCDE son seis horas de media a la semana que hay que sumar a las jornadas escolares, frente a las menos de cinco de los demás países europeos. Los alumnos suelen estar unas 7 u 8 horas diarias en los centros educativos, que vendría a ser una jornada laboral de un adulto, para luego llegar a sentarse a hacer deberes a casa. Ante eso nos preguntamos ¿qué tipo de sociedad promovemos? Si hacemos que la etapa escolar sea un suplicio para nuestros niños y niñas, exigiendo tareas sin proponer una educación que inspire, que motive, ¿qué formación ofrecemos?, ¿sería una formación para la vida?

Tratamos el tema de los deberes porque el instituto ha intentado elaborar un proyecto que no agobie a los estudiantes. Si bien, cada docente tiene la libertad de decidir sobre su quehacer en clases, hay instancias para dialogar y llegar a acuerdos sobre los deberes que se les da a los estudiantes. Es difícil mantener una coordinación y regular cuántos deberes lleva cada día o cada semana un alumno, pero mientras haya conciencia y preocupación por el tema se puede encontrar un punto en común en cada comunidad escolar porque el objetivo no es llevar deberes sino que *aprender motivados*. En palabras del director: “¿qué sentido tiene fijar deberes para casa con ejercicios, estudio o memorización? Eso sería simplemente repetición”.

Pero esa concientización no solo estaba en el equipo docente, también los estudiantes manifestaban su pensamiento sobre la educación que se impartía. Podía beneficiar el hecho de que, antes de ingresar al instituto, los alumnos conocían su funcionamiento, pues en las escuelas donde cursaban la primaria, se les informaba la oferta de institutos del barrio. Recordemos que la mayoría proviene de escuelas ubicadas por el sector territorial, algunas tenían metodologías más innovadoras que otras. En los grupos de discusión que se hicieron con los alumnos de 2º de la ESO, las primeras preguntas aludían a cómo eran las escuelas donde habían cursado la educación primaria, después se les preguntó si sabían del funcionamiento del centro antes de llegar. Algunas de las respuestas fueron:

Participante “E”: *Yo vivía en Sagrada Familia, entonces iba a la escuela de allí, pero luego me mudé al Poblenou y estuve mirando diferentes escuelas y cuando vimos este*

[instituto] *mi madre dijo que sí (...), porque los otros tenían una enseñanza clásica y acá por la metodología que tienen le pareció muy bien y dijo: muy bien, probamos aquí.*

Participante "L": *Desde las escuelas ya nos explicaban cómo era este instituto y nos parecía muy divertido.*

Participante "S": *En la escuela donde iba yo también nos recomendaban [el Institut Quatre Cantons], pero también fue porque mi madre trabaja cerca de donde estaba antes el Badalona 9 que era el instituto que antes dirigía el Ramón y entonces conocía el funcionamiento y todo y le parecía muy atractivo, entonces también eso influyó.*

Cuando les pregunté qué opinión tenían sobre la forma de enseñar haciendo referencia a la modalidad de *Trabajo Globalizado* expresaron:

Investigadora: *Respecto a la forma que se tiene para trabajar en el instituto ¿qué os parece?*

Participante "Z": *A mí me gusta mucho porque es aprender de otra manera, una manera diferente. Es más divertido que estar estudiando con libros. Es un poco raro, porque parece que vamos un poco atrasados, pero en realidad vamos más adelantados.*

Participante "A": *Yo coincido con lo que dices. (Mira a su compañera que fue representada con la letra "Z").*

Participante "L": *Se hacen muchos trabajos en grupos, es más divertido aprender de esta forma que estar con los libros estudiando, leyendo.*

Participante "G": *Estas más motivado, te motivas más con esta forma de aprender.*

Participante "E": *Te proponen el estudio de una manera que te incita más a aprender, a tener ganas. Sabes, nosotros vamos mezclando las cosas. Por ejemplo, esto de álgebra, dijeron que lo haríamos en 3º de la ESO, pero lo hicimos en 1º.*

Me llamó la atención el lenguaje que usaban los participantes. En los grupos de discusión se expresaban de manera muy cercana y directa, tendían a usar el “tú” o el “nosotros” y a considerar las ideas de los compañeros que anteriormente habían dicho alguna cosa. **Ese “nosotros” era inclusivo, haciendo partícipes a los demás y a mí como investigadora.** El modo de hablar tiene que ver con la forma que tenemos de relacionarnos con el mundo. Pudimos percatarnos del lenguaje que usaban los estudiantes cuando estaban en grupo, fue un descubrimiento interesante que conversamos con posterioridad con los docentes. Como la metodología de esta investigación ha sido la fenomenología hermenéutica fuimos dando a conocer lo que observábamos, lo que escuchábamos y lo que analizábamos con los miembros del centro. Ellos valoraban positivamente estas devoluciones porque, tal y como lo expresaron, era una forma de conocer desde otro punto de vista lo que intentaba hacerse en el instituto.

En el grupo de discusión se veían muy entusiasmados participando. La forma de comunicarse era particular, eran muy expresivos y hablaban con mucho interés sobre lo que vivían, sobre cómo era el instituto, sobre sus compañeros, sus profesores y, en general, se referían a las relaciones humanas dándole mucho valor. Creo que esa apertura a expresar ideas tenía que ver con la formación que recibían en el centro, porque allí fomentan el aprendizaje activo y en interacción. Para explicar esto, propongo un ejemplo: los *centros de interés de Trabajo Globalizado* al estar organizados por grupo de alumnos distintos, donde se combinan alumnos de un nivel (de 2º de ESO) o en TGPE con grupos de 2º y 3º que funciona con esta organización 2 veces al año con la colaboración de instituciones, permiten que se puedan conocer y formar lazos más allá de un grupo de alumnos establecidos de la misma manera para todas las clases. En consecuencia, el plan de efectuar un trabajo globalizado marca una cierta forma de entender la vida y las relaciones con el saber y con los otros.

A través del análisis del grupo de discusión se pudo concluir que los participantes atribuían mucho valor a las relaciones que tenían con sus profesores(as) y valoraban mucho el trabajo que ellos realizaban. Queremos exponer la opinión textual de los alumnos:

- Participante “L”:
- “Ya, los profesores son tan listos que han juntado todas las asignaturas, naturales, sociales, en una asignatura que se llama 'Treball Globalitzat' y bueno, en otros institutos los separan por áreas sociales, naturales, geografía. Nosotros somos innovadores”.*
- Participante “E”:
- “En teoría somos 3 líneas, las cuales han sido divididas en 4 clases para que sean más individualizadas, para que el profesor esté más atento a ti y para que sean menos personas en la clase para poder explicar mejor. Entonces los profesores son muy cercanos a ti y si, a lo mejor, no entiendes algo, les preguntas y lo repiten las veces que haga falta. Son muy cercanos”.*
- Participante “M”:
- “Son muy próximos a ti y si necesitas alguna otra cosa como grabar, pues te dejan ir a otra aula solo o con tu grupo, confían en ti”.*
- Participante “L”:
- “Con los profesores de la escuela no tenías tanta confianza como aquí, o sea, aquí los profesores son más cercanos a ti”.*
- Participante “M”:
- “También confían en ti y sabes que si pides algo y como confían, entonces normalmente te lo dan”.*

Para finalizar, proponemos poner énfasis en la forma de expresión de los estudiantes cuando hablan de un **aprender para la vida**, lo cual valoran muchísimo y nos sorprendió al encontrarnos con frases tan significativas para nuestra investigación y para lo que podría considerarse en la formación docente:

- Participante “M”:
- “Aquí se trabaja en grupo y compartes siempre opinión con los demás. En los otros institutos, por ejemplo, esto se hace de manera individual. En otros institutos es muy distinto”.*
- Participante “J”:
- “Acá a los profesores les importa más fomentar el trabajo en equipo para convivir”.*
- Participante “M”:
- “Cuando salgas de este instituto la vida no será individual, tendrás que compartir. Sirve para la vida. No hacemos nada que no nos sirva para la vida”.*

3.3.2. Gestión directiva en los proyectos educativos innovadores

Volviendo a la historia de Ana R, ella además de ser profesora en aula ha ocupado cargos directivos y se ha desempeñado en el ámbito de la investigación a lo largo de su carrera profesional. Ya hablábamos de su implicación en los espacios de aprendizaje para contribuir en las dinámicas educativas desde la acción. Su implicación combinada con la forma de cómo ve los roles directivos fue impactante para mí, pues venía de un país que ha tendido a separar los roles directivos con la labor docente, convirtiendo el cargo de director(a) en quehaceres similares a los gerenciales. Para Ana, la autonomía que poseen los docentes, por ejemplo, en el claustro es trascendental, ella cree que la toma de decisiones no puede centralizarse en unos pocos. A continuación, expongo parte de lo que Ana me contó en la entrevista:

“Las direcciones siempre son colegiadas en los centros, lo que pasa es que la ley ha ido de alguna manera separando la figura del director o de la directora y haciéndola...intentando que sea más unipersonal. Pero eso en un instituto es muy difícil, porque si no hay un órgano colegiado el director o directora se convierte en un gerente y eso en un instituto no tiene buenos resultados. Si tú como directora no tienes la complicidad del claustro, es muy difícil que trabajes correctamente, porque el trabajo en educación es un trabajo en equipo”.

En las palabras de Ana podemos evidenciar una conexión entre el liderazgo que ejercen los equipos directivos, la metodología y la organización en base a trabajos colaborativos y el proyecto educativo que se crea en un centro, pues no podemos ver estos 3 aspectos separados. Anteriormente, hablábamos de la gestión de las clases y de las metodologías que se llevaban a cabo en el Institut Quatre Cantons, y es que hay que comprender que todo está conectado, que la filosofía de la educación en un proyecto como el que presentamos necesita tener congruencia. No se puede reconocer un trabajo colaborativo si la visión del equipo directivo es cerrada o si las perspectivas se enmarcan dentro de una tendencia más tradicional de gestionar los centros. Si no hay implicación por parte de los agentes, ni interés en relacionar los saberes con lo que se vive cotidianamente, no conectaremos con los problemas sociales y con lo que nos pasa como individuos.

Antes de conocernos en persona, cuando intercambiábamos correos con Ana, ella me preguntaba qué iría yo específicamente a hacer a sus clases, para mí era complicado responderle, sabía que quería hacer un estudio sobre la relación que se genera en los espacios de aprendizaje entre los docentes y los estudiantes. En esa relación consideraba aquello que es particular y lo que es grupal. Iba con la idea de que había ‘algo’ —difícil de precisar— en las relaciones humanas —en este caso de índole educativo— que determinaban que los(as) alumnos(as) se motiven a aprender. Luego, al explicarle a Ana en qué consistía mi investigación ella aceptó. Ana tenía una relación muy natural con sus estudiantes y desde el principio me sentí acogida en su clase para que yo me encuentre con lo que ella era, hacía y proyectaba en el aula. Me impactó su espontaneidad. Recuerdo que al acabar una de sus clases Ana se quedó durante la hora del patio en el aula para conversar con las estudiantes que también había decidido quedarse, ella comía una zanahoria y le decían: ¿Ana tu desayunas una zanahoria? Ella le respondió: Sí, ¿por qué? ¿Tú no comes zanahoria? Esa situación me llamó mucho la atención, porque demostraba su espontaneidad y rompía la “imagen de docente” que muchas veces se imparten en algunos centros educativos. Más allá de la zanahoria, Ana estaba desayunando en la sala de clases con sus alumnos(as) y no era por falta de tiempo, era porque ella valora los espacios de interacción con sus estudiantes. Esa simplicidad me impactó.

La dinámica de interacción entre la profesora y sus alumnos(as) se puede representar de diversas maneras, y yo, como investigadora tengo la dificultad de no verlas todas a pesar de encontrarme en el aula con Ana. No tan solo se puede ver con los ojos esas interacciones, se pueden sentir, oír. También se aprecia el tono de voz que usan los implicados, sus formas de expresión corporal y las formas que cada uno tiene para representar lo que siente.

En una investigación fenomenológica se incluyen las diferentes voces para intentar conocer la realidad, aunque eso no quiere decir que lleguemos a indagar en todas las situaciones y es que no podemos llegar a estudiar, ver, escribir, ni comentarlo todo porque al ser realidades complejas no existe un conocimiento total. Yo puse atención en las interacciones colectivas que tenía Ana con sus estudiantes, en el contacto cercano.

Además de poner el foco en las relaciones que tenía la docente con el grupo de estudiantes, aproveché la oportunidad de estar en el centro para observar cómo era allí el clima relacional. Cuando ingresé por primera vez a la sala de profesores estaba sorprendida porque los estudiantes entraban sin restricciones como esas que se ponen en los centros donde se marcan los espacios donde deben estar los profesores y otros, donde debe estar el alumnado. En ese lugar no existía una línea que demarcara hasta donde llegaban los estudiantes, pues ellos ingresaban con confianza y respeto. En ese momento pensaba: ¿por qué debe existir tanta distancia entre personas con las cuales compartimos experiencias y emociones durante gran parte de nuestro tiempo? La confianza y cercanía que vi esa primera vez que me fijé en la sala de profesores, la continué viendo cada vez que fui al instituto. «¿Necesitas algo?», preguntaba algún docente en el caso de ver a un estudiante en la sala de profesores.

Ese «¿necesitas algo?» o «¿a quién buscas?» tenían un gran valor para mí que había escuchado, en situaciones similares vividas en Chile, frases que interrogaban al alumno(a), tales como «¿qué haces aquí?», «sabes que no puedes estar en la sala de profesores, ¡este es nuestro espacio!», «ve al patio o a tu clase». Mientras escribo estas frases recuerdo la «política del no» que comentábamos en la 1ª parte de este informe donde hacíamos referencia a la conversación con un grupo de estudiantes mientras tratábamos la libertad en decidir con qué ropa ir a la escuela. Imponer, interrogar y partir desde el «no» es como un muro en las interacciones entre las personas. Si partimos desde la comprensión en las relaciones con nuestros niños y jóvenes habrá un mayor entendimiento y cercanía.

En otra ocasión, al llegar al instituto, me encontré con Ana en el pasillo, estaba hablando con una alumna que había faltado a clases las últimas semanas. Mientras conversaban creo que ninguna de las 2 me veía producto de la atmósfera que se generaba entre ellas. Ana estaba muy preocupada y la alumna le prometía que asistiría más clases y que respondería a sus quehaceres escolares. Al finalizar, ambas se reunieron en un abrazo cálido. Posterior a esa situación me fui percatando que Ana seguía muy de cerca lo que pasaba con esa alumna, puede que la conversación en el pasillo haya sellado un lazo de cercanía. Cuando le pregunté a Ana por la alumna antes de irme del instituto me contó que la chica se había superado mucho, que en el

año anterior se oponía a trabajar, que se le veía desmotivada, que sus condiciones familiares la llevaban a faltar a clases, pero que desde hace un tiempo la alumna era muy cercana a los profesores(as) —en especial a Ana— que estaba más motivada y que su asistencia había remontado. Acciones como esas motivan día a día a seguir con la labor docente. Ana, siempre tiene mecanismos para renovarse, para aprender de las dificultades, de las experiencias, de las cosas buenas y malas y, en general, está atenta a las situaciones que ocurren.

Como dice esta docente, no podemos acudir permanentemente a cosas negativas que pasan en educación o justificarnos con discursos que tienden a culpabilizar a otros ante situaciones problemáticas. Queremos quedarnos con la idea del cambio de mirada que Ana expresó y que citamos hace algunas líneas, en el sentido de que el cambio de perspectiva se hace a modo personal para luego proyectarse en una educación construida por las acciones de todos y activamente. Si se adopta una actitud pasiva se está reproduciendo un sistema poco concienciado, por tanto, se construye una educación donde las decisiones (o la falta de ellas) vienen (o escasean). La actitud silenciosa —y por tanto cómplice— es responsable del funcionamiento escolar. En cambio, la actitud activa contagia en participación a los demás actores y ve que no se necesita de una Administración o de un equipo directivo que diga lo que se debe hacer, que imponga una manera de vivir la experiencia pedagógica, porque los miembros de la comunidad se sienten empoderados para proponer, hacer y vivir un currículum creativo que ponga en el centro las experiencias de vida.

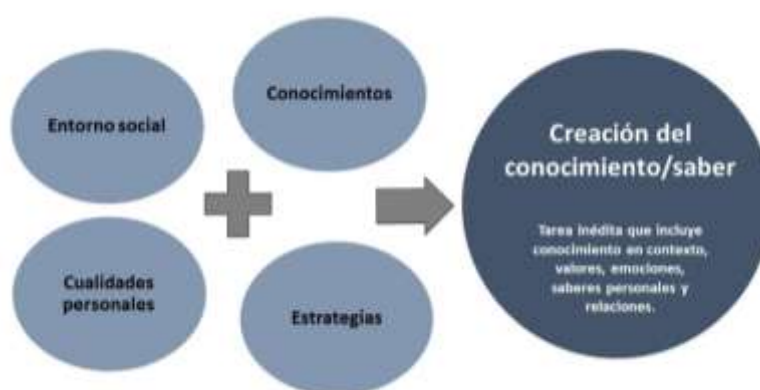
4. Relación con el saber: una experiencia para la vida

El proyecto del Institut Quatre Cantons se identifica con la frase «educar para la vida». Para comprender mejor esta forma de ver la educación hay que especificar que esta tendencia pedagógica humanista surge a comienzos del siglo XX cuando la situación educacional sufre un debate entre dos tendencias pedagógicas fundamentales: una declinante y en vías de extinción a la que podemos llamar pedagogía del conocimiento o educación tradicional y otra emergente y en vías de extensión que podríamos denominar pedagogía del ser denominada también «educación para la vida» (Torroella, 2001).

Hemos planteado que el alumno no aprende un contenido concreto cuando el profesor define cuándo y qué ha de aprender, pues va aprendiendo cuando van surgiendo cosas en un contexto que motiva y en un contexto diversamente abierto al aprendizaje en comunidad.

En toda esta 4ª parte donde hemos tratado *perspectivas y saberes* del proyecto, hemos hecho alusión a los saberes relacionales, pero para ir concluyendo elaboramos un esquema que representa esas relaciones que confluyen en la creación del saber:

Esquema 7
Saberes relacionales



Fuente: Elaboración propia

El TGPE (Trabajo Globalizado de Propuesta Externa) es una forma de nutrir el TG. En esencia la base sería TG porque se utilizan sus horarios y espacios y, en este caso, el TGPE sería una alternativa más novedosa de acabar 2 periodos previos a vacaciones. Como ya contábamos, el TGPE se hace en otoño (antes de las vacaciones de navidades) y en primavera (antes de las vacaciones de verano). Por otra parte, es una manera de conectar con mayor claridad con las instituciones que colaboran con el centro. Personalmente, veo el TGPE como un acto de concretar y representar el camino que se va recorriendo durante todo el año académico, siendo una conexión entre los saberes (personales y colectivos) y el entorno social como se muestra en el *esquema 7*.

El TGPE ha generado que el rol activo y la relación que tiene el proyecto del Quatre Cantons con el entorno se potencie aún más. A lo largo de la investigación vimos muchas actividades y recursos interesantes que se elaboraban y, que luego se compartían a través de las redes sociales o en los espacios físicos del centro. Lo que se hacía tanto en TGPE como en otras modalidades generaba interés en la comunidad porque el instituto creaba recursos que daban cuenta de la preocupación que había por el barrio, por el desarrollo social y por pensar en

los problemas actuales. Es decir, había una escucha mutua: en la vida cotidiana pasaban cosas que inspiraban las bases del proyecto de centro, a la vez que éste mostraba a la comunidad inspiraciones que podían dar posibles respuestas a las problemáticas que se vivían en la sociedad.

Para ejemplificar esa atención mutua, presentamos a continuación una situación: el centro como va publicando sus actividades en sus redes sociales y va dando a conocer su trabajo, lo que hace extender las experiencias que se viven en este lugar y que, en ocasiones, genera interés por parte de medios de comunicación como la noticia que salió en la *Revista El Poble Nou* núm. 95 de marzo de 2017, que coordina la asociación de vecinos y vecinas del barrio del mismo nombre y que lleva más de 20 años funcionando, donde se da a conocer lo realizado en un TGPE llamado “Arqueología industrial” conformado por estudiantes de 2º y 3º de ESO. La noticia fue elaborada gracias al testimonio del profesor del Institut Quatre Cantons que dirigió la propuesta de TGPE, la cual decía:

“El Trabajo Globalizado de Propuesta Externa (TGPE) «Arqueología Industrial» es una más de las múltiples propuestas de intervención que diversas entidades hacen al



Imagen de la página de la Revista *El Poble Nou* donde salió una noticia de un TGPE del Institut Quatre Cantons.

alumnado del Institut Quatre Cantons del Poblenou. Con una duración de cinco semanas y una dedicación de 8 horas semanales, el alumnado debe situarse en la naturaleza del encargo o necesidad de la institución, idear la intervención, acción o propuesta y, de acuerdo con la entidad, llevarla a cabo. En esta ocasión, el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) de Sant Martí encargó a un grupo de 24 alumnos de 2º y 3º de ESO el diseño y la construcción de una serie de maquetas de edificios emblemáticos del Poblenou y la confección de un sitio web (<http://4c-arqueologia-industrial.strikingly.com>) donde se puede consultar la información más relevante sobre estos edificios (...).

En una primera fase del proyecto, el alumnado, dividido en grupos de cuatro eligió el edificio sobre el cual documentarse. Esta investigación consistió, esencialmente, en averiguar el año de construcción, la actividad industrial que se llevaba a cabo, los antiguos propietarios, el uso actual, etc. Los edificios seleccionados fueron los siguientes: la fábrica de Ca l'Aranyó, Can Felipa, Can Saladrigas, Oliva Artés, el edificio Miguel Picó y el edificio de Eduardo Schilling”.

En la noticia también aparecen algunos testimonios de estudiantes, que dan cuenta de lo que significó para ellos participar en este TGPE. En paréntesis van los nombres de los alumnos autores de las opiniones publicadas en la revista:

- *“En este proyecto he descubierto que las fábricas antiguas del barrio parten de nuestra historia y esconden mucho más de lo que parece. Además, a mí me gusta mucho la arquitectura, el diseño y la fabricación digital, cosa que ha hecho que me lo pase muy bien haciendo este proyecto” (Rita).*
- *“Escogí este TGPE porque me gusta hacer maquetas, pero me he dado cuenta que también he aprendido un poco de historia del barrio” (Marcel).*
- *“En este TGPE he descubierto un pasado, una manera de vivir y una sociedad muy diferente a la de ahora, pero que forma parte de nosotros” (Pau).*
- *“No me imaginaba que detrás de un edificio industrial haya tantos años de historia” (Víctor).*
- *“Gracias a este TGPE he aprendido diversas cosas del pasado industrial del barrio. Me gustaría estudiar alguna cosa relacionada con el diseño 3D” (Arnau).*

- *“Me imagino una tarde de verano, paseando con un helado en la mano, mirando el edificio que hemos construido en maqueta y que no sabía qué había en ese lugar exactamente” (David).*

Con el paso de las semanas, el trabajo realizado en ese TGPE fue conocido por la biblioteca pública del barrio, la cual se puso en contacto con el instituto para consultar si las maquetas elaboradas podían ser parte de una exposición temporal que se llevaría a cabo en las inmediaciones. Finalmente, las maquetas elaboradas por los estudiantes fueron parte de la colección local de la biblioteca que recogía documentos e información de carácter histórico y actual del barrio del Poblenou considerando aspectos como su historia, la de sus fábricas, tiendas y calles, y su desarrollo urbanístico.

Finalmente, podemos ver que no se trata tan solo de dar a conocer el proyecto educativo, sino que esa información se va dando a conocer en la comunidad para ser partícipes de lo que se va entretejiendo. Para el docente que dirigió este TGPE tenía gran relevancia el movimiento que había generado el trabajo conjunto, donde se había tratado el desarrollo industrial de Barcelona, específicamente en el barrio donde se encontraba el instituto, a través de la elaboración de maquetas⁶⁰ que habían sido sacadas del centro para ser presentadas en la biblioteca. Sin duda, el recibir una llamada por parte de una institución para preguntar si el instituto estaba interesado en compartir un trabajo afecta positivamente la motivación de sus miembros. Cosa que vi en Carlos, el profesor encargado del TGPE “Arqueología Industrial”, quien muy amablemente me facilitó la revista donde aparecía la noticia que hemos citado, además de enviarme por correo electrónico fotos de las maquetas.

El trabajo tan vivo que se puede desarrollar en TGPE tiene mucho que ver con la motivación de estudiantes y docentes porque demanda una reformulación y espíritu activo. Ya decíamos que en esta modalidad prevalece el objetivo de hacer y de ser autónomos, por lo tanto, se destaca la relación con la sociedad. Teniendo este planteamiento, quisiéramos comenzar a hablar de la motivación de los actores que participan de esta dinámica relacional.

⁶⁰ En los anexos se presentan algunas fotos de las maquetas.

4.1. Docentes y estudiantes encarnados por un sentido de búsqueda.

A lo largo de este informe he ido comunicando la experiencia que viví en el centro, en primera persona. Ya expresaba en anteriores apartados que la mirada que me inspira tiene que ver con el «saber de la experiencia» y por la forma de cómo entiendo la investigación educativa, pero debo agregar que el motivo también está en ser fiel a cómo vi a docentes y estudiantes vivir la cotidianidad en el instituto. Primeramente, eran ellos los que vivían la experiencia en primera persona. Les veía encarnados por el sentido de búsqueda, intentado llevar un proyecto lleno de ideas y de cosas por hacer. Ese movimiento de vida nos llevó a acompañarnos mutuamente, pues yo igual entré en esa fuerza que sostenía los planteamientos del proyecto.

Desde esta mirada, entendemos que el “pensar creativo y original es la mediación que posibilita armonizar el saber encarnado con el saber instituido” (López y Gabbarini, 2016). Para favorecer la búsqueda de saberes relacionales se necesita de una gama de complejos elementos coordinados, entre los cuales está la motivación. Decimos esto porque los últimos apartados de este capítulo tienen que ver con la idea de hacer algo propio con el saber y con el saber vivencial, ambas muy relacionadas con la búsqueda interna y externa de motivaciones.

Refiriéndose a la formación inicial y permanente de los docentes, López y Gabbarini (2016) dicen que “a menudo las teorías se utilizan como pantallas, como trampas que a la vez que borran el impulso vital, hacen que el saber propio quede anulado” (p. 192) y que, muchas veces, se siga una caricatura del pensamiento original de otros a través de la transmisión de conocimiento. En ese proceso, las interrogantes no suelen ponerse en juego y no nos deja encarnarnos de un sentido de búsqueda, lo que hace que nos desconectemos de nuestra propia búsqueda.

Ahora, si pensamos en el centro, podemos decir que esa búsqueda está relacionada con las motivaciones de los miembros de la comunidad, siendo un desafío constante, pues la idea inicial del proyecto era construir algo en conjunto que implicara y que motive a todos, cosa que no acaba con la consolidación de un quehacer estático. En el centro presenciamos escenas

donde pudimos ver que la motivación se relacionaba con el trabajo colaborativo entre los maestros y con el ir aprendiendo junto a los jóvenes, junto a los otros.

La motivación podría influenciar a las personas para encarnarse o no del sentido del proyecto del que son parte. El término «motivación» procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona. Reconocemos la complejidad que tiene permanecer motivados en el contexto educativo, de hecho la motivación es un aspecto que preocupa a muchas personas vinculadas al mundo de la educación por la incidencia que ésta tiene sobre el aprendizaje (Cerezo y Casanova, 2004). Entendemos este concepto como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que ésta toma parte (Naranjo, 2009) con motivación.

María Lluïsa Cunillera (2010) expone que muchas dinámicas que se dan en el aula no despiertan en los alumnos(as) ningún interés, no provoca su inteligencia, ni algo que los mueva, por tanto esas clases no pueden transformar ni a ellos ni al docente. Ante un hecho así, se ejercería un discurso lineal que sólo serviría para responder a unos ejercicios o para realizar un examen con éxito, entendiendo el éxito como el resultado que se presenta en cualificaciones. Nos hace eco el planteamiento de esta autora, por eso, es que **la presente investigación parte de la opción que busca hacer de la escuela un lugar de vida, de encuentro, de creación social, un espacio que considera las singularidades, una búsqueda de nuestro lugar en el mundo** (López et al., 2013).

Retomamos algunas de las preguntas que con frecuencia nos hacemos como docentes: ¿de dónde proviene la motivación?, ¿qué hacer para generar que la motivación esté presente en los miembros de una comunidad educativa? Las obligaciones, los deberes y aquello que se impone en los sistemas educativos nos hace perder el sentido de buscar en sí mismos la motivación. Webb y Blond (1995) exponen que la motivación debe ser interna, o sea, que el profesor o la profesora debe considerar la libertad para que el alumnado tome decisiones en el proceso de aprendizaje.

Por lo general, en la formación de los docentes se pone hincapié en que los maestros «deben» motivar a los estudiantes, que «deben» considerar sus

necesidades, intereses y deseos, aspectos que sabemos que son complejos de incluir en grupos de clases donde hay unos 20, 30 y en algunos países hasta 45 alumnos en un aula. Cuando se creó el currículum en el instituto se preguntaron: ¿y qué pasa con la motivación de los docentes?, ¿cómo trabajamos la motivación de los estudiantes y la de los docentes para que ambos colectivos sean una inspiración para los otros?

Cuando hicimos los grupos de discusión tratamos el aspecto de la motivación tanto en los docentes como en los estudiantes. Los participantes expresaron que las motivaciones son diversas, que dependen de las perspectivas de cada docente, de su pensamiento pedagógico y de las experiencias previas. También señalaron que las motivaciones podían estar presente en mayor o menor medida. En una de las conversaciones se reveló lo siguiente:

Participante “L”: *Hay gente que no puede con este tipo de educación, que es difícil para ella porque no tiene las motivaciones.*

Participante “M”: *Están acostumbradas a otras formas.*

Participante “L”: *Bueno y aquí se les intenta motivarles pero si no puede, no puede.*

Participante “E”: *Hay muchos niños... lo que te hacen aquí a diferencia de otras escuelas es: ‘aprende tú’, no te damos el trabajo hecho. Hay chicos y chicas de esta escuela que directamente a lo mejor ellos mismos no son capaces de pues decir: tengo esto, debo hacer esto. Necesitan que se lo den hecho, que están acostumbrados a la escuela de primaria.*

Participante “L”: *No es lo mismo, tener un libro...que tú tienes toda la información, los ejercicios y tengas que copiar la información, aquí no es así, tienes que darle vuelta por tu cuenta*

Participante “M”: *Te dan referencia de lo que tienes que leer, pero tú mismo debes buscar la información. Puede ser en libros, en internet, preguntar a algún familiar.*

Sobre los profesores continuaron diciendo:

Participante “L”: *Y es que cada docente tiene sus propias cualidades.*

Participante “Z”: *Hay algunos que hablan contigo y te entienden y, hay otros que no son tan cercanos pero que te enseñan.*

¿Cómo podría afectar la desmotivación del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? En el grupo de discusión los participantes expusieron que cuando se encontraban con profesores con los cuales no se sentían especialmente motivados buscaban otras alternativas para continuar con su proceso de aprendizaje, por ejemplo, una alumna dijo que cuando tenía a un profesor desmotivado en la clase, ella buscaba información en el Moodle, por internet o le preguntaba a otro profesor del centro, por lo que trabajaba el autoaprendizaje. Un alumno dijo que ante un profesor no tan motivado, a él le iba igual en cuanto al rendimiento y a las actividades autónomas que realizaba, pero que notaba que el profesor producía en él “algo”, que le hacía sentir que la forma de enseñanza era diferente. Otro estudiante señaló que él se acercaba a su tutor personal para contarle la situación. Citando sus palabras dijeron:

Participante “M”: *O si no al tutor le dices: mira, este profesor me está desmotivando en un tema que me encanta (...) yo quiero mejorar y este tema me interesa y este profesor no me está ayudando.*

Investigadora: *¿Y qué te dice el profesor tutor?*

Participante “M”: *El tutor normalmente tiene que ayudarte.*

Participante “Z”: *Intenta arreglarlo.*

Participante “L”: *Los profesores que están desmotivados, normalmente es la gente que ha llegado aquí porque la Generalitat les ha dicho que tienen que venir a aquí porque el equipo directivo escoge a gente motivada (...).*

Las palabras de los estudiantes reflejan una gran madurez para reconocer a nivel personal la motivación que se pueda tener y concluyen que cada uno es responsable de su aprendizaje, por tanto, cuando se encuentran con un docente que no se destaca por su motivación buscan otras vías para continuar con su proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, no se culpabiliza a alguien ni se parte de la crítica negativa.

¿De dónde proviene la motivación? Era una de las preguntas clave que nos hacíamos. Según lo visto, ésta puede provenir de una esfera interna y/o externa; la primera, se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no (Naranjo, 2009). La motivación externa, por su parte, obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos que no desprenden de la actividad misma.

4.1.1. La motivación interna y externa

¿Podríamos hablar del deseo por aprendizaje y del movimiento que genera la curiosidad en contextos donde hay presiones? Conectar con el mundo real y promover la transformación son aspectos que motivan a los estudiantes de este centro. Abrir procesos educativos siempre es interesante, porque en función de cómo se desplieguen las relaciones, se transitará de un modo u otro (De Vita, 2012). Continuando con la reflexión sobre la motivación, un desafío es aumentar en el aula la cantidad de estudiantes que participan en clases y mejorar cualitativamente la forma de hacerlo.

Cuando escribí el relato que fue la base para el artículo *“El error como oportunidad”* del cual hablamos en la 3ª parte de este trabajo, una vez acabado lo compartí con algunos docentes del centro. En de las escenas hablaba de la participación de los jóvenes y decía que la mitad de la clase estaba con los brazos levantados con el objetivo de opinar respecto al tema que se les proponía (patrimonio cultural y familiar) entonces una de las profesoras que leyó mi escrito me dijo: *“¿y qué pasa con la otra mitad de la clase? Los profesores creemos que porque tenemos 10 brazos levantados existe motivación en los estudiantes, pero no, nuestro desafío es hacer que todos los estudiantes participen y que se sientan implicados en nuestras clases y en nuestro proyecto educativo”*⁶¹. Gracias a la perspectiva de la profesora pude diversificar mi relato e incluir aspectos que no había considerado, además a la

⁶¹ La profesora que hizo este comentario no participaba directamente en la investigación pues no hacía clases de TG en el grupo que yo estaba siguiendo, pero sí teníamos relación porque a ella le interesa buscar opciones educativas y leer sobre investigaciones.

hora de estar en los espacios de aprendizaje como observadora pude poner mi mirada en los brazos que no estaban levantados para participar en la clase.

El que no todos los brazos estén levantados tampoco significa que no haya motivación en esos estudiantes. No siempre se comparte oral y colectivamente las dudas, pensamientos u opiniones que van surgiendo. También se necesita del propio silencio para reflexionar, para ir hilando los sentidos de los saberes que van surgiendo. Hay momentos, contextos y espacios donde las personas desean expresar sus pensamientos y no podemos exigir a los alumnos que hablen cuando nosotros, como docentes, preparamos la ocasión, porque eso nos haría creer en una condición de la motivación la cual se expresaría solo a través de hechos visibles (como ver los brazos levantados para participar en una clase). Por otra parte, entendemos que la motivación no es permanente, un profesor puede estar más motivado ante un tema o un alumno puede tener más afinidad con un docente, es decir, no podemos establecer que una persona siempre está motivada o desmotivada. La educación se mueve en un limbo poco estable respecto a lo que pueda pasar cada día mientras se va a la escuela.

En el tiempo que realicé las observaciones en el instituto pude ver a grupos más motivados trabajando cierto tema, también vi a personas que no les agradaba tanto y pues, se veían más desmotivados y lo mismo con los docentes, al ser temáticas que muchas veces no tenía que ver con la formación que habían tenido se sentían más agobiados porque debían estudiar o porque debían buscar recursos didácticos que no conocían hasta antes de enfrentarse a esa situación. Como decíamos en el punto anterior, en los grupos de discusión los estudiantes señalaron que ellos notaban cuando un profesor no estaba del todo motivado y expresaron que entendían esas diferencias, las cuales tenían que ver con las perspectivas pedagógicas que cada profesional tenía, pues reconocieron que muchos de esos docentes quizás estaban acostumbrados a la educación tradicional porque era más cómoda, porque reproducían el sistema y porque les demandaba menos dedicación.

En los grupos de discusión, los(as) participantes señalaron que no todos los docentes se implicaban en el proyecto y diferenciaban entre quienes habían formado parte inicial de la filosofía del centro y los profesores que llegaban cada año enviados por el Departament d'Ensenyament de Catalunya. Se les preguntó

a los participantes si la motivación o, por el contrario, la desmotivación les afectaba, ellos(as) dijeron que sí y una chica agregó:

Participante "E": [El docente] *si no lo hace con ganas, sí que desmotiva. Eso se nota, pero es como el 'feeling', yo tengo 'feeling' con esta amiga, por ejemplo, y con los profesores también se nota porque a lo mejor te tiene que enseñar un tema que es bastante difícil y que tú pones ganas y preguntas ¿cómo se hace esto? Y ves que está desmotivado, que no tiene ganas, que quiere pasar página.*

En las palabras de la participante "E", se reflejan la reciprocidad que existe entre la motivación que manifiestan los miembros del centro y que muchas veces tiene que ver con las visiones de educación que se tengan previamente a modo personal y de formación. Aquí entra en juego otro elemento: la formación pedagógica de los docentes y el interés que tiene cada uno en buscar alternativas de mejoras en las prácticas pedagógicas, en cuestionar las propias filosofías y en la forma que se tiene de entender y relacionarse con los otros.

Todos quienes estamos vinculados al mundo educativo quisiéramos ser parte de una evidente motivación en los otros y en sí mismos, por ello nos preguntamos de ¿dónde proviene la motivación?, ¿es una condición intrínseca y, por tanto, interna o está determinada por situaciones externas? Según lo anterior podríamos afirmar que la motivación es interna porque está cargada de emociones y de perspectivas personales. No obstante, la motivación personal interacciona con el ambiente escolar de los centros. Cabe preguntarse también: ¿de dónde provienen las inquietudes respecto a los saberes que se deben tener en la sociedad actual?, ¿desde fuera?, ¿desde los propios intereses de la persona? Las preguntas aquí planteadas han tenido una gran presencia a lo largo de este estudio ya que fueron algunos de los puntos clave que se hizo el equipo de docentes a la hora de plantear y crear el currículum del centro.

Como conclusión podríamos decir que la motivación debe ser interna y externa, es decir, debe provenir de los intereses de los miembros del centro y

del mundo exterior, de la sociedad. En este trabajo hemos afirmado que la relación de la escuela con el mundo es fundamental, siendo esferas que funcionan de manera recíproca. Cosa que nos lleva a reconocer que no podemos esperar que las motivaciones aparezcan como acciones automática del ser humano. Los docentes intentan facilitar procesos como poner en relación el saber con los intereses de los estudiantes, haciendo que la motivación esté presente en cada uno, comenzando por el propio ser.

En el instituto se reconoce la importancia de la motivación tanto en los docentes como en los alumnos, siendo una condición recíproca, es decir, un docente no podría motivar a sus alumnos si él mismo no se siente motivado. En ese caso, para hacer que el proyecto sea viable se necesita de la inclusión de ideas y de la participación de los docentes para que se sientan parte contribuyente y activa en las decisiones y acciones del centro. Esto significaría darle vida al centro. Lo que pasa y lo que no pasa, las falencias, los nuevos desafíos son responsabilidad de todos y todas porque el proyecto se ha construido desde la visión compartida y, para que siga vivo necesita de cada persona.

Finalmente, la motivación interna y el interés intrínseco en las actividades educativas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, para establecer sus propias metas, para planear cómo alcanzarlas y para pensar (y repensar) su progreso. Todo ello, en el instituto se vive como un proceso de acompañamiento.

4.2. Hacer algo propio con el saber

La idea principal del instituto es situar al alumno en el centro del aprendizaje, generar un entorno de aprendizaje que le dé voz y a las personas para que puedan decidir. Con el objetivo de conseguir aprendizaje profundo y competencias necesarias para el siglo XXI, el Institut Quatre Cantons desarrolla un programa vivo que está en permanente relación con la cultura, con la vida del barrio, con las familias y con diversas entidades.

Ahora nos preguntamos ¿cómo lograr ese anhelado *hacer algo propio con el saber*? Hacer algo propio con el saber significa entrar en sintonía con el

sentir y el pensar, entre el escuchar y escucharse, entre el saber propio y el que llega de afuera (López y Gabbarini, 2016), donde docentes y estudiantes reconocen a los otros como *compañeros de su aprendizaje*, el cual está en permanente construcción y reconstrucción a través del conocerse en relación (Webb y Blond, 1995). Compartir la responsabilidad de aprender con los estudiantes es una parte importante del rol como profesor, ayudando y permitiendo a los estudiantes a tener opciones sobre su proceso. Cuando los estudiantes se sienten valorados y cuidados hacen elecciones que les ayudan a tomar responsabilidad. Greene (1988) afirma que tomar decisiones es básico para la libertad. Así, se rompe con los roles que históricamente se han asignado, donde el alumno es el aprendiz y el docente quien imparte el conocimiento/saber.

Elbaz (1983) explicaba que las imágenes que se tienen sirven para estructurar el conocimiento práctico de la enseñanza. Nosotros agregamos que nuestra forma de ser y de relacionarnos sirve para construir nuestros saberes y lo que nos relatamos de sí mismos juega un rol fundamental. Los sentimientos, valores, necesidades y creencias de los individuos se combinan en una reconstrucción de cómo debería ser el hecho de enseñar y aprender. El conocimiento/saber se basa en las observaciones y experiencias que tienen esos individuos, sus creencias y su propia vida dan cuerpo a lo abstracto del aprendizaje (Webb y Blond, 1995). No obstante, eso no lo es todo. Si pensamos en la educación tradicional podríamos decir que allí prevalecería la idea de encaminar acciones con el objetivo de evidenciar resultados académicos, ya sea a partir de medidas más o menos innovadoras como trabajar con competencias, desde las inteligencias múltiples, por proyectos, entre otras metodologías, pero a corto o mediano plazo si el proyecto no considera una multiplicidad de factores como la filosofía del centro, el educar para la vida, la participación de los agentes y la permanente creación curricular, el supuesto aprendizaje solo se representaría hasta que el docente se dé la vuelta o hasta que se realice una prueba de contenidos y habilidades. Por lo tanto, quedaría como una acumulación de información guardada en alguna parte de nutra memoria.

La creación del saber como algo relacional y dinámico nos dirige hacia la caracterización provisional de Lyons (1990) sobre la relación epistemológica entre estudiantes y profesores como **conocimiento nido**, por ser dinámico e

interactivo. Así, se entiende que el conocimiento individual no es considerado límite ni separado del conocimiento de la otra persona (con la que se está relacionado). Ya que cuando se está relacionado (interrelacionado) se construye un currículum vivo que no es permanente porque no es estático y porque en él participan los agentes, quienes se empoderan de un activo rol. Cuando el maestro(a) se preocupa por sus estudiantes y cuando esta preocupación se corresponde al conocimiento de estos dos agentes interactuando de forma intersubjetiva (Webb y Blond, 1995) podemos hablar de un saber que se construye significativamente en relación.

María Zambrano (2002) hace referencia a la importancia de que una lección se dé en estado naciente y que trate “la trasmisión oral del conocimiento de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no-saber-todavía” (p. 113). En esa dinámica, cuando la pregunta surge del estudiante es el inicio del despertar de la madurez del propio aprendizaje, siendo una apertura que da espacio a la incertidumbre del “no saber” como expresión misma de la libertad que abre opciones al mundo que, como dice Hannah Arendt, tiende a ser el mundo de los adultos. Por consiguiente, pensamos en la libertad que nos remite a la relación entre las personas adultas y los niños, para poner atención en la decisión de si venimos al mundo “para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (Arendt, 1996, p. 208) y preguntarnos si queremos que las próximas generaciones sigan reproduciendo sistemas o librarlas a sus propios recursos y pensares para que emprendan algo creativo que renueve a su mundo común.

Como nuestra presencia como adultos sigue estando ahí, debemos preguntarnos ¿qué presencia tenemos?, ¿cómo formamos a las nuevas generaciones?, ¿abrimos caminos?, ¿qué caminos son esos? Los adultos, los educadores, las familias, acompañamos los procesos de niños y jóvenes. En nuestra sociedad hablamos de una educación que busca introducir a las nuevas generaciones en el mundo que no es segmentado y, como hemos visto a lo largo de este capítulo, buscamos una educación entendida como una relación recíproca con el mundo.

No se puede educar sin enseñar; una educación sin aprendizaje es vacía, aunque en el sentido utilitario de la educación cualquiera puede aprender

cosas, podemos aprender los nombres de los principales ríos de una región, de un país, los climas, podemos hacer que nuestros niños y jóvenes aprendan esas especificaciones pero, ¿qué sentido tiene enseñar esos ríos, regiones, países y climas si los ven como una materialidad, como cosas que “hay” aprender?

Esta última pregunta nos hace pensar en la función del educador. Un maestro que tenga inquietudes sobre la responsabilidad que tenemos en el mundo le hará estar más abierto a ayudar a emprender nuevos proyectos, en consecuencia su presencia es fundamental para que un niño o un joven pueda cuestionarse y pueda ver que en él también está la responsabilidad de renovar (o continuar) el mundo. María Zambrano (2002) dice que “no tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente” (p. 113). El maestro es quien abre la posibilidad, la realidad de otro modo de vida. La inicial resistencia del que irrumpe en las aulas se torna en atención y así, “la pregunta comienza a desplegarse. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto (...) ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, así nace el diálogo” (p. 114).

Para tratar el conocimiento como dinámico, constructivo y reconstructivo, pensamos en el nivel de subjetividad que existe en la relación entre dos personas (profesor-alumnos) que implica tanto los cuerpos como las mentes. A partir de aquí, nuestra definición de conocimiento no está limitada a lo que una persona conoce, sino a la intersección donde el saber de dos personas interrelacionadas se superpone (Webb y Blond, 1995). Entender el conocimiento como saber relacional, como interactivo, demanda profundizar en implicaciones sobre cómo pensamos el currículum y la construcción del saber.

Damos un ejemplo básico con un material tradicional como lo es una enciclopedia. Desde esta concepción del conocimiento entendemos que la enciclopedia no es un libro que reúne conceptos y definiciones. Porque qué sentido tendría el uso de la enciclopedia si no da paso a una dinámica social y política de poner en circulación, de relacionar y socializar los saberes necesarios para la educación y la resolución de problemas que la vida individual y colectiva requiere en un contexto determinado (Motta, 2012).

4.2.1. Ese saber que es vivencial

La responsabilidad de conservar el sentido colectivo de las actividades que se proponen en el centro que propicien iniciativas democráticas es un desafío constante. Por ello, se intenta ir renovando lazos con las diferentes entidades que colaboran en la creación del currículum, con ese currículum vivencial que se crea a partir de las aportaciones de cada participante.

Aceptamos que históricamente las diversas experiencias humanas se van armando internamente como representaciones mentales, pensamientos y saberes; como afectos, sentimientos y valores y, también como formas de ejercicio de autonomía y libertad que se van configurando en un hilo social con soportes naturales de cada persona (Chiroque, 2015). El saber vivencial transita en esas interacciones no solamente a través de objetos materiales, tangibles y visibles; sino que en realidades no-materiales que van constituyendo la cultura. Es verdad que el instituto muestra a la comunidad los procesos y productos tangibles que surgen como resultado de la enseñanza-aprendizaje, pero el fondo es otro; es poner en evidencia el saber que se reconstruye gracias al rol activo de diferentes protagonistas en el currículum.

No basta incluir las voces de los miembros de una comunidad para redactar un proyecto inicial o para hacer modificaciones y luego volver al rol tradicional para que sigan siendo los mismos estudiantes que “deben” ir a aprender; los mismos profesores que “deben” ir a enseñar y los mismos padres que “deben” acompañar el proceso desde cierta distancia. El rol activo debe tener algo clave que hemos tratado en esta 4ª parte del informe: incluir los intereses.

Interaccionar con un saber preocupado por lo vivencial va de la mano de la libertad para decidir. La configuración del currículum del Institut Quatre Cantons valora la virtud de decisión de las personas. Hacemos alusión específicamente a otra de las modalidades del currículum: las comisiones, que son talleres donde se consideran los intereses —en este caso— de los estudiantes ya que profesores, entidades, vecinos, familiares y exprofesores del instituto ofrecen diversas opciones de talleres de libre elección que se imparten los viernes durante 2 horas (desde las 11.45 hasta las 13.45). Aquí se relacionan los intereses de los miembros de la comunidad con las cualidades y

creatividades con las que cada uno cuenta. También se pueden potenciar otras que no se hayan trabajado porque la oferta de talleres es diversa, lo que demanda una búsqueda por la creatividad en las personas que participan de esas clases. Cada grupo está compuesto por unos 16 alumnos y cada 6 semanas se cambia el taller para que todos tengan oportunidad de potenciar habilidades relacionadas a la cocina, a la fotografía, a la programación, a las manualidades, a la creación artística, a la música, etc.

En el grupo de discusión realizado con los estudiantes pudimos ver que ellos valoraban positivamente la creación conjunta y la implicación de entidades, familias y, en general, de todos los miembros. Además ven que el currículum del centro dividido en estas 3 modalidades tiene una coherencia y una conexión permanente con la filosofía del centro. Exponemos las palabras textuales de los participantes, las cuales reflejan la creación de un currículum que les llega y que genera en ellos motivación y deseo por aprender y ser parte de esta comunidad.

Participante "Z": *Cada viernes tenemos comisiones que serían como las optativas en los institutos normales. Aprendemos, pero allí nosotros decidimos qué queremos aprender, por ejemplo, hay algunas que son de cocinar, algunas de laboratorio.*

Participante "E": *Hay algunos que son de baile, danzas del mundo.*

Investigadora: *¿Esas actividades que se ofrecen os motivan?*

Todos: *Sí.*

Participante "E": *Te hacen ilusión.*

Participante "L": *Tú puedes escoger, decimos: "tenemos comisiones...oh que guay".*

Participante "G": *Depende. Te enseñan la lista de todas las comisiones y a veces a mí no me motivan mucho, pero depende, porque van cambiando.*

Investigadora: *¿Cada cuánto lo cambian?*

Participante "G": *Cada trimestre o medio trimestre.*

Participante "M": *Desde mi punto de vista, TG y TGPE es como algo más serio y Comisiones... en las 3 cosas se aprenden, pero Comisiones son más...*

Participante "L": *Relajadas.*

- Participante “M”: *En Comisiones no haces examen, no haces ejercicios.*
- Participante “L”: *También puedes escoger: como ya trabajo mucho, en las Comisiones escojo algo más didáctico, más de pintar, más de ordenar.*
- Participante “Z”: *Puedes jugar fútbol o buscar sobre actualidad.*
- Participante “E”: *También hay una comisión que se llama ‘Mantenimiento del instituto’ allí los profesores confían tanto en ti que te dicen: ‘un pincel, pintura... pinta esta puerta o esta pared o el baño’. A lo mejor no tiene que estar el profesor mirando cómo lo haces... Oh esto está mal. Se ven, confían en ti en que no vas a hacer nada malo con la pintura ni nada. Casi todas las pinturas que vas a ver fueron pintadas por los alumnos.*
- Participante “Z”: *Sí, también el jardín que hay allí abajo. Si una puerta se ha roto, la arreglan.*
- Participante “M”: *Por ejemplo, yo estuve en una comisión que se llamaba “yo juego, yo pienso” y al final la gracia era que tú crearas un juego. Yo veo que todas las comisiones son un tipo de juego. Unas comisiones son de pintar, de crear, de ayudar. Entonces tú vas allá a crear, no es como hacer un ejercicio y ya. En realidad estás aprendiendo igual porque debes pensar: las normas, las medidas.*
- Participante “S”: *Debemos tener mucha imaginación, creatividad.*
- Participante “M”: *En vez de estar con una hoja resolviendo ejercicios, en Comisiones te dejan a ti y tú has de ver cómo solucionar, por ejemplo, problemas. Te vas pensando a casa y dices ‘yo tengo un libro de robótica donde podrían haber respuestas’. Yo soy el responsable, no el profesor. Luego llegas y le dices a Jordi ‘mira mi padre es pintor y puede ayudar en no sé qué’. Debes tener iniciativa... a pintar, a ayudar, a lo que sea. No tienes al profesor ahí que te diga lo que tienes que hacer, hazlo así.*
- Participante “L”: *Es una idea de crear tú mismo.*
- Participante “E”: *Esta escuela te implica o sea... no sé cómo decirlo.*

- Participante "L": *Te debes implicar.*
- Participante "E": *Es como tal y cómo te presentan la enseñanza, te obligan a ser creativos, la imaginación en esta escuela, yo creo, que es muy importante porque muchísimas cosas están pensadas para ti, hacemos muchos dibujos, muchos textos, inventar historias, cosas que quizás también hacíamos en primaria y que son importantes. Te estimulan mucho la imaginación.*
- Participante "Z": *Hay un dicho, pero no sé cómo exactamente es, pero es 'no tienes que darles el pez, tienes que enseñarle a pescar'. El problema es que en otros institutos te dan el pez y además no sabes cómo hacerlo. En cambio aquí, te enseñan a pescar.*
- Investigadora: *Perfecto, agradezco vuestra participación, vuestras opiniones han sido muy importantes. Veo que existe un equilibrio entre los 3 ejes: Treball Globalitzat, Comisiones y las materias comunes.*
- Participante "M": *Claro.*
- Participante "L": *Y todas llegan al mismo punto.*

Y el grupo de discusión se acabó con las siguientes palabras:

- Participante "M": *No solo los profesores, el propio instituto crea lazos entre todos próximos a ti. Hace poco se abrió un aula, un espacio familiar donde tú puedes ir de vez en cuando algún fin de semana o se organiza una peli o hacen tertulias. También puedes quedar con una amiga para hacer deberes. En vez de ir a la biblioteca o de estar en casa, puedes venir aquí tranquilamente y puedes estar en tu instituto...para lo que necesites.*

Si ponemos atención a la textualidad de las palabras de los participantes podemos darnos cuenta del gran valor que tienen. Sin duda, expresan un saber relacional e interiorizado, deducido de la forma de comunicarse al usar una forma directa y cercana a través del "tú", como si quisieran incorporarme en su experiencia. En todos los grupos de discusión sentí que me hablaban a mí

directamente como si quisieran hacerme parte de su experiencia. Usaban una forma de expresarse con respeto a las ideas de los otros. Desde la palabra dicha iban formando un hilo del discurso, era partir desde lo personal pero siempre teniendo cuidado el planteamiento de los otros.

Ahora, que ha pasado un tiempo desde aquel grupo de discusión creo que sus palabras querían traspasar el sentido de la transcripción, ya que sabían que su participación era para presentar un estudio del centro educativo. Creo que ellos eran consciente de vivir una experiencia educativa diferente y que estaban en una educación secundaria que rompía los esquemas de lo tradicional. Aunque eran jóvenes (de unos 13 años) sabían que el proyecto del centro era trascendental, ellos expresaron que conocían los objetivos y señalaron que también sus familias eran consciente de lo que se vivía. Sentí que todos y todas asumían la responsabilidad de lo que allí se construía cotidianamente.

5. Algunas claves que nos inspiran un cambio de mirada

Vivir una educación secundaria diferente es un ideal del Institut Quatre Cantons. En este capítulo, hemos querido hacer un recorrido por las formas de concretar estos ideales en el funcionamiento del día a día del centro relatando la experiencia vivida y los sentidos educativos que nacieron de mi estancia allí. Un lugar cuyo funcionamiento institucional y concreción del proyecto en los distintos espacios formativos, guarda coherencia, de manera que cada gesto o cada detalle educativo cobra sentido en una dinámica compartida y en constante movimiento creativo. Una dinámica que está al servicio de una filosofía educativa que se va re-creando y re-novando en el hacer de las personas.

Las distintas experiencias vividas en las aulas, en los pasillos, en las conversaciones casuales, en las actividades educativas, los comentarios informales, han ido dibujando un horizonte de sentido que abre mentes y que nos invita a pensar en una educación secundaria con un sentido educativo profundo. Una enseñanza en la que los estudiantes se sientan comprometidos con su estar en el mundo, en relación con otras y otros, y que encuentren en la relación con el saber un camino para mejorar sus vidas.

Si tuviera que resumir en pocas palabras la clave que sostiene este proyecto podría expresarlo con la frase “*enseñar cuidando y cuidar enseñando*”. La educación secundaria es una etapa crucial en la vida de las personas. Sin embargo, el cuidado de los aspectos educativos y/o formativos muchas veces ha quedado relegados. Es cierto que es una etapa compleja y que las crisis sociales tienen un fuerte reflejo en su funcionamiento, pero no es menos cierto que nos estamos jugando mucho si las personas jóvenes se desconectan del saber y, tal como expresaba María Zambrano, quedan a merced de todos los desequilibrios del entorno sin capacidad de situarse en el mundo por sí mismos.

La experiencia vivida nos ha mostrado que es posible estar ahí como profesores y profesoras, con una presencia significativa para los jóvenes, con sabiduría y autoridad, con estilos diversos pero con un compromiso educativo que se apoya en el valor de las relaciones y en una apuesta decidida del profesorado que no dimite ante las dificultades. Al contrario, las dificultades son vistas como oportunidades para inventar (e inventarse).

Cuidar es un valor que se refleja en las palabras de los profesores. Como dice Jordi, es fundamental “*confiar en los estudiantes*”. Una frase realmente profunda que revela ese cuidado por el otro. La confianza es un valor fundamental que genera relaciones creativas, que devuelve una mirada sobre nosotros mismos como personas valiosas, con recursos y también con fragilidades, pero siempre con posibilidades.

Otra cuestión fundamental es la de dejar espacio a los jóvenes para que expresen sus intereses, para que se organicen, para que puedan tomar sus propias decisiones. Por ello, es que el instituto usa conceptos como “*centros de interés*” que nos entregan una referencia de su realidad. Y todo con una presencia atenta de las profesoras y profesores, con una sensibilidad que no deja cosas por sentado o por supuesto. Una presencia disponible y reflexiva. Con una actitud de escucha de aceptación, también de rigor cuando es necesario.

Cuidar enseñando y enseñar cuidando se refleja en esa combinación interesante y original de metodologías educativas que favorecen la colaboración, la curiosidad, el hacerse preguntas, abrirse a nuevos mundos

trabajando con sus intereses, escuchando sus opiniones, donde se busca un equilibrio entre la reflexión individual y el trabajo en común, y donde se presta atención a la singularidad de cada estudiante para que nadie quede excluido.

Como hemos venido mostrando, las palabras de los propios estudiantes son un reflejo de su implicación, porque saben que se les tiene en cuenta, que sus palabras tienen un valor, que en su instituto tienen un lugar y que forman parte de un proyecto. Recordemos lo que una estudiante dijo en uno de los grupos de discusión: *“Aquí te enseñan a pescar, en otros institutos te dan el pez y no sabes cómo hacerlo”*.

Todo esto, como hemos ido viendo, significa un trabajo colaborativo también entre los profesores, y una forma de gestionar el centro con autoridad, de modo de que cada uno tenga un lugar propio si quiere tomarlo. Entre el profesorado se ha de combinar el difícil equilibrio entre lo singular y lo grupal. Señalar también la filigrana original con la que entrelazan en el proyecto un currículum creativo, que se apoya en el despertar los intereses de los estudiantes y profesorado, y una relación con el saber que sostiene esas preguntas siempre abiertas a partir de la experiencia y que tiene en el espacio formativo de *Trabajo Globalizado* un lugar privilegiado.

Cabe destacar el intenso trabajo con la comunidad y el que los saberes se hagan públicos, incluso pasando a formar parte de publicaciones. ***¿Por qué no aproximarnos a problemas, debates, encargos reales de la comunidad o temas actuales de interés?***

A continuación, para destacar las estrategias interactivas mostramos una tabla con diferentes estrategias que usan contextos más tradicionales y otras que usa el centro que hemos estudiado. La tabla 6 se elaboró considerando los planteamientos que expone el director a través de una página web que se cita a pie de página. De esta forma, queremos conectar con lo que trataremos en el siguiente capítulo que se titula *“Educar: un tejido de relaciones”*.

Tabla 6
Diferencias entre las estrategias de aprendizaje según el paradigma educativo

Estrategias expositivas (transmisión de la información por parte del profesorado)	Estrategias interactivas (a partir de la interacción entre los agentes)
<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en la actividad del profesorado, se basan en la transmisión del conocimiento. • Énfasis en la idea de que el profesorado debe proporcionar una información directa, clara, estructurada y organizada que facilita la incorporación, o reelaboración en su caso, de conceptos. • Explicaciones, lecturas, interacciones verbales (normalmente a partir de preguntas del profesorado), ejercicios, prácticas, trabajos escritos. • Se pueden organizar las clases según el esquema: <ul style="list-style-type: none"> -Inicio -Desarrollo -Cierre (ejercicios que muchas veces son para realizar en casa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en la actividad del alumnado, en el trabajo individual y colectivo y, en la interacción entre alumnos y profesorado. • Énfasis en el papel que desempeña la persona que aprende y el entorno social en que lo hace. El alumnado aprende mientras reelabora sus conocimientos/saberes, y desarrolla competencias en interacción con compañeros y con el docente. • Aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, estudio de casos, simulaciones (debates y otras dramatizaciones), que requieren trabajo cooperativo. No se excluyen las explicaciones o interacciones verbales que guía el docente (normalmente a partir de preguntas del alumnado). • Organización flexible, basada en la naturaleza de las tareas. Predomina el trabajo en equipo.

Fuente: *Elaboración propia a partir del material elaborado por el director del centro educativo obtenido en el página web*
<http://www.xtec.cat/~rgrau/treballcooperatiu/treballcooperatiu.htm>

5ª PARTE. EDUCAR: UN TEJIDO DE RELACIONES

1. Educar: un complejo tejido de relaciones

En este apartado profundizaremos en la filosofía de enseñar como un proceso creativo de estudiantes y profesores. Deslumbraremos algunas de las tensiones y riesgos en el cambio de mirada que supone la apuesta educativa del instituto y la importancia de ese cambio en el rol y formación de los docentes. Aludimos al educar en compañía y en acción, dentro de espacios que se replantean y que hacen de la escuela un lugar para habitar (y habitarse) mucho más acogedor y que beneficia las relaciones entre las personas, la creatividad y la cultura.

Las claves centrales que inspiran un cambio de mirada se basan en la creación de un complejo tejido de relaciones entre las personas y entre el funcionamiento del proyecto del instituto que lo hace un lugar único para habitar. En él los alumnos pueden escoger entre diferentes propuestas. Todas ellas tienen en común el objetivo de que el alumnado aprenda creando conocimiento-saber, que se sitúe en el mundo real y se relacione con lo cotidiano para otras personas, vinculadas al mundo de la cultura, la comunicación o la investigación.

La práctica de relación que presentamos se ha ido entramando desde el testimonio narrativo y desde la singularidad con que he vivido esta experiencia de investigar con el profesorado, acompañando su quehacer cotidiano como búsqueda constante del sentido de educar. De una forma u otra, las palabras que dan cuenta de las escenas vividas atribuyen un significado muy importante a los aspectos relacionales en la escuela, tanto en las experiencias de los participantes, en las relaciones de éstos con los otros, así como en las proyecciones que se producen en el aula y que se van armando como un complejo tejido.

El instituto tiene muy presente que la educación se hace en relación, por lo que creen que es fundamental potenciar esas interacciones entre estudiantes, entre docentes y entre estudiantes y docentes. Para ello, toman decisiones como hacer que los grupos de alumnos sean dinámicos y que los profesores que realizan TG también se vayan cambiando de clases, haciendo que haya un movimiento que vivifica las relaciones. Tal y como analizamos en el *esquema 4 “Dinámica de los grupos de estudiantes y de los docentes en TG”*

donde representamos los cambios de los grupos-clases, cada vez que se acaba un *centro de interés* de 5 o 6 semanas se reorganizan los grupos. Recordemos que puede haber de 4 a 6 grupos (según la cantidad de matriculados) de unos 22 alumnos cada uno, en el que hay un docente. Al acabar un tema se reorganiza el agrupamiento intentando mantener el principio de heterogeneidad. Los docentes se reúnen para decidir la distribución de estudiantes intentando que en cada grupo haya diversidad (chicos y chicas, de diferentes estilos de aprendizaje y de rendimiento). Esos cambios son pensados para potenciar las relaciones y para desarrollar la solidaridad a través de formas de trabajo interactivo y de ayuda mutua. Este tema lo conversamos en los grupos de discusión:

Investigadora: *Sobre los cambios que se realizan en los grupos, ¿qué opináis de las relaciones interpersonales que allí se generan?*

Participante "A": *Son más formas de aprendizaje. Tenemos compañeros de la antigua escuela. Ahora te enseñan nuevas cosas, nuevas formas de ver y conoces a mucha gente...puedes aprender a conocer. Puedes conocer nuevas culturas, con los compañeros extranjeros.*

Investigadora: *De todos modos, ¿os reunís más con ciertos compañeros? A pesar de los cambios de grupo.*

Participante "A": *Sí.*

Participante "M": *Eso siempre pasará, porque aquí está todo el barrio y si tienes un amigo tuyo te reunirás más con él.*

Participante "Z": *Cuando te cambian de grupo ves a gente nueva y haces nuevos amigos.*

Participante "E": *En una enseñanza clásica de una escuela normal, normalmente hay más grupos así de 'este, este y este forman un grupo permanente', pero aquí los grupos de amigos son más extensos, son más abiertos y te relacionas, a lo mejor, con unos más que otros porque claro, están las horas de patio, fuera de la escuela también nos vemos. Al estar en clases con diferente gente, pues también es como que te obliga a hacer*

nuevos amigos y las relaciones son un poco más abiertas.

Investigadora: *Imagino que también debéis de compartir con compañeros y compañeras con los cuales no os lleváis muy bien académicamente, por ejemplo para poneros de acuerdo sobre la organización en grupo.*

Participante "M": *Al final tenemos que llegar a un acuerdo, puede ser que no te agrada trabajar con alguno, pero lo haces para acabar el trabajo.*

Participante "E": *Si el profesor dice vamos hacer grupo, tú con tal y tal y tú dices 'mira el que me ha tocado', pero si el profesor ve un distanciamiento o ve algo así que no hay buen rollo entre el grupo pregunta ¿qué pasa? Y tal...hay que solucionar este problema. Entonces hablamos entre nosotros y solucionamos los problemas muy fácilmente.*

Ya que el currículum es tan dinámico principalmente en los temas que se deciden para *Trabajo Globalizado* y Comisiones, el centro creyó necesario tener una forma de organización de grupos que también lo sea. Así se lleva a cabo una enseñanza que se va creando desde una perspectiva crítica y como un espacio lleno de incertidumbres, donde los docentes no llevan la verdad (Paredes, 2015) y donde se promueve la solidaridad y el trabajo en equipo con diferentes compañeros.

Las relaciones humanas son compleja; hay personas con las cuales tenemos más afinidad. Una cosa son los principios, las normas, los acuerdos; y otra ese chispazo que hace que los alumnos contacten con algún profesor y con otros no tanto. Y eso es difícilmente objetivable; tiene que ver con la manera de ser más íntima, con la capacidad empática de cada cual (Sánchez-Enciso, 2003). Eso se comentó en el grupo de discusión con los alumnos, donde ellos reconocieron que había profesores y compañeros con los cuales naturalmente se llevaban mejor.

En el caso de los compañeros reconocieron que al vivir en el mismo barrio se conocían desde la primaria y compartían espacios y amistad fuera del centro. A pesar de reconocer esas mayores afinidades estaban abiertos a

relacionarse con nuevos compañeros y profesores. Desde aquí pensamos en que las interacciones necesitan renovarse para ampliar las posibilidades de conocer y aprender de los otros (y de sí). Cuando se acababa un *centro de interés* y comenzaban los cambios de aula con nuevos compañeros se vivía como una oxigenación, hasta había una expectación de “*con quién me irá tocar en este TG*”. En mis notas de campos fui escribiendo sobre cómo era ese primer día con los nuevos compañeros (cada 5 o 6 semanas) y era como el primer día de clases; estudiantes y profesores estaban expectantes y había un movimiento interesante en las aulas y en los pasillos. Esos cambios de grupos también era una renovación para los docentes que tenían que integrar a nuevas personas (con sus singularidades) y nuevas formas de aprender, estando abiertos a dinamismos que hacían que las experiencias se vivan más intensamente. Por lo demás, ellos mismo se renovaban al ponerse en relación con el dinamismo del centro.

No descartamos la existencia de tensiones y conflictos, pero a ellos se les ponen palabras, se buscan soluciones colectivas, se cuida el hecho de que los aprendizajes son vitales para favorecer también el pensar juntos. Un ejemplo de ello se dio en la situación que relato a continuación, en la que Jordi deja espacio y acepta la forma de agrupación natural que se da un día de cambio de *centro de interés* de TG.

En la 2ª parte de este estudio, cuando trataba las notas de campos puse como ejemplo una donde explicaba cómo se había vivido un día de cambio de grupos (*ver ejemplo de nota de campo*). Yo estaba en la clase de Jordi y cuando a su aula entraron los estudiantes, él dejó que se ubicaran en las mesas y sillas que quisieran. Ese ubicarse en un lugar llevó a una panorámica donde chicos estaban por un lado y chicas por otro. Luego, al hablar con el docente me dijo que para él era importante la libertad y que cada uno sea capaz de reconocer con quién se sentía más cómodo para compartir la cercanía en el aula. Yo le dije que en esa libertad de decidir dónde sentarse había visto que unas mesas estaban compuestas solo por hombres y otras solo por mujeres. Él se había dado cuenta de ello y me dijo que ese ordenamiento que se había dado de forma natural (a partir de los deseos de los jóvenes) y, como respuesta, los docentes debíamos gestionar la situación para hacer que esas interacciones sean dinámicas, que generen movimiento, en este caso, para que los grupos se diversifiquen con presencia de sexo femenino y masculino.

En ese primer día él dejó que los estudiantes se quedaran así, aunque al acabar la clase me dijo que para el siguiente día tenía pensado realizar una reflexión en conjunto con los estudiantes sobre la división de mesas por géneros. De ese modo, esperaba que se genere movimiento entre ellos. Con su decisión podemos ver que el docente no impuso su criterio. Su intención era que fuesen conscientes de que se necesitaban grupos de trabajos homogéneos en todo sentido, pues la sociedad lo era.

El poder ser parte de un complejo tejido de relaciones es confiar en las perspectivas y saberes que aportan todos. Cada uno, con sus cualidades es parte fundamental de ese entramado que da vida a los procesos en el instituto. Este sistema hace que los estudiantes asuman roles participativos que beneficien la convivencia. Por otra parte, hace erradicar los estigmas que hay en muchos centros educativos donde se destacan quienes tienen notas más altas, mientras otros son vistos como los de menor rendimiento académico. La dinámica de redistribución de los grupos remarca la importancia de considerar la diversidad y de trabajar junto al otro desde la inclusión de las propias características.

1.1. Las bases del centro que se van entretejiendo

El entramado de interacciones es una tarea difícil, pues demanda la coordinación de aspectos independientes, pero que en su conjunto hacen que el sistema organizativo del centro funcione como un cuerpo que sigue una filosofía de vida educativa. Por eso, el Institut Quatre Cantons cuenta con unas bases impresas en el documento “*planteamiento institucional*” elaborado por el equipo de docentes, donde se va entretejiendo esa mirada educativa con el uso del verbo “querer” conjugada en primera persona del plural, lo que hace que la inclusión de todos se vea desde ya en la redacción del documento. Al leerlo nos llamó la atención que en cada uno de los puntos del apartado “*misión*” se use la palabra que expresa un deseo, una ilusión de la escuela que se quiere ser. Exponemos en español los puntos que se reconocen, los cuales reflejan la finalidad del centro:

- Queremos contribuir a desarrollar personas con más capacidad de comprender e interpretar el mundo en que viven, personas interesadas

por lo que acontece en su alrededor; receptivas, abiertas y sensibles al mundo y a ellos mismos.

- Queremos ayudar a formar personas solidarias y tolerantes hacia los demás, que entiendan y valoren la importancia de la ayuda mutua y al hecho de que el mundo no se acaba en uno mismo.
- Queremos construir una escuela útil para el desarrollo personal; un espacio donde se valore el trabajo colaborativo y establecimiento de relaciones de grupo.
- Queremos preparar jóvenes que se adapten críticamente a su incorporación al mundo adulto y a la vida social, al mundo académico y al mundo del trabajo con los conocimientos y los instrumentos necesarios para conseguir aprender autónomamente en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Y por último, se tiene un punto que alude a la problemática de igualdad de género.

- Queremos luchar contra cualquier forma de violencia y, especialmente, la violencia de género, educando a jóvenes sensibilizados(as) y activos(as) frente a las discriminaciones que sufren las mujeres por los roles de géneros establecidos socialmente.

Es fácil hablar de las bases de un centro educativo basándonos en lo que expresan los documentos oficiales. Cada escuela cuenta con una misión y visión educativa, que en esencia son buenas intenciones impresas en el papel. Lo complejo es ver la filosofía escrita en las prácticas cotidianas. ¿Existe un acompañamiento real a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo estudiantes y docentes viven ese proceso de ir educando a través de un tejido relaciones?

1.2. Educar en compañía: la acción tutorial

Las bases del centro se representan en un currículum con las 3 modalidades que explicábamos hace algunas páginas: materias comunes, TG y comisiones. Además, se trabaja con el sistema de tutorías que es una acción pedagógica bastante frecuente en España, donde un docente se encarga de acompañar a un grupo-clase (22 alumnos) en todo lo que engloba su proceso de enseñanza-aprendizaje. A modo personal, también hace un acompañamiento más personalizado a un grupo de estudiantes más pequeño. Desde esta posición, la acción tutorial es un claro ejemplo de educar en compañía.

Se entiende la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada uno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales. La comunidad entiende las tutorías⁶² como una tarea de todo el profesorado y, abarcan tanto las actuaciones más específicas que desarrolla el profesor tutor con su grupo de estudiante, con las familias y con el resto del profesorado, como aquellas otras que cada profesor realiza para orientar, tutelar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

Una participante de uno de los grupos de discusión compartió lo que significaba para ella la figura del docente tutor:

Participante “L”: *Es como tu padre de la escuela, es el que está encima para ayudarte y que después habla con tus padres, que mira si hay un problema, que (...) habla con tus padres, se reúne la familia, el niño y el tutor y se habla de qué podemos hacer para mejorar.*

La modalidad de tutorías forma parte de la acción educativa siendo inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual tiene como propósito “mejorar el proceso educativo mediante acciones orientadas a facilitar la vida escolar de los estudiantes en todos sus niveles educativos, teniendo en cuenta tanto los

⁶² Información basada en la publicación titulada: “La Tutoría en la Educación Secundaria” en <http://www.orientaeduc.com/orientacion/tutoria/55-la-tutoria-en-la-educacion-secundaria>

factores académicos como los personales, todos ellos interactuando en su proceso de aprendizaje” (Bereziartua et al., 2017). Todos los profesores somos tutores, pues a todos nos corresponde tutelar el proceso de cada alumno. Aunque la orientación y la tutoría de los alumnos sea una tarea compartida por el profesorado, la figura del profesor que acompaña, como órgano de coordinación reconocido en el Reglamento Orgánico de los IES⁶³, sigue siendo necesaria para el contacto con las familias y para desarrollar algunas funciones específicas.

En el instituto, la coordinación entre los tutores es fundamental, por eso se reúnen periódicamente para poner en relación asuntos, para planificar actividades a desarrollar con los alumnos, preparar las reuniones con los padres, definir cómo solucionar conflictos, apoyar a estudiantes que más lo requieran, etc. Los tutores también realizan un trabajo directo con las familias, son ellos quienes siguen situaciones que necesitan más atención y citan a entrevistas con los agentes involucrados.

Las tutorías tienen como fines fundamentales:

- Favorecer la educación integral del alumno como persona.
- Potenciar una educación lo más personalizada posible y que tenga en cuenta las necesidades de cada alumno.
- Mantener la cooperación educativa con las familias.
- Dar continuidad al proceso educativo y coherencia al currículo

Por su parte, el tutor tiene la tarea de:

- Facilitar un buen clima de convivencia y aprendizaje en el grupo.
- Hacer un seguimiento personal de cada alumno/a y facilitar que todos los profesores del grupo tengan en cuenta las necesidades de cada uno/a de ellos/as.

⁶³ DECRETO 199/1996, de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros Docentes Públicos que imparten Educación Secundaria y Formación Profesional de Grado Superior (DOGC 2218, de 14-6-1996) (Modificado por Decreto 352/2000, de 7 de noviembre).

- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, presidiendo las sesiones de evaluación de su grupo y encargándose de los boletines de notas.
- Encauzar las inquietudes y demandas de los alumnos.
- Mediar en los conflictos que puedan surgir.
- Orientar a los alumnos sobre su futuro académico y profesional.
- Hacer de enlace entre los profesores del centro y las familias de los alumnos.

En todos los cursos de la ESO del Institut Quatre Cantons hay una hora semanal dedicada a realizar actividades específicas de tutoría aunque, por lo dicho antes, el trabajo del profesor que acompaña no se reduce únicamente a lo que se ve en la hora semanal. Esa hora de tutoría es lectiva y no es una asignatura más. Es más bien un espacio para el análisis y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sobre la convivencia en el instituto, el clima del propio grupo, el funcionamiento del centro, la participación del alumnado en la dinámica escolar y para hablar sobre el futuro académico y profesional.

La tutoría es un recurso educativo al servicio del aprendizaje y del clima escolar, por ello contribuye a la formación integral del alumnado que está en relación a las áreas del currículum del instituto. Como hemos señalado, las tutorías son una forma más de beneficiar la comunicación entre docentes y estudiantes, siendo un espacio para gestionar la autorregulación⁶⁴ y para prevenir y tratar conflictos. En el grupo de discusión los estudiantes trataron el tema y expresaron:

Participante “S”: *Bueno, tutoría es un espacio muy abierto donde todo el mundo puede hacer propuestas sobre cómo le parece que va la clase.*

Participante “E”: *Es cómo ponerse al día del instituto.*

⁶⁴ En una primera versión habíamos usado el concepto de “disciplina” pero creímos que no era apropiado expresarlo así considerando el proyecto del centro. Nos preguntamos ¿cuál es la finalidad de la disciplina? Y llegamos a reflexionar que la disciplina impuesta en las escuelas tiene el objetivo fundamental de conseguir el control, aunque en el fondo sea más correcto hablar de autorregulación de la conducta para que los individuos en etapa escolar convivan en sociedad enfrentados a la regulación y disciplina interna, siendo capaces de responsabilizarse de sus actos y así potenciar la relación con los otros.

Participante "A": *No tiene por qué ser [alumnos] de la misma clase, a veces hacemos reflexiones, por ejemplo, hace un tiempo hicimos reflexiones de la belleza personal o también de las emociones.*

Investigadora: *Se proponen temas.*

Participante "Z": *Una vez nos cuestionamos sobre qué era el amor...creo.*

Participante "M": *Pero estas son actividades que se hacen en tutorías y no hay ningún tema personal de que si tiene algún conflicto personal, pero si alguien quiere decir algo para comentarlo en toda la clase o con otra persona.*

Investigadora: *Entonces ¿sería un espacio para solucionar conflictos?*

Participante "M": *Sí, esto va más allá que las otras actividades. Antes de empezar preguntan si hay algún tema que queramos comentar.*

Investigadora: *Y cuando hay conflictos entre estudiantes ¿cómo se solucionan?*

Participante "Z": *Cogen a los implicados y se habla entre ellos.*

Participante "L": *O también se habla en clases, si es un tema que involucra a los demás y se opina.*

Participante "M": *Y si no hay ningún tema, pues no cada día está pasando algo, hacemos actividades de opiniones personales, reflexiones.*

Participante "G": *Depende del profesor, hacer una cosa o la otra, porque hay algunos que tienen más soltura, saben cómo tratar un tema, saben hablarlo de una forma que llega.*

Investigadora: *¿Y cuál sería la clave para tratar eso?*

Participante "E": *La cercanía, es súper importante en tutoría.*

Participante "Z": *Sí, porque yo creo que el profesor no debe tener superioridad, no tampoco como iguales, que no se sientan que ellos son inferiores.*

Participante "E": *Eso es lo que suele pasar en la enseñanza clásica, el profesor es así como...nadie se atreve a hablarle de una manera más coloquial o de una forma más*

*familiar. Es como uff habla el profesor...calla...calla.
Entonces aquí es como muy...*

Participante "M": *Hablarle a tu hermano.*

Investigadora: *¿Y sobre la solución de conflictos, por ejemplo, de violencia?*

Participante "G": *Sí, ha habido, como en todos los institutos.*

Participante "S": *Hay algunos estudiantes que son más...que tienen más tendencias a crear conflictos.*

Participante "E": *La situación familiar también cuenta mucho. Bueno, que tampoco tiene que ser un instituto perfecto, siempre hay alguien que está más bien en casa que otro. La enseñanza de los padres cuenta mucho. Si aquí te dan una enseñanza y en casa recibes otra, vaya... podrían surgir problemas tipo violencia, pero tampoco algo súper grande.*

Participante "L": *Ha habido violencia pero creo que siempre se ha solucionado.*

La realidad personal por la que pasan los niños y adolescentes en las etapas escolares a nivel fisiológico, cognitivo como afectivo, implica la necesidad de acciones desde la tutoría, ofreciendo elementos de reflexión y apoyo para poder desarrollar su proceso de aprendizaje desde el acompañamiento (Bereziartua et al., 2017). En el centro se ve esa complicidad con la figura que se propone con las tutorías. Ya los estudiantes daban cuenta de ello. En sus palabras hemos podido evidenciar la diferencia que ellos hacían nuevamente entre la educación tradicional y la que recibían en el instituto.

Puede que en los centros más tradicionales también adopten la acción tutorial, pero aquí la diferencia está en la mirada que se tenga. Para estos jóvenes las tutorías iban en sintonía con la pedagogía del proyecto y destacaban que esa modalidad beneficiaba la comunicación y la cercanía, como se pudo reflejar en las palabras de un participante cuando señaló que en una enseñanza clásica suele pasar que al profesor no se le puede hablar desde la confianza, porque en muchos lugares, cuando habla un profesor hay que callarse. Es ahí cuando interviene otro participante para decir que en el Institut Quatre Cantons hablarle a un docente es como "*hablarle a tu hermano*", pues la cercanía es notoria. Para finalizar, otra persona comparte su opinión: "yo

creo que el profesor no debe tener superioridad'. Sus palabras nos hacen pensar en la distribución del poder en el aula, en el rol de los docentes y estudiantes y en las interacciones que surgen entre ellos y con el saber y con el mundo.

2. Mundo y escuela: interacciones que abren miradas

El instituto reconoce el deseo de lograr ser un espacio donde prime la sensibilidad y la preocupación por lo que pasa en el mundo y, por consiguiente, que proporcione a través del currículum, instrumentos para entenderlo dentro de su complejidad y para poder ser agentes activos y partícipes de los cambios. Haciendo referencia a la interacción entre mundo y escuela, el proyecto intenta educar desde la diversidad, ofreciendo recursos de ayuda y colaboración en su entorno, allí radica la importancia de mantener contacto con entidades y problemáticas cercanas. El centro quiere estar abierto tanto para el alumnado como para las familias con el objetivo de adquirir márgenes de autonomía que incluyan la participación. Se intenta ser un centro innovador que use efectivamente e incorpore a la cultura en el trabajo cotidiano, las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales. Y, por último, ser un centro en el que se trabaje en red, tanto por parte de los sistemas internos (profesorado, alumnado, familias, etc.) como de los sistemas externos (barrio, escuelas, otros de secundaria, servicios educativos, entidades, etc.).

Establecer lazos de apoyo que generen complicidad y compromiso es una de las intenciones a la hora de llevar el currículum. El mundo está compuesto por redes con diversas partes que funcionan de manera interdependiente. Mundo y sociedad en red influyen también en la educación y en la dinámica del funcionamiento de la escuela. En este mundo enredado, es importante aprender a vivir/convivir con las diferencias, comprender las diversidades y las adversidades, reconocer la pluralidad y las múltiples realidades, tener apertura, respeto y tolerancia en relación con las formas de pensar y de ser de cada uno (Moraes, 2006). Ya hemos visto que en la enseñanza se han utilizado estrategias didácticas que parten de las especificidades de las ciencias y que en la actualidad se han intentado unir esas separaciones al plantear, por ejemplo, llevando a las aulas los trabajos por proyectos, el aprendizaje servicio, entre otras metodologías, porque en el fondo las disciplinas segmentan la

mirada y no incorporan fuentes de saber adecuadas a las necesidades cambiantes.

Cabe destacar las nuevas posibilidades de permitirse vivir con nosotros mismos y conectarnos con la motivación de aprender. Sobre esto, encontramos la visión de John Dewey que desde el punto de vista epistemológico, considera que los conceptos en los que se formularon las creencias son construcciones humanas provisionales. Dewey criticaba el enfoque clásico sobre el conocimiento, exponiendo que el concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento es la «experiencia». Además, expuso la importancia de considerar las diferencias individuales de partida de los alumnos y la necesidad de promover el interés y la acción por encima del intelectualismo, convirtiendo a los alumnos en responsables y gestores de su propio aprendizaje.

María Zambrano (2002) en una de sus cartas⁶⁵ propone que el maestro es mediador con respecto al ser (estudiante) que crece para integrarse. Es mediador, sin duda alguna, entre el saber y la ignorancia, entre la luz de la razón y la confusión en que inicialmente están las personas. La criatura humana necesita de esos saberes múltiples y diversos para integrarse, para crecer en sentido propiamente humano. Y es justamente ahí donde se ejerce la acción del maestro, de donde arranca y vuelve una y otra vez ese movimiento circular que describe toda acción mediadora.

2.1. Cómo reconocerse en los procesos del aprender

Unas de las preguntas que con frecuencia se hacen a los proyectos de centros que son innovadores y que rompen con la educación tradicional son ¿cómo ha de evaluarse?, ¿los estudiantes de centros como el Quatre Cantons rinden evaluaciones típicas como lo son los exámenes? Ahora, mi pregunta es ¿cómo abrir las miradas cuando, en los centros educativos, se debe seguir evaluando? Cuando recién comencé la investigación también me planteaba las típicas preguntas sobre las formas de evaluar que se tenía en el instituto. Al trabajar con entidades a través de proyectos o encargos desde *centros de interés* y con

⁶⁵ Carta de María Zambrano, noviembre de 1965.

metodologías donde se potencian las habilidades colaborativas no sabía cómo evaluaban y me interesaba presenciar cómo lo hacían.

Al conocer en mayor profundidad el proyecto, podemos afirmar que el cambio de mirada también engloba a la evaluación, pues va de la mano de la filosofía pedagógica que se construye día a día. En este centro sí que hay evaluaciones estándares obligatorias que se hacen por la normativa educativa de la zona territorial donde se encuentra, queremos decir que para entrar a la universidad los estudiantes rinden el examen de acceso como lo hace cualquier estudiante egresado de la educación obligatoria. Ya haciendo esa aclaración, queremos puntualizar que cuando nos preguntamos sobre la evaluación es en un sentido de proceso general, es decir, durante el tiempo que cursan la secundaria, específicamente en el día a día. Si las clases son tan abiertas a la comunidad, si se hacen proyectos a partir de los intereses de los estudiantes ¿cómo se les evalúa?

El quehacer pedagógico demanda evaluaciones en consonancia con el currículum, por eso en el centro se buscan formas de evaluar donde se valore el esfuerzo, la constancia, el trabajo en grupo, las habilidades comunicativas, entre otras, donde se identifican las dificultades que se presentan en el proceso. Se busca que los tipos de evaluaciones sean diversas, por ejemplo: la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación dialogada entre el docente y el estudiante, combinadas con las evaluaciones más tradicionales como son las presentaciones orales que son bastante frecuentes y que no se caracterizan por ser estrictamente formales, más bien son una práctica cotidiana para compartir con toda la clase lo que se hace en grupos más pequeños. Es como abrir una conversación donde todos y todas tienen la libertad de hablar manteniendo los turnos de palabra, mientras el acto es mediado por el grupo que se presenta. También se plantean trabajos escritos tanto digitales como hechos a mano y respecto a exámenes son pocas las ocasiones donde se evalúa a partir de pruebas escritas.

Mientras estuve en el centro, presencié algunos exámenes. En una clase donde se tenía programada una prueba, el docente la envió a cada alumno por correo para ser resuelta en 40 minutos. Éste no había dicho que sería digital, pero tampoco sorprendió. En esencia, había que hacer un análisis que relacionara el contenido (que tenía que ver con el cuerpo humano y las

enfermedades) con temas polémicos como puede ser la donación de órganos. Cada estudiante trabajó en silencio desde su iPad. Al igual que el docente, yo iba dando vueltas por el aula para ver cómo trabajan. Como las clases estaban compuestas por 22 alumnos(as) era fácil acompañarles y seguir su trabajo. Debo reconocer que al ser una prueba en el iPad puse atención en si algún estudiante abría alguna página web para buscar las respuestas. Luego de observar detenidamente, puedo decir que todos(as) respondieron su examen sin abrir ningún navegador, estuvieron trabajando en Word y al acabar, subieron sus respuestas al sistema que usaba el instituto llamado “classroom”. Como dice el director, ha de brindarse confianza a los jóvenes en todas las esferas.

El funcionamiento de un proyecto educativo como este, es complejo y los miembros del centro no pierden de vista el hecho de que avanzar por un camino así, el cual tiene muchos subcaminos, genera incertidumbres, errores y aciertos. La relación entre todos los elementos: los recursos, las metodologías, las evaluaciones, las relaciones entre los agentes, la relación con el medio, etc., dan sentido a una escuela (entendida como institución de enseñanza de cualquier nivel educativo) que podría llegar a ser una apertura para descubrir muchas cosas, siendo también un lugar donde se podría aprender a no ver muchas otras cosas de la realidad o a fijarse solo en algunas porque ninguna educación es sublime.

En el grupo de discusión se les hizo la siguiente pregunta a los estudiantes: “*¿las actividades que se plantean en Trabajo Globalizado tienen relación con las formas de evaluar?, ¿creéis que hay coherencia entre el tipo de formación y la evaluación?*”. A viva voz todos los participantes emitieron un «sí». Para argumentar, una alumna compartió lo que una ex compañera de primaria que estudiaba en otro instituto le había contado como experiencia personal:

Participante “E”: *La escuela clásica normalmente es...bueno, el otro día estuve con una compañera mía de primaria que está en una escuela muy clásica, allí es empollar y empollar, ella me contó lo que le habían dicho sus profesores... que el 60% de la evaluación es del examen final del tema, 10% de actitud y 30% de*

deberes y todo eso. O sea, 10% de actitud y 60 de examen ¡es que es una barbaridad!, o sea puedes ser un buen alumno o alumna pero si un día no estudias para un examen te sacas muy mala nota. En cambio, aquí el examen no cuenta mucho, es más, la actitud cuenta mucho.

Para complementar lo dicho, otro participante expresó:

Participante “M”: *Puede que a ti te cueste más un tema, pero si estás interesado te va a puntuar más que una persona que no le interesa.*

¿Cuál es la importancia de los exámenes?, ¿es necesario aplicar exámenes únicos para toda la clase? Y hago estas preguntas excluyendo la opción de modificar el modelo de prueba para una o varias clases presentando distintos tipos de preguntas porque esa acción no es suficiente para hablar de una verdadera inclusión de las diferencias. Respondemos a las preguntas diciendo que los exámenes no consideran las particularidades de los estudiantes y que tiende a ser una forma cerrada de medir conocimientos. Es verdad, en el centro educativo que estudiamos también se realizan pruebas escritas pero son pocas y con un enfoque que no es academicista.

La existencia de exámenes en el centro es identificada por los estudiantes como una opción de evaluación más que se complementa con otras. Un alumno en el grupo de discusión hizo referencia a las pruebas diciendo:

Participante “M”: *Todos los exámenes son injusto, pero aquí, por ejemplo, cuando hay uno, hay 2 diferentes; uno para gente que quizás le cueste más y un segundo... Para disminuir las diferencias en el rendimiento que hay entre los estudiantes, así es más coherente y tienes más posibilidades.*

Al escuchar y luego transcribir las palabras del alumno nos movió mucho la frase “**todos los exámenes son injustos**” porque reflejaban una gran reflexión por su parte respecto a las formas de enseñanza-aprendizaje y a las

evaluaciones presentes en el instituto. También es interesante cuando dice que hay 2 exámenes; uno para quienes les cueste más y un segundo, sin llegar a especificar para qué alumnos sería ese último. En una investigación tradicional podríamos caer en la interpretación de lo dicho por el participante, por ejemplo, podríamos decir que el joven no especificó a qué tipo de alumnos sería destinado ese segundo examen porque naturalmente sería para quienes tuvieran un mejor rendimiento y que él sería uno de esos alumnos, pero si no especificó para quién sería ese segundo examen es porque quiso dejar ese silencio y pues, nos quedamos con la literalidad de sus palabras.

Siguiendo con la conversación sobre las evaluaciones expresaron:

Participante “M”: *La nota igual cuenta pero, por sobre todo, vale el día a día. Ven si te estás esforzando o no, si tienes un problema, te ayudan.*

Investigadora: *Quiero que nos focalicemos a la capacidad de diálogo que, por una parte, lo monitorea o lo lidera el profesor, pero que también lo han de seguir los estudiantes para llegar a un acuerdo, no sé, por ejemplo, cuando alguien dice: ‘no he podido hacer el trabajo’. ¿Hay esa capacidad de entenderse mutuamente?*

Participante “L”: *El alumno puede decir [al profesor]: lo puedo entregar mañana y te prometo que lo voy a hacer súper bien.*

Participante “Z”: *Si por ejemplo en un examen suspendes porque te ha pasado algo, pero si lo has hecho bien en el proceso, te pueden subir puntos o repetir.*

Participante “L”: *Y en los TG puedes llegar a un acuerdo, pues mira, esta materia no me gusta nada, me he sacado mala nota, pero puedo esforzarme más y entonces, te ayudan, te dicen cómo puedes hacerlo, hablas con el profesor de esa materia.*

La evaluación no tan solo tiene que ver con la calificación hacia el alumnado, sino que tiene la prioridad de analizar cómo se llevan a cabo los procesos. Especialmente en TG, se hacen valoraciones de proceso para analizar cómo se vivió el *centro de interés* tratado, qué dificultades hubo y qué aspectos podrían mejorarse. Como decía el participante identificado con la letra “M”: *lo*

que vale es el día a día, aludiendo al esfuerzo, a la constancia. Durante el proceso de TG se hacían valoraciones, especialmente cuando había presentaciones orales y grupales. Cada alumno hablaba del tema que les había tocado y al acabar reflexionaban sobre las dificultades para organizarse, sobre las decisiones que habían tomado como grupo. El objetivo era reflexionar conjuntamente y determinar de qué forma se podría mejorar. Había profesores que gestionaban con mayor eficiencia esta actividad reflexiva, haciendo que sea una autoevaluación y/o una coevaluación, haciendo, a su vez, que el grupo-clase participara dando su punto de vista.

En el grupo de discusión también se habló de ello:

Participante “E”: *Muchas veces después de acabar una unidad o un tema hacemos una valoración sobre qué nos ha gustado, con qué hemos aprendido más, qué podríamos mejorar, qué ha pasado, qué no me ha gustado. Entonces todas esas cosas, siempre hacemos muchas valoraciones, hasta en la evaluación final o del trimestre, siempre nos dan una hoja de autoevaluación. Tú dices qué es lo que has hecho bien, qué es lo que podrías mejorar, cómo me he sentido aquí, qué es lo que más me ha gustado y a lo mejor te dicen ‘pon tu nota’, ‘qué nota crees que te mereces’. Por ejemplo, yo podría pensar que me merezco un 7 o un 8 y ellos también ven.*

Participante “L”: *También puedes argumentar: “yo me merezco un 8 porque no me he esforzado tanto”.*

Participante “M”: *A parte de eso, la valoración del grupo es importante, porque si son amigos el profesor también lo ve... porque cada día observa a los alumnos como mejoran aspectos respecto a lo anterior. En TG sobre todo, como es 2 horas cada día menos los viernes que es una hora. El profesor va observando muchísimas horas.*

Además, los participantes hicieron unas reflexiones sobre cómo llevaban las actividades evaluativas y cómo éstas interrumpían o no su vida cotidiana:

Participante “E”: *Ahora me estoy dando cuenta que en realidad en esta escuela te ponen los deberes, o sea, te los enseñan de tal manera que tú llegas a casa y te lo tomas bien, no es: “hay tengo deberes que palo”. Es como tengo que hacerlo, ah que bien, tú misma los haces, no te tienen que obligar, te lo tomas bien.*

Participante “M”: *Yo ahora pensaba, desde mi punto de vista, no estoy tan... no es llegar a casa y ponerse a estudiar, no sirve de mucho estar todo el día estudiando, llegar a casa y pasar 3 horas más estudiando. Lo que va bien, es que de vez en cuando tener un día para relajarte, estudias lo que más te agrada, no tiene sentido estar preocupado todos los días de los deberes, tienes más libertad, no tiene sentido estar todos los días tan cerca de la mesa de trabajo. Si tienes libertad, tienes más ganas de ir a la escuela, porque no estás pensando todos los días que tienes que estudiar.*

Las formas de evaluar están en relación con la cercanía que se tiene entre los agentes del centro:

Participante “E”: *Los profesores tienen tanta cercanía contigo que bueno, conocen mucho tu manera de estudiar, tu manera de pensar, tu manera de cómo trabajas, si puedes esforzarte más o menos. Si una persona quizás tuvo una baja calificación se conversa y se dice: te has esforzado, mereces una mejor calificación, se ha esforzado y se nota la diferencia, entonces ven eso, no la nota que hayas sacado.*

Investigadora: Y el profesor os dice: “yo valoro vuestro esfuerzo”.

Participante “Z”: *Sí lo dicen.*

Por último, los estudiantes reconocieron la presencia de la diversidad de formas de evaluar y pusieron como ejemplo el recurso de los diarios narrativos en las clases de catalán que, justamente tenía que ver con el trabajo y publicación

conjunta que hicimos con Laura (una de las profesoras participantes de este estudio) y que explicamos hace algunas páginas.

Participante “M”: *También está el factor que hay ejercicios, como por ejemplo, un diario que hacemos en catalán que es para conectar un poco más con el profesor, explicarle tus sentimientos de un día que te haya agradado y puedes hablar de cosas que te pasan, o sea, que aparte de un tutor... de un profesor también sería una persona a la cual puedes acceder para hablar de temas que no sé, te inquieten...*

2.2. Fuentes de saber adecuadas a las necesidades

Además de tener presente el aspecto evaluativo, el centro protagonista de este estudio cuestiona y busca alternativas respecto a los principales materiales de aprendizaje que se usan. Y es que el Institut Quatre Cantons ha pensado en las diferentes tramas que confluyen y dan vida al proyecto, por lo que no se puede dejar de lado aspectos tan relevantes como son los materiales.

Comenzamos diciendo que el instituto no usa textos escolares porque está de acuerdo con una de las críticas que se le hacen a estos recursos (ya sea al formato en papel o digital). La crítica más imperante es que los estudiantes no aparecen como parte de la realidad del texto (Moya, 2008), no son un elemento activo, más bien son los destinatarios, la población a la cual se le hace llegar el conocimiento que debe ser aprendido. El texto les dice que ellos no existen, que no son partícipes de la creación del conocimiento allí impreso. En ese sentido, los alumnos serían quienes deberían dejarse tocar y asombrar por el conocimiento creado por otros y aceptar las decisiones que toma la administración educativa para definir qué va en esos textos y qué no.

Reiteramos que el objetivo de este estudio no es generalizar, pero en esta ocasión hablamos de los textos escolares como un recurso que históricamente ha sido el más usado en las aulas de primaria y secundaria y que, a pesar de la inclusión de las nuevas tecnologías y de las modificaciones que han sufrido los libros en papel, la visión sigue siendo la misma: que unos

especialistas/teóricos de diferentes áreas discuten y deciden qué ver a modo de contenido y de actividades, el texto es como decir «esto es lo que hay que aprender». Moya (2008) lo expresa de la siguiente manera: “el texto escolar resulta ser el dispositivo privilegiado en los procesos de selección y transmisión de los contenidos de la enseñanza, por cuanto es el encargado de organizar y seleccionar los conceptos que serán enseñados en el contexto del aula” (p. 134).

Por otra parte, los libros no reflejan un sinfín de situaciones que pasan en la sociedad, por ejemplo, se ve que los niños y familias son de clase media, excepto cuando se habla de la pobreza. Es decir, en las imágenes no hay personas pobres, no hay personas con discapacidades⁶⁶, no hay personas de otras etnias, de otras razas y cuando hay están estereotipadas. No se ven personas enfermas o personas de la tercera edad⁶⁷.

Los textos escolares son un objeto complejo de elaborar porque asumen simultáneamente varias funciones siendo un depositario de contenido disciplinario (aspecto programático) y una herramienta pedagógica (aspecto instrumental). **Se lleva implícito un concepto del papel del maestro en el texto y en su utilización.** Aunque hay que reconocer que los textos son un recurso bastante cómodo para los docentes porque cuentan con una especie de manual que sigue la formación fragmentada por saberes que tuvieron los maestros. Son cómodos porque ya vienen actividades que se proponen hacer, entonces ¿qué sentido tiene pensar en otras nuevas?

Sin duda, es necesario conectar los saberes impresos en los libros con el contexto más cercano e introducir aspectos socio-culturales pero ¿hace falta ello cuando ya todo está tan cuadrado en los recursos que se proporcionan? Finalmente, los docentes cuentan con la libertad para decidir (y discriminar) qué contenidos y actividades realizar con los estudiantes. Son los docentes quienes pueden efectuar algunas modificaciones en su forma y uso para adecuarse a

⁶⁶ La expresión “*persona con discapacidad*” proviene del modelo social de la discapacidad, que pone en primer lugar a la persona y dice que ésta tiene discapacidad (una característica de la persona, entre muchas otras). Desde esta visión, la discapacidad queda definida por la relación de la persona con las barreras que le pone el entorno. Esta terminología está sustentada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y lo importante es que las mismas personas con discapacidad han sido las que participaron en su formulación.

⁶⁷ El catedrático Jurjo Torres de la Universidad de A Coruña señala esta idea de los libros de textos en la entrevista disponible en: <http://jurjotorres.com/?tag=curriculum-integrado>

los fines curriculares. No obstante, cabe preguntarse ¿cuál es el rol que asumen los estudiantes al usar ese recurso pedagógico? Por lo visto, el alumnado no puede expresar lo que le causa trabajar con los textos, pues es algo que está allí, que “hay” que aprender porque en esas páginas se recopila el conocimiento de otros y pues, al estudiante le queda aprender de ello sin mediar con el cómo y por qué se decidió presentar esa información y no otra.

No eliminamos la posibilidad de que el texto es una herramienta pedagógica destinada a facilitar el aprendizaje, pero su uso no debería darse como algo incuestionable. Dentro de las atribuciones de los centros, se puede discutir si usarlo o no. Si bien, los textos son un recurso de aprendizaje y de sociabilización del conocimiento, creemos que no son un símbolo representativo de la escuela, ya que:

“Se concibe el texto como (...) un instrumento de poder que se acomoda a las características del público hacia el cual se supone que el manual se dirige. Los manuales son también en esencia, potentes instrumentos de socialización y de aculturación para jóvenes generaciones: presentando a la sociedad de hoy e intentando modelar la sociedad del mañana” (Moya, 2008, p. 141).

El objetivo de este estudio no es analizar el uso de los textos escolares, más bien nos focalizamos a la visión que tiene el Institut Quatre Cantons sobre ellos. Decidir la perpetuación del conocimiento dentro de un espacio temporal (vida útil del texto) no es oportuno en la sociedad del siglo XXI, la cual se ha caracterizado por las nuevas tecnologías, por la rapidez con que avanzan los medios de comunicación y por la actualización del conocimiento que puede darse en tiempo real. La sociedad del hoy y del mañana no van acordes al desarrollo de los textos escolar.

Es verdad que hay cierta teoría que se trasmite de generación en generación que puede estar impresa en los libros, por ejemplo, contenidos de matemáticas, de física y de otras materias, pero la forma de cómo presentamos esa información va cambiando hoy mismo, porque la educación va de la mano de los cambios que vive la sociedad. Y, como decíamos, el siglo XXI ha sido un período de grandes cambios a nivel de transmisión del conocimiento porque según la perspectiva que hemos seguido en este estudio, el saber no se

“transmite” como lo hace un programa de radio donde hay personas que emiten un mensaje con información para ser escuchada por oyentes que están en otro lugar. Defendemos la visión de que el saber se construye en conjunto, siendo un saber relacional que no se fragmenta por disciplinas imperantes.

Agregar que en los textos se puede encontrar una uniformidad del discurso que se difunde como una voz omnipresente, la cual es vista como la portadora de la verdad. Moya (2008) lo señala como “más allá de las prescripciones de un programa, los manuales transmiten, de manera explícita o implícita, un sistema de valores, una ideología, una cultura” (p. 140) que intenta ser impuesta por el hecho de ser pensada por teóricos y por basarse en otros libros históricos y disciplinares especialistas en las áreas que se imparten en la educación formal. A este respecto Choppin afirma que:

"Se podría discernir que dentro de los antiguos manuales existe todo un conjunto de técnicas de manipulación, que han sido retomadas posteriormente por la publicidad, a través de los textos, los ejemplos, las imágenes, el libelo de los títulos, se desliza, sin que sus coetáneos sean realmente conscientes de ello, toda una temática en la cual las clases dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos, en definitiva, de la identidad de la nación entera" (Citado en Moya, 2008, p. 140).

Los textos no consideran los rasgos propios de una comunidad educativa, del contexto de barrio ni de la población a la cual están dirigidos. Intentan abarcar generalidades, lo que hace que el contenido sea breve y poco profundo a la hora de confiar que la tarea quedará en manos del docente. La desactualización es otro punto en contra, porque en el caso de tratar situaciones relacionadas a la vida social o política, al ser editados e impresos hace tiempo, algunos temas quedan desfasados y otros no alcanzan a ser tratados por la gran cantidad de contenido.

Recuerdo la problemática de los refugiados en Europa por el conflicto en Siria. Si el centro educativo que estudiamos tuviera una enseñanza tradicional y contara con textos escolares como recurso pedagógico, no podrían tratar tan activamente y con tanto sentido cómo se ha vivido la llegada de refugiados al continente y específicamente a Cataluña. Gracias a esa libertad de ir

construyendo el currículum se pudo invitar a personas que habían escapado de la guerra y que eran refugiadas. En una ocasión, presencié el testimonio que contó un joven sirio en un aula de 2º de ESO, era realmente impactante todo lo que había tenido que pasar. Desde esa situación se pudo ir enlazando otros temas como la política que se tenía en España, en Europa y en el mundo sobre los refugiados e inmigrantes.

En suma, los textos escolares ve al público que enseña (estudiantes) como una población homogénea y son un claro reflejo de lo que ideológicamente representa el currículum, siendo un escudo que protege la naturaleza de lo establecido. Es decir, es un instrumento de aprendizaje que sigue los objetivos curriculares establecidos teniendo una estrecha relación con las pautas curriculares y programáticas.

A su vez, la administración sigue organizando y respaldando proyectos de centros que valoran más el rendimiento académico argumentando que son necesidades de la sociedad. Aquí no queremos hacer una crítica a esos modelos que se contraponen a la filosofía del Institut Quatre Cantons, pero sí apelamos a la autonomía que puedan tener los centros para decidir qué proyectos llevar a cabo según sus planteamientos. Para renovar filosofías y quehaceres en educación se necesita potenciar la crítica, lo que nos exigiría tener una formación docente que motive la reflexión, el trabajo colaborativo y la creación conjunta del currículum para tener una actualización de saberes que busquen formas de enseñar no tan solo teniendo didácticos libros de textos.

Reconocemos que en la biblioteca del centro existen libros y en las asignaturas de lenguas (castellano, catalán, inglés y alemán) también se plantean lecturas, pero estas consideran los propios intereses de los estudiantes. A partir de una propuesta de libros ellos deciden cuáles leer. El director señalaba que para ellos los libros son un recurso, pero no lo usan de manera permanente ya que privilegian la construcción continua del conocimiento a través de la investigación individual y grupal tomando como recurso los iPads.

El conocimiento también se encuentra en otras fuentes como en las mismas personas. Como una forma de trabajar es a través de tareas investigativas es, más o menos frecuente, realizar entrevistas o visitas a

lugares, por ejemplo, una vez acompañé a 4 estudiantes a 2 tienda de mascotas exóticas de Barcelona para averiguar cómo estaba la normativa en España respecto a los derechos de los animales. El trabajo era de *TGPE* sobre *ética animal*, los jóvenes habían preparado una pauta con preguntas para formularlas a quienes trabajaban o eran dueños de esas tiendas de animales. Las entrevistas fueron grabadas y recorrimos ambas tiendas para ver animales y sacar fotos autorizadas por el personal. Mi rol era acompañar. Eran los propios estudiantes quienes se presentaban ante los encargados de las tiendas y explicaban los objetivos de la visita. Luego transcribieron las entrevistas e hicieron, desde su punto de vista, un análisis de cómo se llevaba la ética animal en el país.

Podría pensarse que una actividad como visitar tiendas de animales exóticos es algo puntual, pero no, los estudiantes están cotidianamente trabajando otros modos de acercarse al aprendizaje por ejemplo, a través de testimonios, saliendo del centro para ir a investigar algo o llevando a personas a las aulas, como pasó en el TGPE sobre acogida que contábamos anteriormente, donde se trataba la problemática de los refugiados en Europa. En ese TGPE tuvimos la oportunidad de recibir a ese joven sirio que, en inglés, explicó cómo había vivido —en primera persona— el proceso de migración, especificando las dificultades que había pasado hasta llegar a Barcelona.

Recuerdo también el TGPE sobre el proyecto “Ríos” donde los estudiantes analizan la calidad del agua de algún río de Cataluña. Ese trabajo se hace en colaboración con la iniciativa desarrollada por la *Asociación Hábitats* que tiene el objetivo principal de estimular la participación activa de la sociedad en la conservación y mejora de los ríos, fomentando conocimiento de cómo son y cómo funcionan los ecosistemas fluviales, los organismos existentes, su importancia ambiental y social, así como los problemas que padecen. La finalidad es cuestionar y concientizar sobre la importancia de cuidar el medio natural. En este TGPE se trabaja la educación ambiental, el fomento de la colaboración en red y el voluntariado ambiental, promoviendo una mayor implicación de las asociaciones y de las personas para compartir, poner en marcha y emprender iniciativas en pos de las mejoras de los ríos y del entorno natural. El Proyecto Ríos⁶⁸ está abierto a todos, cualquier persona o colectivo

⁶⁸ Información extraído de la página web del Proyecto Ríos <http://www.projecterius.cat/>

es bienvenido, tenga o no conocimientos previos sobre los ríos y, de ello se ha hecho partícipe el centro.

3. La formación de los docentes

En la investigación nos formulábamos una pregunta que también apareció en las conversaciones con los docentes: ¿qué formación exige un proyecto educativo como el del Institut Quatre Cantons? Sabemos que es una interrogante difícil de responder y que no podríamos tener una sola respuesta. Como primer elemento clave, hay autores que hablan de la necesidad de incluir en la formación de los docentes la *incertidumbre* (Britzman, 2007; Huber et al, 2014b) para poner de relieve la atención a las múltiples posibilidades que se van abriendo en la medida que tomamos decisiones. Britzman (2007) habla de las a veces conflictivas responsabilidades presentes en educación, que empiezan con ponernos frente a lo incómodo de lo desconocido.

Hablamos de lo desconocido porque no son muchas las referencias de proyectos educativos en educación secundaria que funcionen con una modalidad tan compleja como la que se presenta en el instituto que investigamos. Es evidente, que se ha partido de la experimentación, de un cierto contexto donde se identificaba la necesidad de construir un lugar donde se viva lo educativo desde una mirada integradora. Para ello, se necesitó de un equipo docente con apertura a lo nuevo y que valorara la incertidumbre como un aspecto presente en sus cualidades profesionales. Desde aquí podemos comenzar hablando de una formación docente que incorpore la búsqueda, el cuestionamiento, el trabajo en equipo, la participación creativa en los proyectos educativos y que piense (y se piense) desde el saber de la experiencia, entendiéndola como la sabiduría que adquirimos en el acto relacional de contarnos y representarnos a nosotros mismos. En este sentido, la formación del maestro es un proyecto inacabado, más frágil de lo que jamás hemos imaginado (Britzman, 2007).

Otro aspecto a considerar lo señalaba Ana R que, en una de las entrevistas, dijo que el profesorado del centro intentaba sacar lo mejor del alumno en todos los casos porque éste, cuando se siente seguro y acogido, da mucho de sí. Su planteamiento nos lleva a pensar que las perspectivas que

tengan los docentes de sí mismos y de los estudiantes influyen muchísimo en el proceso educativo. Además, el pensamiento pedagógico que tenga el docente sobre la educación influye en su quehacer cotidiano.

Hace algunas páginas hablábamos del paradigma del centro, el cual se construye desde el paradigma de las personas y, especialmente, del equipo docente que es una pieza clave en la complejidad de la organización, pues da el impulso inicial a la ejecución del proyecto. Según Travel et al. (2005) “el pensamiento pedagógico del profesorado marca el devenir de las actuaciones docentes tanto en su dimensión más instruccional o de enseñanza, como en aquellas otras relativas a la gestión y la vida del aula (clima y ambiente de aprendizaje)” (p. 1). En consecuencia, el sentido de cómo se entienda la educación marca el quehacer docente en las diversas dimensiones, en cómo gestiona el clima en los espacios de aprendizaje y en las interacciones que tenga con su contexto.

Sería incongruente trabajar por proyectos, con un método colaborativo, con planteamientos basados en la resolución de problemas u otra modalidad cuando no hay un cambio de paradigma por parte del docente. Cuando existen proyectos que no cuentan con la validez del profesorado se transforman en una imposición de ideas o de formas de hacer, produciendo que el equipo docente quizás se involucre pero de manera superficial. En cambio, en el instituto que estudiamos vimos una implicación que no está exenta de momentos conflictivos y de incertidumbres porque para llegar a acuerdos se necesita de mediación, de acuerdos y de discusiones. Y, para tener instancias de consenso se necesita de un perfil de profesores que sean capaces de generar propuestas y enfrentar las incertezas del oficio docente.

¿Cómo se adaptan los currículos y las concepciones de los profesores a nueva manera de vivir la educación?, ¿cómo aprenden los profesores a desenvolverse utilizando nuevas metodologías? Nos hacemos estas preguntas porque los docentes fueron escolarizados en otro tiempo, teniendo una educación con modalidades curriculares divididas en asignatura y, en su mayoría, bajo la tutela de una formación tradicional. Si pensamos en los docentes que participaron de la investigación, podemos decir que todos ellos pasaron por una formación inicial en la universidad ligada al estudio de una especialidad relacionada a las ingenierías, licenciaturas, entre otras ramas de

conocimiento⁶⁹. Finalmente, para poder desempeñarse en educación secundaria tuvieron que realizaron el CAP⁷⁰ (Certificado de Aptitud Pedagógica) o, ya más en la actualidad, el Máster en Educación Secundaria. Por consiguiente, partimos de lo que podría ser una dificultad: la formación de los docentes, ya que casi todos siguieron una educación especializada en un área y al llegar a este instituto tuvieron que adaptarse a la filosofía del centro para abrir perspectivas y para entrar en la dinámica del trabajo globalizado.

Sin desconocer lo anterior, al conversar con los docentes pudimos identificar que muchos de ellos se preocupaban por su formación continua. Había gran disposición por la reformulación de prácticas y varios de ellos señalaron que su quehacer pedagógico estaba en reformulación constante, que su visión era aprender de los otros, ya sea de colegas docentes como de sus estudiantes. Sin embargo, reconocían el peso de la tradición que albergaban. La formación de los docentes es un aspecto clave a la hora de buscar opciones en educación porque cada docente con su pensamiento y presencia aporta en el contexto donde se desempeña. López y Gabbarini (2016) hablan de la poética del saber docente como la búsqueda de “la densidad de la experiencia que se crea y se recrea en el gusto por acercarse a sus múltiples significados y que no pretende aprisionar la vida” (p. 191).

Skliar (2011) habla de la presencia que tiene cada docente al estar en el aula con una mirada que cuida el “estar aquí delante”, no solo como una cuestión relativa a la apariencia física de estar ahí. Se trata, sobre todo, de dar paso a una presencia (que se piensa) porque hay también una existencia de ser y estar con todas las cualidades y particularidades. En las aulas no tan solo acogemos las singularidades de los estudiantes, sino que también hay una

⁶⁹ Ver apartado 6.1. “Conocer a los/las docentes” de la 1ª parte.

⁷⁰ El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) era el requisito indispensable en España para que los licenciados, ingenieros, arquitectos o equivalentes puedan ejercer la enseñanza secundaria como docentes según la ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre, (LOGSE). Según el Real Decreto de 04/06/1993, dejó de ser necesario cursarlo para el ingreso en las especialidades de tecnología, psicología, pedagogía y formación empresarial, ni tampoco en ninguna de las correspondientes al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Es decir, estos profesionales podían optar a las plazas de profesorado sin estar obligados a cursar el CAP. El curso 2009-2010 fue el primero en el cual no se impartió el CAP. En su lugar se implementó un Máster específico para este fin, debido a la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bolonia. Ese máster es el llamado Máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. CAP y máster son considerados por igual en las oposiciones a secundaria.

acogida a la formación y estilos de los docentes, es decir, un reconocimiento a sus singularidades. Todos los actores son relevantes en el centro, así pues la mirada se pone en todos los colectivos para hablar de la sensibilidad de vivir una experiencia en relación que quizás se potencia en la formación inicial (o no), aunque dado lo visto en el centro, siempre se puede ser parte de la disposición de remover sentidos interiores para entrar en relación.

“Entendemos que la educación es siempre una experiencia de relación (con una misma, con uno mismo; con la otra o el otro, y con el saber). Una relación de influencia movida por propósitos pedagógicos, enraizada en la propia biografía, y conectada con la tradición y los bagajes culturales. Y, sobre todo, una experiencia de relación con la alteridad, con lo diferente de una, de uno, que motiva (casi reclama) una atención constante a los efectos de esa exposición a la diferencia” (Blanco y Sierra, 2015, p. 1).

López y Gabbarini (2016) hablan de una formación inicial que, por su forma de organizarse, tiende a estar separada de la práctica profesional aunque cuando se tiene un compromiso vital “las teorías no sirven de mucho porque la vida, y la vida educativa en particular, no se deja atrapar” (p. 192). Sería ideal poder tener una formación docente que ponga en el centro las relaciones, desde un saber conectado con la vida, como el que suele darse en el Institut Quatre Cantons, el cual tiende a ser un lugar habitado por quienes están interesados por una formación pedagógica renovada.

Desde la administración podría considerarse un centro para aprender de él, donde acudan profesores en formación, pero al parecer falta que valoremos más profundamente experiencias innovadoras para aprender de ellas. Vemos que el centro busca formas de relación con entidades y que siempre pone atención a las preocupaciones que se viven en la sociedad actual, además problematiza, es decir, demuestra apertura con el mundo. Quizás falta que el mundo que se encarga de la formación docente entre a contextos como éste para aprender, como la universidad, principal institución que forma a los futuros docentes.

El quehacer docente nos permite acercarnos a las vidas de las personas y eso nos lleva a inventarnos, reinventarnos y formarnos desde la experiencia,

viviendo tensiones que pueden ser muy enriquecedoras al mantenernos en un aprender y crear saberes en relación con otros. Al principio nos preguntábamos qué formación requieren los docentes que son parte de proyectos como el que se desarrolla en el instituto en cuestión. Como conclusión exponemos la importancia de valorar la actitud que esté dispuesta a aprender de la realidad en movimiento (que vive incertidumbres), que sea sensible a la vida que se desarrolla en las escuelas y que cuestione para abrirnos en pensamiento, para construir y reconstruir. Como dicen López y Gabbarini (2016), para ello “no podemos prescindir de las teorías, pero sí cambiar nuestra relación con el pensamiento existente que, igual que la lengua, nos precede y está en nuestro contexto vital” (p. 193).

3.1. Quehacer docente en el centro

Si revisamos la formación de los docentes participantes de la investigación podemos decir que *Ramon* es catedrático de Biología y Geología, *Jordi* es maestro y Licenciado en Geografía, *Ana R* es Catedrática de Lengua y Literatura Catalana, en Pedagogía y en Psicología y tiene 2 másteres, *Laura* es Diplomada en Educación Social y Licenciada en Psicopedagogía, *Ana S* es Licenciada en Filología catalana, *Anna P* es Licenciada en Música, *Lali* es Ingeniera Química y Máster en Química Agroalimentaria y *Bea* es Licenciada en Filología española. En las entrevistas pude evidenciar que cada uno(a) se interesaba por la propia formación permanente, pero no tan solo bajo el sistema formal, pues veían que en los lugares donde se habían desempeñado se presentaba una oportunidad de crecimiento para ellos y ellas. Varios de los participantes dijeron que en Institut Quatre Cantons aprendían y que habían podido encontrarse de frente con la posibilidad de pensarse y ver otras formas de trabajar.

Recordemos las palabras de *Bea* cuando decía: *“la sociedad avanza y nosotros nos tenemos que adaptar a esos cambios y si pensamos que el aprendizaje se tiene que asociar a la experiencia, la experiencia de la sociedad cambia a un ritmo frenético, por lo tanto, esto debe ser un permanente cambio”*. Ella también aludía a la continua renovación y al replanteamiento de la formación docente exponiendo que para sus clases ella se pensaba, pues los proyectos que hacía se inspiraban en su propias experiencias por eso, muchas

veces se decía: *“necesito vivir, necesito tener tiempo para vivir, para ir al cine, al museo, para caminar, porque para mí de todo esto, de mi experiencia me salen ideas o proyectos para ellos”*. Muchas ideas para hacer con sus estudiantes surgían después de leer o al enterarse de algo novedoso, encontraba algo y se le veía a la mente: *“oh esto lo podemos vincular con lo que estamos haciendo”*. Ahí fue cuando me contó que una vez leyó en el periódico y vio que en Ámsterdam a las estatuas de la calle las habían hecho hablar, tenían un código QR y las personas que las visitaban podían escuchar la historia de la estatua y ella se dijo *“qué mejor manera de trabajar la lengua con un mapa sonoro de las estatuas de Barcelona”*, con esa idea podían trabajar una variedad de aspectos, por ejemplo, las tipologías textuales, la historia y la creatividad.

Tanto Bea como otros docentes participantes de este estudio destacaron la **manera colaborativa** de trabajar entre los colegas del centro. Formaban equipos para llevar las tareas de planificación y ejecución, pero también para darse soporte. Cada uno pertenecía a uno o dos equipos, por ejemplo, había equipos de profesores que impartían clases de lengua, otros de TG de 1º de ESO, de 2º, de 3º y así sucesivamente. Como muchos de ellos daban TG y otra modalidad más, entonces pertenecían a varios equipos. Finalmente, todos eran parte de un mismo grupo: la comunidad del centro.

Estuve en varias reuniones que se hacían los lunes de 08.15 a 09.15 del equipo de TG de 2º de ESO que servían para evaluar en conjunto cómo se iba en el *centro de interés* que se estuviera trabajando, se analizaban las metodologías utilizadas y las formas de evaluar (intentando que sean diversas). Además, pensaban en qué faltaba por hacer, cómo iban las temáticas que rodeaban el *centro de interés* y cuáles iban a ser las elaboraciones creativas de proceso. En mi diario de notas escribí una frase que dijo uno de los docentes en esas reuniones mientras hablaban del rol de los estudiantes: *“todos somos parte de un sistema y los profesores intentamos que los estudiantes sean conscientes de su rol activo”*. Desde sus palabras comenzaron a dialogar sobre el tiempo que tenían disponible para las actividades planificadas pues era difícil marcar tiempos cuando los mismos estudiantes se tomaban los quehaceres con tranquilidad, lo que les llevaba a tener que reorganizarse cada semana. Y para eso eran las constantes reuniones; para contar con el apoyo del equipo y

dialogar en conjunto las cosas que pasaban aunque siempre faltase tiempo para hablar de todo lo que ocurría.

Los lunes durante la primera hora, cuando los profesores se reunían, hablaban y se enriquecían de saberes que entraban en diálogo. Los vi y escuché hablar sobre cultura, sobre temas actuales, sobre cómo entendían el conocimiento. Como la forma de presentar el *Trabajo Globalizado* era desde las diversas disciplinas, ninguno llevaba a cabo su especialidad tal como había sido formado, así que cada docente tenía que buscar, investigar y actualizarse. Una parte la hacía por sí solo, pero otra parte —y muy fundamental— la vivía en compañía del equipo donde según los temas y metodologías iban asumiendo por decisión propia ciertos roles según las necesidades del grupo. Esa dinámica hacía que los docentes aplicaran sus habilidades y las compartieran con los demás para complementarse entre todos y todas.

Presento un caso, en el *centro de interés* “*Un paseo por la Edad Media*”. Había una parte donde se trataban las bacterias y virus con el objetivo de hablar de las enfermedades que había en esa época, desde allí hacían un análisis de cómo se actuaba ante esa enfermedad en la actualidad o si ya se había erradicado. Una de las actividades era tener una sesión en el laboratorio para hacer pruebas experimentales que permitieran ampliar el análisis. Como ese aspecto que se trabaja estaba más asociado a la Biología entonces lo lidera un profesor de esa área, mientras los demás (que docentes provenientes de Ciencias Sociales, Matemáticas u otras especialidades) acompañan el proceso también como aprendices. La prueba experimental sobre bacterias y virus estaba organizada para todos los grupos, lo que hacía que los docentes se coordinen y colaboren activamente. **Para ellos, esa dinámica fue una oportunidad de formación que no se relacionaba tanto con contenido sino más bien con la forma de hacer y de trabajar colaborativamente entre los docentes.**

Aspectos y actividades como estas se trataban en las reuniones, las cuales no eran esas típicas instancias que se usan en espacios tradicionales para dar instrucciones de lo que hay que hacer. Al contrario, en ellas vi un espacio participativo donde dar ideas, donde cuestionar lo que se estaba haciendo y donde expresar las dificultades usando un lenguaje cercano, hablando desde sí. Finalmente, era un espacio donde se evidenciaba la

relación que los docentes tenían con el saber y con sus propias habilidades para asumir diferentes roles.

Por otra parte, los docentes han tenido que ir mediando la gestión de sus clases en colaboración con las entidades que participan en los TGPE. En suma, no es pensar su quehacer a partir de las cuatro paredes de un aula, es abrirse al trabajo en equipo con los demás docentes e integrar el rol de las entidades que en ciertas épocas trabajan de manera más afianzada con el centro, recordemos que esas épocas son antes de las vacaciones de navidades y previo a las vacaciones de verano. Cada TGPE está coordinado por un docente y por una entidad, lo que exige una amplia comunicación entre ellos para ir coordinando las actividades y por sobre todo, para ir mediando los espacios, ya que el docente y el grupo de estudiante suelen ir al lugar donde está instalada esa institución o donde se desarrolla su trabajo y, a su vez, los miembros de la institución visita las aulas del Institut Quatre Cantons.

Para pensar en un caso práctico, proponemos el TGPE “*Personas sin hogar*” que contaba con la colaboración de la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios que, bajo el concepto de *hospitalidad* cuidan la acogida, la promoción de la salud, el acompañamiento y el compromiso en contextos vulnerables. El grupo que escogió este TGPE junto a su profesora, Laura, iba a uno de los albergues donde residían personas sin hogar. El objetivo era que los estudiantes se pusieran en contacto con la vida de personas sin hogar y conocer las políticas sociales sobre el tema. El grupo interaccionaba con quienes vivían en uno de los albergues de Barcelona e iban a hacer trabajo comunitario y, como coincidió con el período de navidad, los estudiantes iban a hacer dinámicas con quienes estaban en el albergue en ese momento.

Para Laura que es educadora social y psicopedagoga era muy relevante poder ser parte de una oportunidad de aprendizaje así y que dentro de su labor pueda ser un canal que conecte la vida de personas que estaban en una situación desfavorable y sus estudiantes. Ella nos señaló que esa experiencia en sí misma había sido una oportunidad de crecimiento personal y profesional. Si consideramos lo que hemos ido desarrollando en esta tesis, llegar hasta las personas que están en situación de calle es ponerse en contacto con otro tipo de saber, con lo que se vive a diario en los espacios urbanos de la ciudad de Barcelona.

“Los proyectos deben estar al servicio de una idea pedagógica buena, y si tú tienes la idea de favorecer la autonomía del alumno, en algún momento le tienes que ceder poder; no puedes controlarlo todo, le has de ceder capacidad de decisión” —decía una de las docentes entrevistadas. Cuando el alumno toma decisiones y se equivoca es cuando empieza a aprender. Cuando el profesor se hace responsable de ello, es decir, cuando no cree que todo dependa de él, sino que la cosa está más repartida, y ve que el responsable de aprender es el alumno y el profesor se pone en otro lugar, desde el acto de acompañar, cambia la mirada y, en consecuencia, se entra a otra dimensión del saber vivencia.

El pensamiento pedagógico y la práctica cotidiana de los docentes pueden irse redirigiendo y tomando otra dimensión gracias a la experiencia que viven en el lugar donde se desempeñan. Jordi, uno de los docentes participantes, decía que con la llegada de docentes nuevos al Institut Quatre Cantons se nutría el proyecto gracias al intercambio de visiones y aportaciones renovadas. A la vez, identificaba que esas incorporaciones podían ser una amenaza porque, al ser un instituto público, no había una selección de personal como lo podría tener un centro concertado o privado. La amenaza es que pueden llegar docentes que no quieran continuar con la línea del proyecto y, finalmente, lo que hace que éste funcione es la convicción de la gente por vivir una educación secundaria diferente.

El Departament d'Ensenyament de Catalunya gestiona las plazas disponibles de todos los centros públicos y la llegada de algunos docentes al Quatre Cantons es casi producto del azar, ya que se sigue haciendo la distribución a partir de las especialidades que tenga cada uno. En ese sentido, el instituto ha tenido que demandar perfiles profesionales definidos por especialidades, siendo que no trabajan por asignaturas, solo en Bachillerato desde el curso 2015 se ha integrado especialidades en ese nivel académico.

Al integrarse a la comunidad algunos docentes se enteran in situ que el modo de llevar el currículum es diferente, otros ya conocen el proyecto a través de los medios de comunicación, por lo que piden a la administración (en la medida de lo posible) ser enviados a ese instituto. En esos casos hay una

decisión de los mismos implicados, lo que hace que sea más fácil poder entrar en sintonía con el proyecto.

Jordi, uno de los docentes participantes, dijo que la experiencia de formación era continua y, tanto él como los demás profesores involucrados en la investigación expresaron que su llegada al centro era una oportunidad de formación. En menor o mayor medida, el lugar donde se desempeñan marca los estilos y prácticas docentes. Jordi dijo que lo notaba, por ejemplo, cuando escuchaba hablar a los docentes de nueva incorporación, quienes tendían a hacer comparaciones entre los tipos de escuelas donde previamente habían trabajado y lo que se vivía en la cotidianidad del Institut Quatre Cantons.

Ese cuerpo docente, al llegar al centro, tendrá que aplicar nuevas metodologías en el aula que sean más participativas, tendrá que saber trabajar de manera colaborativa, deberá partir desde las experiencias y emociones de los estudiantes, deberá usar recursos tecnológicos, lo que exige ciertas habilidades que en ocasiones son escasas en la formación inicial y continua del profesorado y, por sobre todo, tendrá que replantearse su rol.

Así como los grupos heterogéneos de estudiantes son organizados con mucho cuidado, también se procura seguir esa línea con los docentes. El centro intenta que en un equipo de 4, haya 2 profesores expertos/veteranos y 2 de nuevo ingreso, así es más fácil poner en relación las diferentes perspectivas y saberes de docentes nuevos y antiguos, aunque reconocen que la fluidez de las actitudes de los profesores que se incorporan depende de su bagaje pedagógico y personal. Para ampliar la reflexión citamos las palabras de Jordi en una de las entrevistas:

Entrevistadora: *Si al centro llega un docente que trae una reflexión pedagógica que responde a los planteamientos del proyecto será mucho más fácil que se integre, en cambio si llega un docente que se encuentra aquí con un pensamiento pedagógico diferente, necesitará de más tiempo para modificar su práctica docente y asumir un rol que quizás no ha experimentado ni en su formación ni en su cotidianidad laboral.*

Jordi: *Cuando llevas un tiempo trabajando en un equipo consolidado es mucho más fácil poder hacer reflexiones y contribuciones en nuestra práctica docente, no se trata de criticar, se trata de crecer juntos.*

La experiencia del centro es que la mayor parte del profesorado nuevo se adapta a esta manera de hacer y de vivir una educación secundaria diferente. Muchos de los docentes de nueva incorporación destacan el bienestar que se siente en las aulas del instituto. Y como los estudiantes ya vienen con un camino recorrido, ven la motivación en ellos y la forma que tienen de estar en el aula, con una actitud activa, de mucha participación. Cuando llegaban profesores nuevos o alguno que iba a hacer sustituciones, vi que el grupo-clase colaboraba y le iba explicando al docente en qué estaban trabajando o cuál era la filosofía del centro. Por tanto, había un soporte que también ofrecía el alumnado hacia los docentes que se incorporaban.

Para acabar la discusión sobre la formación y el quehacer docente nos preguntamos: cuáles son los retos que se irán presentando. Luego de las conversaciones con los participantes, creemos que los retos van en dos direcciones; la primera, es experimentar un cambio de paradigma por parte del profesorado; pues es evidente la necesidad de romper la forma tradicional de educar. La otra es la formación del profesorado y del mundo educativo en general, ya que la formación sigue siendo dividida en especificidades respecto a un tema. Puede que aquí sea trascendental acudir a experiencias como la de este instituto, para ofrecer formación entre docentes partiendo de un modo de hacer en base al trabajo en equipo y viendo desde cerca cómo funcionan nuevas ideas y proyectos educativos.

En el contexto escolar el lenguaje y la comunicación son piezas relevantes en este andamiaje. Hablamos de la necesidad de crear un clima que haga posible la comunicación en la comunidad y en el contexto de diálogo, negociación y elaboración conjunta de significados. La elaboración de este conocimiento debe darse en el desarrollo de un proceso de aprendizaje que convoque como un elemento central a la creatividad, pues la educación la reclama como una entidad protagónica para el desarrollo de nuestra sociedad (Moya, 2008).

4. Un lugar para ser

El título «*Un lugar para ser*» tiene un sentido muy especial, en primer lugar porque es el título de un relato de Asun López Carrero que aún no está publicado, pero que hemos querido citar porque se relaciona con el tema que a continuación trataremos. En segundo lugar, creemos que el título entrega una acertada referencia a ese espacio educativo en el que queremos habitar y en el que los miembros de una comunidad se sientan acogidos.

Hemos tratado el aspecto relacional a través de la organización de un currículum integrador y hemos ido indagando en cómo se va entramando ese tejido de interacciones entre los sujetos, pero nos falta especificar cómo son las aulas y los espacios de aprendizaje en el instituto.

Mi presencia en el centro me permitió pensar en un aprendizaje que se nutría de la vida en las aulas, de ser y estar en ellas y que fueron revelando la existencia de espacios de encuentros para compartir el pensar que nace de la cotidianidad y que muestra una orientación educativa de quienes componen ese proyecto. ¿Cómo potenciar un clima que favorezca la enseñanza y el aprendizaje creativo en el aula?, ¿cuáles son los recursos que desempeñan un papel primordial y mediador en este proceso? Son algunas de las preguntas que nos orientarán en este apartado.

En las particularidades de cada centro encontramos climas relacionales creados por las interacciones entre las personas que son parte de una comunidad. En ellas, habrá climas más tensos u otros de más distensión y libertad, donde las propiedades del tipo de atmósfera estarán dadas por el estilo relacional que establezcan educador y educando en su interacción educativa y dialógica dentro de ese espacio.

“Dar cabida al vivir en el aula es ofrecer un espacio a las emociones, creando contextos donde estas puedan ser sentidas, expresadas y compartidas. Habitarla y sentirla saliendo de nuestra zona de confort, de nuestro control como maestras, permitiendo escuchar esas otras voces, esas otras emociones que emergen en la cotidianeidad de nuestras clases. Pero no solo eso, también es un vivir-se con el grupo escuchando

lo que nace desde cada uno: las dudas, las seguridades o los modos de comprender una misma realidad” (Quiles y Forés, 2013, p. 227).

Dice Asunción López Carretero en su relato “*Un lugar para ser*” que un espacio, una casa o una escuela son el reflejo de estilos de vida y que, a su vez, éstos crean otros nuevos estilos. Esto, precisamente es el valor simbólico del espacio. Si pensamos en el *lugar para ser* del Institut Quatre Cantons, podemos decir que tal y como ya hacíamos referencia al principio de esta tesis, desde el primer encuentro sentimos una atmósfera especial ya que percibí un movimiento y una vida escolar participativa que se respiraba en los pasillos, en la sala de profesores y, más tarde, dentro de las aulas.

4.1. Habitar las aulas: «vivir con»

Tener un aula donde se respire una buena atmósfera de convivencia es el ideal de cualquier centro educativo. Las preguntas son ¿cómo favorecemos la convivencia?, ¿cómo están organizadas las aulas?, ¿su organización favorece las relaciones interpersonales?, ¿cómo ese espacio propicia el propio movimiento de quienes habitan el aula?

Entrar por primera vez a un aula en el Institut Quatre Cantons significó ver otras opciones en educación. Aún no acababa el máster en Barcelona pero ya dimensionaba cómo había calado en mí una formación que proponía una narrativa diferente. Ahora, al estar en ese lugar, podía ver, sentir y vivir formas de relaciones educativas que no había tenido la oportunidad de conocer en mi experiencia como docente en Chile.

Llegué en compañía de Ana R y, en primer lugar, me llamó la atención la diversidad en el aula. Había muchos colores, jóvenes vestidos a su manera (sin uniforme). Al entrar a la primera sala me di cuenta que era un grupo pequeño y fue inevitable no pensar en los 45 estudiantes que frecuentemente tenía en mi clases cuando me desempeñaba como profesora de Historia. Lo otro que me llamó la atención fue la distribución de las mesas, pues estaban ubicadas por grupos, formando unas 5 mesas colectivas. Los jóvenes no miraban a un punto central que, por lo general, en las aulas suele ser la pizarra. ¿Por qué no estarán mirando la pizarra central? —me preguntaba. Con el paso de los minutos me di cuenta que no había una sola pizarra; había 3 distribuidas en

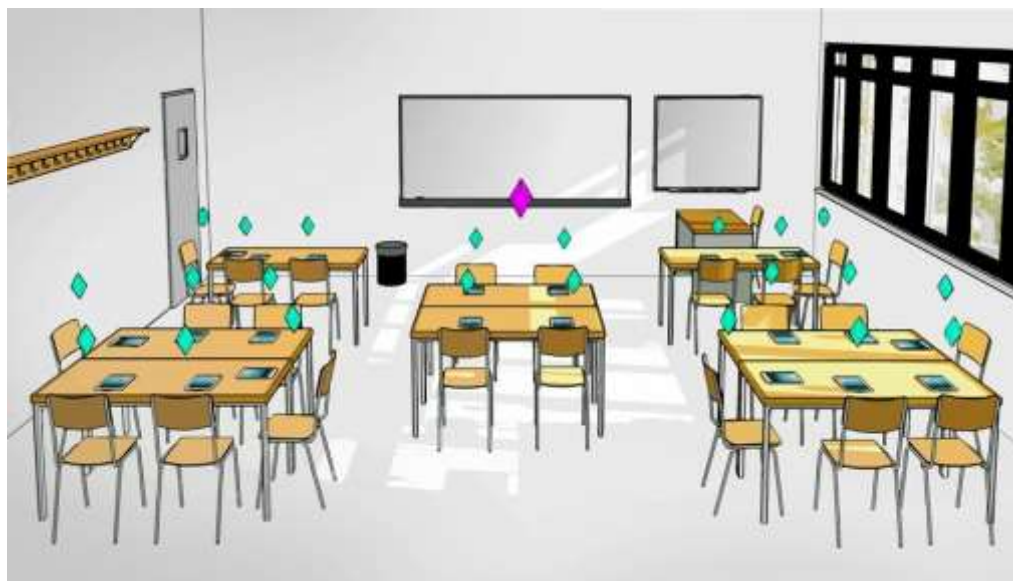
diferentes paredes, más un mural y el espacio de proyección. Otros elementos presentes en el aula era la mesa de la profesora, la cual no presidía el espacio de la clase. Esa mesa tenía un ordenador que se usaba para las proyecciones y contaba con una silla.

Ese primer año que estuve los estudiantes no tenían Ipad, en sus inicios, el equipo de docentes había decidido trabajar con portátiles pequeños, pero después se dieron cuenta que éstos limitaban el movimiento y que no eran tan prácticos como las tabletas, las cuales eran más livianas y se podían transportar con facilidad a cualquier espacio tanto dentro del centro como fuera. Al fondo del aula, habían colgadores, allí los estudiantes tenían sus chaquetas y mochilas. En las mesas tenían sus portátiles y alguna que otra libreta y estuches.

Ana R, durante sus clases se movía mucho, por lo que su mesa y silla de docente no se usaban. ¿Qué sentido tendría una mesa presidiendo la clase si la profesora se movía de un lugar a otro dentro del aula? Muchas veces la vi sentándose al lado de los estudiantes.

Para representar los detalles de los espacios de un aula del instituto queremos mostrar una ilustración en 3d (*figura 3*) que encargamos a una diseñadora. Ella no visitó el centro, la elaboración la hizo a partir de las especificaciones que yo le daba de los espacios, de los materiales y de la distribución de los elementos dentro del aula.

Ilustración 1
Espacios dentro del aula



Fuente: Ilustración elaborada por Eli Basanta.

En la ilustración 1 podemos ver un ejemplo de distribución de las mesas dentro de un aula. La organización de éstas no eran estáticas, cada docente tenía la libertad de mover el mobiliario como más le convenga. Sobre las mesas hemos querido representar los Ipads y al ser un dibujo 3d no hemos podido demostrar el movimiento de las personas que allí se genera, aunque en los anexos ponemos algunas fotos reales de estos y otros espacios.

Quizás, para muchos, esta aula no es del todo innovadora, en especial si lo comparamos con espacios de escuelas de Finlandia donde hay libertad para moverse en lugares muy creativos y dinámicos, donde los tiempos también son gestionados con mayor flexibilidad. Ante los ojos de la administración y de quienes componen las comunidades educativa finlandesas ver una ilustración como la que se muestra aquí no representa un gran cambio en la atmósfera dentro del aula. Sin embargo, cada país, cada centro y cada contexto vive sus procesos y evaluará hasta qué medida lo que se construye es o no diferente. Finalmente, dependerá de su posicionamiento epistemológico. De todos modos, valoramos estas transformaciones y nuevas apuestas educativas como la del Institut Quatre Cantons que, además tiene un gran valor por ser un centro público.

Es verdad que no podemos compararnos con la realidad de otro país ni con la de otra comunidad educativa, pero lo vivido en este instituto nos hace pensar en otras alternativas y en dimensionar un lugar para ser que valore las singularidades de las personas y que aprecie las formas diversas de aprender, de relacionarnos con el saber y que se cuestione sobre las relaciones entre las personas tomando como eje las experiencias. En suma, dejamos de lado esa educación que cree que lo trascendental es el logro de objetivos académicos, los cuales son medibles con pruebas estándares. Sabemos que son muchos los centros que dicen valorar el sentido educativo vivencial y relacional, aunque en su quehacer siguen llevando a cabo prácticas tradicionales, teniendo aulas con sillas unidireccionales, todas mirando hacia la pizarra como elemento de transmisión del saber y con estudiantes supuestamente atentos a la voz del docente. Ese tipo de aulas responde a una metodología que no considera el replanteamiento de un lugar para ser y estar en el mundo.

El objetivo de representar los espacios de un aula del centro era acercar los elementos materiales a los lectores para conectarse con el valor simbólico de lo que allí ocurre cotidianamente y para dimensionar la presencia de elementos cíclicos que ayudaban a situarse en y con el grupo-clase.

El espacio dentro de aula, así como otros espacios de aprendizaje dentro del instituto cobran sentido relacional en la medida de cómo trabajamos en ellos, pues podríamos tener interesantes cambios en la redistribución de materiales y muebles, reformular los espacios colectivos, hacerlos visiblemente más didácticos, pero si no cambiamos la mirada del proceso de enseñanza-aprendizaje, poco valor tendría ese nuevo escenario.

Al tener aulas flexibles pudimos ver diferentes de prácticas pedagógicas según las necesidades del alumnado, por ejemplo, el trabajo que requería concentración se realizaba en grupos más pequeños; en cambio, las conversaciones grupales pedían una disposición circular de las sillas. Otras tareas se realizan en grupos de trabajos que estaban distribuidos en diversos espacios del centro. Las estudiantes realizaban estos cambios con toda naturalidad, sin alboroto y con cierta rapidez.

Estas interacciones dan cuenta de relaciones educativas fructíferas porque:

“Mirarse a la cara al hablar, escuchar y escuchar-se, estar con una presencia vital, esperar aprender de las demás personas del aula, estar atentas/os a lo que dicen los demás, interesarse por sus experiencias, son, todas ellas, disposiciones que facilitan el encuentro imprescindible en la relación educativa” (Cita del relato aún no publicado “Un lugar para ser”).

La interacción con el espacio cambiaba según las singularidades de cada docente. A pesar de ser las mismas aulas, el espacio era diferente según las formas de estar de cada profesor. En unas clases, por ejemplo, en las de Jordi, veía que el uso de la pizarra era diferente. Algunos tenían como elemento clave de comunicación la oralidad de la palabra, Jordi también la tenía aunque también usaba bastante la pizarra. Él constantemente se movía y al estar las pizarras distribuidas en 3 de las 4 paredes se encontraba con ellas y escribía, hacía algún esquema o apuntaba las ideas de los estudiantes.

Pensamos que la pizarra es un elemento central de la memoria colectiva de la clase. Escribir y borrar es una forma viva de ir haciendo un proceso común. Muchas veces los docentes van tomando nota de lo que los jóvenes dicen y, de este modo, quedan los comentarios a disposición de todos. Otras veces son ellos los que la utilizan. Es un elemento comunicativo muy importante; es una forma de ir dejando constancia del movimiento del pensar, de la conexión de las palabras orales con la escritura, del ordenar y relacionar. En fin, reviven una multitud de procesos vitales, singulares y compartidos. Al hacer estas reflexiones nos damos cuenta de lo conectado que está el espacio intersubjetivo con el espacio físico. A medida que los estudiantes se van haciendo a las relaciones entre ellos y ellas, se van creando lazos; sus cuerpos y su relación con el espacio se van modificando.

Volviendo a las clases de Jordi, él siempre buscaba la forma de aproximarse a las personas. En los relatos expuse que estando en su aula me sentía incluida en una atmósfera de diálogo colectivo, pues generaba mucha participación, nos hacía pensar a todos. En el lugar que habitaba Jordi, sentía que el aprendizaje estaba en todas partes, de simples cosas podía generar una profunda reflexión y, en especial, nos hacía reflexionar sobre las relaciones humanas y sobre nuestra forma de estar en el mundo usando un lenguaje muy

simple y cercano, poniendo ejemplos de la vida cotidiana y partiendo de su propia experiencia.

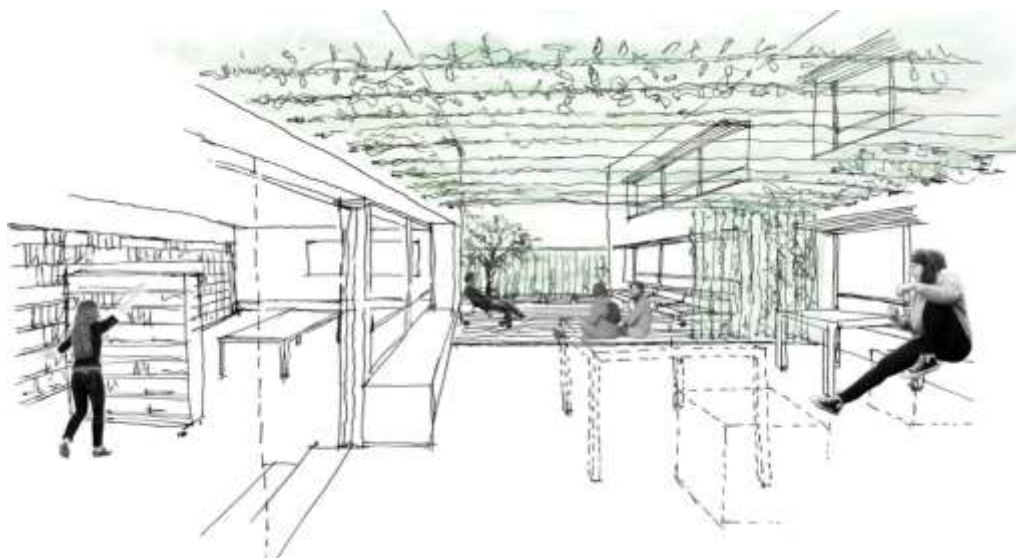
De alguna manera, en esta tesis me he focalizado a hablar más de ciertos docentes que acompañé en el instituto. Por una parte, está en juego la cuestión de tiempo y espacio (la idea es no alargarme tanto en la escritura), pero por otra, está la filosofía que hay detrás de nuestras prácticas como docentes y, en el caso de presentar algunas escenas me encuentro con ejemplos, como el que explicaba en el párrafo anterior sobre los espacios que propiciaba Jordi, que demuestran con mayor claridad el sentido de lo educativo que inspira este estudio. Sin embargo, debo decir que en muchas dinámicas pude ver interesantes formas de habitar las aulas y de estar en relación con los otros.

Habitar un espacio más acogedor es una preocupación en el centro, por eso se propuso un TGPE llamado “*Habitemos la escuela: espacios Quatre Cantons*” donde se repensaban los espacios de aprendizaje. La experiencia consistió en transformar el patio interior anexo a la biblioteca, hasta entonces vacío y en desuso, en un espacio para llevar a cabo diferentes actividades. Se contó con la colaboración de entidades, de familiares de estudiantes y del centro. Se trataba de un proyecto pedagógico y de mejora del espacio físico, que se complementaban e interactuaban y que, por sus efectos, fue parte de un reportaje audiovisual de “educa.Barcelona”, donde se planteaba el papel de los espacios dentro de las escuelas. En el reportaje aparecen escuelas que han replanteado esos espacios con la implicación de la comunidad educativa y los han convertido en lugares participativos.

El proyecto fue dado en conocer en varios lugares. La profesora encargada era Anna Gou, ella nos envió la presentación que usaba para contar la experiencia junto a los estudiantes que fueron parte de este TGPE. A continuación presentamos el croquis que elaboraron antes de poner en acción el reacondicionamiento del espacio:

Ilustración 2

Croquis de transformación de patio interior



Fuente: Croquis de la transformación del espacio del patio interior del instituto facilitado por Anna Gou, profesora que lideró el TGPE "Habitemos la escuela".

El proyecto de mejora de espacios se basó en puntos que se relacionan con esta tesis, pues la propuesta se inspiró en los conceptos de: cocreación, coproducción y corresponsabilidad. Además se identificó con:

1. Una mirada transformadora: teniendo como base los verbos de mirar, pensar, representar y construir.
2. Una puesta en práctica: tomando como herramientas: el mapa, el plano, el modelo.
3. Un proceso proyectual: donde hubo un análisis propositivo de diagnóstico y de pensar en propuestas alternativas para llegar a una definitiva.
4. La ejecución: basada en construir un proyecto colectivo con la intención de mejorar un espacio físico y dar un impulso también al aprendizaje.
5. La divulgación, el fomentar y el compartir buenas prácticas en los espacios del centro.
6. La idea de continuidad donde se plantea que el proceso de transformación es continuo.

En suma, con este ejemplo cerramos el apartado de “Habitar las aulas”. Reflexionamos sobre la importancia de poner en relación diferentes aspectos tanto materiales como de interacción. Cabe decir también que, desde hace ya años, ha habido una demanda por parte de los alumnos de poder transformar este espacio para poder disfrutar en sus momentos de ocio. Esto quedó reflejado en un proyecto que el centro presentó el curso pasado para formar parte de la red de “Escuelas+Sostenibles” y que fue redactado por un grupo de alumnos de 2º y 3º de ESO con el consenso de la comunidad educativa. En este proyecto se incluyen como principales propuestas la transformación de los espacios exteriores e interiores para hacerlos más habitables y más verdes bajo la idea de mejorar las relaciones entre las personas.

5. Interacciones entre docentes y estudiantes

El contexto educativo se compone por el espacio físico y social en que convergen todos los factores que afectan los acontecimientos en el aula y en otros lugares de aprendizaje, referidos tanto a lo inmediatamente perceptible y explícito, como a lo menos perceptible, sutil e implícito, como son las subjetividades de las personas. Distintas perspectivas han puesto en relieve la importancia de la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y los significados que le otorgan a ésta y a la tarea que conjuntamente realizan (Covarrubias y Piña, 2004; Monereo, 1998). En esa dinámica y a pesar de que el contexto sea conocido y compartido por los que participan en él, cada uno lo interpreta personalmente y lo representa de una manera particular.

Acercarnos al lugar del otro es entrar en la interacción. Aquí hacemos referencia al espacio relacional entre el docente y el alumno, pero también al rol que asume la persona observadora. En este caso, soy yo quien entro en esa dinámica; situación que se pone en evidencia en un relato denominado “*Conéctate conmigo: una invitación constante*” que presentaremos en breve.

Por la necesidad de conocer con mayor profundidad la relación e intercambio social que se establece entre maestro y alumno durante la actividad conjunta en el aula, se han relatado escenas que cuentan de las interacciones entre los sujetos, ya que nos aportan elementos sustanciales

para indagar en la importancia de los procesos de mediación en la relación interpersonal y colectiva como elemento clave del aprendizaje y el desarrollo humano.

A continuación compartimos un relato que da cuenta de las interacciones entre docentes y estudiantes, tomando como inspiración una escena vivida en un aula de 2º de ESO. El relato fue elaborado a partir de las notas de campo que se tomaron específicamente en una clase de Jordi.

Relato: Conéctate conmigo: una invitación constante

Autora: Investigadora

Curso 2014-2015

Como investigadora, cuando estoy en el aula con los(as) 4 profesores(as) del instituto escribo en mi diario la vida que se desarrolla, las cuales ordeno con un nombre que me ayuda a ordenarme y a identificar aquello que me parece significativo para el estudio que realizo hace 2 años en el Institut Quatre Cantons de Poblenou. Revisando mis anotaciones, me he dado cuenta que en varias ocasiones tengo un apartado que denomino "Pau". Él va en 2º de la ESO y tiene muchas dificultades de aprendizaje que se manifiestan desde el curso pasado.

A continuación me detendré en Pau, en Jordi, que es un docente del instituto, y en mí. Hablaré de nosotros 3 porque además de investigadora soy profesora de secundaria y me cuesta desconectarme de esa labor que tanto me apasiona. Puede que hable de Pau, porque quizás he tenido a muchos estudiantes como él, con los cuales no he logrado tener una relación tan cercana como la que tiene Jordi con él. Jordi, el profesor de secundaria me contagia de energía cada vez que estoy en su aula, cada vez que lo veo en la sala de profesores o en los pasillos del centro.

He querido hacer esta especie de triangulación para compartir una reflexión sobre cómo la presencia de un adolescente puede ser un elemento de unión entre las personas, un elemento que beneficia las

relaciones, un elemento que permite demostrar la preocupación hacia los otros y las otras.

Por las calles próximas al instituto me he encontrado con Pau y frecuentemente me dice: — “¿este jueves irás a nuestras clases con Jordi?” “Las clases de Jordi son divertidas, nos hacen reflexionar sobre cómo somos”. Según la semana⁷¹ le respondo: “este jueves sí estaré” —. Él sonríe y sin despedirse se va. Me llamó la atención que Pau me invite a las clases del Jordi, considerando que es un joven al cual le cuesta concentrarse y que posee una compostura corporal como si siempre estuviese cansado o con sueño. Las primeras semanas al llegar al instituto intuía que no le agradaba estar allí, se negaba a participar en las clases, no tomaba apuntes, no ponía atención al docente, ni a los comentarios de sus compañeros y compañeras y se dedicaba a conversar de las cosas que había hecho, por ejemplo, el día anterior. Con el paso del tiempo lo fui observando y acercándome a él para conversar. Fui notando que cada vez iba teniendo una actitud de mayor conexión con los docentes, con sus compañeros y compañeras y conmigo. De a poco íbamos conectando a través de un hilo invisible de confianza y de aceptación. De alguna forma Jordi, los demás docentes y sus compañeros y compañeras fueron invitándole a ser parte de un proyecto educativo que le ha motivado.

He observado en muchas clases a Pau y pienso “¿si estuviese en otro tipo de escuela estaría con la misma actitud? ¿Se le acogería y valoraría su singularidad?” En el instituto donde se encuentra se parte de la idea de aceptar a todos y a todas con sus cualidades, se trabaja desde la perspectiva de crear en conjunto el conocimiento, dando gran importancia al aporte de cada uno y cada una, desde sus propios saberes y de poner el centro del aprendizaje la relación educativa.

Recuerdo una clase donde fueron a exponer 3 personas de un museo para explicar sobre la importancia del patrimonio y para coordinar un trabajo colaborativo entre el instituto y el museo. En aquella ocasión Pau

⁷¹ Las observaciones que realizo en el aula de Jordi son semana por medio, pues observo a 4 docentes y me voy turnando.

estaba muy inquieto, jugaba con un lápiz y daba golpes en la mesa con él, con la intención de hacer ruido y de hacer notar que estaba aburrido. Laura, la profesora que estaba en ese momento en el aula, se sentó junto a él (en la misma silla) y le habló en voz baja para no interrumpir la presentación del personal del museo. Docente y alumno intercambian palabras y en un momento de trabajo práctico salieron del aula unos 5 minutos. No escuché su conversación, pero al acabar la clase Laura me contó la situación, me dijo que tuvo que darle un tiempo a Pau para que se libere y reflexione fuera del aula, me contó que había llegado a una conclusión: que ante exposiciones tan extensas tendría que buscar otras estrategias para mantener la atención de Pau.

Cuando hice anotaciones sobre lo ocurrido no dimensioné la importancia que tiene el buscar esas nuevas estrategias que me dijo Laura, aunque sí valoré el hecho de que para ella los 5 minutos que tuvo Pau fuera del aula, no haya sido una medida de “castigo”. Por lo demás, para Pau tampoco lo fue. Laura me señaló que para ambos había sido un momento de *reflexionar-se*. Esto me hizo pensar sobre el significado de convivir con las singularidades y de convocar al estudiantado, acudiendo a estrategias inclusivas. Además de la importancia de buscar nuevos recursos como docentes, luego de vivir experiencias cotidianas que pueden ser una señal o una llamada de atención a la necesidad de cada uno.

La intranquilidad de Pau en el aula, junto a las dinámicas que iba a observando de los docentes que trabajaban con él, la estaba analizado desde su unicidad. Posteriormente fui conectando la situación con otros hechos que ocurrieron, lo que me llevaron a concluir que hoy en día, Pau va alegre al centro, aunque a veces su estado de ánimo cambie con facilidad, pero esa dinámica es parte de la vida misma.

Cada vez que ingreso al aula espero que los estudiantes se sienten, para así buscar mi espacio —o el que se me asigna naturalmente—. Los alumnos y las alumnas se sientan en mesas colectivas de 4 a 6 personas y yo me siento en alguna de esas mesas, junto a ellos. Desde allí observo, tomo anotaciones en mi libreta y sigo las actividades sintiéndome integrante de esa dinámica.

Cuando llego al aula donde está Pau me hace señas con las manos para que me siente en su mesa colectiva. Me acerco con rapidez a sentarme a su lado y me muestra el trabajo que está haciendo, me expresa sus dificultades, me cuenta que la noche anterior ha dormido pocas horas y de lo mucho que le hace pensar y trabajar Jordi. El docente lo hace participar en reiteradas ocasiones, espera el tiempo necesario para que Pau responda, a su vez, el grupo también lo hace, observo que todos se quedan quietos y atentos a lo que dirá Pau. Jordi promueve ese silencio y esa escucha. Cuando a Pau le cuesta responder alguno de sus compañeros le guía. Mientras tanto, Jordi sigue expectante.

Cuando todo esto ocurre, siento que todos los que estamos en el aula somos parte de un espíritu de escucha y de respeto por el otro. Cuando me desempeñaba como docente, teniendo en el aula a unos 40 estudiantes, los silencios eran como un temor, había que llenar el tiempo y el espacio con las palabras. En cambio, **aquí fue viendo el silencio desde otro punto y fue teniendo otro valor para mí**, porque los silencios tienen que ver con las propias reflexiones, con ver y pensar.

La escucha de Jordi llega a ser tan atenta, que cada comentario que hace Pau es escuchado por el docente o cuando el estudiante necesita ayuda es como si Jordi lo presintiera a pesar de estar a varios metros de distancia. Cuando Pau tiene dudas sobre cómo hacer algo y pregunta a alguno de sus compañeros(as) o a mí, Jordi se acerca para ver si, por ejemplo, algún compañero(a) le ha explicado o me mira a mí con aire de complicidad, pues el docente no puede estar en todo momento, debe atender al grupo. En algunas de las entrevistas con Jordi, me ha señalado el valor que le asigna al trabajo colaborativo y a la autonomía. Creo que Jordi con la idea de *invitar a estar en su aula, a aprender*, también invita a la colaboración y a fomentar esas relaciones entre las personas.

Pau tiene la costumbre de colocarse las manos en los bolsillos y Jordi le llama la atención diciendo: “*saca las manos de los bolsillos, Pau*”, una y otra vez lo repite. Interpreto que este hecho para el docente significa una actitud rehacía a la participación y, que por eso lo reitera tanto,

porque dentro de sus objetivos es que cada uno una comparta sus ideas y que tengan una actitud activa en el aula. En una de esas ocasiones donde Jordi llamaba la atención a Pau por las manos en los bolsillos, escribí en mi diario: “*alumnos como Pau permite que cada uno y cada una se piense y aprenda del otro*”. Además permite que los estudiantes conozcan al docente en su trato con los demás, eso quizás se dé naturalmente porque la relación en el aula es colectiva, al tener un grupo de estudiantes —en este caso 22 jóvenes en el aula—, pero no siempre es analizada, pues nos formamos para educar a alumnos y alumnas divididos en grupos, pero pensar en cómo nos ven los demás a la hora de relacionarnos individualmente, dentro de esa globalidad, es difícil porque en el fondo exponemos como somos, nuestra personalidad, nuestras carencias, nuestras virtudes, nuestros defectos.

En otro sentido, me percaté de las diferencias que Jordi utiliza en su tono de voz. Cuando quiere llamar la atención lo sube, pero cuando quiere hablar de algo más íntimo, usa un tono bajo, por ejemplo, nunca deja en evidencia a un alumno o alumna porque no ha hecho los deberes, se acerca y le hace comentarios manteniendo una proximidad.

Escuché en varias ocasiones que Jordi le decía a Pau: ‘*conéctate conmigo*’. Para mí, esa invitación —que la hacía en voz alta— tiene un sentido de convocarnos a todos y todas. Es como decir: ‘*estoy aquí, para vosotros y vosotras*’.

A pesar que en el aula no soy ni estudiante ni docente como tal, Jordi me hace sentir parte de esa dinámica y partícipe de sus instancias de reflexión. Como sabe que soy profesora, a veces me hace preguntas, en especial cuando surge algún tema cercano a mi área de Ciencias Sociales, me da la palabra preguntándome sobre mi apreciación personal. Cuando voy a responder, Jordi se acerca a mí y me pone sus manos en los hombros, al principio, no podía determinar por qué lo hacía, pero ahora percibo que lo hace para “autorizarme” y/o para darme su apoyo. Mientras respondo en catalán los estudiantes se quedan en silencio y siento sus miradas dirigidas hacia mí.

Al salir del aula, por lo general, nos encontramos con las profesoras de los otros grupos, intercambiamos experiencias de la reciente clase, se muestran los trabajos de los estudiantes, se comenta la actividad o simplemente se intercambian palabras de ánimo. Luego, cada uno(a) sigue sus actividades y horarios y van a otra aula. Jordi se despide de mí y se pierde acompañado de la gran energía que lo caracteriza.

5.1. Acercarnos al lugar y a las singularidades del maestro

Britzman (2007) hablaba de poner de relieve la necesidad de incluir la *incertidumbre del desarrollo* en la formación de los docentes como forma de acercamiento a lo nuevo, a lo «no sabido», a lo que se va descubriendo en el camino que, en el ámbito de la educación, demanda mucho empoderamiento a la hora de tomar decisiones respecto al proyecto que se crea. Para este autor, “no hay formación de maestros sin que creemos las condiciones para tolerar y valorar la incertidumbre del desarrollo como un recurso extraño e incluso alienante para comprender los grandes conflictos que nuestro campo absorbe, crea y vive dentro de nosotros” (p. 2-3). Valorar la incertidumbre en la formación nos llevaría a estilos y roles docentes que buscan opciones y replanteen el sentido de lo educativo.

María Zambrano, sobre el rol del maestro dice que la etimología de la palabra no nos alumbró mucho porque «*magisterio*» tiene un sentido de peldaño superior, es más que el aprendiz, es la actividad general de quien enseña. La RAE la define como “enseñanza y gobierno que el maestro ejerce con sus discípulos”. En el caso de los oficios y artesanías se trataba del grado supremo del hacer en los estudios del saber, del saber de aquello que hay que enseñar y de saber enseñarlo. Se trata pues de un grado trasmisor por excelencia, ya que el aprendiz o el estudiante puede transmitir algo a sus compañeros, si así no lo hace no falta a su deber, mientras que si el maestro deja de serlo, se convierte en una contrafigura de su ser, si no logra transmitir de algún modo a quienes le están encomendado, en principio, su rol se interrumpe porque no logra ejecutar la anhelada enseñanza.

Ya hemos visto que el papel del docente va cambiando según la perspectiva de la época y del contexto, porque más allá de una función

encomendada, es un lugar que se habita, un lugar que cada uno encarnamos, donde cada persona lo vive según su deseo y su experiencia de vida. María Zambrano nos habla de no dimitir ninguna de las dos partes en juego: la del maestro y la del estudiante y, también del “ser” como ese entrar en juego en primera persona que venimos transitando en el relato de lo que fue mi estancia en el instituto.

Hemos hablado de la escucha como una cualidad educativa que se cuida especialmente en el centro. Ahora vamos a profundizar en cómo se resuelve esta tensión entre ocupar y habitar un lugar de maestro(a) a partir de las vivencias y modos de poner en juego esta cualidad relacional de distintos profesores(as) y que hace de la relación un espacio fértil. Estudiaremos cómo ese espacio de escucha favorece la relación educativa, atendiendo a la singularidad y sin que haya dimisión de ninguna de las partes. En el relato anterior donde hablábamos de Pau (el alumno al que el docente le decía “conéctate conmigo”) hemos mostrado cómo ese estar atento al otro requiere de un estar ahí con el gesto constante de apertura hacia el otro.

5.2. Ponemos atención a la escucha

¿Qué podríamos decir de la escucha desde la experiencia vivida? La escucha al otro en la relación pedagógica se centra en algo tan básico como son las interacciones humanas, siendo un elemento necesario para relacionarnos con los demás (Blanco y Sierra, 2015). La escucha, al ser una cualidad que se asocia a las formas de vida y de creación cultural puede considerarse como un aspecto obviamente presente cuando nos comunicamos. No obstante, vernos y escucharnos en las escuelas se hace difícil, en especial cuando tenemos a tantos alumnos en las aulas con sus singularidades y sus diversas formas de comunicación y relación.

Un elemento clave para que las formas de comunicación y relación que tenemos los seres humanos sean creativas y se activen es a través de la escucha. Esta produce preguntas, no respuestas. También estimula las emociones, se conecta con ellas, al influir tanto en las emociones propias como con la de otros. La escucha debería dar la bienvenida y estar abierta a las diferencias, reconociendo el valor del punto de vista de los demás y de su

interpretación en el sentido de cómo el individuo interioriza lo que se le comunica al **poner en juego la subjetividad**.

Escuchar es un verbo activo, que da significado al mensaje y valor a quienes están siendo escuchados por otros, demandando una atmósfera propicia para entrar en la dinámica de la atención y la escucha a sí mismo y hacia el otro. Diversos autores han señalado que la escucha está en el corazón de la enseñanza y que es uno de los pilares de la educación (Shultz, 2003; Fielding y Moss, 2011; Blanco y Sierra, 2015). Sin embargo, en el pensamiento pedagógico se le presta escasa atención; algo que quizá se deba a la creencia de que todos sabemos escuchar, que se trata de algo natural aunque no lo sea así. También porque muchas veces la escucha se entiende como algo unidireccional y no en la complejidad relacional que suscita.

Según Mariflor Aguilar (2010), llama la atención la falta de pensamiento sobre la escucha porque ésta se da como algo ya dado; se supone que para escuchar no se requiere habilidad ni aprendizaje ni cierta destreza, como si se tratara de un don natural. No se puede dar por supuesto algo, porque eso significaría que dejamos fuera la posibilidad de pensar y preguntarnos sobre un aspecto tan relevante como es la escucha. Compartimos con Blanco y Sierra (2015) cuando dicen que escuchar es una cualidad que, por una parte, tenemos todos, pero que también es una capacidad que podemos activar o potenciar en ciertas circunstancias.

Oír no es escuchar. La verdadera escucha pone en juego las subjetividades, y nos lleva a transitar caminos insospechados porque la verdadera escucha está en el corazón mismo del sentido de la mutualidad como lo nombra Jessica Benjamin⁷², siendo una relación que nos transforma sin imponer, ni violentar.

Entendemos pues, que la escucha no solo ocurre con los oídos, tampoco se trata solo de una cuestión de códigos —existen múltiples lenguajes, sentidos, símbolos y códigos que la gente usa para comunicarse y expresarse de manera abierta— pero es imprescindible la necesidad de escuchar y de ser

⁷² Jessica Benjamin es una psicoanalista estadounidense. Es una de las contribuyentes originales a los campos del psicoanálisis relacional, las teorías de la intersubjetividad, y los estudios de género y el feminismo en lo que se refiere al psicoanálisis y la sociedad.

escuchado (Rinaldi, 2006). Y es que la atención y la escucha no son solo intelectuales, también son emotivas (Quiles y Forés, 2013) existiendo la escucha a nosotros mismos, esa que es interna y que nos motiva a escuchar a otros. La escucha se genera «por» y, según como se gestione, «para» la curiosidad, el deseo, la duda y la incertidumbre (Rinaldi, 2006). Esto no significa inseguridad sino que búsqueda, la cual exige asumir la presencia de *singularidades*, pensar desde la *alteridad* y dar espacio al *tiempo*. Estos 3 aspectos son clave y los hemos definido como:

- *Singularidad*: Plantearse lo educativo requiere de aquel lenguaje que nos permite conectarnos con lo particular. Que nos permita ver la presencia de elementos que ayuden a situarnos en y con el grupo-clase reconociendo y tomando acciones a partir del reconocimiento de las singularidades de los otros. Porque la presencia del otro nos dice algo. Ahora, nuestra escucha (disponible o no) nos pone presente en el diálogo que se inicia, como dice José Contreras: aunque sea en un diálogo tan sólo de gestos, de miradas, de intuiciones o ni tan siquiera eso, aunque sea un diálogo mudo, de tan sólo presencias. Desde la valoración de la singularidad apuntamos hacia la experiencia de la alteridad.
- *Alteridad*: El principio de alteridad es el reconocimiento del otro y la escucha es un acto que permite abrir procesos para construir ese reconocimiento partiendo de la libertad, de la otredad y de la alteridad. En nuestro rol como docentes y facilitadores, debemos partir desde la misma esencia de la experiencia y el reconocimiento del otro para sustentar diálogos acordes a cada situación. La educación en la alteridad tiene una inevitable dimensión social que conlleva la respuesta a un sujeto singular y concreto. Es un reflejo de lo que somos y como vivimos, de cómo nos relacionamos con las personas que nos rodean. Solo así la educación se traduce en la escucha, en la respuesta y acogida del otro (Ortega et al., 2014).
- *Tiempo*: Se nos hace difícil hablar de la escucha sin considerar el tiempo, dimensión que merece una especial atención en educación. Aclaramos que este punto lo consideramos solo desde la visión de la escucha y la atención, no queremos alargarnos en la importancia del

tiempo en la vida escolar. La temporalidad es un aspecto que marca de alguna forma nuestra interactividad con el saber y nuestra dedicación para pararnos, activar la atención y la escuchar porque la temporalidad marca nuestras vidas y actividades. Es verdad que la relación se construye en el tiempo, aunque ello ocurre cuando realmente escuchamos (activando los sentidos, no tan solo el auditivo) para introducirnos en el tiempo del diálogo y de la reflexión interior, un tiempo interior que se compone del presente pero también del pasado y del tiempo futuro siendo, por lo tanto, un tiempo cronológico exterior y siendo, a la vez, un tiempo repleto de silencios.

La atención toma lugar en un *contexto de escucha*, donde uno aprende a escuchar y a narrar, donde cada individuo se siente libre de representar y compartir sus pensamientos a través de la acción, la emoción, la expresión y el lenguaje, usando diferentes representaciones. La capacidad de escuchar y la recíproca expectación son cualidades importantes que sostienen la comunicación y el diálogo compartido (Rinaldi, 2006). Ya decíamos que la escucha no es fácil ya que requiere de conciencia profunda y de suspensión de nuestros juicios y prejuicios; requiere de una gran apertura al cambio. Demanda que valoremos lo desconocido, y vencamos los sentimientos de vacío y la precariedad que experimentamos cuando nuestras certezas son cuestionadas. Enriquece tanto a los que escuchan como a los que producen el mensaje. La escucha es la base de cualquier relación de aprendizaje. A través de la acción y la reflexión, el aprendizaje toma forma en la mente del sujeto y, a través de la representación y el intercambio se convierte en saber y habilidad (Rinaldi, 2006).

La atención implica un estar presente en el que el sujeto se pone en juego. Como escribió Simone Weil, la atención es la forma más escasa y al mismo tiempo la más pura de la generosidad porque tiene un sentido de entrega para con el otro (Masschelein y Simons, 2008).

Sobre esto, María Zambrano en una de sus cartas expone:

“Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo.

Y aún por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega” (citado en María Zambrano: *L’art de les mediacions*, Textos pedagògics, p. 112).

El estado de silencio vendría a ser el discurso no dicho, siendo todas esas formas de expresión, de cuerpo, tono de voz, uso de los espacios, movimiento, etc., que tienen las personas cuando nos comunicamos, elementos que, como dice María Zambrano, traspasan el sentido de las palabras que expresa un docente cuando imparte una clase relacionada a un contenido. Recordemos nuevamente el relato anterior “*Conéctate conmigo: una invitación constante*”, la actitud de Jordi con Pau y, más tarde, la de Laura, son gestos simbólicos potentes que revelan esa escucha atenta al otro.

La *palabra no dicha* también entrega un mensaje a la audiencia, a quienes están en presencia en el aula. Por lo tanto, el discurso no dicho exige responsabilidad ya que es acogido por los estudiantes en cada forma de comunicación que tenemos; una cosa es lo que diga un docente desde la oralidad y otra cosa podría ser **lo que transmite con sus movimientos interiores de pensamiento y de vida**. Es difícil definir cómo perciben los estudiantes las formas de expresión de los docentes, pues muchas veces es algo inconsciente que no se conversa ni analiza porque influye la escasez del tiempo o la normalidad con que asumimos las interacciones. Esa marca es la subjetividad de la experiencia del lenguaje donde se pone en juego el sujeto con su tonalidad, con su ritmo, con su cuerpo.

El educador italiano Daniele Novara (2003) dice que en un espacio interior siempre es difícil reconocer y explorar los movimientos que nos generan otros, específicamente porque “educamos como somos, antes e incluso más que con las específicas competencias teórico-pedagógicas y con las más avanzadas programaciones” (Novara, 2003, p. 83). Puede ser que simplemente los seres humanos nos sentimos acompañados y que la escucha y la atención sean reflejados de esa manera de vernos. En los grupos de discusión hablamos de las interacciones entre docentes y estudiantes. Directamente se les planteó la pregunta: *¿cómo es vuestra relación con los docentes?* Expresamos parte de sus palabras que se relacionan con la atención y escucha:

Participante “A”: *En especial con los profes de TG⁷³ tenemos más confianza, puedes contarles tus problemas, sean académicos o de tu vida personal. Puedes tener más confianza con cierto profesor, pero todos te ayudan de una manera muy íntima, muy cercana”.*

Para indagar más profundamente en la respuesta de la alumna se les planteó al grupo otra pregunta: *¿Y cómo es cuando os enfrentáis a las materias comunes, porque si en Trabajo Globalizado hay un mayor espacio de confianza y de cercanía y si luego tenéis matemáticas o inglés, hay ahí algún cambio?, ¿cómo son las relaciones interpersonales que allí se generan?* Algunas respuestas fueron:

Participante “Ma”: *Es que depende de la relación que tienes tú con el profesor.*

Participante “L”: *Si un profesor es estricto también influye en tus notas. Por ejemplo con Ana, no nos ponemos nerviosos ni nada. Pero en cambio, el trabajo con la Núria al final se vuelve tedioso.*

En un momento ellos y ellas gestionaron el diálogo y dijeron:

Participante “Mo”: *De verdad, este instituto nos ha dado muchas oportunidades, que otros institutos no. Por ejemplo, aquí los profesores se sientan contigo, hablas con ellos sin ningún problema. En otros institutos que conozco pues no. Eres como un número. Nadie sabe tu nombre. Estoy segura que en muchos institutos no saben ni los nombres de sus alumnos.*

Participante “L”: *Ramón sabe tu nombre y tus apellidos.*

Participante “Mo”: *En otros institutos te encuentras al director sentado esperando que alguien venga a su despacho.*

Participante “C”: *Hombre, pero no puedes criticar a otros institutos.*

Participante “L”: *Aquí el director se preocupa.*

Participante “Mo”: *Por cada uno de los niños.*

⁷³ Trabajo Globalizado.

Participante “Ma”: *Aquí hace clases. La manera de aprender es más divertida.*

Participante “P”: *Aquí, como comentabas la relación con los profesores, por ejemplo, hay profesores que hacer clases con él es más divertido y hacer clases con otro profesor es aburrido.*

Escuchar es dar oportunidad a que los otros den sentido a lo que se expresa con las palabras o con nuestra forma de estar. Aunque suene complejo, escuchar es estar dispuestos y atentos a cada persona con sus contradicciones e informaciones (Quiles y Forés, 2013). Así como las relaciones son diferentes, la escucha también lo es, tal y como lo expresan Blanco y Sierra (2015):

“La escucha sucede en el seno de una relación y depende de quién escucha, de su lugar en el mundo y de la relación con aquel o aquella a quien se escucha; importa entonces quiénes somos en tanto que escuchantes, y quién es el otro para nosotros. En educación, aprender a escuchar es una disposición que nos abre al intercambio que supone toda relación educativa. Y es que entendemos que la educación tiene que ver con el encuentro y con lo que está circulando” (p. 3).

Con este acto nos ponemos en disposición para percibir y aceptar la singularidad de las personas, también la de los profesores y profesoras y, nos permite convivir con las tensiones que surgen en el encuentro educativo, sin taparlas ni ahogarlas. La forma de ahogarlas es recurrir a la fuerza y no dejar espacio precisamente a ese encuentro complejo.

Mientras escribo esto, se mueven en mí recuerdos de mi experiencia como alumna y, más tarde, como docente. Recuerdo que cuando era estudiante de primaria y secundaria sentía un tipo de escucha que estaba sometida a una obediencia, ya que en la escuela se nos inculcaba que la escucha era algo obligatorio, hasta mis padres me lo decían. Por su parte, los maestros insistían en que mis compañeros y yo «debíamos» escuchar y tomar atención en clases, como si ambas acciones (escucha y atención) fueran unidas y se aplicaran en el momento de quedarnos callados (momento de ausencia de palabras por parte de un sujeto o un grupo). Además, a esas dos cualidades se las relacionaba con el respeto hacia, especialmente los adultos.

Cuando un profesor hablaba yo debía callarme, pero como siempre quería responder a las apelaciones que alguien hacía, mi madre me decía: «nunca le ganarás a un profesor, así que mejor guarda silencio, no le discutas». Ahora que lo pienso, la *forma de ponerse y de estar ahí* que tenían mis profesores y mis padres en la generación cuando yo estudié, estaba marcada por un periodo post represión al acto de hablar y de comunicarse relacionado a situaciones políticas y sociales que se habían vivido durante 17 años de dictadura. Pienso que ese hecho marcaba el consejo que me daba mi madre para que yo «me quede callada» y por tanto, según ella, cumpla con mi labor de estudiante de «escuchar». En sus palabras había una gran carga simbólica de su vida de adulta que intentaba transmitirme.

Siguiendo con el ejemplo de mi experiencia escolar, cuando un estudiante no seguía la regla de «respetar» y rompía con algunos de los principios asociados a la escucha, se le aplicaba alguna sanción. Mientras me desempeñé como profesora en Chile también pude ver que había ciertas acciones contra los profesores que no eran del todo escuchados, según la visión del equipo directivo eran profesores que «no se hacían respetar». Aquí podríamos hacer una conexión con lo que decíamos en el párrafo anterior sobre la carga simbólica que llevan los adultos y que, de manera inconsciente o no, intentan perpetuar en las nuevas generaciones.

De diferente manera la culpabilidad caía sobre ambos agentes; el docente podía acudir a medidas como hacer anotaciones negativas en las hojas de vida de los alumnos que tenían una actitud de «no escucha», mientras que al docente que «no se hacía escuchar», podía ser regañado por el equipo directivo por no ser capaz de mantener un clima de silencio (aunque ello no significase una escucha por parte de los estudiantes). En suma, era fácil no caer en una instrumentalización de la relación, pues si había una acción que no respondiera a las exigencias del centro como mantener un aula ordenada había una sanción. Desde este lugar es cuando se bloquean las posibilidades educativas de la escucha, cuando no hay un planteamiento que haga pensar en la necesidad de lo que ésta significa; apostando por cultivar la disposición de ponerse a la escucha para que ésta sea una alternativa distinta al poder, a la fuerza, una alternativa que pueda alimentar relaciones de autoridad basadas en la confianza y el reconocimiento y no en cumplir con la normativa de estar en silencio, y supuestamente, con esa forma, escuchándose.

Toda práctica educativa conlleva una política de representación. En el caso de la escucha, aunque cueste reconocerlo, ésta se asocia a un ejercicio de poder porque no es lo mismo que hable el director del centro a que lo haga un compañero que está haciendo por ejemplo una presentación a la clase. Evidentemente ambos se merecen ser escuchados. No obstante, las representaciones de roles que se tienen socialmente marcan ciertas atenciones. La escucha juega una parte importante para la búsqueda de los significados personales y compartidos y uno de los espacios donde ocurre eso es en la escuela. Por tanto, entendemos la escuela como un lugar que juega un papel activo en la búsqueda de significado de la vida, disfrutando la experiencia de ser niños y jóvenes.

El rol de la escuela se complementa con otros puntos de referencia como es la familia, los medios de comunicación, las relaciones sociales, los lugares que frecuentan, entre otros. Intentamos apuntar a un tema central; a las representaciones que se crean y recrean a partir de historias vividas que se cuentan y que nos contamos. Para niños y adultos, entender significa ser capaz de desarrollar una narrativa que da significado al mundo alrededor de ellos (Rinaldi, 2006). Ahora, ¿qué tiene que ver eso con la escucha? Pues que si recreamos nuestra historia nos conectamos con la propia escucha, con aquello que nos dejamos decir, con el pensamiento y la palabra que reconstruye la realidad que nos toca.

De lo anterior podemos decir que las formas de cómo nos escuchamos son provisionales y que pueden rehacerse continuamente. Puede que por acción automática, cuando entra el director de una escuela a algún espacio, los estudiantes hagan un silencio notorio y que cuando un compañero de clase expone a todo el grupo cueste convocar el silencio, pero como decíamos, eso es por los roles que socialmente asignamos a las personas, los cuales marcan las atenciones. Si nos basamos en la idea de rehacer esos constructos podríamos replantear la situación para evaluar la importancia de la escucha mutua en las relaciones humanas más allá de los roles que asumamos en la sociedad. Expresar nuestros pensamientos con otros transforma un mundo que no es intrínsecamente nuestro, sino que compartido, abriéndose las opciones que muchas veces nos causan incertidumbre. Según la filosofía de Reggio

Emilia⁷⁴ es aquí donde yace la base para la **pedagogía de las relaciones y de la escucha**.

Como señala Dolo Molina (2014), ponerse a la escucha no es sólo escuchar sino abrirse a la experiencia de escucha, porque ello nos exige descolocarnos, desplazarnos para hacer lugar al otro, a la otra, y a la palabra que trae, aunque el sentido de lo que escuchamos está en relación con nosotros mismos (Contreras, 2013a) porque la escucha está ligada a la que tenemos con nosotros mismos. La atención, dirá María Zambrano, es la receptividad máxima; “una disposición y una llamada a la realidad (...) la apertura del ser humano a lo que le rodea y no menos a lo que encuentra dentro de sí, hacia sí mismo” (p. 61). Ampliamos el espacio disponible para la escucha, para acoger a la otra, al otro, a lo otro distinto de mí (Blanco y Sierra, 2015).

La escucha del otro alcanza a todos, haciendo un ejercicio de democratización de los efectos de la educación (Paredes, 2015). Y, como dice Blanco y Sierra (2015):

“Para hacer visible y reconocible en el mundo a alguien, a su saber y su decir, es necesaria la escucha, pero no cualquiera, sino aquella capaz de prestar atención, de detenerse (tanto en el sentido de pararse, para no invadir el espacio de la otra, del otro; como en el de no acelerar los tiempos y los procesos)” (p. 7-8).

En conclusión, entendemos la escucha como una disposición, como un saber que sostiene y alimenta la relación educativa; como un saber de la alteridad que da espacio y tiempo al otro y que da lugar al desplazamiento necesario para dejarse transformar. La experiencia de la escucha puede dejarnos entrar en la disposición de abrirnos a la escucha y dejarnos decir, como apertura a lo otro distinto de mí, en su diferencia irreductible. (Blanco y Sierra, 2015). Es interesante que en todas las tradiciones de escucha en las que participamos,

⁷⁴ La filosofía de Reggio Emilia es una experiencia educativa que nace en 1945 en el norte de Italia, en una ciudad llamada Reggio Emilia. Es reconocida mundialmente por su propuesta educativa para primera infancia para trabajar por grupos de aprendizaje. Fue desarrollada por el pedagogo Loris Malaguzzi, quien introdujo “la pedagogía de hablar por la pedagogía de escuchar”. Así, se trata de una filosofía educativa elaborada por las personas que forman parte de la educación cotidiana de los niños/as: los padres, educadores, maestros, artistas y, los mismos niños/as.

ésta es culturalmente unilateral, es decir, no hay una noción *diádica* del escuchar así como lo hay en la noción dialógica del hablar (Aguilar, 2010) por lo que la apertura queda condicionada a una dimensión de escucha compuesta por el “yo” y el “otro” (o los “otros”) que se unen en la construcción del saber desde la propia experiencia.

Carlos Lenkersdorf⁷⁵ un investigador alemán que se fue a México para estudiar la lengua, la cultura y la filosofía de la comunidad *tojolabal* subraya el hecho de que cuando en castellano se dice algo a alguien hay solamente un sujeto que habla, esa es la persona de la acción mientras que el que escucha mantiene una posición pasiva, subordinada. La hipótesis de Lenkersdorf es que en tanto que la lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo, las diferencias sintácticas corresponden a diferentes cosmovisiones, lo que en este caso significaría que nuestra cosmovisión tiene la estructura sujeto-objeto y no la de sujeto-sujeto como en las lenguas dialógicas y que, por lo tanto, el rol prioritario es de quien ejecuta el acto de hablar mientras que el papel subordinado, el papel de objeto, lo ocupa por lo general el oyente (Aguilar, 2010).

Como dicen Blanco y Sierra (2015) “no hablamos, entonces, de una técnica que se puede entrenar, de algo que se tiene, que se posee. Se trata más bien de una disposición como una orientación, que es tanto emocional y simbólica, como pedagógica” (p. 11) y que no interaccionan bajo los términos que proponía Lenkersdorf respecto al rol prioritario (quien habla) y los subordinados (quienes escuchan). Es decir, la escucha es un saber experiencial/relacional que se cultiva con atención, con consciencia y que no se domina ni acaba nunca; ya que requiere siempre estar abierto y sensible a la posibilidad del intercambio, de reciprocidad dialógica. Podría decirse que la educación democrática enseña o debería enseñar a escuchar, a salirse de la escucha autoritaria y del sometimiento para considerarla como una actividad política central que nos permita dar forma democrática a las relaciones con los

⁷⁵ Lenkersdorf fue teólogo, doctor en filosofía y lingüista práctico. Llegó por primera vez a México en 1957. Se radicó en dicho país desde 1973 hasta su muerte en 2010. El conocimiento de la lengua tojolabal y su establecimiento por veinte años en la región tojolabal (Chiapas) le permitió conocer la cultura, la cosmovisión, la cosmovivencia y las formas organizativas de los tojolabales. Esto le permitió, no sólo realizar importantes aportaciones y reflexiones en torno a dicha cultura, sino también confrontarla con la modernidad occidental y cuestionarla. A partir de 1994, se estableció en la Ciudad de México, donde trabajó como investigador titular del Centro de Estudios Mayas de la UNAM.

otros; así, se trataría de pensar en la escucha como un elemento constitutivo del proceso de tomar decisiones (Aguilar, 2010).

Pensamos la escucha a partir de vivencias concretas en el Institut Quatre Cantons, con el fin de hablar desde situaciones en las que podamos cultivar esa disposición a escuchar; a tener oportunidades para pensar sobre sí, para poner pensamiento a lo que vivimos, para preguntarnos por el sentido que ello tiene y adquiere. En definitiva, para poner palabra (oral y también escrita) a lo que vivimos, pensamos y sentimos. Y como dice Aguilar (2010), para comenzar ese proceso habría que abandonar la concepción de *escucha-opresión* y *palabra-emancipación*. Para seguir, hay que tener claro que no se trata de escuchar de cualquier manera. Si lo que hay que evitar son las formas tradicionales, esto implica eliminar la escucha cuyo objetivo sea la configuración de un saber disciplinario así como la escucha-obediencia.

5.2.1. Escuchar en la relación de investigación

En investigación educativa y, específicamente en metodología, pareciera que la escucha es un tema intrínseco, pero no. Cuando se habla de la ética y de la fidelidad de incluir las palabras de los participantes tal cual se expusieron pareciera que se alude a un valor de la escucha relevante, aunque en el fondo se mantiene el sentido de utilidad de sus voces. Decimos esto para aclarar que en el presente estudio, parar y hablar de la escucha no tiene una finalidad metodológica, más bien nos inspira un pensamiento filosófico de cómo vemos a los otros y a las otras al poner atención en “el modo en que alguien vive su relación con el mundo; expresando el sentido y el valor de verdad de cada colocación personal ante la realidad” (Blanco y Sierra, 2015, p. 4). Al posicionarnos en la fenomenología nos acercamos a la experiencia de la escucha, aunque reconocemos la necesidad de avanzar en la reflexión sobre la implicancia de la escucha en la práctica educativa.

Pensando en la investigación y según cómo nos posicionemos, este acto también se convierte en un ejemplo de escucha. Al igual que al educar, al investigar nos ponemos en juego en un intercambio que se sostiene por la palabra y la escucha (Sierra, 2013). Así pues, parte de nuestro objetivo era precisar una atención cuidadosa por las relaciones de investigación y no sólo

por las cuestiones referidas a la ética, credibilidad y posibilidades de efecto de un tema, sino por lo que supone investigar teniendo en cuenta aquello que se experimenta. Por eso, aquí decimos que investigamos «con» los(as) docentes y alumnos(as).

“En la escucha hay patente un esfuerzo por tratar de entender desde sí y en relación al otro, a la otra, concreto y singular. No ya por captar los significados que nos permitan desbrozar un asunto o un fenómeno, sino por tratar de dejarnos decir acerca del sentido que para esa persona concreta van cobrando unas determinadas vivencias, y lo que esto va abriendo en nosotros como pensamiento. De ahí que podamos sostener que la relación de investigación es una relación de producción de sentido, un intercambio mediado por la palabra y la escucha, una oportunidad para aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con la realidad” (Blanco y Sierra, 2015, p. 1-2).

Escuchar también requiere un contexto relacional y de conversación (Mortari, 2002) y, eso es parte fundamental de la investigación. Investigar es abrirse a la conversación construida por todos sus participantes; investigar es escucharse a sí, al otro, a la otra. Conversar, etimológicamente, tiene que ver con vivir juntos, en compañía, con conocimiento (Blanco y Sierra, 2015). La conversación puede ser una experiencia de pensar en compañía, de pensar en relación, en presencia (Zamboni, 2009). “Pero lo será si, en tanto que educadoras/es, que investigadoras/es, podemos reconocer a la otra, al otro, como alguien con quien abrir un espacio de diálogo, no como alguien de quien obtener información” (Blanco y Sierra, 2015, p. 7). En suma, es abrir un espacio de diálogo con capacidad de transformarnos.

Mientras estuve en el centro educativo tuve que replantear mi forma de escuchar, tuve que estar atenta a la cercanía y/o lejanía que manifestaban las voces de estudiantes y profesores, lo que me hizo poner en juego mi propia relación con el saber que estaba descubriendo en esos espacios de aprendizaje. Recuerdo a Laia, la alumna que cuando yo llegaba a su aula se acercaba a mí para contarme lo que estaban haciendo en las clases. Sin considerar previamente una situación así ella, de manera natural, se convirtió en una participante activa y yo estaba allí escuchando su voz, dejándome tocar por lo que quería compartir conmigo de su experiencia de estar en las aulas del

Institut Quatre Cantons, quizás nuestras conversaciones espontáneas eran para ella una forma de contarse su propias vivencias, de reconstruir.

Ahora, ¿la forma de escucha que planteamos para la educación y para la investigación difiere de la escucha que experimentamos en la cotidianidad?, ¿hay diferentes modos de escuchar en educación y en investigación?

Al hablar de la escucha en la investigación me hacen eco las siguientes palabras:

“La escucha depende, también, de lo que la motiva, lo que la impulsa, por lo que es importante preguntarnos para qué escuchamos, detenernos en la intención, en lo que nos estimula y orienta; y también en las consecuencias de la escucha, en lo que (nos) mueve —o no—. Sabiendo que la escucha nos implica completamente y que no se reduce al oído, a la palabra, sino a todos nuestros sentidos y sentimientos” (Blanco y Sierra, 2015, p. 6).

Ya decíamos que la escucha es compleja, entre otras cosas, porque el acto de escuchar significa pararse para saber que no todo está dicho, que no todo está bien dicho (Contreras, 2013b), que hay «algo» que decir y que ese «algo» está en permanente construcción, que se está pensando, repensando, componiendo y recomponiendo. José Contreras (2013b) plantea que el escuchar está más en la pregunta «¿qué me dice?», que en la de «¿qué significa?». No es que ambas estén desconectadas, sino que hemos de aprender a estar entre ellas, buscando que la comprensión de «qué significa» no tape, no bloquee la apertura del «qué me dice» tal hecho. El problema está en que la naturaleza de la escucha tiende a ser desplazada por el saber que de ella obtiene el escuchante; saberes varios que muchas veces tienen que ver con el conocimiento que aportan las distintas disciplinas o por el conocimiento transferible que el investigador quiere conseguir en el proceso de búsqueda. Así, el complejo proceso de la escucha en la investigación es suprimido por el saber que se quiere obtener (Aguilar, 2010).

Para dejarse decir hay que estar abierto a oír lo que no sabemos o lo que no conocemos, bajo esa peculiar relación entre el saber y no-saber que provoca incertidumbre (López, 2010). En las relaciones educativas y en la investigación,

la escucha pide silencio, ese que tiene ausencia de palabras y que es mental. Y así como señalábamos que las prácticas educativas conllevan una política de representación, somos conscientes de que eso mismo pasa en la práctica investigativa.

Hemos querido tratar la escucha en la investigación porque creemos preciso detenernos a pensar en lo que (nos) significa, puesto que cuando nos adentramos a buscar y vivir experiencias investigativas buscamos sortear los riesgos de que la escucha es un ejercicio de poder (Blanco y Sierra, 2015). Es aquí donde reconocemos las dificultades y los obstáculos de ponerse a la escucha para dejarse decir. Al realizar una investigación educativa que parta de la idea de experiencia en relación con el otro singular, nos hace acoger lo que el otro trae; acogerle desde lo que es.

Mientras realizaba las observaciones participantes en el centro educativo anotaba en mis notas de campos un concepto que tiene que ver con esto: *ser y vivir con naturalidad* y es que me sorprendía la sinceridad con los profesores expresaban lo que sentían, por ejemplo, cuando se sentían frustrados o enfadados por alguna situación, lo comunicaban con libertad. Es cierto que algunos tenían mayor capacidad de dejarse decir y que hablaban en primera persona, desde sus sensibilidades, inquietudes e incertidumbres. Yo veía que cuando un docente se exponía de esa forma podía conectar con sus estudiantes, era como una forma de mirarse distinta no como la que existe cuando hay mediación entre contenidos (de clases) y las personas, era una atención más conectada con los sentimientos e ideas íntimas entre quien emitía el mensaje y quienes estaban a la escucha. Como si en el acto de escuchar también esos estudiantes se hacían preguntas y se escuchaban internamente.

En una ocasión Ramon, director del centro y docente de TG, habló en su clase de las ganas que tenía de jubilarse. Ya la palabra “jubilación” fue un impacto que generó un silencio. Es que era bastante joven y pocos nos imaginábamos que quisiera irse. Expuso que estaba cansado, que él había liderado el proyecto del instituto pero que al estar ya algunos años allí comenzaba a ver que las cosas no funcionaban del todo bien, “*puede que sea mi mirada —dijo—, que sea muy exigente conmigo mismo, pero ¿veis a esa clase del frente? —Miró por la ventana donde se veía la clase de una profesora—: esa chica de ahí está haciéndole una trenza a otra ¿corresponde*

eso en la clase? Quizás a mí tampoco me corresponda llamarle la atención, primeramente porque una cosa es que yo sea el director y otra, es que me meta en cómo gestiona la clase una docente, por lo demás, ella tiene toda la libertad de decisión en su aula. A esa profesora yo la valoro, sé que se preocupa de lo que hace cada día. Lo que me preocupa son las alumnas, son ellas las que deberían autorregularse y darse cuenta que no corresponde estarse peinando en clases. Pero bueno, no os voy a enrollar con todo esto. De alguna manera deseo y me veo paseando mi perro por el parque, teniendo tiempo para conversar con otros jubilados como yo, discutir, jugar a la petanca, disfrutar de las cosas simples, quizás mi tiempo en el instituto ya haya llegado a su final y tengo que aceptarlo”.

Presenciar el clima que generaron las palabras de Ramon en los estudiantes fue impactante, había un silencio interior, rondaban en el aire preguntas pero nadie pronunció palabra alguna. Lo que he expuesto es un extracto de lo que ocurrió en esa clase, pues su mensaje fue más largo. A todos nos removió el hecho que quien había planteado las ideas bases del centro quisiera irse, aunque a la vez, creo que los jóvenes valoraron el reconocimiento de aquello que no funcionaba y ver que la figura que ellos estimaban era capaz de **pensarse desde los aciertos y los fracasos** con una mirada hacia el futuro donde mantenía la búsqueda de sus deseos; por pasear junto a su perro, al cual en la actualidad no le dedicaba mucho tiempo por el exceso de trabajo y por seguir aprendiendo junto a la sabiduría de los ancianos, con los cuales compartiría experiencias a través de conversaciones vividas en un especial tiempo de sus vidas, donde hay más silencios y donde prima la tranquilidad.

En la mirada globalizadora que se estudia en esta tesis, la escucha y la atención tienen importantes lazos comunes con las formas que tenemos de relacionarnos con el saber. Si estamos atentos y somos capaces de escucharnos podemos abrirnos a opciones que aposten por una transformación ideológica de cómo el saber llega a los espacios de aprendizajes. Reconocemos que el saber tiene una presencia intersubjetiva porque profesores y alumnos ya cuentan con un saber experiencial, es decir, no es tan solo el saber que se promueve en las escuelas donde estos dos actores están más expuestos a relacionarse con él, sino que éstos sujetos, en este caso, del ámbito educativo, construyen y reconstruyen desde su lugar en el mundo donde la escuela y la sociedad viven una permanente escucha y retroalimentación.

6. Ser y estar en el aula: ser y estar en el mundo

¿Cómo y por qué se eligen ciertos conocimientos/saberes para ser impartidos en los centros educativos? Chevallard (1985) acuñó un término para hablar del conocimiento que se imparte en las escuelas: «transposición didáctica», que es el proceso por el cual un saber sabio o saber científico se convierte en un saber objeto de enseñanza. En otras palabras, es el proceso por el cual ciertos contenidos son seleccionados para ser enseñados en un tiempo y lugar dados, siendo transformados en contenidos enseñables. Para que ello sea posible debe operar un doble proceso de descontextualización y recontextualización que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos (Moya, 2008). En palabras de Chevallard (1985): “La transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber sabio en un saber posible de ser enseñado” (p. 45).

El concepto «transposición didáctica»⁷⁶ ha tenido dos interpretaciones, la primera de ellas de corte positivistas y la segunda se inserta en un enfoque socio-constructivista, donde las relaciones pedagógicas se sustentan en una perspectiva cultural de construcción de mundo que favorece el aprendizaje creativo de los alumnos, especialmente desde el punto de vista del desarrollo de las estructuras cognitivas (Moya, 2008).

A partir de aquí, se desprende la noción de existencia de un objeto de saber que es sometido a un proceso de transformación que tiene como resultado la existencia de un objeto de enseñanza (Moya, 2008) que pasa por un proceso de creación a partir de las vivencias de las personas, pues el objeto

⁷⁶ En 1975, Michel Verret pone en relieve el concepto de Didáctica y menciona la transformación del objeto de enseñanza en las prácticas docentes. A partir de 1980, se abren debates que cuestionan la relación didáctica docente-alumno y se reconsidera el saber científico a través de la Didáctica. Surgen, entonces, una serie de conceptos relacionados con el campo de la epistemología. En 1997, Yves Chevallard desarrolla el concepto de saber sabio, como el saber de la elite, propiedad de una minoría de especialistas, que pueden comprender el lenguaje específico. Para su difusión, este saber sabio debía ser modificado, de manera que resulte comprensible y accesible a la sociedad. De esta forma, el saber académico se descontextualiza, despersonaliza y pierde historicidad en manuales y textos que prescinden de la explicación y de las vicisitudes de cómo se produce el conocimiento científico. En contraposición, el saber didactizado es el construido por el docente a través de una propuesta para el trabajo con sus estudiantes en el aula. Para Chevallard, la transposición didáctica consiste en la transformación del saber científico a un saber didactizado posible de ser enseñado.

de saber no es algo inanimado y, aunque se use el concepto de “teoría”, ella se compone de un sinfín de experiencias y subjetividades. Algunas interrogantes que nos surgen de este planteamiento son: ¿qué elementos intervienen en el proceso de transposición didáctica y cómo lo afectan?, ¿cómo un objeto de saber se transforma en un objeto de enseñanza significativo? Como dice el autor Moya (2008), “sabemos que el ser humano va adquiriendo el conocimiento de su mundo en la medida en que es capaz de ir captando aquellas propiedades que lo caracterizan” (p. 146).

En el programa curricular del Institut Quatre Cantons el saber no viene transpuesto didácticamente desde el espacio de su identificación-conocimiento (actividad inherente al científico) hasta el espacio pedagógico de su enseñanza (actividad inherente en las aulas). Así, el objeto de saber no es trasladado desde la disciplina especialista para ser aplicado en las aulas. Desde esta perspectiva los mecanismos que posibilitan la transposición didáctica no existen, pues no se parte de un saber científico, como lo señala Chevallard, sino del saber propio de las personas y de su contexto.

La crítica que hacemos a la transposición didáctica mediante la cual el maestro “toma” el conocimiento y lo transforma para presentárselo a sus alumnos se sustenta en que el conocimiento no solo está en las mentes de algunos (docentes, especialistas y teóricos), sino que está en la **experiencia-saber de todas las personas, en esa experiencia-saber que parte de la subjetividad**, donde entendemos a la noción de experiencia como “lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal” (Contreras, 2010, p. 61).

Creemos que “la transposición se orienta a la simplificación del objeto de estudio, manteniendo la concepción de su existencia en cuanto a objeto de enseñanza como una entidad significada desde fuera de quien lo aprehende” (Moya, 2008, p. 147). Es verdad que parte del conocimiento humano se gesta en la comunidad científica y que ese saber, conocimiento o contenido se maneja para poder llevarlo a las aulas, pero el saber también proviene de la sociedad, de los ciudadanos comunes, de las experiencias de la comunidad, del barrio donde se vive, de las experiencias personales y de las de otros, todo ello también son un referente a la hora de decidir qué estudiar.

Nos remitimos a las consideraciones acerca de la comprensión de la adquisición de los saberes que nos permite indagar más allá, específicamente en la experiencia de vivir una transformación (Contreras, 2010). En consecuencia, el currículum no es la decisión de algunos, no es una cosa externa que se deba objetivar, es lo que las personas tenemos intrínsecamente y que se organiza de manera que se pueda comunicar. Entendemos al currículum como el acto de **volver al origen**; a la **esencia de la vida** y a la relación que tenemos con lo que ocurre en las interacciones de las personas y de las personas con el saber.

Desde una visión socio constructivista, la realidad es un espacio construido socialmente por quienes interactúan en ella, por ende esta construcción social se corresponde con la dimensión cultural de la que emerge (Moya, 2008). El saber epistemológico se encuentra permeado por la experiencia cultural del sujeto conocedor, es decir, no hay una realidad allá afuera, preexistente que se intenta ver e introducir en las aulas, sino que es una realidad que existe a partir del acto de conocimiento mismo de los sujetos que construyen esa realidad y que interactúan, donde no hay un mundo y escuela separados.

Ser y estar en el aula, como forma representativa de ser y estar en mundo es reconocer las libertades para movernos desde lo que somos, pues no hay una forma de comportarnos en las aulas y otra diferente, en el mundo. Entendemos que **la vida está en el aula**, en la experiencia de quiénes la viven.

En las escuelas se tiende a hablar del futuro, de generar la pregunta ¿qué queréis hacer en el futuro?, ¿qué vais a estudiar?, ¿en qué queréis trabajar? Pero estar en el presente es estar en el hoy, en lo que hoy queremos hacer y ser. Quizás las preguntas sean: ¿qué hacemos hoy para abrir opciones a nuestros estudiantes?, ¿qué escuela y mundo les presentamos? El movimiento de libertad del que hemos hablado tiene que ver con aquella que es personal y que se halla en el grado de posibilidad de elección en los sucesos de la vida, pues como dice Morin (2015) “cuanto más elevado es el nivel de elección, mayor es la libertad” (p. 39).

El aprendizaje, considerado como un proceso profundamente social, necesita adaptar las estrategias y contenidos de los proyectos curriculares al

contexto histórico y cultural específico en el que vive el alumnado. Así, se puede llegar a utilizar sus conceptos espontáneos, aquellos que son fruto de las interacciones cotidianas en el medio social, con los nuevos conceptos que las personas elaboran desde su subjetividad de la experiencia (Contreras, 2010; Torres, 1998). Esta idea queda claramente reflejada en el documento denominado “*planteamiento institucional del Institut Quatre Cantons*”, en el cual se destina un apartado para definir los *valores* del centro y su relación con el entorno, tanto entre las personas como con el contexto. Para acabar, exponemos en español los valores que guían la actuación, los principios básicos de convivencia, las finalidades, así como la cultura compartida en el Institut Quatre Cantons, que se destacan por:

- El compromiso con el entorno (con las personas y el contexto) desde la comprensión, desde el respeto, pero con voluntad de intervención sobre las problemáticas: educación para la acción.
- La expresión de la creatividad y de la sensibilidad, dando un especial énfasis al conjunto de capacidades intelectuales que debemos de desarrollar: educación en sensibilidad.
- La manifestación de igualdad, respeto y tolerancia en el contexto de diversidad cultural, ideológica y étnica que caracteriza nuestra sociedad: educación en el respeto.
- La necesidad de promoción personal, de todas las personas, el fomento de la igualdad de oportunidades, incidiendo en los diversos ámbitos sobre el que se proyecta; académico, laboral y emocional: educación para la equidad.
- La orientación de la acción educativa hacia la personalización como instrumento por tal de conseguir el éxito para todos, el desarrollo para cada alumno de sus talentos y la comprensión de sus carencias, orientando el trabajo para sacar lo mejor de cada uno: educación para la excelencia.

6.1. Creatividad y cultura

A pesar de la homogeneización que caracteriza al mundo moderno, la acción creativa se despliega del ser humano, el cual tiene la posibilidad de elección, diferenciación y autonomía en su vida a través del reconocimiento de sus

subjetividades que le permiten trascender los límites de los territorios impuestos por los roles que define la lógica de la producción y el consumo (Samper, s.f.). Resulta interesante citar aquí la idea de «poiesis» como creación y transformación que se manifiesta en el individuo, en la sociedad y en la naturaleza, asociada a la concepción de sí mismo como obra de arte. Foucault dentro de la noción del cuidado de sí mismo como elección voluntaria y libre del individuo hacía la pregunta: «¿por qué no podría considerarse la vida de todo el mundo como una obra de arte?». Desde este planteamiento, el autor creía que el individuo asume una postura donde se mira a sí mismo con estética y cuidado. Es en la esencia de este acercamiento, entre lo artístico y lo cotidiano, donde radica la posibilidad más rica de la experiencia «poiética», la que, en el sentido de lo educativo, exige tiempo, oportunidad y espacio para que los estudiantes se relacionen con la creatividad (Webb y Blond, 1995).

Sobre las estrategias creativas es necesario preguntarse ¿en la escuela aprovechamos la creatividad que acompaña a la vida? Las realidades pueden ser diversas para responder tal cuestionamiento, pero lo que sí se puede asegurar es que un clima afectivo y relacional favorece la creatividad de los estudiantes. Las condiciones para hablar de creatividad en la escuela pueden estar marcadas por la creación de un escenario abierto donde no haya restricciones ante la creatividad y la expresión de los alumnos y alumnas (Entwistle, 1991). Lo importante es llevar a cabo una relación educativa que permita construir significados en conjunto.

Winnicott⁷⁷ decía que “lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la percepción creadora”. En educación se experimenta una proporción suficiente de vida creadora como para reconocer que la mayor parte del tiempo se vive de manera no creadora, estando atrapados en la creatividad de algún otro. Pensamos por ejemplo, en el acto creativo de la propuesta curricular de los centros educativos, ¿hasta qué punto podríamos hablar de procesos creativos en los currículums escolares?

⁷⁷ Pediatra y psicoanalista británico que desarrolló los conceptos de objeto y espacio 'transicional'. Su nombre está unido a la noción de objetos y fenómenos de transición, objetos o modos de comportamiento que sustituyen de forma ilusoria a la madre ausente cuando se ha roto la díada madre-hijo, y que acompañan al niño en una nueva fase de su desarrollo en la que es más autosuficiente. Donald W. Winnicott estableció una conexión entre el buen uso del objeto transicional y el desarrollo del juego y de la creatividad de los niños.

Para Winnicott (1970) el lugar de la creatividad está en diferentes expresiones de lo humano, tanto en ideas como en cosas, puede estar por ejemplo en un cuadro, una casa, un jardín, un traje, una sinfonía, una escultura; aunque al ser objetos materiales sería mejor hablar de creaciones. Los aspectos originales pueden entenderse como creatividad que está en lo universal, en lo que corresponde a la condición de estar vivo. El autor se refiere entonces al enfoque de la realidad exterior por el individuo, pues si se le da espacio para que viva y participe en la vida de la comunidad, todo lo que produce podría llegar a ser creativo, salvo que se les ahoguen sus procesos creadores. Es decir, si en el ámbito educativo institucionalizado eliminamos la posibilidad de creatividad influimos en el proceso de desarrollo y crecimiento de niños y jóvenes y, de cierta manera, proyectamos una vida adulta que no se inventa, que no se recrea ni reconstruye, el comentario “es lo que hay” es un reflejo en nuestro tiempo de esa falta de invención en nuestras propias vidas.

Cuando hablamos del Institut Quatre Cantons, hablamos de un enfoque creador que parte desde antes de la elaboración formal de las bases del centro, pues se inspiró en los espacios del Instituto Badalona 9, donde a partir de una experiencia vivida, el equipo de docentes reflexionó y replanteó una filosofía en educación que rompiera con los cánones de lo establecido. Ese acto de recreación fue un acto de libertad que fue respaldado por las concepciones del equipo docente y que después fue aceptado por la administración para poder llevarse a cabo en este centro de nueva creación.

6.2. Conexiones y relaciones sociales

La educación para la vida debe estimular la autonomía y el desarrollo social; elementos que se alimentan de la cultura y las relaciones, por eso es tan necesaria la conexión con la cultura y los lazos que se puede generar con distintas entidades y personas para crear un mundo, un contexto, aunque sea una realidad vista en miniatura como puede ser un centro educativo.

Esa pequeña realidad es un espacio público, a la vez que es un lugar en el mundo para «estar junto a». En un estudio de Maaschelein (2008) donde se pone en discusión la evidencia de la pervivencia del antiguo significado de «educación» que viene del latín *e-ducere*, en el sentido de «guiar hacia fuera»,

de conducir hacia el exterior, al mundo, al espacio público, plantea la idea de espacio público a partir de la situación que viven algunos niños de la calle y dice que es “estar en presencia de, frente a frente con, el espacio del estar expuesto a las cosas y del estar expuestos los unos a los otros” (Maaschelein, 2008, p. 10). Con su planteamiento cuestiona la comodidad de la enseñanza formal que intenta usar un lenguaje que defina el mundo real y humano, que habla de la cultura democrática, de la ciudadanía activa, de la sociedad del aprendizaje, entre otros aspectos, viéndose como el camino obligatorio y, como dice el autor, viéndose como guardianes de sus puertas de acceso. No obstante, la educación formal se mueve entre los límites de lo establecido, teniendo una organización del quehacer educativo.

Cuanto mayor bagaje cultural tengamos de las relaciones sociales procedente de todos los contextos, podremos poner en interacción más amplitud de aspectos que nos llevarán a conocer diferentes miradas.

La comunicación y el trabajo constante que tiene el centro con el barrio, con las familias y con las entidades colaboradoras de TG y TGPE son un reflejo de ese entramado complejo de relaciones y conexiones que se mantiene con el entorno. Sin duda, los estudiantes se enriquecen de esas interacciones porque van teniendo una educación cercana a las problemáticas y a las necesidades.

Para finalizar esta 5ª parte del informe denominada “*Educación: un tejido de relaciones*” presentamos un relato que lleva el mismo título. En él podemos encontrar una narrativa que cuenta cómo el saber nace de la experiencia, de las ideas y de las estrategias que constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de la aportación personal y colectiva y de la creación (Mortari, 2002). Podemos decir que ese saber de la experiencia está en el origen de la relación que la madre mantiene con la criatura. Por eso, reiteramos que educar en relación tiene mucho que ver con esa sabiduría de sostener la vida como se ha visto en la experiencia del instituto.

Relato: Educar: un tejido de relaciones

Autora: Investigadora, revisado por la docente protagonista del relato

Marzo de 2015

En ese dejar hacer del Institut Quatre Cantons, se trabaja con un currículum abierto en base a 3 ejes: materias comunes, Trabajo Globalizado y Comisiones. El currículum se comprende de una manera integradora, con diversas visiones, donde el conocimiento y las experiencias se construyen de manera participativa. A su vez, los docentes con sus propios estilos, con sus libertades y con el trabajo colaborativo, me hacen reflexionar sobre las formas de estar en el aula.

Estoy en las aulas y en los espacios del instituto para ver y sentir la vida que transcurre allí. Gracias a esa experiencia puedo tener conversaciones con los docentes y estudiantes, lo que me permite poder expresar un tema que al inicio de la investigación no había considerado: el simbólico materno (Blanco, 2001; López, 2001; Zamboni, 2000) como fuente de inspiración para la educación y la conexión entre el amor y la educación. En suma, analizar la educación como un tejido de relaciones desde lo que somos. Hablamos de «simbólico materno» a ese orden amoroso poblado de gestos simbólicos que cada madre pone en juego con su criatura y, más ampliamente podemos hablar de «orden simbólico de la madre» a todas aquellas formas de relación basadas en el cuidado de la vida (Zamboni, 2000).

Este tema surgió a partir de las entrevistas realizadas a Lali, una profesora del instituto. Ella actualmente imparte Trabajo Globalizado en 2º de ESO y Matemáticas (de las materias comunes) y en una de las conversaciones que tuvimos hizo una reflexión entre la educación que percibía en el instituto con el modo de educar que tenía con sus hijos.

Aquí cito a María Zambrano cuando expresa que más que una identidad, somos un tejido de relaciones, porque la identidad es “quienes vamos siendo” y vamos siendo en relación. En esa dinámica Lali no podría dejar a un lado su experiencia como madre. Cuando hacía referencia a ello

resaltaba la reciprocidad entre el mundo familiar y la vida en el aula. Esa conexión ella la hacía de forma natural con el objetivo de buscar herramientas didácticas con las cuales trabajar en su aula, por ejemplo, mostraba a sus estudiantes algunas de las actividades, proyectos o materiales que elaboraban sus 3 hijos que cursaban secundaria y bachillerato.

Citando a Chiara Zamboni (2000) una madre crea una cuna simbólica de palabras en la que, al venir al mundo, su criatura encuentra su lugar. Al nacer, es como si entrase en un tejido de significados donde se va creando vínculos de confianza y amor, un amor que se da en presencia y como condición estaría el reconocimiento del otro, con todas sus singularidades. En el aula, la presencia es lo contrario de la máscara, del rol de cada personaje: roles que asumen algunos docentes y estudiantes en ciertas realidades educativas.

Cada clase es diferente, viva y creativa porque se crea pensamiento desde la improvisación, desde esa construcción que hacen los docentes del instituto cuando cada día se organizan, comparten ideas de lo ocurrido y viven la incertidumbre de lo que vendrá, como dice Chiara Zamboni “no existe una partitura ya dada”. Cada lunes a la primera hora del día, se reúnen los 4 docentes de TG de 2º de ESO con el objetivo de organizar la semana. Si bien es importante contar con esa hora oficial, reconocen la necesidad de compartir en otros momentos; antes de iniciar una clase de TG, en la hora del patio cuando se toman un café o en cualquier tiempo libre para tener un encuentro.

Lali reconoce que el proyecto del centro es un desafío constante y que le demanda cosas que antes —en otros instituto donde había trabajado— desarrollaba individualmente, porque debe destinar tiempo para ese pensar-se y para trabajar colaborativamente con los demás docentes que forman un equipo.

Al acabar alguna de sus clases conversábamos sobre el día y me llamaba la atención que su expresión corporal evidenciaba mucho cansancio después de una jornada. En una de las entrevistas que tuvimos ella me expresó que se sentía más cansada que otros cursos académicos

partiendo del hecho que en los años anteriores había decidido tener una jornada parcial para tener más tiempo con sus hijos. Ahora, con una jornada extensiva y con un sistema escolar en movimiento sentía que no paraba. En una ocasión me dijo: **“Sabes lo que significa despertar en la mañana pensando en lo que haré en el día, en las cosas que podríamos hacer con los estudiantes, no es una mala sensación, por el contrario, desde que estoy aquí, en este instituto, cada mañana me levanto pensando...pensando creativamente”**.

Lali expresa que está en las aulas con todas sus energías y que intenta entregar lo mejor de sí con amor (Cunillera, 2011), a la vez que acepta que no todo el alumnado esté de la misma forma y que no todos estén dispuestos al diálogo. Señala que el hecho de ser grupos reducidos —de 22 estudiantes— beneficia la relación próxima y personal y pueda tener con los jóvenes. Ese ponerse en juego de lo que es Lali como mujer, madre, docente... es lo que Zamboni (2000) expresa como hacer filosofía en presencia, pensar en presencia y educar en presencia, siendo una acción en desarrollo donde se produce un intercambio creativo, pues se pone en juego lo que se es junto a lo que se construye como saber. Es así como Lali, con su presencia en el instituto, se siente una docente pensante y creativa, la cual aporta con su experiencia cosas nuevas a la clase. A su vez, se siente con nuevos recursos, con una forma distinta de pensarse ante la relación con sus hijos y con sus estudiantes. Eso la motiva y la hace circular por un sistema que se retroalimenta ante lo vivido, siendo significativo para ella porque la transforma.

Podemos decir que nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia experiencia (Mortari, 2002).

**6ª PARTE. PENSAR CREATIVAMENTE: ABRIRSE A
NUEVOS PENSARES**

1. Pensar creativamente

La última parte de esta tesis destinada a las conclusiones tiene un título especial "*Pensar creativamente: abrirse a nuevos pensares*" el cual está inspirado en las palabras de una docente que acompañé en sus clases de *Trabajo Globalizado*. En una entrevista ella dijo: "*desde que estoy aquí, en este instituto, cada mañana me levanto pensando...pensando creativamente*"⁷⁸. Según me expresó, estar allí le había abierto opciones para pensarse como docente, ver otras formas de enseñanza-aprendizaje y, por sobre todo, potenciar su creatividad tanto desde el punto de vista de diversificación de prácticas pedagógicas como en un aspecto más personal como era la relación con sus hijos. En el apartado "*Ser y estar en el aula, ser y estar en el mundo*" del capítulo anterior, compartimos un relato donde la protagonista era la profesora que hemos señalado.

A través de la experiencia del Institut Quatre Cantons, intentamos visualizar una manera de ir abriendo posibilidades hacia un saber curricular emergente en lo cotidiano y basado en las relaciones educativas que se inspira en las motivaciones de quienes han sido parte de este proyecto educativo. Aunque dichas relaciones están repletas de una complejidad no siempre sencilla de sostener, que dan a su vez cuenta de un saber práctico, teórico y de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Hablamos de condiciones creadoras y creativas en un contexto que se preocupa por las relaciones educativas y que se replantea constantemente su proyecto para construir y reconstruir las prácticas pedagógicas con los otros.

Por mucho tiempo, se mantuvo la idea de que la enseñanza se podía organizar conforme a determinadas reglas institucionalizadas por esferas superiores como la administración. Que había estructuras y modelos difíciles de revocar y que solo se podía ir modificando ciertos aspectos dentro de los escasos márgenes de autonomía y libertad que se tenía. Sabemos que en diversas ocasiones los márgenes se vivían de forma diferente según las condiciones políticas de un determinado país, y es que el ámbito educativo se

⁷⁸ Entrevista realizada con Lali, en las dependencias del instituto en febrero de 2015.

ha ido relacionando con las decisiones políticas y sociales y con los preceptos que se tienen en la esfera del poder.

En la actualidad, no podemos desconocer que existen centros educativos aún con modelos didácticos que defienden las clases magistrales y rol de dominación ejercido por el docente como fuente de conocimiento que se trasmite de generación en generación. Lo trascendental de la evolución de la educación es ver que ésta se va transformando porque la misma sociedad lo hace y hay aspectos que no pueden estar sometidos a la voluntad de las decisiones políticas de un país. Más allá de los cambios gubernamentales se necesita consolidar la autonomía de los centros y promover el diálogo crítico respecto a las formas de hacer de cada contexto, además de facilitar los procesos entregando las herramientas necesarias (recursos económicos, espacios, formación, etc.) que cada centro requiera.

Existe una relación intrínseca entre la capacidad colectiva de un sujeto para inventar un mundo y vivir su vida y la necesidad de articular los saberes que hicieron posible ese mismo mundo y que tal vez lo trasciendan. “Toda ruptura o destrucción creadora de un mundo humano, requiere de una poíesis de mundos alternativos y de una enciclopedia que organice los saberes dispersos de su cultura y de aquellos que se heredan, crean y se transforman cotidianamente” (Motta, 2012, p. 1). La palabra «poíesis» era utilizada en la Grecia antigua para designar el “acto de crear” (Samper, s.f.) derivado de ποιέω, “hacer” o “crear”. Platón define el término como «la causa que convierte cualquier cosa que consideremos *de no-ser a ser*». Es decir y como vimos al final del capítulo anterior, se entiende por «poíesis» a todo proceso creativo de elaboración, muy próximo a las expresiones lúdicas desde las subjetividades que da posibilidad a una educación poiética como espacio esencial de construcción de saberes creativos y actitudes relacionadas a la sensibilidad de la estética frente a la vida.

2. La mirada al saber relacional

Desde la mirada a la relación con el saber que transforma el mundo de la enseñanza y de la formación, pensamos en una saber relacional que hace referencia a un vínculo entre el sujeto y su contexto, ambos nacientes de la

relación misma, la cual se anuda y vincula en lo socio-histórico, en los conflictos sociales, en las relaciones de poder con lo subjetivo y en el deseo de saber de cada sujeto. Nos ponemos en la discusión epistemológica de las controversias sobre la relación «individuo y sociedad», entre el aspecto subjetivo de la relación con el saber y de sus raíces en múltiples situaciones socioculturales y en sus significados subjetivos y en sus limitaciones (Vercellino, 2015). Beillerot y otros (1998) hablan de esa relación a partir del vínculo del acercamiento entre la actividad de pensar y aprender:

“Pensar es transformar pensamientos, es procesar experiencia emocional, es tolerar experiencias dolorosas, la frustración inherente al vínculo del saber. Poseer conocimiento es evitar conocer, es anular el vínculo creativo, es dormir la curiosidad y el deseo que permiten estar siempre en posición de conocer conociéndose”.

La mirada a la relación con el saber transforma a su vez al mundo. En lo que hemos ido comentando de la experiencia en el Institut Quatre Cantons explicábamos cómo el centro va siendo parte de instancias de participación y visualización en la comunidad. Un ejemplo que pusimos fueron los efectos que tuvo el TGPE “Arqueología Industrial” focalizado al barrio donde se encuentra el centro. Lo allí creado fue noticia en un medio de comunicación local y luego, una biblioteca pública se puso en contacto con el instituto para preguntar si los recursos que se habían elaborado podían ser parte de una exposición temporal presentada en las inmediaciones de la biblioteca. Fue de gran satisfacción para quienes participaron de ese TGPE ser parte de una reconstrucción histórica de su contexto, además el revuelo que provocó todo lo creado en ese espacio de aprendizaje siguió notándose en el tiempo, porque la noticia que salió en la revista fue después de acabar el TGPE donde la editorial de la revista pidió que los estudiantes expresaran qué había significado para ellos ser parte de este proyecto. En el apartado “*Relación con el saber: una experiencia para la vida*” compartimos sus testimonios textuales, los que nos permitieron visualizar lo que habían descubierto y la importancia que tenía para ellos el haber sido parte de la reconstrucción de espacios y de la historia de su barrio.

En varios puntos de esta tesis hablábamos del espacio entre profesores y estudiantes cuando están en interacción, de las experiencias que nacen y que sucede en ese espacio y de las consecuencias que ello conlleva en la relación

de enseñar y aprender (Webb y Blond, 1995), con la intención de abrir la mirada hacia el espacio que se recrea en la sociedad. Allí está el sentido de lo que expresábamos en el anterior párrafo: en la importancia que tiene el hecho simbólico de habitar un espacio donde se valoren los saberes relaciones, es decir, estar atentos a lo que pasa en el contexto social para que fluyan las interacciones y los saberes relacionales que afectan la interioridad de cada uno, su consciencia de sí y de las relaciones con los otros y con el mundo.

Ya vimos que en la medida que se fragmentan los contenidos culturales y se aleja el quehacer escolar de la realidad, los estudiantes encuentran más obstáculos para comprender el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La visión transdisciplinar en el currículum comporta una respuesta a las demandas de la sociedad para resolver problemas y afrontar situaciones que surgen de la necesidad de reforzar la cuestión ética, de atender el desarrollo humano integral y de formar personas comprometidas con su entorno. Hoy en día la discusión está centrada fundamentalmente en la transversalidad, al considerar que es la fórmula más certera de entrar a la dinámica escolar. La vía transdisciplinar es inseparable a la vez de una nueva visión y de una experiencia vivida en movimiento. Es una vía de autotransformación orientada hacia el conocimiento de uno, hacia la unidad del conocimiento y hacia la creación de un nuevo arte de vivir (Chueque et al., 1997).

Pero el instituto no funciona solo con la visión transdisciplinar, el proyecto no es una pauta referencial de cómo educar, es una búsqueda constante. Lo que ha movido esta investigación es el reconocimiento de los saberes relacionales porque tal y como dicen López y Gabbarini (2016): “educar es elaborar una mirada relacional propia. Es una fuente de saber constante, de interrogantes profundos, de necesidad de saberes diversos, pero nunca de prejuicios, prescripciones, clasificaciones o saberes estéticos que matan la creatividad” (p. 193).

2.1. El currículum y sus incertidumbres

El currículum en el instituto no es un papel impreso, es una acción viva y creativa que conlleva incertidumbres porque no es algo cerrado, un ejemplo claro es la modalidad de *Trabajo Globalizado*, la cual está en permanente creación. Si bien, hay propuestas que se han ido decidiendo a lo largo de estos años de funcionamiento, cuando se acaba un TG o al finalizar el año académico se hace un análisis considerando las distintas voces para ver de qué manera se pueden ir incorporando mejoras.

Tener un currículum en creación provoca efectos en toda la comunidad y, en las familias, genera una cierta curiosidad por lo que está pasando en ese lugar. Por lo demás, las familias se ven implicadas y respetan los roles de cada uno, aunque igual se viven momentos tensos como en cualquier organización que involucra a tantas personas. En conversaciones con los docentes y con el equipo directivo señalaban que con las familias se vivían conflictos, en especial porque éstas tendían a ser muy críticas con el funcionamiento del instituto, cosa que se puede tomar con cierta normalidad porque muchos centros educativos están sometidos a las opiniones de los padres. En contraposición, no podemos negar la implicación de las familias en las actividades que con frecuencia se convocaban. Finalmente, hay que reconocer que el objetivo de todos (docentes, familias, administración, comunidad, etc.) es el mismo: brindar una educación de calidad a los niños y jóvenes.

Continuando con el análisis del currículum en el Institut Quatre Cantons, vimos que el *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa* es un ámbito que se conecta con el entorno, donde el alumnado recibe una propuesta de trabajo procedente de una entidad externa. Así, se lleva a cabo una tarea auténtica, que implica la realización o resolución de un encargo, problema, servicio o búsqueda. Esta actividad pretende que el alumnado aprenda creando conocimiento y saber, que se sitúe en el mundo real y se relacione con lo cotidiano para otras personas, vinculadas al mundo de la cultura, la comunicación, la producción, los servicios y la investigación. Según lo que se reconoce en los documentos del centro: el TGPE quiere profundizar en las finalidades propias del *Trabajo Globalizado* para hacer creaciones integradoras y para desarrollar competencias metodológicas como aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información y competencia

digital. Por eso, a partir de la propuesta externa, el trabajo puede incluir búsqueda bibliográfica, investigación, consulta documental (muestras, videos, escritos, representaciones teatrales, etc.), entrevistas a personas, talleres de creación o experimentación, elaboración de materiales, preparación de servicios y actividades lúdicas.

El proceso de encargo para el funcionamiento de TGPE culmina luego de llevar a cabo una investigación y/o creación. Además de promoverse la formulación de preguntas, la interacción entre los actores, la necesidad de colaborar, la reflexión sobre los hallazgos, la aplicación y síntesis de los aprendizajes a nuevos ámbitos o temáticas y la ejecución de un servicio. De ahí que el currículum no es una planificación de materias que forman parte de un quehacer aislado.

Por otra parte, ese currículum debe estar en armonización con la forma que se tenga de evaluar porque al tener un funcionamiento curricular abierto, también se debe tener formas de evaluar flexibles. En el centro, la evaluación no busca medir hasta qué punto los estudiantes saben contestar las preguntas de un examen, lo que les interesa es calibrar la calidad de los procesos de aprendizaje vividos como experiencia en relación y su capacidad para transformarlos a distintas situaciones para seguir aprendiendo. Por consiguiente, la evaluación en este centro está en consonancia con la creación curricular y con la forma de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es verdad que al equipo docente le interesa brindar una educación de calidad que dé oportunidades, pero entienden que esa complejidad no se mide en evaluaciones estándares, pues un examen es una prueba del momento y el aprendizaje que queda luego de vivir experiencias en relación no se pueden representar con una nota.

Los estudiantes que participaron en los grupos de discusión expresaron su opinión sobre las evaluaciones y sobre cómo se llevaba este tema en el centro. Queremos hacer referencia a las palabras de un alumno de 2º de la ESO que citamos con anterioridad, quien dijo que “*todos los exámenes son injustos*”⁷⁹. Otros participantes agregaron:

⁷⁹ Citado en la 5ª parte de este estudio.

- Participante “G”: *En la escuela clásica hay una rutina: estudiar y hacer examen y los alumnos ya están cansados de la misma rutina, en cambio aquí, tenemos diferentes cosas.*
- Participante “E”: *Los exámenes no son necesarios, aquí hay temas que presentamos, hacemos diversas actividades. Por ejemplo, de TG al año hacemos...2 exámenes.*
- Participante “Z”: *Tengo amigas que están estudiando un viernes para dar un examen el próximo viernes y resulta que ese siguiente viernes deben estar de nuevo preparando otro, un examen que quizás tenga 40 preguntas. Yo prefiero aprender con más tiempo... estudiar un tema, no como en el sistema clásico donde las cosas se pasan rápido para ser aprendidas rápido.*

La figura de la escuela clásica se va rompiendo, cosa que se va notando cada vez más en el mundo educativo. De hecho, en las palabras de alumnos y docentes del instituto vemos una fuerte crítica al sistema tradicional, a ese que fragmenta el saber y que ha ido adoptando un discurso asociado a una supuesta calidad usando al pragmatismo como elemento esencial en los procesos de aprendizaje. Es paradójico ver que las escuelas tradicionales reconozcan cierto compromiso social con el contexto más cercano ya que muchas veces, son intenciones que no se llevan a cabo justamente por la falta de flexibilidad en su propio currículum y porque siguen creyendo que algunos (sobre todo, teóricos, especialistas y docentes) son la fuente del conocimiento, por lo tanto, a la escuela se va a adquirir esos conocimientos y habilidades. Sin duda, esas personas no dimensionan los efectos que podría tener en el aprendizaje la perspectiva de aprender «junto a», es decir, habitar una escuela que cuestione y proponga otras formas de hacer, donde se aprenda en compañía, rompiendo la estructura de poder en las aulas, porque debemos decir que, hasta hoy en día, seguimos escuchando palabras como: «aprendices» y «enseñantes» como roles diferenciados que asumen docentes y estudiantes, sin reunir a ambos (y a otros agentes) en un diálogo común.

Vamos acercándonos a la reformulación de modos mucho más potentes de comprender el currículum y alejándonos de lo que presentaban los típicos programas de especialización escolar. La complejidad del mundo y de la cultura actual motiva a desentrañar los problemas con múltiples lentes y desde

variadas voces participativas. Son diversas, por tanto, las razones que confluyen para un nuevo impulso de lo educativo. Así, vuelven a salir los conceptos clave que inspiró el título de esta tesis, porque **el saber es relacional, globalizado y transdisciplinar**.

La argumentación se ha tratado con detalle a lo largo de este camino de investigación, pero uno de los argumentos con mayor poder es la complejidad de los problemas y de la realidad y, la necesidad de considerar la experiencia de los individuos para pensar en su contexto social, consecuencia del planteamiento de interrogantes respecto a nuestro mundo compartido y sobre todo, a la construcción del saber frente a la valorización de la cultura en los espacios de aprendizaje. Queda clara la importancia de reconocer la necesidad de reorganizar y reagrupar los ámbitos del saber que están en constante movimiento para no perder la relevancia y significatividad de los problemas a detectar, investigar y solucionar partiendo desde las subjetividades del ser humano.

La comprensión de cualquier suceso humano está siempre entrecruzada por la multiplicidad de dimensiones: biológicas, físicas, de tradiciones, de pensamientos, etc., y las experiencias individuales y colectivas que tengamos dejan huellas en nuestras vidas. La cultura, la mentalidad y las expectativas son fruto de historias vividas en relación con los otros. Aquí admitimos la diversidad experiencial en la vida de los seres humanos. La complejidad de las sociedades en las que nos toca vivir, la interconexión entre las distintas naciones, gobiernos, políticas y estructuras económicas y sociales obligan a hacer análisis más integrados, en los que se tomen en consideración todas las dimensiones de manera interrelacionada, integrada (Torres, 1994).

El programa curricular del Institut Quatre Cantons es complejo, une diversos aspectos como la integración a través de los procesos de cooperación, autogestión, enfoque por competencias y flexibilización curricular bajo diferentes modalidades. Además de tener en consideración asunciones transdisciplinares en la construcción curricular; adopción y uso de las Tics en aplicaciones diversas; desarrollo humano y fortalecimiento de aspectos éticos y sociales. Todo ello, se hace gracias a la incorporación de diversas metodologías y de la participación de los miembros de la comunidad, para conseguir el reconocimiento de un currículum en acción.

El currículum soslaya en una evolución vertiginosa de distintos ámbitos del conocimiento afectando el funcionamiento social y, por ende, el funcionamiento del sistema educativo. Por último, queremos reiterar que entendemos el currículum como una manifestación del saber en procesos de cooperación, integración y participación de los actores. Con esto no nos referimos a la flexibilidad curricular, sino al poder de la acción constructiva que no se inicia con las decisiones políticas educativas, más bien su origen se encuentra en las aportaciones de los mismos docentes y estudiantes. El desafío es inspirar otras experiencias como la presentada, donde los centros se sientan empoderados.

¿Quién decide qué campos del saber promover? Pensamos en una noción del currículum ligada a una formación que cuente con diversidad de recursos de aprendizaje, que desarrolle capacidades de pensamiento y que potencie las relaciones sociales. Sin olvidar la presencia de motivaciones por parte de los implicados. Además de favorecer otros aspectos como la investigación, la aparición de estrategias de cooperación, la autogestión del aprendizaje, la toma de decisiones y la solución de problemas como nuevas maneras de tratar los problemas educativos.

Esta perspectiva evoluciona hacia el empoderamiento o fortalecimiento de las personas, la cual atiende no sólo a lo intelectual sino también a lo humano y a lo social a través de redes de apoyo o actuaciones concretas de los agentes educativos teniendo proyectos innovadores, tomando como eje el acompañamiento y que se base en un aprendizaje situado en escenarios reales; al servicio de la comunidad. Hablamos entonces del aprendizaje experiencial y mediado, con relevancia transdisciplinar y social. Sobre esto aún existe mucho que decir y que investigar.

2.2. Reforma de pensamiento

El modo de pensamiento parcelario, compartimentado, monodisciplinario, cuantificador, nos conduce a una inteligencia ciega. La hiperespecialización impide ver lo global y también lo esencial. Los problemas esenciales no son jamás parcelarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. La prevalencia disciplinaria, separadora nos hace perder la aptitud de unir y de percibir la aptitud de contextualizar, es decir, de situar una información o un saber en su contexto natural (Morin, 2015). En los centros educativos tradicionales son pocos los estudiantes capaces de deslumbrar algo que permita unir o integrar los contenidos o el trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas. Torres (1994) expresa que la coherencia con la que se planifican los contenidos de los sistemas educativos, es difícilmente visible por el alumnado e incluso en ocasiones por el profesorado. Cosa que no pasa en el Institut Quatre Cantons al valorar la participación de la comunidad en las decisiones del currículum y al vivir cada día un currículum que está preocupado por la contingencia social actual.

Recordemos que el programa se fue formulando desde la libertad y desde el pensamiento pedagógico del equipo de docentes que era parte del proyecto del Instituto Badalona 9, ubicado en un barrio periférico de Barcelona, el cual por muchos años fue popular en los medios de comunicación y en la comunidad educativa por atender a una compleja población. Como señaló una de las docentes que fue testigo de la transición hasta que se abrió el Quatre Cantons: *“el Badalona 9 era un centro complicado de trabajar, yo me tuve que adaptar a otra manera de entender la vida y el mundo... Allí descubrí otra manera de trabajar”⁸⁰*. En el B9 se comenzó a discutir la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional para buscar nuevos horizontes educativos y nuevas formas de enseñar y de aprender que motivaran a docentes y a estudiantes y que incluyera a la sociedad. El equipo de docentes llevó a cabo un proceso de reorganización en sus modos de trabajar, elaboraron un programa de estudios en base a proyectos, además de experimentar una reestructuración general que beneficiara el clima y dé espacio a los intereses y motivaciones de los actores. A pesar de que ese centro se cerró, las decisiones

⁸⁰ Palabras extraídas de la entrevista con Bea, una profesora que trabajó en el Badalona 9 y que fue parte del equipo en el Institut Quatre Cantons.

en la reorganización inspiraron la creación curricular del Institut Quatre Cantons.

Es cierto que la creación curricular ha quedado en manos del equipo docente. No obstante, se considera los puntos de vistas de las generaciones de estudiantes que van pasando por el centro. Ya decíamos que al acabarse un *centro de interés* en *Trabajo Globalizado* o en *Trabajo Globalizado de Propuesta Externa* se hacen valoraciones con el grupo-clase sobre el proceso. Se formulan preguntas como: ¿qué más te gustó?, ¿con qué dificultades te encontraste?, ¿cómo se podría mejorar este *centro de interés*? La evaluación del proceso se hace de diferentes maneras, a través de autoevaluaciones y coevaluaciones que se entregan como una pauta con ítems, de conversaciones colectivas donde participa toda la clase de instancias de conversación en grupos más pequeños para luego poner en diálogo sus conclusiones.

3. Continuidad del proyecto educativo del Institut Quatre Cantons

La elaboración de programas renovados de enseñanza-aprendizaje apoya el valor relativo del aprendizaje de la cultura. Las decisiones que se toman en la organización del conocimiento-saber-experiencia permiten una mejor acción educativa, sobre todo gracias a esa noción de autoproducción y de autoorganización que no solo podemos fundar en la idea de autonomía, sino, más aun, en su vinculación con el proceso ininterrumpido que es el de la reorganización y regeneración (Morin, 2015).

Como dice María Zambrano (2002) las formas de pensamiento y de la palabra parten de un gesto de rebeldía ante el utilitarismo de la razón tecnocientífica y ante una educación entendida como la “transmisión de un saber exterior y, por tanto, muerto, separado de la vida, o como la realización de un proyecto intencional sobre los otros⁸¹” (p. 36). Hablamos entonces del saber vivo, vivificador, entendiendo el carácter rítmico, discontinuo y múltiple del tiempo, el cual no debe reducirse a una educación que se mueva en un tiempo lineal.

⁸¹ Traducido propia al español, el texto se encontraba en catalán. El libro se titula “María Zambrano: L’art de les mediacions (Textos pedagògics); selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy”

La renovación es continua, lo que lleva a un recorrido del tiempo que se vive con incertidumbre que parte del simple hecho de preguntarse qué pasará con el proyecto, puede que se continúe perfeccionando o puede que se ponga en riesgo los planteamientos cuando miembros del equipo docente y directivo comiencen a marcharse por jubilación o por cambios en los proyectos personales. Eso demostraría que el proyecto se sustenta en las ideas de las personas y no por una orden institucional dictada por la administración, lo que a su vez podría ser una amenaza. La incertidumbre es normal cuando confluyen tantos factores en la dinámica de un centro, porque necesita que las piezas vayan funcionando en sintonía y con la integración de los intereses de los miembros, intereses que pueden ir cambiando. Vemos este plan como algo abierto a la transformación. Si pensamos en el futuro puede que ese centro sea un ejemplo para abrir otros nuevos que cuenten con autonomía para su propia organización curricular o puede que haya centros que vayan adaptando sus acciones desde las cualidades que tenga cada comunidad. A su vez, está la posibilidad de que proyectos como estos no tengan éxito a largo plazo por la aparición de nuevas tendencias pedagógicas. Como hemos dicho, hay mucha incertidumbre, la cual no es negativa, aunque nos traiga inquietud. Morin (2015) hace referencia a otro elemento que analizamos en este estudio: la incertidumbre se vive con mayor fervor cuando se amenaza la autonomía de los centros. Allí juega un papel fundamental las decisiones de la administración educativa, la cual puede poner en riesgo (o, al contrario, beneficiar) la autoorganización de la comunidad.

El proyecto está en replanteamiento-construcción-cuestionamiento y reconstrucción permanente lo que hace vivir en incertidumbre, pero como dice Morin (2015) la incertidumbre se halla en el corazón de las cosas donde “hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Habría que enseñar principios de estrategia, que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella” (p. 38).

En el ámbito educativo, la convergencia de decisiones sobre conocimientos y habilidades en el currículum no garantiza una coronación del saber y de la verdad, ni menos su perduración como algo establecido en el tiempo. En la organización curricular del Institut Quatre Cantons no existe un

punto final, cosa que tampoco existe en la organización curricular de otros centros educativos, solo que en el caso que hemos estudiado se ve con mayor claridad la disposición por la reformulación. A pesar de existir mayoritariamente centros donde el currículum es un fósil organizacional o pedagógico, convertido en un probable obstáculo epistemológico de orden, estructura, norma, concepto, institución, disciplina o método, hay que continuar preguntándose qué proyectos se precisa para los desafíos del presente. Tal vez para responder a ello, sea necesario más que un método, quizás se requiera de una poética que impulse las disposiciones para crear la organización de los conocimientos y saberes más adecuada a los desafíos y las urgencias de la humanidad (Motta, 2012).

Hay una articulación de saberes que puede ser una transitoria red de frágiles puentes entre los problemas y desafíos transversales al contexto de la vida humana (el conocimiento, la vida, el universo, la historia, la naturaleza, la mente, etc.) y su propia metamorfosis condicionada a los intereses de la sociedad. La visión de los fenómenos es compleja, por tanto, la incorporación de modelos sistémicos con enfoque metodológico en base a división de disciplinas, pone en riesgo la permanencia de cualquier proyecto transdisciplinario y relacional.

3.1. ¿Qué significa que un proyecto sea innovador?

Como ya es sabido, el ejemplo es el mejor educador. En este sentido el instituto que ha inspirado el estudio, con su filosofía, muestra a los estudiantes y a toda la comunidad una forma de entender la vida comprometidos con la búsqueda de las mejoras educativas y sociales, siendo un legado que merece ser comunicado. A lo largo de la investigación nos preguntamos ¿qué deber tener un centro para que sea considerado “innovador”? Y concluimos que para llevar asociado el concepto de “innovación” un centro debe proponer una perspectiva que transforme la vida humana (y el mundo) desde las acciones más simples y desde el pensamiento de que cada quehacer cotidiano puede llegar a causar un efecto (o cambio) en la sociedad teniendo la voluntad de los agentes y no siempre avalándose de la voluntad administrativa, pues el movimiento viene del interior influenciados por los factores exteriores como son las necesidades del mundo actual.

Para aprender de forma creativa, el alumno debe poseer con anterioridad algunas ideas, conocimientos, perspectivas y saberes experienciales relacionado con la situación de enseñanza en el que se ve implicado. De este modo, hay más posibilidades para promover la motivación por el aprendizaje y es más fácil comprometer afectivamente a las personas que aprenden y generar autoconfianza en sí mismas. Aquí radica una de las explicaciones del por qué algunos estudiantes optan por el aprendizaje memorístico, aun cuando se encuentran ante recursos didácticos motivadores, radica en que aprenden respuestas consideradas “correctas” porque hay algunos docentes que valoran ciertas respuestas válidas como forma de evadir las posibilidades de cometer errores. Como vimos en el relato de la experiencia vivida en la clase de Jordi, se valora la confianza en las capacidades para aprender significativamente, sin temer a las respuestas “erradas” porque en la práctica, éstas no existen. Así, nos posicionamos ante un aprendizaje que valora las experiencias sin tener una pauta cerrada de lo que serían las respuestas “correctas” y las “incorrectas”. Es preciso tomar en consideración las peculiaridades cognitivas de quienes aprenden; conocer y partir de sus conceptos espontáneos, implícitos y relacionales.

Otra innovación del centro es la organización de los grupos de estudiantes, ya que al ser dinámicos no cumple con la división típica de homogeneización de grupos por edad que existe en diversas partes del mundo. En este instituto, la edad no es el único elemento. En el fondo, vemos que no es una decisión superficial, el agrupamiento es un aspecto de gran relevancia para mejorar las interacciones entre las personas y para estar en contacto con los distintos estilos y cualidades que tienen los docentes. Esa dinámica es una oportunidad para ponerse en frente de la diversidad.

Aludimos también a la originalidad en la organización entre el equipo de profesores, ya que la carrera docente tiende a ser muy solitaria. En cambio aquí, se buscan los mecanismos para que haya interacción entre las personas y un verdadero soporte tanto en lo que respecta a la parte pedagógica, así como en lo personal, en lo que piensa cada uno respecto a sus prácticas y su replanteamiento respecto a su relación con el mundo. Cada reunión de equipos de trabajo era una forma conjunta de construir el saber desde el acompañamiento, lo que les hacía compartir y, porque no, vivir una quehacer educativo mucho más cercano y feliz. Eso nos habla de un desempeño docente

exigente, que demanda participación pero que se expresa con más calma y relajación porque una de las grandes tensiones en educación son los conflictos entre las personas. Los estudiantes eran testigos de esas interacciones entre los profesores, haciendo que haya un ambiente de bienestar y acogida que contagiaba.

Un ex docente del Instituto Badalona 9 que publicó un libro dimensionaba el aporte de ideas que podía llegar a surgir de los claustros de profesores y criticaba el funcionamiento tradicional donde se quería vender una imagen de centro educativo con buenas instalaciones, con disciplina, orden y exigencia académica y decía que en estos proyectos las reuniones se prefieren “concretas, técnicas y operativas. ¡Con todo lo que habría que hablar! ¡Con todos los extraordinarios y extraordinarias profesionales que hay en los centros que muchas veces se sienten colapsados, convertidas sus dudas y perplejidades en un problema estrictamente individual!” (Sánchez-Enciso, 2003, p. 21-22).

4. Proyecto educativo, un viaje que continúa

La modalidad curricular del centro choca con obstáculos que han de superarse cada nuevo año académico que se inicia, al someterse a la renovación de plantilla del profesorado; algunos marchan por los movimientos que se generan en las lista de la administración, a otros les surgen nuevas oportunidades laborales y se van, asimismo están los docentes que se van jubilando. Todas estas son situaciones normales porque el tiempo pasa, la vida continúa y llegan nuevas personas, a la vez que se van otras. El currículum se construye y reconstruye con esas personas que se quedan. Por eso decimos que este proyecto es como un viaje que continúa. La tarea de renovar un mundo común del cual habla Hannah Arendt es un desafío permanente de la educación y el instituto lo asume.

Lo que nos ha reunido aquí es la curiosidad cuya prioridad no son los nuevos conocimientos, sino que la preocupación o el interés común por la educación. Se trata de una inquietud cuya ambición no es recopilar conocimientos acerca del presente, ni proponer una forma de hacer. Con esta experiencia vivida en el instituto tampoco hemos querido crear un orden

explicativo ni determinar su validez o límites. Vivir en primera persona este proyecto nos ha permitido ver la vinculación que hay entre escuela y mundo y hablar de una disponibilidad para no dar por sabido quiénes son, qué piensan y qué hacen los miembros de una comunidad educativa. Hablamos también de una disponibilidad que abandona la comodidad intelectual y existencial y, que más bien, se dedica a la búsqueda. Por tanto, hemos profundizado en una narrativa que está en una abierta disposición para ponernos en juego a sí mismos, con el propio pensamiento y con los límites personales que ello conlleva (Masschelein y Simons, 2008).

Este nuevo entramado supone un modo de relación diferente del ser humano con su entorno, con sus dos universos interaccionado: el exterior e interior, lo que hace necesario un inédito tipo de formación, nuevas formas de educarse, de vivir, de producir y de generar conocimientos y saberes (Barreto, 2010).

Desde una perspectiva interaccionista de la educación, la pedagogía se considera un campo social e interdisciplinario que debe posibilitar la reflexión sistemática y crítica de los procesos que se viven en el ámbito escolar. La pedagogía sustentada en *proyectos* y en *centros de interés* es una ventana para la investigación y la discusión permanente que posibilita la articulación de los aprendizajes de la vida con los aprendizajes de la escuela bajo el deseo de pensar en los problemas actuales y de tener interrogantes acerca del saber pedagógico y socio-educativo y, por sobre todo, de esbozar nuestra relación con el mundo.

El proyecto, para que cumplan su cometido, debe promover construcciones colectivas, sujetas a discusiones y revisiones, por eso decimos que son de carácter inacabado. Además, el proyecto tiene un lenguaje cuidado que media entre la realidad natural y social que se articula de manera coherente entre la vida y el saber y, permite el reconocimiento de las personas, de sus necesidades, intereses, potencialidades, diferencias, capacidad de acción y construcción frente a su propio saber (Barreto, 2010).

La concepción y desarrollo de currículos sustentados en una pedagogía inspiradora no tan solo se concreta en metodologías como son los proyectos en base a *centros de interés* con amplia participación de la comunidad, pues la

filosofía del caso que hemos estudiado constituye una alternativa para romper con la rigidez escolar, estimular el sentido crítico, propiciar la actividad grupal y la gestión comunitaria, así como potenciar el rol de investigador tanto en los estudiantes como en los docentes, ya que hace posible vincular el trabajo con la escuela y la realidad social, convirtiéndose en una herramienta asociada a la práctica educativa a través del fortalecimiento de valores como la autonomía, la libertad, la responsabilidad, la autenticidad, la solidaridad, la participación y la práctica social.

En todos los proyectos, en todas las instituciones hay desafíos pendientes y cosas que mejorar y los miembros de la comunidad del Quatre Cantons lo saben, pues no hay ideas perfectas. En el grupo de discusión se les preguntó a los estudiantes sobre las cosas que quedan pendiente, sobre qué recomendaciones darían para hacer que el proyecto sea mejor. Finalmente, no respondieron directamente a la pregunta, más bien hicieron un balance de lo que pasaba en el centro y cómo ellos, desde su narrativa, veían el proyecto educativo:

Participante "M": *Yo creo que no falta nada. No tenemos las asignaturas, o sea, tenemos solo las principales: mates, inglés, catalán y castellano. No tenemos una asignatura que se llame historia, pero tenemos TG, TGPE, Comisiones. Pero ya dentro de TG, de TGPE y de Comisiones ya están esas disciplinas.*

Participante "Z": *Como tenemos diferentes maneras de hacer las cosas, aprendemos.*

Participante "E": *Hay gente que dice "hay que envidia no hacer laboratorio, no hacer química, física" yo les digo "oye hacemos TG pero aprendemos lo mismo" a veces no lo ponen, pero ellos saben lo que debemos estudiar, de la manera que tú quieres, pero los niños deben aprender. En cambio, en la enseñanza clásica, lo cogen y dicen "aquí tienes lo que tienes que aprender". Los profesores no dicen "vale tenemos esto, ¿cómo lo hacemos?".*

Participante "L": *¿Cómo podemos trabajar con esto?*

Participante "E": *¿Cómo podríamos hacerlo para que se entienda bien?*

Participante “Z”: *El trimestre pasado unas amigas de otro instituto estaban estudiando la electricidad y nosotros la estamos estudiando este trimestre, también he estudiado eso pero enseñado de otra manera. No lo he estudiado leyendo un libro.*

Participante “M”: *Seguramente su amiga ya no se recuerda de nada.*

Participante “S”: *No es lo mismo hacer una asignatura de química que ir a 2 días a un laboratorio para hacer lo mismo que nosotros hacemos en un TG y ya no tenemos que estar haciendo lo mismo por todo un año sino que 6 semanas de TG aprendemos lo mismo e incluso nos queda más tiempo.*

El aprendizaje; como la vida, no está parcelado. En definitiva, el desafío de la articulación de saberes como tensión permanente entre la dispersión que produce la creación de un programa de estudios (que incluye la diversas innovaciones como la tecnológica), y la necesidad de una visión que dé cuenta de la unidad del mundo en que vivimos, es legítimo aunque problemático desde sus orígenes (Motta, 2012) porque se encuentra con obstáculos como la formación inicial del profesorado de secundaria que es parcelada por especialidades.

El que este viaje continúe nos hace pensar en la formación de los docentes, la cual tampoco es un proceso cerrado. Nos preguntamos hasta qué punto la formación inicial y permanente percibe los cambios que se viven en centros como este y si las universidades y entidades encargadas de la formación de los profesores son capaces de ir de la mano en cuanto a la búsqueda de mejoras en la esfera educativa.

En las observaciones y en los testimonios de los docentes pudimos percatarnos de que, si bien, muchos de ellos no contaban con una formación que beneficiara la filosofía del proyecto del centro, el estar ahí era una oportunidad para la auto y co-formación, porque habitar los espacios de aprendizaje en el instituto significaba para ellos ponerse en relación con el saber, pero desde otra perspectiva, la cual se diferenciaba de las experiencias vividas en otros centros. Varias investigaciones en el área del saber nos

adelantaban que los docentes entablan con los saberes diferentes tipos de relaciones en función del sentido que otorgan a cada saber. A la vez que dicha relación no es estable y que las trayectorias educativas y laborales pueden modificarlas (Jure, 2010; Vercellino, 2015). La relación con el saber que tengan los docentes puede influir en la construcción de la relación de los estudiantes con el saber.

5. La libertad de tomar decisiones sobre el propio aprendizaje.

El programa curricular en el Institut Quatre Cantons parte de la diferencia, no de la homogeneización de tipos de alumno como sí lo hace la educación tradicional que, además va marcando los tiempos con exigentes métodos de evaluación. El llevar un currículum flexible acerca a la comunidad a plantearse la idea de que sean ellos mismos quienes busquen alternativas desde la libertad de decisión respecto al propio aprendizaje.

Tener un currículum que conecte con la vida, que propicie la relación con el saber y que se vaya perfilando en una escuela abierta con la comunidad, no ha sido fácil, por eso hemos querido hacer un recorrido en algunos antecedentes históricos: luego del reconocimiento de la igualdad de oportunidades que se establecieron en diversas constituciones modernas de los estados desde las revoluciones burguesas e ilustradas del siglo XVIII se fue consagrando, por una parte, el derecho y acceso a las instituciones escolares y a recibir una educación de calidad para potenciar las capacidades físicas, creativas e intelectuales de las personas, considerando las dimensiones de todo el ser humano, lo que exige un sistema educativo coherente con tales asunciones. Esto llevaría a un análisis permanente del pensamiento pedagógico hasta nuestros días. Por otra parte, la libertad y la creatividad se fueron convirtiendo en los ejes de la legitimación de las prácticas pedagógicas progresistas desde el siglo XX.

Es necesario reconocer la poca claridad de ambos conceptos: “libertad” y “creatividad” en el campo de la educación, porque la libertad se contrapone a la “tiranía” del currículum el cual, hasta a la actualidad, propone el funcionamiento de asignaturas escolares tradicionales y clases magistrales donde primaban los conocimientos duros. Por su parte, la creatividad está

condicionada al proyecto que tenga el docente en su aula, pues son pocas las comunidades que llevan de forma coordinada un programa que potencie coordinadamente la creatividad. De todos modos, hay que señalar que en Cataluña y en diversos lugares se está viviendo una renovación y hay un gran interés por buscar alternativas más innovadoras que motiven a estudiantes y profesores y que incluyan las necesidades de la sociedad actual.

Respecto a la creatividad creemos que esta puede existir verdaderamente si va de la mano de la libertad. La concepción de libertad promovida desde un pensamiento rousseauiano hace hincapié en liberar a niños y niñas del sometimiento de las personas adultas, como única estrategia para que las nuevas generaciones se desarrollen sin traumas y con todo su potencial (Torres, 1994). Así, los niños y niñas de las siguientes generaciones se educarían mejor, puesto que no se les habría coartado el potencial innato del que vendrían dotados. Se trata de una concepción innatista⁸², donde se asume que si se deja en libertad a los niños y niñas, ellos y ellas sabrán elegir (Labos et al., 2013). Un ejemplo es que la infancia se considera como una etapa vulnerable donde los infantes tienen poca capacidad de decisión, pero al mismo tiempo es una etapa con grandes potencialidades en el desarrollo intelectual, afectivo, social, moral y psicomotor. Si lo extrapolamos a la adolescencia, encontramos grandes similitudes.

Las experiencias educativas que se fueron presentando para la defensa de la libertad expresan y manifiestan la originalidad creativa que cada estudiante lleva dentro de sí, donde la confianza tiene un papel fundamental en la capacidad de elegir. En esa meta educativa los adultos, en este caso, los docentes, proporcionan materiales para favorecer las manifestaciones creativas, dejando de lado la práctica de dirigir. Este rol docente, en buena medida, es un golpe pendular a la metodología tradicional.

¿Cómo vivimos el presente? ¿Por qué en educación tendemos a mirar hacia el futuro enseñando cosas del pasado? Ya decíamos que la enseñanza siempre tiene algo de pasado, pues se construye a partir de los preceptos pero, como vimos, en este proyecto se intenta acercar y vivir el presente. Arendt

⁸² Se entiende al «innatismo» como al conocimiento o contenido mental que está presente en el momento en que un organismo nace, es decir, que no es adquirido o aprendido por éste.

(1996) dice que como el mundo es viejo, siempre más viejo que los maestros y que el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que se lleve en el presente.

5.2. Una mirada introspectiva al centro educativo

¿Cuáles son las fortalezas del centro? Es su página web se comentan algunas, por ejemplo, se ha logrado un buen clima relacional y de trabajo en equipo, así como de comunicación y diálogo. El nivel de trabajo es alto con un elevado grado de profesionalidad y de implicación del profesorado en la ejecución del proyecto del centro. Destaca la capacidad de innovación educativa por parte del claustro tanto en aspectos metodológicos como en la gestión del aula con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y, de los medios audiovisuales incluidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuáles son las debilidades o aspectos a mejorar del centro? Luego del proceso de observación participativa, de las entrevistas con los docentes y de los grupos de discusión con los estudiantes, creemos que existe una necesidad de mayor interacción entre el profesorado con el fin de coordinar metodologías y gestión de aula más cohesionadas. Hace falta también profundizar en el desarrollo de las líneas del proyecto para promover procesos de evaluación y análisis de lo que se hace para reformular los *centros de interés*. Más que nada aquí apuntamos a hacer un análisis de lo que ha funcionado o lo que no ha funcionado tanto para que esas experiencias sirvan en un futuro y no queden solo como temas conversados entre el equipo. La idea es tomar acciones y si un *centro de interés*, por ejemplo, dura mucho o le falta incluir alguna perspectiva disciplinar no olvidarlo para un próximo curso. La vida en educación pasa tan rápido, hay un sinfín de cosas que quedan pendiente y, a veces, se van olvidando temas si no los planteamos con claridad para futuros cambios.

Un aspecto que se considera como amenaza es la poca posibilidad de estabilizar la plantilla del profesorado implicado en el proyecto, así como favorecer la incorporación de docentes que quieran participar. Continuando con el aspecto del equipo docente, su formación es una amenaza externa, pues la formación inicial no está en manos de los centros educativos. Hemos comentado que en educación secundaria la carrera docente tiende a irse a una

especificación de las áreas de conocimiento y, al tener un proyecto educativo transdisciplinar necesitaríamos de docentes abiertos a impartir temas que se interrelacionen a áreas del conocimiento y que no tan solo tengan que ver con la que se estudió en la universidad. No obstante, las universidades que imparten carreras de formación inicial y continua del profesorado están cada vez más implicándose en las realidades de los centros educativos, haciendo que el aprendizaje sea recíproco, tanto para aprender de los contextos y llevar la vida de las escuelas a las universidades; como las escuelas que aprovechan el aporte del conocimiento universitario. Esto vendría a revivir el esquema donde hablábamos de la interacción entre escuela y mundo, ahora pensando en un saber compartido entre centros educativos y universidades.

Y, por último, una situación que pasa en todos los centros educativos; el volumen de trabajo a realizar, la demanda de tiempo para la preparación de clases, elaboración de materiales, se resumen en la falta de éste para lograr hacer todo lo que se quisiera.

¿Cuáles son las oportunidades del centro? El abanico de cambios metodológicos que supone el enfoque competencial, especialmente en la franja de *Trabajo Globalizado* brinda muchas oportunidades para cuestionar y replantear el programa del centro, en especial lo que se hace y vive cada día. Es también una oportunidad el que cada vez más se incorpora en la cultura escolar la asimilación de visiones de enseñanza-aprendizaje innovadoras que se proyectan en una gestión de aula diferente a través de trabajos en equipo, actividades abiertas, programación multinivel, estilos de aprendizaje que promuevan diversificación de actividades, entre otras.

El Institut Quatre Cantons es un centro pequeño, lo que facilita la gestión de los procesos y de liderazgo distributivo y, como ha ido creciendo gradualmente, ha podido asentar procesos y decisiones de trabajo que se han definido por el propio equipo de docente en base a las necesidades del contexto. Esa evolución vivida en conjunto ha permitido a la comunidad ir dialogando y decidiendo en la medida que se iban presentando los nuevos desafíos. Por último, es una oportunidad las relaciones que se tienen con las escuelas primarias del barrio, porque se puede iniciar el trabajo desde antes gracias al contacto frecuente con ellas. Esa interacción puede beneficiar tanto al instituto como a las escuelas involucradas por permitir ir entrecruzando un

camino educativo con continuidad y si las familias participan en el proceso, los beneficios de coordinación serán mucho más notorios.

Reconocemos que las experiencias de una educación secundaria se van multiplicando cada vez más, siendo algunas más innovadoras que otras. En varios institutos más tradicionales se han ido incorporando puntualmente alguna forma de trabajar que globalice el contenido. Se ve por ejemplo, durante el período previo a vacaciones, el trabajo por proyectos que se desarrollan de manera grupal, a pesar de funcionar durante el año con un currículum más clásico. Así, puede que lo innovador no se integre con frecuencia al currículum pero hay un reconocimiento por cambiar metodologías. La falta de referentes en el desarrollo curricular y de competencias en el camino de la personalización de los aprendizajes y de la génesis de una escuela inclusiva podría ser una amenaza, aunque más que falta de referentes estrictamente teóricos faltaría conocer más experiencias que tengan un proyecto educativo innovador que funcione. De ahí la relevancia de compartir esta experiencia a través de la realización de este estudio.

A partir de esta mirada introspectiva al centro se puede afirmar que el buen clima relacional y de trabajo colaborativo, de comunicación y diálogo es un elemento clave para hacer frente a la necesidad de coordinar metodologías y gestión de aula innovadoras para así llevar a cabo una acción educativa conjunta. La profesionalidad e implicación en la ejecución del proyecto del centro debería ser la base por tal de abordar la formación necesaria del profesorado en el desarrollo de una escuela inclusiva con nuevas metodologías y tecnologías que entren a los espacios de aprendizaje. La importante capacidad de innovación educativa del claustro de profesores tanto en aspectos metodológicos, de gestión de aula, de uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de perspectivas pedagógicas, se aplican al desarrollo de la vida en aulas y escuelas inclusivas que personalizan el camino del aprendizaje en la génesis de una experiencia en la ESO que pone en relación y que abre miradas.

6. El contexto educativo y la narrativa

A lo largo de este estudio planteamos lo narrativo no únicamente como un marco metodológico para ordenar un flujo de información en un contexto investigativo, pues vemos su potencial de transformación, así como también su potencial reflexivo (Clandinin y Connelly, 2000; Schöngut y Pujol, 2015). De esta manera, al tejer las narraciones se comunica la sabiduría práctica y, al mismo tiempo, se permite a otros/as destejer las experiencias para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa nos cuenta la experiencia, y los relatos son una forma para conocerla, transmitirla y compartirla. Esa inspiración nos ha llevado a presentar un trabajo donde pensamos *con* y a través de relatos (Sparkes y Devís, 2007) de experiencias.

La propuesta que presentamos es un viaje que parte de sí, del compromiso y de la apertura para relacionarnos. Esta experiencia parece una novela, con un (o unos) comienzo(s)-nudo(s)-desenlace(s), una narración de vidas donde estamos abiertos a escuchar y a abrir (o cerrar) alternativas para hacer que entren en los espacios las experiencias de las personas. Como señala Larrosa en un capítulo del libro "*Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*" la experiencia es situada, confusa y singular.

¿Qué nos ha sostenido en el avance de este recorrido investigativo realizado en el Institut Quatre Cantons? Por una parte, nos ha preocupado la alternativa de un currículum vivo que cuestiona la jerarquía y uso del poder de teóricos y personas que deciden sobre qué se debe enseñar y qué no. Elaborar un currículum propio que parta de las inquietudes de los agentes activos que se responsabilizan por la contribución a nuestra sociedad. Al mismo tiempo, nos ha movido el interés por conocer alternativas de experiencias educativas y el estar con disposición (y en acción) en el proceso de aprendizaje tanto en este centro educativo como en cualquier otro. Aquí se ubica nuestra propuesta de disposiciones para la investigación educativa como un trabajo que parte del saber natural del contexto, de las personas (Sierra, Caparrós y Díaz, 2016).

Desde un punto de vista fenomenológico investigar es siempre, como señala Max Van Manen (2003), "cuestionar el modo en que experimentamos el

mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos” (p. 23). Ello lo hemos intentado hacer considerando que la fenomenología hermenéutica es esencialmente una actividad que se expresa a través acciones y de una escritura que cuida las relaciones humanas (Quiles, 2016), por esa razón hemos ido desarrollando el hilo argumentativo desde la narrativa. La investigación educativa que presentamos integra la sensibilidad de las personas desde sus propias percepciones, lo cual representa la propuesta de concordancia pedagógica ante la discordancia de explicar verdades desde teorizaciones abstractas. Eso mismo lo llevamos a la acción de investigar, ya que hemos reconocido el rol del investigador y la posibilidad que la experiencia investigativa tiene en un sentido de formación “pretendiendo dar lugar a un tipo de experiencia de formación (“bildung⁸³”), en el sentido en que pensar de manera orientada hacia lo vivido, abre un camino de transformación personal que nos coloca otra vez en la acción de una manera más diligente” (Caparrós y Sierra, 2012, p. 63).

La presencia que podamos tener como investigadores tiene que ver con la manera en que dejamos que la **pedagogía nos habite** (Caparrós y Sierra, 2012) en el sentido de lo que **nos mueve** y en la forma en que nos llega lo que vemos, lo que sentimos y lo que vivimos en la experiencia de investigar (y de aprender *con*) como parte de nuestra subjetividad que nos pone en relación con nosotros mismos y con los otros.

En el último apartado de la 1ª parte de este informe hablábamos de volver al aula como oportunidad de investigación y de aprendizaje, con la intención de recuperar la reflexión acerca de las relaciones entre investigación y formación de educadores no para revisar las relaciones de poder entre prácticos y expertos o entre teoría y realidad, pues no existe esa separación. El objetivo era ver cómo la práctica de la indagación constituía una experiencia de aprendizaje pedagógico. En un artículo de dos miembros del grupo de investigación ESFERA se habla de “rescatar la idea del método como camino para explorar las posibilidades formativas de la investigación educativa (...)

⁸³ Nota aclarativa de la autora: La *bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado. En sus reflexiones sobre la educación, Kant asocia la palabra al deber de cultivar sus propios talentos

desde la consideración de la implicación subjetiva del investigador o la investigadora, afirmando que todo proceso de indagación está sostenido personalmente” (Sierra, Caparrós y Díaz, 2016, p. 184). Estar en el centro educativo significó posicionarme en una investigación educativa formativa que me fue abriendo caminos.

Al hilo de la discusión sobre la revisión de las relaciones de poder y los consiguientes asuntos éticos que implica toda indagación (Sánchez Blanco, 1997) se reactiva la interrogante sobre el sentido educativo de la investigación, respecto a lo que a nosotros como investigadores nos supone la práctica de la indagación concebida como experiencia (Larrosa, 2003). Desde este enfoque, afirmamos que la investigación es:

“Un camino de aprendizaje no sólo acerca de un tema o un asunto, sino de nuestra relación con ese tema o asunto. Expresado de otro modo, se trata de poner de manifiesto que nuestra participación en prácticas de investigación resulta ser siempre una praxis en la que nos hacemos a nosotros mismos como educadores” (Ellsworth, 2005 citado en Sierra, Caparrós y Díaz, 2016, p. 186).

Lo que nos interesa introducir es la evidencia de que toda indagación implica una exposición a la relación con la alteridad; la cual se refiere abiertamente a nuestra capacidad de escucha pedagógica (Contreras, 2013a).

Caparrós y Sierra (2012) en su trabajo titulado “Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación” especifican una serie de núcleos o temas que identificaron a partir de pensar sobre la experiencia de investigar dada la naturaleza contingente de la pedagogía, compuesta por territorios abiertos que nos han ayudado a pensar durante este estudio. Presentamos aquí algunos de esos puntos:

- ***Cuidar la relación con el conocimiento disponible (“la teoría”):***
Es importante pensar en nuestra relación con el conocimiento, cómo dialogamos con él, cuidando de no dejarnos embaucar, pero sin prescindir de lo pensado y dicho antes por otras y por otros. Hemos de procurar conocer los lugares comunes y el conocimiento disponible, a la vez que hacemos un intento por ir más allá.

- ***Hacernos conscientes de nuestra presencia en la investigación:*** Preguntarnos por cuánto hay de nosotros en la escucha y en la palabra. Algo que en parte tiene que ver con aceptar que cuando investigamos lo que finalmente ocurre tiene más que ver con lo que se transforma en nosotros, que con lo que podamos generar en otros (que no está en nuestra mano). Esto tiene, al menos, dos ramificaciones:
 - 1) Nuestra historia de vida: en cuanto a que hay experiencias personales con las que es preciso volver a relacionarse. A menudo determinadas cuestiones abiertas en nuestras biografías —en tanto que las arrastramos— están presentes en quiénes somos como educadores y como investigadores. Al trabajar en una relación constante con el mundo de la crianza y la educación, estamos sometidos a un ejercicio no siempre explícito de visitar nuestra propia biografía como hijos y como estudiantes. Ahí, nos rebelamos, nos resistimos, acallamos y ensalzamos vivencias.
 - 2) El momento presente: reconocer y aceptar que aquello que estamos viviendo “ahora” está marcando por cómo atendemos y damos cuenta de la realidad. Nuestras preocupaciones, nuestras ilusiones, tienen una presencia a veces tácita, otras manifiesta sobre lo que somos capaces de re-conocer y contar.

- ***Prepararnos para los encuentros y considerarnos en el aquí y ahora:*** Por lo general, dedicamos poco tiempo a prepararnos para las entrevistas; no ya para tener armado un correcto guión (que su importancia tiene), sino para pensar desde uno mismo, desde una misma, en aquello que vamos a hacer ese día, en cómo nos sentimos cuando llegamos a un colegio, a una clase. Porque todos los días uno no consigue la suficiente actitud para acoger las palabras de otra persona con la atención necesaria, y es preciso reconocerse también en esos momentos.

Cuando hablamos de pensar la educación y la investigación como experiencia de relación con el otro singular, nos referimos a acoger lo que cada uno tiene trae, es decir, acogerle desde lo que es, algo que resulta tan crucial como difícil, pues a menudo “se nos enredan los hilos identitarios, las concepciones previas

que hemos construido sobre quienes pensamos que son, o deberían ser, o necesitamos que sean las y los demás” (Blanco y Sierra, 2015, p. 2). Hay que ser conscientes del riesgo de mirar la vida de las otras y de los otros sólo desde la posición que les otorgamos como investigadores porque las vemos en un momento y escenario específico que es el espacio donde se lleva a cabo la investigación, aunque esas vidas no son prefijas, se van transformando fruto de la propia vida que se va desarrollando en la escuela.

Por otra parte, cuando hablamos de dar voz a los miembros de una comunidad educativa no es en el sentido figurado de que hablen más, sino en dar oportunidades para expresarse en todas las formas de comunicación posibles, hechos que no tan solo se valoran en una investigación con un enfoque de «*investigar con*» sino que en la participación que tengan dentro de la esfera educativa y por qué no, en la esfera socio-cultural de su contexto. En este centro no hay un mito represivo del silencio, al contrario, hay una apertura para dejar salir lo que se piensa, para crear y analizar opciones y discutir a partir de ella. Elizabeth Ellsworth (1989) habla del *mito represivo del otro silencioso* y lo denomina «represivo» porque parte del supuesto de que la voz de ese otro solo aparece cuando alguien le ayuda a *empoderarse*, a expresar sus conocimientos reprimidos. Y se trataría de un mito porque la calificación de “silenciados” no es real, sino que es la falta de posibilidad de pensar en ello. Es más, el empoderamiento podría provenir de una motivación interna, no condicionada a las opciones que otra persona o institución pueda ofrecer.

Hemos intentado sostener una indagación narrativa colaborativa que habla de una pedagogía cercana vivida en un instituto, y lo hemos hecho inspiradas en la implicación, en el vivir, en el contar, para volver a contar y revivir relatos de experiencias (Huber et al., 2014a). En todos los contextos hay algo que contar. Aquí hemos decidido hacerlo a través de relatos que reflejan los entrelazados de sentido de una vida en movimiento de personas, encuentros, quehaceres (Contreras y González, 2013). A lo largo de la tesis hemos presentados relatos que hablaban de situaciones vividas en las aulas aunque la misma tesis, completa, ha sido un relato de experiencia.

7. Pensamos en las limitaciones

Un aspecto que preocupa en la investigación educativa es la ética aunque ésta es la responsabilidad que conlleva a un interesante debate acerca de las posibles situaciones de investigación, de relación con los participantes, al desarrollo del trabajo y a factores inherentes del propio investigador (Sañudo, 2015) aunque, después de todo, la ética es un concepto que lo hemos creado nosotros: las personas (Buendía y Berrocal, 2001). King (2003) hace una comparativa simple y dice que así como hemos creado la ética, también nos hemos creado y contado relatos de vida que nos permiten existir y progresar. Además agrega: “¿Deseamos una ética diferente? Contemos un relato diferente”.

La narrativa y los relatos nos cuenta algo que vive en la subjetividad y, si bien, asumimos esa condición desde un sentido positivo, creemos que podría ser una amenaza el hecho de cómo los lectores de esta tesis comprendan las responsabilidades y obligaciones que implica el contar y el volver a contar experiencias que son propias y, a la vez, compartidas. Hacemos referencia a la responsabilidad significativa de los relatos en otras palabras:

“Los relatos que cuentan las personas tienen el poder de cuidarlas. Cuando les lleguen relatos deben cuidarlos y aprender a entregarlos donde se necesiten. A veces, una persona necesita más de un relato que de un alimento para mantenerse viva. Esta es la razón por la cual ubicamos relatos en nuestra memoria. Esta es la forma en que la gente se cuida. Un día ustedes serán buenos narradores” (López, 1990 citado en Huber et al., 2014a, p. 37).

La relación de investigación que desarrollamos tiene el riesgo de ir al encuentro intentando buscar orientaciones que respondan a nuestras concepciones, de tal modo que solo encontremos aquello que buscábamos; o que solo seamos capaces de reconocer aquello que previamente habíamos imaginado o definido. Podría decirse que nuestra concepción rearma nuestra necesidad y ve en el contexto lo que pensamos (Blanco y Sierra, 2015).

Llegar a hacer un estudio fenomenológico o narrativo viendo lo que se tiene, viendo a los sujetos moviéndose como son, es difícil porque a pesar de

querer pensar e investigar *con* alguien, ese alguien nos muestra una parte de su historia y nuestra capacidad como investigadores de percibir eso que se comparte de manera consciente o no, es limitada. Porque, como señalan José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), “la experiencia del otro, de la otra, de lo otro, es lo que se nos pone delante en la investigación; ‘la experiencia del tú’ es lo que hay siempre en juego en la investigación educativa. Pero la experiencia del otro no es sólo intentar entender su experiencia, sino pasar, en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro” (p. 68). Es ese encuentro, con todas sus dificultades, lo que nos mueve.

Presentamos una relación pedagógica e investigativa que intenta estar a la escucha pues “en ese movimiento de callar para mostrar y prestar atención, la escucha es un gesto que anima la palabra del otro y que nos acalla para atender y entender” (Blanco y Sierra, 2015, p. 9). Asimismo, adquiere un significado relevante el método fenomenológico, que “consiste en la capacidad, o más bien en el difícil arte, de ser sensible, es decir, sensible a las connotaciones sutiles del lenguaje, a la forma en que habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por si mismas” (Van Manen, 2003, p. 127). Llegamos al centro educativo para hacernos eco de la comprensión de mundo, de la creación y del saber con el que se nutren las personas que allí interaccionan. Y cuando hablamos de la voz de los participantes no queríamos decir que le daríamos voz desde el acto de escribir esta tesis, pues ellos son poseedores de su voz y ya comparten su acción cotidiana a través de diversos canales de comunicación como son las redes sociales, conferencias, las notas de prensa que se han presentado en diversos medios y, como no, a través de sus relatos de experiencias que comparten con cercanos, amigos, vecinos y familiares.

Yo, como investigadora estuve un largo tiempo escuchando, viendo, sintiendo, escribiendo y rescribiendo hechos con las representaciones que acarrearán y decidí hacerlo en compañía de mi directora de tesis y con todos los participantes que quisieron ser parte de este estudio. Reconozco que hacer una tesis fenomenológica y narrativa significa tener una mirada subjetiva (de la experiencia) de la realidad reconstruida, a la vez que enriquecedora.

En la 2ª parte del estudio poníamos énfasis en el «investigar con» porque pensamos la tesis desde la fenomenología hermenéutica, destacando el

trabajo colectivo y el poner en común lo que pasaba. Sin embargo, somos conscientes de que muchas veces no pudimos compartir las reflexiones e incertidumbres que surgían con los participantes y es que el tiempo en educación es siempre un factor que nos presiona. Tantos los docentes, el equipo directivo, como yo, planeamos poner en común más cosas interesantes que surgían de la interacción pero el quehacer y el tiempo interferían.

8. Abrir la realidad, abrírnos a la realidad en movimiento

“Cualquier propuesta educativa y/o formativa es una experiencia de relación con una misma, con el otro o la otra y con el saber; el movimiento de conectar el «pensar en el vivir», el vivir en toda su complejidad. Y educar siempre es conectar palabras y experiencias para nombrarlas con otras personas”.

(López y Gabbarini, 2016, p. 193).

Quisimos iniciar el último punto de esta tesis con una cita que nos da cuenta de una educación que se crea (y recrea) desde una mirada relacional con el saber propio y compartido con los otros. Las palabras de López y Gabbarini (2016) dan cuenta de formas íntimas de relacionarnos con la experiencia, la cual (y tal como ya reconocíamos en este estudio) es difícil de poner en palabras.

La experiencia en el centro pone de relieve la compleja relación del dentro y fuera, del pensar y el sentir, de los distintos saberes que confluyen en el acto de educar o, como dicen las autoras antes citadas: el arte de educar está en el saber de la relación que sustenta el oficio docente.

El instituto tiene presente que la realidad está en movimiento y que sus prácticas y decisiones irán cambiando. Así como pasamos de una sociedad donde la transmisión de información era fundamentalmente escrita a una sociedad donde esta transmisión es electrónica, los cuadernos y textos escolares van quedando cada vez más en el pasado para abrir paso a recursos como las tabletas y pantallas digitales en las aulas. Hasta cierto punto, podremos presenciar otras transformaciones tecnológicas que naturalmente

llegarán al aula por las nuevas necesidades que tendrá la sociedad del futuro. Así, emergerán nuevos sistemas y perspectivas que irán tomando protagonismo, como los soportes multimedia y el análisis del lenguaje audiovisual e informatizado, específicamente a través de la imagen. Resulta, entonces imperioso su conocimiento, ya que en el futuro la información se obtendrá mediante del lenguaje visual (Barreto, 2010) y en movimiento. Apelamos pues, a que el movimiento no tan solo será material, apostamos por un movimiento interior de vida (López, 2010).

Como comentamos, en este instituto se trabaja con iPads aunque la decisión de trabajar con ellos se fue dando con el paso del tiempo pues en las primeras generaciones los estudiantes usaban portátiles pero vieron que su uso no era muy práctico, ya que dificultaba el movimiento dentro de los espacios. En cambio, al ser los iPads más livianos y, al abrirse y cerrarse con facilidad, pensaron que eran mucho más prácticos para desplazarse por el aula y formar grupos colaborativos y, así beneficiar el aprendizaje y las interacciones. Ese cambio de recurso tecnológico fue también porque frecuentemente los estudiantes están creando medios audiovisuales; graban relatos orales, sacan fotografías, elaboran audios, crean vídeos interactivos, hacen presentaciones con diversos programas, comparten en la pantalla del aula información y aplicaciones que encuentran, etc.

Recuerdo cuando estábamos en el centro de interés “Investiguemos la Antártida” en 1º de ESO, un alumno encontró una aplicación para ver en tiempo real la Antártida y la presentó en la clase. La profesora le dijo que ponga el código de la pantalla interactiva en su iPad para poder ver la Antártida inmediatamente a través de la aplicación. El acto de compartir el descubrimiento del estudiante fue muy rápido y automático, en esa aula no había que conectar nada para proyectar lo que se quería compartir, la pantalla estaba encendida, así que todo fue bastante ágil. Esto nos lleva a pensar en si facilitamos o no, en los espacios de aprendizaje, la construcción del saber compartido.

Tener un proyecto educativo como este demanda ciertas condiciones que muchas veces no tiene que ver con recursos económicos (aunque sabemos que es un factor que influye en cualquier centro) sino que más bien con voluntades, con querer hacer las cosas, con tener una filosofía que sea

acordada y respaldada por los participantes. La organización de los espacios de aprendizaje podría ser una condición que se podría gestionar con eficiencia en los centros cuando hay voluntad. Lo decimos porque en el instituto las aulas son sencillas, sin tanta producción. La clave está en cómo se perciben los espacios y en cómo se gestionan.

El descubrimiento compartido que explicamos anteriormente en una clase de TG “Investiguemos la Antártida” en 1º de ESO, es un claro ejemplo de generar condiciones que beneficien la participación fluida, excluyendo procedimientos que sean tediosos. De esa experiencia de poner en común la aplicación que permitía ver la Antártida en tiempo real, pudimos evidenciar las muchísimas posibilidades que se creaban en el instituto para hacer que los saberes transiten y lleguen a las personas. Así, las Tics representadas en el uso de los iPads y de otras tecnologías que tienen en las aulas del instituto como las pantallas interactivas configuran nuevos espacios educativos y más oportunidades. La controversia radica entre aceptar el avance tecnológico y sus implicaciones y el respeto al humanismo. Por ello la tecnología se ha convertido en un actor que participa de la sociedad y la cultura, siendo una herramienta primordial en la obtención de información que se desactualiza también a una velocidad inimaginable y que necesita de un rol mediador por parte del profesorado.

Recuerdo también el TGPE “Hablemos la escuela: espacio Quatre Cantons”⁸⁴ que era un proyecto que consistía en la transformación de un patio interior del instituto, hasta entonces vacío y en desuso, la idea era habilitar un espacio cómodo y agradable para el recreo tranquilo de los alumnos y también para llevar a cabo algunas clases de pequeños grupos, trabajo en equipo, encuentros, reuniones, ya sean de alumnos, profesores, familias, etc. La experiencia representó la oportunidad de realizar reflexiones con la comunidad educativa de diversos tipos sobre la habitabilidad de la escuela y del espacio arquitectónico en general, a través del análisis, propuesta y ejecución de una intervención física, en un espacio concreto, el cual se convirtió en un lugar para

⁸⁴ El proyecto apareció en el “Diari Educa.Barcelona”, medio comunicativo que da visibilidad a experiencias educativas que tienen lugar en Barcelona. El TGPE y la reforma del espacio del instituto fue parte de reportajes audiovisuales donde se daba a conocer iniciativas educativas relacionadas al uso de los espacios. Para más detalle ver <http://educa.barcelona/2017/03/29/repensar-els-patis-canviar-les-relacions/>

leer, descansar, jugar y compartir⁸⁵. Fueron los propios estudiantes con el apoyo de colaboradores como Ecolab (Bio-Arquitectura & Construcción sostenible), una estudiante en prácticas de la ESCAC, un abuelo de una alumna, un padre de un alumno y el centro, representado por la docente que coordinaba el TGPE Anna Gou, quienes elaboraron los implementos (mesas, sofás, etc.) con madera y adornaron ese espacio al aire libre con cojines de colores y otros adornos. Además se habilitó un paso que conectó la biblioteca con una ventana que se adaptó como puerta. Una vez acabado el TGPE se convocó a través de la página web del instituto y por las redes sociales a asistir a la muestra de producciones donde se decía:

“Los chicos y chicas junto con el profesorado del 4Cantons queremos abrir las puertas del instituto y ofrecer una muestra de lo que ha sido este primer trimestre del curso: los trabajos hechos a partir de las propuestas externas, las producciones hechas desde un trabajo globalizado, los resultados de algunas comisiones o algunas creaciones musicales”.

«Abrirnos a la realidad en movimiento» es realizar acciones así de pequeñas y con un gran valor simbólico como es hacer que la biblioteca sea un espacio acogedor donde compartir, es decir abrir (o condicionar) nuevos **espacios para habitarse**. Con la indagación narrativa y al «abrirnos a la realidad en movimiento» nos pensamos en una nueva relación con la realidad (Contreras, 2016). En la introducción decíamos que trabajar desde la investigación narrativa fue una suerte de encuentro entre mi búsqueda de perspectivas que partían de la sensibilidad y del reconocimiento de sí y del otro, valorando las relaciones educativas con una manera de mostrar eso que se investiga. Para mí no podía existir una disociación entre lo que se estudiaba y la forma de hacerlo, por eso nos inspiramos en la fenomenología (el poder partir de la naturalidad de las cosas) y en la investigación narrativa (forma de entender la realidad y de relacionarnos con el contexto, con los otros).

Después de este viaje veo la realidad dentro de una globalidad y puede ser que haya influido mucho en mí el tema que hemos descubierto y desarrollado en el Institut Quatre Cantons. Es difícil poder expresarlo con

⁸⁵ En los anexos se presentan fotografías de la transformación del espacio abierto que actualmente es parte de la biblioteca.

palabras escritas y espero haber podido representar de alguna manera cómo me ha transformado este estudio y el cómo ha sido una experiencia de formación. Por otra parte, la metodología usada también la veo dentro de una globalidad. No podría haber hecho el estudio solo desde la perspectiva fenomenológica y tampoco podría haberlo hecho solo desde la indagación narrativa. Puede que no sea muy común reconocer el uso de ambas pero para mí cada una ha sido, desde sus cualidades, una aportación para entender la realidad que quería acercar y comunicar con la comunidad académica, con el propio centro educativo y con vosotros, los lectores.

Tanto el tema: «saberes relaciones que emergen de una experiencia transdisciplinar en un instituto público» como la metodología «la fenomenología» y la «indagación narrativa» dan cuenta del planteamiento del centro: comprender el mundo desde una mirada integradora. Pero la intención no queda solo allí, como pudimos ver en estas páginas, la realidad contada está envuelta de un sinfín de complejos factores internos y externos que se interrelacionan y que dan vida al proyecto educativo del Institut Quatre Cantons.

Al principio decía que para mí, escribir esta tesis era un acto de compartir, de llevar a través de diferentes medios de comunicación un pedacito de una realidad rica en experiencias y saberes, siendo un acto de contar historias de vidas y proyectos de unas personas (participantes) a otras (lectores). Asimismo, escribir esta tesis ha significado transformarme porque al convivir el día a día con tantos profesores y alumnos que transitaban por el centro con sus experiencias caló en mi propia vida. Y es que filosóficamente la educación y la visión más sensible del aprendizaje apuesta por la transformación del ser humano. Quienes fuimos y somos parte de las escuelas podemos ser testigos de la vida que transita (y que nos transita). Aquí convoco a todos y todas, porque si bien, los docentes estamos en mayor contacto con la vida de las escuelas, todos los seres humanos tuvimos (y tenemos) experiencias de aprendizaje cuando estamos en relación con los otros y otras. La escuela puede que sea el lugar con el cual relacionamos más ese momento y espacio de movimiento. No obstante, es casi imposible desentendernos de todas las posibilidades educativas que tenemos, otra cosa es no querer reconocerlas.

Estas y otras pedagogías alternativas se nutren progresivamente y no se cierran en sí mismas. También es destacable que, en muchos casos, el

aprendizaje y la formación no solo se viva en la escuela, sino en diversos espacios de educación no formal. Allí también recae el fundamento de la relación que tenemos con el aprendizaje porque permanentemente estamos en relación con el saber e interaccionando con el mundo.

A lo largo de este estudio hemos hablado de posibles soluciones que optan por metodologías transdisciplinares e integradoras de organización de los contenidos, donde partimos cuestionando el conocimiento organizado en asignaturas (Torres, 1994), para trasladarnos a una posición que valore los procesos de enseñanza-aprendizaje personalizados que presten atención a los problemas y necesidades sociales y, para trabajar con contenidos y saberes que se van seleccionando a partir de verbos que están en acción.

Motta (2012) señala que no hay mejor proyecto educativo que el que fomenta las condiciones iniciales de toda innovación, combinando los estudios clásicos con autores que vayan proponiendo temas que daban cuenta de una educación abierta a la vida, con la vanguardia de los conocimientos y problemas científicos y tecnológicos, porque ello implica el esfuerzo de articular la historia, la experiencia humana, el saber, el desafío del error, la incertidumbre y lo originario.

Un proyecto educativo requiere de la convicción y, lo más importante, de la colaboración, porque en el caso estudiado nunca fue algo impuesto. Por tanto, entender el significado de las propuestas curriculares integrales nos lleva a tomar en consideración las dimensiones globales de la sociedad y del mundo en que vivimos. Por otra parte, no debemos dejar de lado la revolución informacional “cuya forma está determinada en el plano cultural, psicológico, social y económico, por la influencia de la tecnología y la electrónica, de manera especial en el campo de los ordenadores y las comunicaciones” (Brzezinski, 1970, p. 13).

La realidad está en movimiento y siempre se irán presentando obstáculos en este recorrido, por eso y, a partir de las conversaciones grabadas con los profesores, hemos definido algunas dificultades con las cuales podríamos encontrarnos en ciertos contextos para crear un proyecto educativo innovador:

- Resistencia al cambio
- Paradoja del doble currículum
- Rutina del profesor
- Individualismo y corporativismo interno
- Pesimismo y malestar docente
- Reformas incongruentes con la realidad

Si bien el estudio que hemos realizado está más relacionado a innovaciones exitosas de un instituto de secundaria, hemos querido señalar algunos obstáculos porque sabemos que al pensar en la aplicación de un proyecto así en otras realidades, podríamos encontrarnos con disposición al cambio, pero también con un escenario complejo y con poca disposición. Puede que la promoción de la creación curricular desde la comunidad quede, en gran medida, en manos del impulso que dé la dirección de centro. El liderazgo del equipo directivo podría marcar la diferencia para ser de puente con la administración y para defender los ideales de un proyecto que parta de los intereses de los participantes, además el tipo de liderazgo directivo potencia el clima de colegialidad entre los docentes, estudiantes y familias, haciendo que las ideas y las estructuras institucionales estén al servicio de las personas.

Hannah Arendt reconoce que el problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, “no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 1996, p. 207). La responsabilidad que asumen los adultos, los docentes, las familias y otros actores sería comprender que el objetivo de la escuela ha de ser acercar a los niños y jóvenes al mundo, porque como hemos dicho, estar en el aula es estar en el mundo, y no instruirlos en el arte de vivir.

Apoyarse en el principio de globalización/integración y de saberes relacionales en educación secundaria, significa posibilitar a los estudiantes a aprender y a vivir experiencias sin ningún orden, puesto que toma globalmente ideas, saberes y creaciones en las relaciones entre ellos y consigo mismo. Al partir de sus intereses perciben el mundo como una totalidad viviente, igual como lo hacen las madres cuando, de manera inconsciente, transmiten el lenguaje a sus hijos y éstos, a su vez, aprenden de la realidad que está en

movimiento. Es así, como el aprendizaje va siendo una experiencia que nos acompaña en las distintas actividades a lo largo de nuestras vidas. El rol que le queda a la educación es poner en disposición oportunidades para descubrir, investigar, participar y crear espacios inclusivos donde se escuchen las inquietudes de las escuelas, familias, estudiantes, etc.

Ya que tratamos el tema de la escucha como un elemento fundamental en las relaciones con los otros y con sí mismo y, en la relación que tenemos con el saber, puede que en educación nos haga falta aprender a escuchar a los estudiantes, a los docentes; escuchar a los miembros de la comunidad. No podemos promover la participación ni el diálogo mientras no estamos activos a la escucha. Recordemos que en la 5ª parte "*Educación: un tejido de relaciones*" tratamos la escucha como la sensibilidad más allá de los sentidos (no tan solo involucra al verbo *oír*) para poner atención, para compartir con los otros, para ponerse en diálogo y al servicio (con atención) de lo que el otro pueda decir.

Por lo demás, la participación es imprescindible para la transformación (Paredes, 2015). Ello representaría las ideas freirianas que apelan a un diálogo no para la conquista del otro, sino para la creación colectiva. Entendemos que el alumno no es un mero receptor de los efectos de las decisiones tomadas por otros, sino quien es parte del diálogo educativo. Al dialogar sobre la escucha planteamos que cuando esta ocurre tanto los estudiantes, los docentes, como otros miembros de la comunidad están en un ambiente que suscita la inquietud por aprender, haciendo que esa escucha sea sensible a los hilos que nos conectan con las personas. Nuestro entendimiento y nuestro propio ser son una parte pequeña de un conocimiento más amplio e integrado que mantiene el universo. Por esa razón, el contexto de escucha que proponemos derriba la relación tradicional de aprendizaje-enseñanza. ¿Qué sentido tendría estar presente como docente sin tener la sensibilidad de escucharnos?

A través de los trabajos que los estudiantes del Institut Quatre Cantons realizan comunican sus imágenes mentales, sus pensamientos y sus creaciones con otros; a la comunidad educativa que está atenta. Aquí radica la importancia de trabajar desde la sensibilidad porque no se trata simplemente de hacer y mostrar productos que den cuenta de los aprendizajes logrados, en cada una de sus creaciones también se representan a ellos mismos. Y esto es parte de lo que significa la *escucha interna* (Rinaldi, 2006). Moviéndose de un

lenguaje a otro y de un campo de experiencias a otro y reflexionando sobre esos movimientos, creando, modificando y enriqueciéndose continuamente. Esto se logra cuando existe la oportunidad de hacer movimientos internos y colectivos desde un currículum sensible que proporcione ambientes de escucha, espacios de expresión de libertad y receptivos a las diferencias (alteridad). La tarea de los educadores es promover y acompañar ese *lugar de aprendizaje* que se vive en un espacio físico (escuela) pero que también se vive en un espacio interno, donde los lenguajes son enriquecidos, multiplicados, refinados y generados desde la configuración de los encuentros (o choques) con los otros y con sí mismo.

Los procesos educativos se viven con incertidumbre que es la que permite abrir y explorar nuevos senderos. Por eso nos preguntamos ¿qué pasará con el Institut Quatre Cantons de aquí a un tiempo?, ¿se extenderán proyectos educativos como este en educación secundaria? O, por el contrario, ¿serán proyectos con poca durabilidad que más bien darán cabida a otras perspectivas educativas? Como decíamos al comienzo de esta tesis nuestra intención no es generalizar, siempre hemos querido comunicar y compartir una experiencia vivida en un centro educativo que no es cualquier centro, es uno público y eso tiene un gran valor porque la palabra “público” incluye a todos los ciudadanos. Con esto queremos decir que el proyecto está condicionado a las ideas y motivaciones de las personas (aquí también incluimos a la administración educativa que, al tener una idea de democratización de las decisiones, debería considerar las autonomía de centro).

Por lo que hemos transitado, consideramos que la relación pedagógica vivida en este instituto requiere de un acompañamiento y de un estar al lado de los procesos de vida que se dan en el aula y en otros espacios (Boud, 2011).

EPÍLOGO

En el curso 2016-2017 volví al Institut Quatre Cantons con otro rol; estaba allí para brindar apoyo al equipo docente en *Trabajo Globalizado* de 2º de la ESO, pero también para poner atención a los estudiantes que tuvieran alguna dificultad en el aprendizaje. La verdad es que tener un tiempo para alejarme y poder escribir esta tesis fue necesario, sentía que el desconectarme de la intensidad de todo lo que vi y viví en el centro iba a ser positivo. Y la vida misma se encargó de hacer que nuestros caminos se volvieran a cruzar. A pesar de no visitar por varios meses el centro, mantuve un constante intercambio con los docentes y hasta con algunos estudiantes, pues el trabajo realizado en esta investigación nos llevó a afianzar lazos y a hacer cosas en conjunto, por ejemplo, cada vez que escribía algo sobre educación, ya sea un relato o un artículo lo compartía con varios de los docentes que acompañé en las aulas durante el período de trabajo de campo. También hicimos escritos en conjunto, por ejemplo con Laura, con quien ya hemos publicados dos artículos sobre relaciones y encuentros entre estudiantes y docentes a través de diarios narrativos en educación secundaria.

Como ya contaba en el informe, hay bastante rotación de docentes en el centro. Algunos que conocí desde mi llegada en el año 2013 ya marcharon y a veces vuelven para colaborar en algún TGPE, comisión o para presenciar alguna actividad. Me he encontrado en reiteradas ocasiones con profesores que ya se jubilaron y que siguen participando en el proyecto, otros, que por un año tuvieron que irse a otro instituto por las listas que establece la administración, pero que intentaron retornar y lo hicieron. Con algunos de ellos sigo manteniendo contacto, como con Jordi, uno de los docente que inspiró la narrativa de los relatos y del cual aprendí muchísimo. Cada uno ha seguido su camino, pero creo que a todos nos ha marcado a nivel personal y profesional el haber pasado por el Institut Quatre Cantons. Es difícil saber el nivel de impacto que tuvo y que aún tiene este proyecto en la vida de las personas que se han vinculado a él. La forma de cómo nos llegó la experiencia será diferente producto de nuestras propias subjetividades, pues cada uno se habrá dejado tocar a su manera.

En lo personal, puedo decir que habitar la atmósfera del centro fue una transformación y un aprender «junto a» que llevaré a lo largo de mi vida profesional. Sentí que aquí mi integración fue verdadera y, hoy en día, aunque hago pocas horas (8 a la semana) no puedo dejar de lado el seguir pensando

en el proyecto. Estoy en las aulas acompañando a 6 docentes y cuando puedo sigo tomando notas de campo en un cuaderno parecido al que usaba durante la investigación. Creo que hago eso porque lo que pasa en los espacios de aprendizaje me sigue sorprendiendo y porque mantengo mis ganas de seguir con lo que al inicio de este informe señalaba como un viaje que continúa, por eso tiene tanto sentido haber comenzado en las primeras páginas con la cita de Jan Masschelein cuando habla de caminar en el sentido de dar pasos, de estar en marcha, lo que hace evocar la imagen de un espíritu creativo que explora nuevas maneras de ver y de abrir nuevos horizontes. Un espíritu de estas características, caminante y viajero, es un espíritu crítico en tanto que se mueve con un conjunto dado de presuposiciones y valores y, al hacerlo, las problematiza.

El centro tiene un entramado complejo, donde se cuidan las relaciones en una comunidad que está en constante renovación de pensamiento y creación. Con una escritura narrativa intenté compartir ese intercambio dinámico que valorase la experiencia, pero he de reconocer que quizás no pude representar del todo bien lo que se vivió.

En cada realidad hay un sinfín de elementos que están entrelazados y al poner el foco en esta experiencia vivida que se construye cada día, me hace querer encontrar esos hilos, aunque sea imposible verlos totalmente. Eso, y no otra cosa, es el cuestionamiento, es el acto de querer buscar, preguntarse, reconociendo que no llegaremos a una verdad y que más bien nos moveremos con incertidumbre.

La proyección narrativa que he presentado ha intentado ser un espacio en el que puedan mirarse y sentirse acogidos estudiantes y docentes con la idea de abrir opciones y posibles intereses para que el proyecto llegue a otras personas. Todo ello, con la ilusión de poder buscar y vivir proyectos educativos que transformen quehaceres y, por supuesto, que transformen a los involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, G., Augustowsky, G., Herr, K., Rivas, I., Suárez, D. y Sverdllick, I. (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Aguilar, M. (2010). ¿Qué significa escuchar? *Revista Carta Psicoanalítica*, 4. Recuperado de <http://www.cartapsi.org/spip.php?article184>.
- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *EDUCERE*, 53(16), 83-92.
- Alheit, P. (2005). Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 37(2), 201-212.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arnal, J., Rincón D. y Latorre A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Astolfi, J. P. (2004). *El "error", un medio para enseñar*. México: Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio.
- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen* (Tesina inédita). Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ayala, R. (2008). La metodología Fenomenológico Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Back, L. (2007). *The Art of Listening*. New York: Berg Publishers.
- Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 77-94). Washington DC: APA Press.
- Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.

- Barreto, N. (2010). Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144307&orden=238366&info=link>
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la discusión sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 25(1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bernal, J.L. (2011). Organización escolar como dinamizador de la convivencia en los centros educativos el centro en su globalidad como punto de partida para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. *Seminario valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar*, 1-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5735301.pdf>
- Bereziartua, J., Intxausti, N. y Odriozala, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5800101.pdf>
- Beyer, L. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 27(3). UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 503-521.
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2015). *Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa*. Comunicación presentada para las V Jornadas de Historias de Vida en Educación, "Voces Silenciadas", del 26 y 27 de marzo de 2015. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería. Recuperado de https://jornadashistoriasdevida2015.files.wordpress.com/2015/03/c4-blancosierra_-aprender-a-escuchar.pdf
- Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. España: Akal.
- Blanco, A. I. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38, 12-22.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>

- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid: Narcea.
- Bourke, R. & Mentis, M. (2010). *Research and Evaluation of Narrative Assessment and Curriculum Exemplars for Students with Special Education Needs*. Universidad Massey, Palmerston North. Recuperado de https://www.academia.edu/938081/Research_and_Evaluation_of_Narrative_Assessment_and_Curriculum_Exemplars_for_Students_with_Special_Education_Needs
- Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: Toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1–12.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brzezinski, Z. (1970). *Between Two Ages. America's Role in the Technetronic Era*. Nueva York: Viking Press.
- Buendía, L. y Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248&orden=23387&info=link>
- Burbules, N. y Callester, T. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cabrera, C. y Gallegos, C. (2015). El error como oportunidad de aprendizaje. Distintos modos de concebir la práctica educativa. *Escritos en la Facultad*, Año XI, 109, 33-34.
- Cabrera, N. L. & Padilla, A. M. (2004). Entering and succeeding in the "Culture of College": The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-170.
- Cabrera, V. (2013). Diálogo relacional en el aula entre docentes y estudiantes para repensar la distribución del poder. *Espacio Regional: Revista de Estudios Sociales*, 2(10), 91-103. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4743434.pdf>
- Cabrera, V. (2015). Connectats: l'ús de les tecnologies com a eina que propicia un ensenyament relacional i significatiu. *Perspectiva Escolar*, 381, 60-64.

- Cabrera, V. (2016). El error como oportunidad: Lo criticamos para que lo mejores. *Revista Aula de Secundaria*, 17, 38-40. Recuperado de <http://auladesecundaria.grao.com/mmd/ODEyOTMyNTItOTQ2NTg5ZGZhNjg4NzAxODc4MmFkYTJIMDU3YjhiMTk=>
- Cabrera, V. y Fuentes, L. (2016). Diarios narrativos: relaciones y encuentros en educación secundaria. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 309-331. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/371>
- Cabrera, V. y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 20-37. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/371>
- Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho, y C. Núñez (Coords.), *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 61-66). Barcelona: Dipòsit Digital UB REUNI+D. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art12.pdf>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogía del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposición Didáctica*. Barcelona: Ed. Aprendizaje.
- Chiroque, S. (2015). Organización de los docentes y recreación del saber. *Educación y ciudad*, 29, 49-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704955.pdf>

- Chueque, M. G., Bazán, I., Lamas, M., Griffero, M. y Díaz, P. (1997). *La inter y transdisciplinariedad: una cuestión pendiente*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S. & Huber, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, EE.UU: Left Coast Press.
- Code, L. (1991). *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J., (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Resercher*, 19(5), 2-14.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. y González, B. (2013). Habilitar el espacio y el tiempo en la escuela alternativa: recorridos y relatos. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 7-18. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R79/R79-1.pdf>
- Contreras, J. (2007). Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15(4), 17-24.
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar, y J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-12). Rosario, Argentina: Homo Sapiens/FLACSO.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-81. Recuperado de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236286.pdf
- Contreras, J. (2013a). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 63-65.
- Contreras, J. (2013b). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4688508.pdf>

- Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En E.C. Souza (Org.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 17-39). Salvador: EDUFBA.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(1), 14-30. Recuperado de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J., (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Resercher*, 19(5), 2-14.
- Correa, R. (2001). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=480>.
- Cortés, F. y Gil, M. (1997). El Constructivismo Genético y las Ciencias Sociales: Líneas Básicas para una Reorganización Epistemológica. En R. García (Coord.), *La epistemología genética y la ciencia contemporánea* (pp. 69-88). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf
- Cunillera, M. L. (2011). Un ejercicio de amor y libertad. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 59-61.
- De la Torre, S., Pujol, M.A. y Sanz, G. (Coords.) (2007). *Transdisciplinariedad y Ecoformación. Una mirada sobre la educación*. Madrid: Universitas, S.A.
- Denzin, N. (2014). *Interpretive Autoethnography*. Los Ángeles, CA: Sage.
- De Vita, A. (2012). *La creación social: relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durall, E. y Leinonen, T. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 107-116.
- Dusel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

- Elbaz, F. (1983). *Teaching thinking. A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. y Ramírez, P. (2005). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-6.
- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Michael Connelly, D. Jean Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Barcelona: Laertes.
- Feyerabend, P. (1974). *Contra el Método*. Barcelona: Ariel.
- Fielding, F. & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: a democratic alternative*. London: Routledge.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1999) *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Barcelona: Editorial Herder.
- Garza, N. (2013). *Narrativas sobre la escuela preparatoria desde la perspectiva de los estudiantes*. 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa, del 28, 29 y 30 de agosto de 2013, Monterrey, Nuevo León. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/8210/1/g8_1.pdf
- Gibson, S. & Hanes, L. (2003). The Contribution of Phenomenology to HRD Research. *Human Resource Development Review*, 2(2), 181-205.
- Giordan, A. (1985). Interés didáctico de los errores de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 3, 11-17.
- Giorgi, A. (2006). Concerning Variations in the Application of the Phenomenological Method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305-319.

- Goodson, I. (1995). *Representing teachers: Identity and context*. Paper presented with A. Hargreaves at the "Conference on qualitative research in education: Narrative". University of Georgia.
- Grau, R. (2006). *Treball cooperatiu: aforint la interacció*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~rgrau/treballcooperatiu/treballcooperatiu.htm>
- Grau, R. (2013). L'organització i el desplegament curricular a l'institut Quatre Cantons. *Perspectiva escolar*, 367, enero-febrero, 29-35.
- Grau, R. (2015). L'organització i el desplegament curricular a l'institut Quatre Cantons. *Perspectiva escolar*, 383, septiembre, 18-23.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.
- Gusdorf, G. (1983). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. En T. Bottomore (Coord.), *Interdiscipliniedad y Ciencias Humanas* (pp. 32-52). España: Tecnos: Ediciones UNESCO.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2011). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heredia, B. y Silva, I. (2009). *Metodología de Ovide Decroly*. Recuperado de <http://metodologiadecroly.blogspot.com.es/>
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández; J.M. Sancho; J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.
- Hizmeri, J. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.
- Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.

- Hollingsworth, S., Dybdahl, M. & Minarik, L. (1993). By chart and chance and passion: The importance of relational knowing in learning to teach. *Curriculum Inquiry*, 23, 5-35.
- Hollingsworth, S., Cody, A., Davis-Smallwood, J., Dybdahl, M. J., Gallagher, P., Gallego, M. ...Manheim Teel, K. (1994). *Teacher research and urban literacy education: Lessons and conversations in a feminist key*. New York: Teachers College Press.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014a). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74. Recuperado de fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/981/1022
- Huber, J., Li, Y., Murphy, S., Nelson, C. & Young, M. (2014b). Shifting stories to live by: teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations. *Reflective Practice*, 15(2), 176-189. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2014.883308?needAccess=true>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Revista Cinta de Moebio*, 18, 174-178. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26135/27433>
- Jure, E. (24-26 de febrero, 2010). *Los docentes noveles y su relación con el saber que enseñan*. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires. http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/INV_5_Jure_LOS_DOCENTES_NOVELES_Y.pdf
- King, T. (2003). *The truth about stories: A native narrative*. Toronto, Canada: House of Anansi Press.
- Labos, E., Müller, O. y Barón, L. (2013). Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79928611003>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México D.F.: FCE.

- Larrosa, J. (2008). Una lengua para la conversación. En J. Masschelein y M. Simons (Eds.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 45-56). Barcelona: Laertes.
- López, A., Porres, A., Durán, N., Moltó, O., Díaz, G., Simó, N. y Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644.
- López, A. y Gabbarini, P. (2016). Hacia una epistemología vulnerable. En J. Contreras (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia* (pp. 187-222). Barcelona: Octaedro.
- López, A. (2001). Entre madres y maestras. *Cuadernos de Pedagogía*, 306, 62-65.
- López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 211-224). Madrid: Morata.
- Lyons, N. P. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60(2), 159-180.
- Marveya, E. (2011). El error como aprendizaje. *Istmo*, 237. Recuperado de http://www.istmoenlinea.com.mx/1998/07/el_error_como_aprendizaje/index.html
- Masschelein, J. y Simons, M. (Eds.) (2008). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, J. L. (2003). La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. *Revista Electrónica Educare*, 21(1).
- Molina, D. y Arbiol, C. (S.f.). *Posibilidades y límites institucionales*. En J. Contreras (Coord.), Título aún no definido. Inédito.
- Molina, D. (2013). Explorar la relación educativa: acompañar el proceso creativo de una maestra. En M. J. Chisvert, A. Ros y V. Horcas (Coords.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 143-171). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Molina, D. (2014). *Ponerse a la escucha*. Inédito.

- Molina, D. (S.f.). *Oh, benvinguts! Passeu, passeu*. En J. Contreras (Coord.), Título aún no definido. Inédito.
- Monereo, C. (1998). Análisis de los factores que intervienen en el aula en la enseñanza-aprendizaje en el aula. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 75-96). México: SEP/Cooperación Española.
- Moraes, M. C. (2006). *Complejidad, transdisciplinariedad y educación: Algunas reflexiones*. PUC/SP/Brasil.
- Morales, J. (2011). Fenomenología y Hermenéutica como Epistemología de la Investigación. *Paradigma*, 32 (2), 7-22. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200002
- Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento *complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2007). *Articular los saberes*. Argentina: Bs. As. Universidad del Salvador.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diótima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-162). Barcelona: Icaria.
- Motta, R. (2012). *La articulación de saberes y la invención de mundos posibles: entre la enciclopedia y la inteligencia colectiva*. V Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Educación: "Emergencia de una educación integral de calidad para la transformación social", organizado por la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Recuperado de http://www.academia.edu/7071416/Articular_los_saberes
- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 133-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3324358.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/40376383/44012058010.pdf>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

- Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar: Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid: Narcea.
- Ortega, P. y otro (2014). *Educación en la Alteridad*. Libro primero del tomo I, Colección Pedagogía de la Alteridad. Iberoamericana de Pedagogía. Colombia: Redipe.
- Paredes, J. (2015). La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 159-170. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2015.8.28212/17313>
- Peña, O., Pérez, A., Salas, L. y Santos, A. (2016). La intersubjetividad en el contexto del choque generacional en la cotidianidad escolar. *Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 170-197. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386123.pdf>
- Peñuela, A. (2005). La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. Andamios. *Revista de Investigación Social*, 2, 43-78. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2012602>
- Pereira, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75. Costa Rica: Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419007.pdf>
- Pérez, N. y Setién, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Revista Acimed*, 18(4). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- Perrenoud, Ph., (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, EE.UU.: University of Chicago Press.
- Porlán, R. (2008) *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Quiles, E. y Forés, A. (2013). Voces en la educación: (des)conocidas, (des)encontradas, compartidas. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando*

puntos de encuentro (pp. 223-232). Madrid: Depósito digital UAM.
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

- Quiles, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual*. Madrid: Gredos.
- Ricci, R. (1999). Acerca de una Epistemología Integradora. *Revista Cinta de Moebio*, 5, 2-5. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/05/ricci.html>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Rinaldi, C. (2006). *La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia*. En Seminario Introducción de la propuesta educativa de Reggio Emilia, Italia «Una mirada reflexiva a la cultura de la infancia». Bogotá, 6 y 7 de Octubre, pp. 14-18. Recuperado de http://www.bama.org.ar/sitio2014/sites/default/files/_archivos/merkaz/J_omer_on_line/rh_pedagogia_escucha.pdf
- Samper, A. (S.f.). *Poiesis, educación y construcción de sentido en el mundo contemporáneo*. Recuperado de https://www.academia.edu/466265/Poiesis_y_Educaci%C3%B3n
- Sánchez Blanco, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.
- Sánchez-Enciso, J. (2003). *Los Mejores años: peripecia vital y profesional de un profesor de BUP en la experimentación de la Reforma*. Barcelona: Octaedro. Rosa Sensat.
- Sancho, J. M. y Padilla, P. (2016). Promoting digital competence in secondary education: are schools there? Insights from a case study. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 57-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5301293.pdf>
- Sañudo, L. (2015). La investigación educativa y su componente ético. *Hallazgos*, 3(5). Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1620/1773>
- Savazzini, M. (2008). Deconstruyendo saberes. Una mirada epistemológica que incluye al alumno en el escenario pedagógico. *XVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año IX, 10, Buenos Aires, Argentina.

- Schöngut G., Pujol, N. & Pujol, J. (2015). Stories about Methodology: Diffracting Narrative Research Experiences. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (2), 1-24.
- Sierra, J. E., Caparrós, E. y Díaz, N. (2016). Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 184-194. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1624/1327>
- Sierra, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/6739>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens/FLACSO.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Madrid: Miño y Dávila.
- Sparkes, A. y Devís J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S. Quintero (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín, Colombia: Funámbulos Editores.
- Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Toro, J. M. (2014). Las emociones: un viaje al corazón inmenso de los más pequeños. *Cuadernos de Pedagogía*, 443, 64-66.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Ediciones Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid, Ediciones Morata.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf>
- Travel, J., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8). Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion/1008Traver.PDF>
- Vandenberg, D. (1992). Researching Lived Experience: A Review Essay. *Educational Theory*, 42 (1), 119-126.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053315.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching & Teacher Education*, 11(6), 611-625.
- Winnicott, D.W. (1970). Vivir creativamente. En D.W. Winnicott, *El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista* (pp. 48-65). Barcelona: Paidós, 1998.
- Wittig, A. (1990). *Psicología del aprendizaje*. México: Ed. Schawn-Mcgraw Hill.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo personal*. Madrid: Narcea.
- Zamboni, Ch. (2000). La vía simbólica en la relación materna y el cortejo de las imágenes del "yo". *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 19, 89-104. Recuperado de www.raco.cat/index.php/DUODA/article/download/62648/90711
- Zambrano, M. (2002). *María Zambrano: L'art de les mediacions (textos pedagògics)*. Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Editorial Ágora.
- Zubiri, Xavier (1998). *Inteligencia Sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXOS

Anexo 1: Traducción del escrito de Jordi del catalán al español.

Parte: Introducción.

Relato: **Educación secundaria en el contexto educativo de Cataluña**

Autor: Jordi, docente del Institut Quatre Cantons

Noviembre de 2016

Como el preámbulo de la Ley de Educación de 10 de julio de 2010 dice, las aspiraciones educativas de la sociedad catalana han ido evolucionando en el tiempo. Actualmente, los grandes hitos de la educación están centradas en la calidad educativa, en la superación de las desigualdades sociales y en objetivos de equidad y de excelencia como garantía de progreso personal.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprende cuatro cursos académicos. Generalmente se inicia el año natural en que se cumplen 12 años y termina a los 16, aunque los alumnos pueden permanecer dos años más hasta los 18. Es obligatoria y gratuita hasta los 16 años. La finalidad de la ESO es el logro de las competencias clave que permita a todo el alumnado asegurar un desarrollo personal y social sólido con relación a la autonomía personal, la interdependencia con otras personas y la gestión de la afectividad y, al mismo tiempo desarrollar las habilidades y competencias culturales, personales y sociales.

En Cataluña y según la Ley de Educación, los centros disponen de autonomía en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión de recursos humanos y materiales. En el ejercicio de esta autonomía, los órganos de gobierno de cada centro pueden fijar objetivos adicionales y definir las estrategias para alcanzarlos, organizar el centro, determinar los recursos que necesita y definir los procedimientos para aplicar el proyecto educativo.

En la autonomía pedagógica, en el marco curricular establecido por la Generalidad de Cataluña, los centros pueden concretar los objetivos, las competencias básicas, los contenidos, los métodos pedagógicos y criterios de evaluación. En la autonomía organizativa pueden dotarse de una estructura propia y de las normas de organización y funcionamiento.

El Institut Quatre Cantons, es un centro de titularidad pública que pertenece al Consorcio de Educación de Barcelona CEB (formado por la Generalitat de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona) situado en el barrio de Poblenou de Barcelona. La gerencia del CEB encargó la dirección a Ramón Grau que formó un equipo de cinco profesores para fundar e iniciar la actividad del centro el curso 2011-2012. Desde septiembre de 2011 el centro ha crecido gradualmente y en la actualidad ha completado toda la ESO y los dos cursos de bachillerato. El equipo directivo ha aprovechado al máximo la autonomía de centro para poner al servicio del aprendizaje y la formación del alumnado la organización y los recursos y que como centro ordinario dispone.

Desde su inicio el centro se ha caracterizado por su capacidad de innovación educativa en aspectos metodológicos y de gestión de aula y se ha incorporado de manera intensiva en los procesos de aprendizaje del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales. Se observa también un elevado grado de profesionalidad e implicación del profesorado en el proyecto educativo y en la atención al alumnado que conlleva un buen clima relacional entre toda la comunidad escolar.

El proyecto de centro establece las estrategias de trabajo: el principio de actividad del alumno, la personalización de los aprendizajes, el fomento de la autonomía en la toma de decisiones, la experiencia en el procesamiento de la información (explorar/expressar/intercambiar), las agrupaciones heterogéneas, la transversalidad en el trabajo de los contenidos que conlleva la globalización, la coordinación con el entorno (escuelas, institutos y entidades).

Las familias se muestran comprometidas ante las demandas de colaboración y participan mayoritariamente en los encuentros tanto de carácter informativo a principio y final de curso, como en las muestras de trabajos del alumnado o en los momentos festivos. En general, las familias del centro están satisfechas de las tareas educativas que se realizan ya menudo, se muestran exigentes.

Cada curso, durante el periodo de pre-inscripción, numerosas familias del barrio y de toda el área metropolitana se interesan por el proyecto educativo. Esto se traduce en que la demanda de plazas de familias que optan por el proyecto supera con mucho las plazas ofertadas.

En general el instituto es reconocido por la comunidad escolar, trabaja en red con las entidades de su entorno y tiene un cierto renombre tan dentro del barrio, como Barcelona o, incluso, más allá. El Ayuntamiento de Barcelona le otorgó el premio de educación Ciudad de Barcelona en el año 2013 por el proyecto pedagógico de trabajo globalizado que permite aplicar de forma integrada y con una organización innovadora, destacando la vinculación regular y efectiva con entidades del entorno.

El instituto ha convertido en un referente pedagógico: a menudo recibe visitas de equipos directivos, profesorado, investigadores universitarios y su profesorado participa como ponente en actividades de formación permanente de Barcelona o de fuera.

Anexo 2: Lista de instituciones que colaboran en Trabajo Globalizado de Propuesta Externa (TGPE)

TGPE otoño

- Can Framis. **Fundació Vila Casas**
- Arqueología industrial (CRP). **Ateneu de fabricació**
- Exposición fotografía artística. **Hangar**
- Escuelas del barrio (Teatro).
- Personas sin hogar. **Orden Hospitalaria de San Juan de Dios**
- Personas refugiadas. **Edualter**
- Laboratorio letras.
- Derechos animales. **UPF- Centre for Animal Ethics**
- Exporecerca. **Museu blau**
- Espais QC.

TGPE primavera

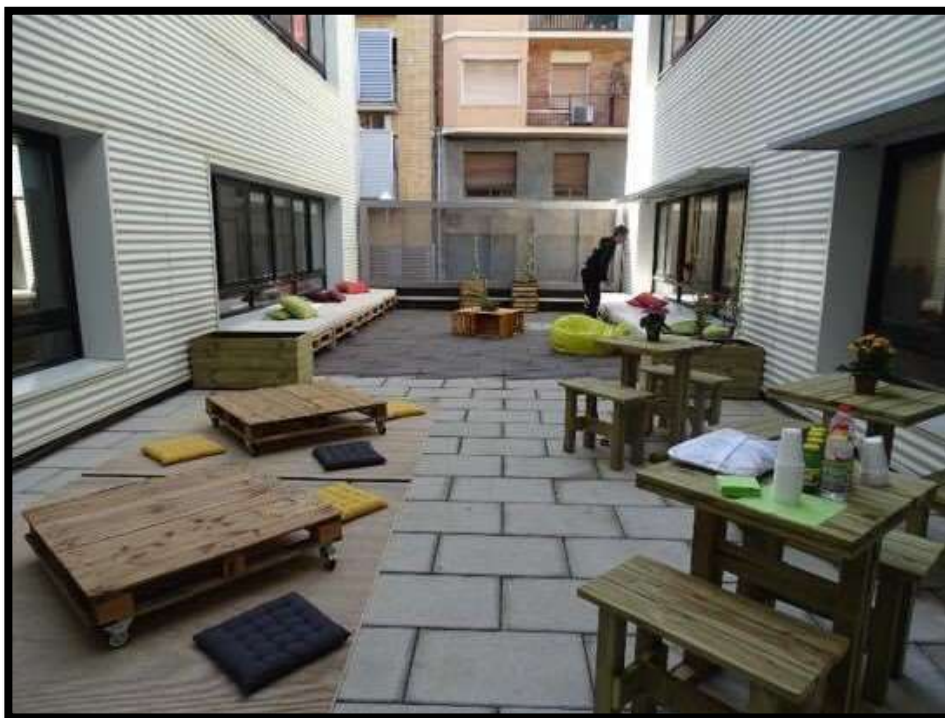
- Promoción artística. Festival de música joven. **Agrupación vecinal.**
- Exposición Fotografía artística. **Hangar**
- Open Schooling. **Fundació Ersilia**
- **ONCE**
- Treball escola Barcelona (TEB).
- Derechos de los infantes. **Xarxa drets dels infants.**
- No llegiu. **Librería No llegiu**
- Xamfrà. **Projecte Esc. Mestre Morera**
- Uszheimer
- Geometría urbana. **Museu matemàtiques**
- ESCAC

Fiare. Banca ética	ESMUC
Sala Beckett	Plataforma unitària contra la violència de gènere
Eix Pere IV (Urbanisme)	Laboratori lletres
CAP Vila Olímpica	Centre medicina regenerativa

Anexo 3: Fotos de la adaptación de un espacio anexo a la biblioteca del centro. TGPE: “Habitemos la escuela: espacio Quatre Cantons”.

Fuente: Redes sociales del Institut Quatre Cantons.





Anexo 4: Fotos de TG y TGPE (Trabajo Globalizado de Propuesta Externa).



Foto 1: TGPE "Arqueología Industrial". Tomada por el profesor Carlos Díez.



Foto 2: TG "Un paseo por la Edad Media". Lugar: Plaça del rei, Barcelona, 2014.



Foto 3: Tomada por Valeska Cabrera durante la salida que se hizo en el año 2014 por el TG “Un paseo por la Edad Media”. La foto inspiró la portada de esta tesis.



Foto 4: Actividad cultural en el gimnasio del Institut Quatre Cantons que muestra la relación entre las clases de música y lo que se estaba viendo en TG con el centro de interés “Un paseo por la Edad Media”. Foto de Valeska Cabrera.



Foto 5: Visita a Hangar, centro abierto para la investigación y la producción artística durante el TGPE “Exposición fotografía artística”. Foto de Valeska Cabrera.



Foto 6: Aula de un instituto. Foto pública extraída del Twitter de una docente del instituto. <https://t.co/Ubj3U>



Foto 7: Reunión al inicio del curso 2015 con las entidades participantes de TGPE. Foto pública extraída del Twitter de una profesora del instituto. <http://t.co/bYMLw0NA5Q>



Foto 8: Perspectiva general de un aula del instituto. Foto pública extraída de la página web <http://www.4cantons.cat>

