

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

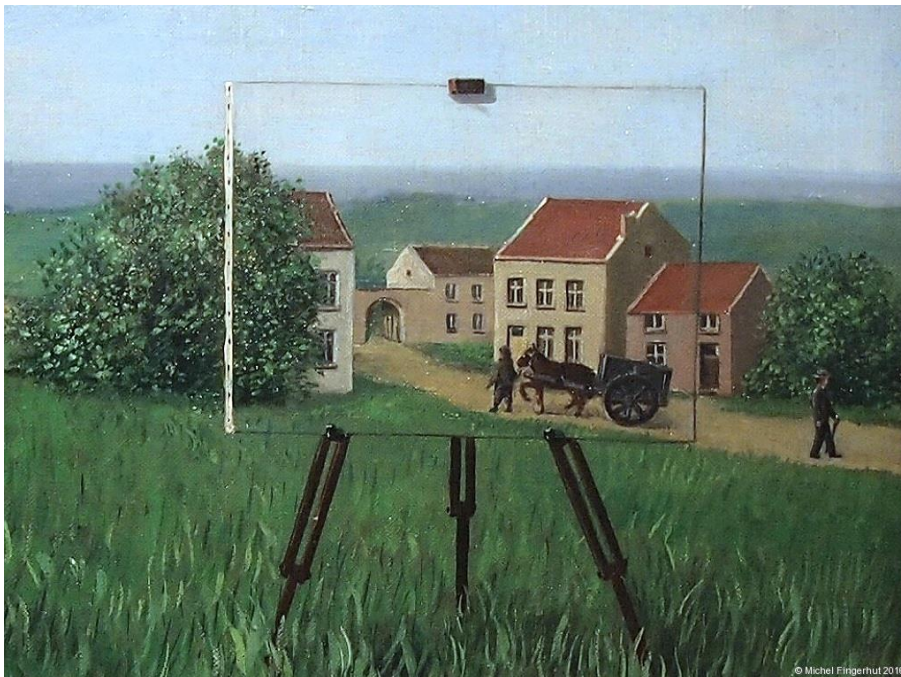
**Corso di dottorato in Psicologia sociale, dello sviluppo e della ricerca educativa**

**Curriculum in Ricerca Educativa**

**XXXII ciclo, A.A. 2018/2019**

**Tesis doctoral:**

**INNOVAR LA DIDÁCTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.  
DOS ESTUDIOS DE CASO, ENTRE ITALIA Y ESPAÑA**



Doctoranda: Francesca Bordini

Tutor: prof.a Donatella Cesareni

Co-tutor: prof.a Patrizia Sposetti

Co-tutoras extranjeras: prof.a Dolores Rodríguez Martínez, Universidad de Almería  
prof.a Ester Caparrós Martín, Universidad de Málaga

*A mi papá  
quien no pudo vivir conmigo hasta el final  
este viaje empezado  
también gracias a su infinita disponibilidad de abuelo  
y que desde siempre me ha enseñado  
la alegría, el optimismo y la belleza de la vida en todas sus formas.*

## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que quiero agradecer porque han estado cerca de mí en este viaje, de una forma u otra.

Un agradecimiento especial a mis muchas tutoras que me han dado y me enseñado mucho, cada una a su manera y en su estilo.

Un sincero agradecimiento a los maestros y maestras de las escuelas Cartima y Caetani, quienes me recibieron con calidez, confianza y amabilidad.

Gracias a todas esas personas, amigo/as o conocido/as, que de alguna manera me acompañaron en este viaje: pienso en todo/as aquello/as que de alguna manera me echaron una mano y me apoyaron con una palabra de aliento, un consejo, una sonrisa, una ayuda, un abrazo, un poco de su tiempo; afortunadamente, son mucho/as y no puedo enumerarlo/as a todo/as, pero espero que se reconozcan aquí. Me limitaré a mencionar a Chiara d'O. quien me habló del Caetani, a Anto, quien primera leyó mi tesis e identificó los errores tipográficos, a Ilaria, a quien molesté cada vez que tuve un problema tecnológico.

Un agradecimiento especial a Annalisa, amiga desde siempre y para siempre, sin la cual este camino probablemente ni siquiera habría comenzado.

Un sincero agradecimiento a mi madre, ejemplo y modelo de maestra apasionada y trabajadora incansable, que me transmitió un profundo sentido del deber y la importancia de este trabajo, y que me recibió y me mimó en su casa cuando necesité encerrarme para escribir; gracias a mi abuela, por su comprensión y su inmenso amor.

Un inmenso agradecimiento a Diego y Ludo por los viajes realizados juntos y la paciencia mostrada con una madre tal vez siempre demasiado ocupada a trabajar.

Un infinito agradecimiento a Fabri, mi hogar y mi amor, por entender y estar siempre allí y no cortarme las alas nunca.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
De donde nace el deseo.....	7
No dejarse arrastrar por la corriente .....	9
Un viaje (no) concluído .....	10
La tesis.....	11
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	12
1.1. La función de la escuela: un proceso histórico .....	12
1.1.1. La escuela: ¿por qué y para qué? .....	12
1.1.2. La escuela: ¿por y para quienes? .....	17
1.2. La escuela contemporánea y la necesidad del cambio.....	19
1.2.1. Un punto de partida y elemento para reflexionar: una jornada en un instituto secundario como .....	20
1.2.2. Qué enseñanza para qué aprendizaje .....	21
1.2.3. El sentido del aprendizaje .....	26
1.2.4. El papel de la evaluación .....	28
1.2.5. Tiempo y espacio escolar.....	29
1.2.6. El camino no está cerrado .....	32
1.3. El sentido de la innovación educativa.....	33
1.3.1. Innovación y reforma .....	35
1.3.2. Innovación y “nuevo” .....	37
1.4. Las personas, el sistema y la innovación .....	39
1.4.1. Formación docente e innovación educativa .....	39
1.4.2. Los docentes apasionados: los artífices del cambio .....	41
1.4.3. La importancia del compartir .....	44
1.4.4. El papel del liderazgo .....	45
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	49
2.1. Muchas preguntas, pocas respuestas.....	49
2.2. El doctorado y la tesis: un viaje, un lugar y un tiempo para pararse, reflexionar y aprender.....	50
2.3. La maleta que traigo a casa, caminando en el borde del tiempo .....	51
2.4. En principio era el D.A.D.A. ....	53
2.5. Luego un día... ..	53
2.6. Los impreveibles caminos de la da vida .....	54
2.7. Preguntas de investigación, objetivos, foco y propósitos.....	55
2.8. Los participantes.....	57
2.8.1. El I.I.S. Caetani .....	58

2.8.2. El I.E.S. Cartima.....	59
2.9. La metodología de investigación .....	59
2.9.1. El paradigma interpretativo.....	59
2.9.2. La investigación cualitativa y mi papel como investigadora .....	60
2.9.3. Levantar el velo, desvelar lo desconocido: el estudio de caso .....	62
2.9.4. ¿Qué determina, entonces, el rigor científico y la validez del estudio? .....	64
2.9.5. Instrumentos para la recogida de las informaciones.....	66
2.9.5.1. La observación participante y la recogida de material documental, video y fotográfico.....	67
2.9.5.2. El diario .....	68
2.9.5.3. El focus group (o grupo de discusión).....	69
2.9.5.4. La entrevista semi-estructurada .....	70
2.9.5.5. El cuestionario .....	71
2.9.6. El análisis de datos .....	73
2.8. La etica de (mi) investigación .....	76
2.9.8. Los tiempos y las fases de la investigación: cronograma .....	77
2.9.8.1. Cronograma.....	77
2.9.8.2. Las fases de la investigación .....	79
<b>CAPITULO 3. LA RICERCA .....</b>	<b>85</b>
3.0. ¿Soy maestra o trabajo como maestra? .....	85
<b>LOS DOS CENTROS: EL CAETANI Y EL CARTIMA .....</b>	<b>86</b>
<b>EL IES CARTIMA .....</b>	<b>87</b>
3.1. La (mía) primera vez al Cartima .....	87
3.2. Acercándonos al centro: el territorio circundante .....	87
3.3. IES Cartima. La realización de un sueño, o del sentir de lo público como fundamento .....	88
3.3.1. El cuerpo, o sea el espacio escolar como habitat .....	89
3.3.2. El alma: la gestación de una innovación pensada en colectividad.....	95
3.3.3. El nombre, una excusa pedagógica para trabajar colaborativamente.....	96
3.3.4. Hacer las cosas con sentido, o como la teoría toma forma en la práctica.....	99
3.3.4.1. Dentro y fuera .....	99
3.3.4.2. Ni uno menos, o sea como el alumnado es protagonista desde la diversidad .....	106
3.3.4.3. El valor que el profesorado concede a la innovación. ¿Qué hay de nuevo en el Cartima? .....	108
3.3.4.4. La escuela y la vida, o sea el principio metodológico de la “ultra” - disciplinariedad .....	112
3.3.4.5. Más allá del libro de texto.....	114
3.3.5. Pensar, decir, hacer, o sea como el centro actúa coherentemente con sus propios principios .....	115

3.3.5.1. Un liderazgo democrático: cuantos más, mejor .....	115
3.3.5.3. Como un puzzle, o sea de la necesidad o dificultad de encajar en un proyecto pedagógico bien definido .....	120
3.3.5.4. L'importanza della formazione .....	123
3.3.5.5. "Hay problemas en el paraíso" o lo que es lo mismo, lo complejo de la organización y la importancia del lado humano .....	128
3.3.5.6. Tú aprendes, yo aprendo.....	132
3.3.5.7. Sembrar para el futuro.....	135
3.3.6. Entre el visible y el invisible .....	135
3.3.6.1. Ser(es) humano(s).....	137
3.3.6.2. Asumir responsabilidades .....	143
3.3.6.3. Una experiencia explosiva.....	144
3.3.6.4. Escuche y empatía .....	147
3.3.6.5. Un juego de espejos: la importancia de dar el ejemplo.....	148
3.3.7. La acción didáctica .....	149
3.3.7.1. Stranger things y juegos de mesa .....	153
3.3.8. ¿Qué opina el alumnado? Los resultados de los cuestionarios .....	156
3.4. (No) concluyendo el conocimiento del Cartima .....	160
L' I.I.S. GELASIO CAETANI.....	162
3.5. La (mía) primera vez al Caetani.....	162
3.6. El Caetani y su contexto .....	164
3.7. Como y porqué innovar.....	165
3.7.1. De los roles activos y pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	167
3.7.1.1. La soledad de los números primos, o de la dificultad del estar solos .....	169
3.7.1.2. Los riesgos de mucha libertad .....	170
3.7.1.3. Trabajar cansa o del cansancio que conlleva el ser activos .....	172
3.8. La práctica didáctica.....	173
3.8.1. Qué nos cuentan los espacios.....	173
3.8.2. Algunas herramientas, materiales y modos de trabajo .....	178
3.8.3. Flipped o no flipped? Es decir, de la conformidad o no al modelo: algunos datos .....	180
3.8.3.2. Entre el contenido y las habilidades, o la dificultad de encontrar un equilibrio ..	188
3.9. La densa textura de las relaciones .....	194
3.9.1. De la relación estudiantes-docentes .....	194
3.9.2. Atención a la persona y cumplimiento de las normas .....	198
3.10 De la administración y organización o cuando el medio ambiente y el contexto no ayudan .....	200
3.10.1. La importancia de una comunicación eficaz .....	201

3.10.2. Un poco de confusión.....	203
3.11 ¿Qué opina el alumnado? Los resultados del lo cuestionarios.....	204
3.12 (No) concluyendo el conocimiento del Caetani.....	212
4. Para (no) concluir: algún punto de reflexión para seguir avanzando.....	213
4.1. Los resultados de la investigación .....	214
Bibliografía.....	223
Sitografía .....	238

## INTRODUCCIÓN

How many years can some people exist  
Before they're allowed to be free  
How many times can a man turn his head  
And pretend that he just doesn't see

The answer, my friend, is blowing in the wind  
The answer is blowing in the wind

Bob Dylan (1963), *Blowing in the wind*

We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom

Teachers leave them kids alone  
Hey teacher leave them kids alone  
All in all it's just another brick in the wall  
All in all you're just another brick in the wall

Pink Floyd (1979), *The wall*

Una investigación, una búsqueda, siempre surge de un deseo de descubrimiento, de una inquietud que lleva a hacer preguntas, a buscar respuestas. Si no hubiera este vacío, esta deficiencia, este espacio que permite acoger lo que será descubierto, experimentado y, tal vez, encontrado, no habría necesidad de buscar. Se busca lo que falta, no lo que ya se tiene.

### De donde nace el deseo

Siempre he advertido, fuerte y clara, una repulsión profunda y visceral hacia la injusticia, la disparidad y las desigualdades, tanto en beneficio de los derechos como en el cumplimiento de los deberes, y siempre sentí la necesidad de luchar, a mi manera, como persona en primer lugar y luego como maestra y, después de nuevo, como madre, para nivelar estas desigualdades, para tratar de crear un mundo mejor, más justo, más equitativo, más honesto. Tomará años, tal vez siglos, quizás milenios para que esto suceda, como dice Bob Dylan, pero es propio de nuestro ser humano tentarlo; como ya argumentó Dante “[voi uomini] Fatti non foste a viver come bruti ma per seguir virtute e canoscenza” (Dante, *Inferno*, XXVI, vv. 119-120). Estas palabras son las que Ulises, el viajero por excelencia, utiliza para dirigirse a sus compañeros y convencerlos de cruzar las Columnas de Hércules, en un viaje hacia el descubrimiento y la sed de conocimiento que Dante, como se sabe, castiga por la excesiva imprudencia, colocando a Ulises en los últimos círculos del infierno y haciéndolos morir, él y sus hombres, succionados por las aguas. Nunca he compartido esta elección de Dante, por supuesto, estando yo en otro contexto y en otra posición ideológica. La metáfora del "viaje del conocimiento", sin embargo, creo que es representativa de mi camino de doctorado, de mi viaje, como expongo más adelante.

Terminado el bachillerato, recuerdo que durante mucho tiempo he sido indecisa en la facultad que iba a tomar. Había tantas cosas que me gustaban y no sabía lo que quería hacer “cuando era grande”. Al final, después de indecisiones y varios pensamientos me inscribí en Letras, haciendo los exámenes

requeridos para la enseñanza, porque "nunca se sabe". No sé qué me pasó en algún momento, no lo recuerdo, pero sé que en un momento dado decidí que quería enseñar, estudié y preparé la oposición y la gané. Porque ser maestra me daba la oportunidad de poder actuar y contribuir más a la creación de un mundo mejor, un mundo que ha mutado mucho en éstos últimos años, tanto que podemos decir que vivimos en una sociedad cada vez más compleja. Se trata, de hecho, de un mundo en continuo cambio y caracterizado por una aceleración y una cantidad de medios a nuestra disposición desconocidos hasta hace unos años, una era caracterizada por innumerables revoluciones en diferentes campos: de la información, de la comunicación, científica, tecnológica, social, política, ecológica, de los valores (Torres Santomé, 2011), hasta llegar a ser definida como la "cuarta revolución industrial" (Brown-Martin, 2017). Se trata de una sociedad donde, gracias a la aparición de internet, la información deja de ser marcadamente jerárquica como era una vez para volverse más horizontal, una sociedad a la que Castells (2001) llama "sociedad red". La globalización trae nuevos desafíos y la necesidad de nuevas habilidades para manejarse en una realidad cada vez más contradictoria y multifuncional, donde las desigualdades, en lugar de reducirse, crecen constantemente (Gimeno, 2005; Pérez, 2012; Sola, 2016).

Sin embargo, si el mundo y la sociedad han cambiado y están cambiando radical y dramáticamente en los últimos años, la escuela parece haberse mantenido igual que hace doscientos años (Brown-Martin, 2017; Carbonell, 2012; Gimeno, 2005; Pérez, 2012; Robinson, 2010; Schleicher, 2015); pero, ya no es la única, como solía ser, en la realización de la función educativa, ya que está cada vez más apoyada no solo por las familias, sino también por muchas otras fuentes de información (Gimeno, 2005); además, no solo no parece tener más la función de elevador social y lugar de emancipación y adquisición de conocimiento que alguna vez tuvo (Benvenuto, 2011), sino que, en general, no parece ser muy atractiva para los jóvenes (Berlinguer, 2016a), al evidenciarse que las tasas de deserción y fracaso escolar siguen siendo preocupantes (Batini y Bartolucci, 2016; Benvenuto, 2011; Escudero, 2005, 2009; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Ottaviani, 2015; Pérez, 2012; Torres Santomé, 2011). Sin embargo, "el fracaso [...] no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella." (Escudero, 2005, p.1). Entonces, parece que la escuela misma es la que genera su propio rechazo por parte de quienes, en cambio, debería recibir, acompañar, apoyar y hacer crecer.

Pero ¿Por qué? ¿Y qué función tiene la escuela en la sociedad? ¿Qué es lo que se le pide a la escuela? ¿Para quién es la escuela? ¿Para los estudiantes o para los demás, los adultos que alguna vez fueron alumnos? ¿Y qué papel tienen, entonces, los maestros que en este mundo y en esta escuela se mueven, viven, trabajan y actúan? ¿Qué puedo hacer yo, como persona y como maestra, para contribuir a un mundo mejor y a una sociedad más equitativa y justa?

Me identifico, de hecho, con estas palabras de Miguel Ángel Santos Guerra:

La escuela es un lugar en el que la sociedad debe condensar la reflexión y el pensamiento. La escuela no es (no ha de ser) un espacio en el que los aprendices memorizan acríticamente el saber elaborado y almacenado. La concepción de cultura que defiende se centra en la capacidad de analizar y comprender de forma crítica cómo se mueven los hilos en la sociedad. Es decir, en pasar de un pensamiento ingenuo a una mentalidad crítica. En otro orden de cosas, la cultura exige la capacidad de situarse en el mundo y de saber desenvolverse en la defensa de unos valores públicos asentados en la diversidad, la solidaridad, el respeto mutuo, la justicia y la libertad [...]. La escuela es el espacio donde la sociedad ejemplifica la convivencia democrática.



En una hermosa película argentina (1991) de Adolfo Aristiaraín titulada “Un lugar en el mundo”, un maestro de escuela despide a sus alumnos con estas palabras.

[...]:

*“No me importa tanto el caudal de conocimientos que hayáis adquirido en la escuela. Lo que verdaderamente me importa es que hayáis aprendido a pensar y a convivir”* (Santos, 1994, p. 1).

Efectivamente, desde el momento en que tomé la decisión, siempre he tenido muy claro por qué elegí este trabajo: porque creo en el valor social de ser maestro, porque creo en la importancia de actuar y trabajar para una sociedad mejor, más justa y más equitativa, más feliz; porque creo en el gran potencial de transformación social de la escuela como institución y, en consecuencia, de ser maestro, lo que contribuye a hacer posible el cambio. Quiero decir que la educación transforma el mundo y transforma a la sociedad, pero, ante todo, esta transformación depende de nosotros, de cómo somos, pensamos y, como resultado, de cómo actuamos, nos movemos y estamos en el mundo. En este sentido, encarno mi voluntad de ver y construir un mundo mejor (y no sólo con mi ser maestra, sino con mi ser individuo, persona, mujer, madre, esposa, amiga, hija) y trabajo y actúo a lo mejor de mi capacidad para contribuir a esta transformación.

Como afirma Piussi (2008), efectivamente, es una victoria epistemológica y pedagógica

el haber superado el esquema dicotómico sujeto-objeto en el conocer, en el pensar, en el actuar, reconociendo la matriz relacional de nuestro estar en el mundo y, como Gregory Bateson no dejó de repetir, del ser-del-mundo. La superación de tal esquema ha sido fruto no de una operación intelectualista, sino de un pasaje político y existencial atravesado subjetivamente, un partir de sí en relación a otras, otros, otro, para ir más allá de sí. De este modo, hemos entendido que el primer y más importante movimiento de transformación del mundo, también del mundo de la escuela, es la transformación de nuestra relación con él. En esto consiste [...] la práctica de cambiar no tanto la realidad cuanto mi relación con la misma. Cambiar mi relación con la realidad está a mi alcance, y puede hacer de mí una mediación viviente del cambio. Por eso hemos dicho que la transformación de sí es el corazón de la política, y añadido, de la educación (Piussi, 2008, p. 5).

## **No dejarse arrastrar por la corriente**

Ser maestra con el corazón y el alma, y no sólo con el cerebro, siempre ha sido un elemento esencial de mi estar en el aula, de mi relación con las alumnas y alumnos. Como dice Contrears (2004), de hecho, “Estar en primera persona es actuar como quien se es, y no en representación de quien no se es (ya sea el curriculum, la institución, el sistema de calificaciones, etc.)” (Contreras, 2004, p.15).

Sin embargo, siempre me he sentido arrastrada por la corriente del hábito que nos insta a adaptarnos a lo que se espera de nosotros los maestros: transmitir contenidos disciplinarios que serán reproducidos, dirigidos a la burocracia de una nota o un examen, sintiendome, por otro lado, siempre incapaz.

Me sentía igual que Angela alioli, una profesora de matemáticas secundaria que afirmaba estar viéndose:

como una repetidora de programas, aprendiendo formas de enseñanza dirigidas a la supervivencia, siempre con la sensación de que no sabía lo suficiente, siempre buscando en los demás la respuesta a qué son las matemáticas y cómo enseñarlas, siempre buscando nuevas metodologías didácticas para mi enseñanza. Siempre insatisfecha (Alioli, 1997, cit. en Contreras, 2004, p. 19).

Sentía y siento que las urgencias burocráticas, así como la transmisión de contenidos que siempre sentí escurridizos, más y más sumergían y sumergen, nublaban y nublan el propósito más puro y la esencia de la escuela y me arrastraban, me hacían perder de vista lo que realmente quería decir, qué y cómo quería y quiero ser, qué y cómo quería y quiero hacer, decir y actuar, enseñar y ser maestra. Sentí la necesidad de formarme para aprender en el sentido más profundo del término, en el sentido de adquirir saber y encarnarlo, adquirir las herramientas que me permitirían no dejarme más arrastrar por la corriente, no hacerme más perder de vista el verdadero sentido y la verdadera función de la escuela y, en ella, mi ser, mi moverme y actuar como maestra.

Para continuar con las palabras de Piussi (2008), en las que me reconocí:

[...] En lugar de vivirse como víctimas de los cambios continuos e impuestos desde arriba o como ejecutores de directivas externas que, en nombre del aumento de la calidad, mortifican en cambio las energías vivas de una escuela, muchas profesoras y algunos profesores han empezado a autorizar sus propios deseos y saberes, esquivando hábilmente los obstáculos (también el obstáculo de la crítica y de la queja continuos) y haciéndose protagonistas de prácticas de transformación que se han revelado eficaces (Piussi, 2008, p.5).

Por eso decidí hacer *este* doctorado y *esta* investigación. Porque tenía el deseo de adquirir esa sabiduría teórica que me permitiría no ser arrastrada, porque entendía que me apretaba la forma de hacer la escuela que había aprendido y que inevitablemente, al menos en parte, devolvía en el aula (Magnoler, 2011). Entendía que así no (me) estaba bien, que no me gustaba, que de alguna manera estaba traicionando mis principios y perdiendo de vista mi propósito. Trataba de actuar de una manera coherente con la forma en que pienso, soy, siento, pero luchaba mucho para no ser arrastrada por la corriente de lo que se considera normal y, en consecuencia, "correcto", lo que debe hacerse y cómo se debe permanecer en el aula; Sentí la necesidad de "liberar el deseo de educar, devolverle la vida" (Contreras, 2004, p. 2). Sentía la necesidad de trans-formarme y cambiar mi relación con el conocimiento, el saber, con mi vivencia del rol de la enseñanza, porque, como afirma Blanco (2005), "es importante cambiar la mirada y centrar nuestro esfuerzo y nuestra inteligencia en modificar nuestra relación con el mundo, en vez de empeñarnos en que el mundo cambie. No es una renuncia sino un cambio de enfoque" (Blanco, 2005, p. 377).

Por esta razón, por lo tanto, he optado por centrarme en la escuela secundaria, que es el grado de escuela en la que enseño, y en la innovación en la enseñanza, en una manera diferente a la de uso común que no responde, al parecer, a las urgencias y necesidades de los niños y de las niñas de hoy y que traiciona, de alguna manera, el espíritu y el propósito más profundo y auténtico del "hacer escuela". Estaba buscando una nueva manera de estar en el aula, de acercarme al trabajo, a los chicos y chicas, a las disciplinas, a una nueva forma de ser maestra, que estuviera más en línea con mis principios ideales, éticos, pedagógicos, educativos, que me permitieran estar cada vez más distante de ese triturador de carne metafórico que es la escuela según los Pink Floyd. Quería observar y estudiar a otros colegas para poder ser y convertirme en una maestra mejor.

## Un viaje (no) concluído

El doctorado termina después de tres años (desafortunadamente), pero no el proceso de análisis, investigación y reflexión que con él ha tomado forma.

Me gustaría concluir esta breve explicación de las motivaciones que me llevaron a emprender este trabajo, subrayando otro aspecto importante de esta investigación. Ella, así como lo he hecho yo, se ha estado formando y construyendo en su varias partes, se ha ido trans-formando, ha crecido y evolucionado, ha tomado forma y cuerpo a medida que crecía conmigo y a través de mí, mientras yo

misma, paralela y simultáneamente, me formaba y trans-formaba. Nos hemos acompañado mutuamente y ambas hemos cambiado. La diferente perspectiva adquirida en el cambio de país, ha permitido a mi, y consecuentemente a mi trabajo, verme y mirar de una manera diferente, ampliar la perspectiva y cambiar el punto de vista. Esta investigación, de alguna manera, representa y es en sí misma el saber en movimiento, la trans-formación: nació de una manera y se ha ido trans-formando *en Itinere*, durante el viaje: nos separaremos, porque por razones obvias y necesarias de tiempo y burocracia, ella termina, pero no mi proceso de formación y trans-formación que no se concluirá con el último punto de esta tesis ni con la discusión de este texto, sino que continuará hasta que haya mi ser y, tal vez, pueda acompañarme y apoyarme en todos esos momentos en que la corriente va a tratar otra vez de llevarme lejos.

## La tesis

Habida cuenta de las consideraciones formuladas hasta ahora, es evidente que el enfoque más adecuado para el tipo de investigación que pretendía llevar a cabo apareció desde el principio el del tipo cualitativo y, dentro de este amplio paraguas de tipo de investigación, el estudio de caso parecía el más apropiado, ya que me permitiría estudiar y observar de cerca y desde dentro sistemas complejos como los escolares, lo que me permitió profundizar en realidades que de otra manera habrían sido desconocidas para mí. Por lo tanto, lo que se ha hecho ha sido buscar a unos centros secundarios que llevasen a cabo prácticas de enseñanza innovadoras con el fin de observarlas y estudiarlas y, por lo tanto, conocerlas en los aspectos fundamentales. Lo que quería, además, eran institutos de secundaria que estructuralmente llevasen a cabo la innovación, no sólo a nivel del profesor individual, porque sólo se puede realizar un cambio sustancial si se lleva a cabo a gran escala y en contextos pequeños al menos *meso* - es decir, de todo un centro -, si no *macro* -es decir, de todo el sistema-, pero ciertamente no sólo *micro* - es decir, del solo profesor individual -.

Los objetivos generales de este trabajo son, por lo tanto, observar, estudiar, analizar, describir, interpretar, las prácticas docentes no tradicionales de dos centros secundarios, conocerlas y tratar de entenderlas y, en consecuencia, ofrecer ideas de reflexión y debate para seguir caminando.

En consonancia con lo que se ha dicho hasta ahora y con la metodología de investigación realizada, el propósito de mi estudio es investigar las prácticas de enseñanza de las escuelas en cuestión para mejorar el conocimiento y ayudar a animar el debate sobre el cambio necesario educación secundaria y para conseguir, posiblemente, que se pongan en marcha otras prácticas innovadoras.

Este trabajo se estructura en dos partes. La primera ilustra y discute los supuestos teóricos y metodológicos, mientras que la segunda detalla la investigación realizada.

Tras una breve introducción en la que se expresan las motivaciones que condujeron a tal camino, el primer capítulo está dedicado al marco teórico, en el que discuto la función de la escuela dentro de la sociedad y los rasgos que tienen la mayoría de las escuelas de hoy en día, que se considerarán para llevar a cabo investigaciones de campo. El segundo y último capítulo de esta primera parte ilustra el camino de investigación, las etapas y la metodología, motiva las decisiones tomadas y las herramientas adoptadas.

La segunda parte de la tesis está enteramente dedicada al análisis e interpretación de los datos recogidos y se divide en tres secciones: las dos primeras están dedicadas respectivamente a los institutos español y romano, mientras que la tercera y última recoge algunas observaciones finales generales sobre los resultados de la investigación.

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Nunca el mundo ha sido tan desigual en las oportunidades que brinda, pero tampoco ha sido nunca tan igualador en las ideas y las costumbres que impone. La igualdad obligatoria, que actúa contra la diversidad cultural del mundo, impone un totalitarismo simétrico al totalitarismo de la desigualdad de la economía, impuesto por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otros fundamentalistas de la libertad del dinero. En el mundo sin alma que se nos obliga a aceptar como único mundo posible, no hay pueblos, sino mercados; no hay ciudadanos, sino consumidores; no hay naciones, sino empresas; no hay ciudades, sino aglomeraciones; no hay relaciones humanas, sino competencias mercantiles.

Eduardo Galeano (1996), cit. in Martínez Bonafé (coord.) (2002), *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*

L'educazione non è mai neutrale. [...]. L'educazione è sempre politica.

Jerome Bruner (1997), *La cultura dell'educazione*

El marco teórico sirve para enmarcar el objeto del presente estudio en el contexto en el cual se coloca, pero también para aclarar la perspectiva desde la cual se mira (a) la escuela y resaltar las razones que llevan a (re)pensar la necesidad de un cambio radical en esta institución que, como lo es hoy, aparentemente no cumple con el papel que se espera de ella.

Se ha dicho (re)pensar porque la crítica de la institución no es del todo nueva pero, de alguna manera, connatural a su propio interior, como se verá y aclarará más adelante. En este sentido, se aclarará el significado del concepto de innovación especificando qué características posee la innovación tal como se entiende y concibe en el presente trabajo.

### 1.1. La función de la escuela: un proceso histórico

¿Para qué es la escuela? ¿Por qué nació? ¿Qué papel tiene la escuela en la sociedad? ¿Qué se le pide, qué roles y tareas se le asignan? ¿Qué se espera de ella? ¿Qué se exige que haga?

¿Para quiénes es la escuela? ¿Para los alumnos o para los demás, los adultos que alguna vez fueron alumnos?

Estas cuestiones son fundamentales porque determinan y trazan la visión de la escuela que deriva y, al mismo tiempo, está en el origen de ella.

#### 1.1.1. La escuela: ¿por qué y para qué?

Al intentar de responder estas preguntas, podemos tratar de rastrear el origen y la función de esta institución.

La palabra escuela proviene del griego σχολή (*scholè*), que significa ocio, descanso, tiempo libre y en el momento de su nacimiento, en la sociedad de los *poleis* griegas, era el lugar donde aquellos que normalmente no lo tenían podían pasar el tiempo libre: representaba lo que Masschelein y Simons llaman la "democratización del ocio" (Masschelein y Simons, 2014, p. 11); por otro lado, podríamos decir que todavía "quita" a los alumnos y alumnas del orden -o desorden- social en el que se encuentran inmersos desde el nacimiento para llevarlos a un lugar y a un "momento igualitario" (ivi, p. 12), a un espacio común de compartir en el que pasan la mayor parte del día, aunque este espacio

y tiempo han perdido por completo el significado original de la etimología griega y el tiempo en la escuela ya no se considera "libre" sino densamente ocupado y no solo dentro de las paredes de la escuela, sino también fuera de ella.

Si, como afirma Bruner (1997), la escuela es el fruto y parte de una cultura y una comunidad, y de la necesidad de que esta misma cultura y sociedad se transmitan y preserven en una perspectiva de desarrollo y crecimiento personal y humano en general (Bruner, 1997; Dewey, 1916), sin embargo, como en un juego de espejos, creemos, con Masschelin y Simmons (2014), que no solo es una cuestión de preguntar

cuál es la función o el significado de la escuela para la comunidad, sino, por el contrario, qué significado puede tener la sociedad para la escuela. Y eso significa preguntarnos qué nos parece que es importante en la sociedad, y cómo hacer que esas cosas se «pongan en juego» en la escuela. No se trata ni de mantener la sociedad (o el mercado laboral) fuera de la escuela ni de convertir la escuela en una especie de isla a fin de protegerla contra influencias perniciosas. En cierto sentido, la escuela carga a la sociedad con el deber de determinar lo que puede y debería definirse como la materia adecuada para la práctica, el estudio y la preparación de la joven generación. Esto quiere decir que la escuela obliga a la sociedad, en cierto modo, a reflexionar sobre sí misma” (Masschelin e Simmons, 2014, p. 41).

Por lo tanto, nos parece que podemos decir que la sociedad determina qué tipo de escuela quiere crear, pero al mismo tiempo es la misma escuela que origina a la sociedad, tanto la actual como la del futuro: los individuos que forman la sociedad y que han formado, como alumnos, la escuela o que aún forman parte de la escuela como personas que trabajan allí, constituyen la sociedad misma y, al mismo tiempo, devuelven a la sociedad lo que *también* de la escuela han recibido, como en una especie de espiral que se desarrolla verticalmente, en un continuo ir y venir, en un flujo ininterrumpido e intergeneracional de dar-recibir en términos no de bienes materiales, sino conceptuales, morales, éticos, de saber. Al mismo tiempo, es un juego de espejos en el que cada realidad se refleja en la otra (la sociedad en la escuela y la escuela en la sociedad) y un juego de matrioskas, las muñecas rusas que se insertan una en la otra, de la más grande a la más pequeña: en el macrocosmos de la sociedad y en el mesocosmos de la escuela como una institución general y "a-personal", los muchos microcosmos (Bertaux, 2003) de los centros escolares particulares, vitales y palpitantes gracias a los individuos que los animan y viven, quienes hacen que sean vitales y concretas y que constituyen y constituirán la sociedad presente y futura.

Como dice Gimeno (2000),

[la escuela] es una de las representaciones colectivas o imágenes cognitivas compartidas por la sociedad [...] la cual, a modo de mito, representa un conglomerado simbólico de significados, valores, aspiraciones y expectativas de comportamiento que operan en las formas de pensar, de querer y de relacionarse los miembros de la sociedad. Imágenes que actúan de manera implícita y explícita en la formación de las aspiraciones que tenemos – como individuos y como sociedad – para poder llegar a ser diferentes (¿mejores?) a como somos. Es un mito ligado a la creencia en la existencia del progreso, al que hemos llegado a considerar formador de una vida más plena y de más calidad (Gimeno, 2000, p. 10).

Sin embargo, nos parece que esto implica una politización de la escuela, un cargarla de obligaciones y tareas que la sociedad misma no puede llevar a cabo, un "descargar" - en el sentido etimológico de la palabra "cargar una carga en los hombros de otro quitándosela de encima"- sobre las generaciones jóvenes lo que las anteriores no han logrado:

La politización de la escuela significa, sobre todo, que a la escuela se le confían tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es. Se hace responsable a la joven generación de la existencia de problemas sociales, así como de la realización del sueño político de otra sociedad mejor. De ese modo, la joven generación soporta el peso que la vieja generación no es capaz de sostener o no desea sostener. Expresado con crudeza: la politización de la escuela es la expresión de una sociedad irresponsable que ya no sigue el camino del cambio político, sino que en su lugar desvía la mirada hacia la joven generación y suspende su tiempo libre con el pretexto de abordar ciertos desafíos urgentes y excepcionales en el camino hacia la nueva sociedad (Masschelein & Simons, 2014, p.51).

Parece depositarse en la escuela la esperanza de un mundo mejor y una sociedad más justa, que hasta ahora no se ha podido lograr, sacando a la escuela y quitándole su primitiva función de ofrecer tiempo libre y ocio para permitir - en un espacio común y al compartir con personas "otras" de nosotros y ajenas a nuestro contexto familiar, con las cuales no podríamos habernos relacionado si no en el *lugar* de la escuela - crecimiento y desarrollo personal.

Como ha dejado claro Fernández Enguita (1991), precisamente esta es una de las principales contradicciones de la escuela como institución; de hecho, está claro, por un lado, que la escuela no puede ser la única responsable y la única salvación para los males que afligen a la sociedad; por otro lado, sin embargo, contribuir a la formación personal e individual, a la igualdad y la justicia social no puede ser que una de sus principales misiones.

Sin embargo, es natural formular una pregunta: al ser la escuela una de las principales instituciones que impregnan a la sociedad, dado que desde la institución de educación obligatoria no hay ninguna persona que no la atienda, ¿a quién, si no a ella, así como a la familias, pedir de sentar las bases de una sociedad mejor, más justa y más equitativa, lo que debería ser el verdadero objetivo del progreso humano?

Por otro lado, el mismo desarrollo personal debería ir en la dirección de la búsqueda del bien, entendido tanto desde un punto de vista subjetivo como social, es decir, un bien y una justicia que sean al mismo tiempo personales y comunes, individuales y colectivos: la finalidad de la vida es o debería ser la felicidad y "per poter far sì che tutti siano felici e pienamente realizzati [...] l'educazione deve fare in modo che all'apatia di un'esistenza caratterizzata da egocentrismo e disimpegno sociale si sostituisca un consapevole e mediato impegno verso la società"(Makiguchi, 1989, p. 14): desgracias, guerras, injusticias, rivalidades son el resultado de la codicia y el egoísmo del hombre por lo que parece obvio que una vida plena y feliz, en la que poco o ningún espacio pueden encontrar estos elementos negativos, necesariamente traerá consigo una sociedad mejor, más justa y más equitativa (ivi, p. 13).

De hecho, casi como confirmación de las palabras de Makiguchi, la Declaración Universal de Derechos Humanos consagra el derecho universal a la educación que:

tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas

las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Universal Declaration of Human Rights, 1948, art. 26).

La escuela debería, en consecuencia, estimular y fomentar el desarrollo y el progreso humano en una perspectiva democrática y de mejora social, permitiendo la plena realización del individuo y, al mismo tiempo, de la sociedad y la cultura en la que tal individuo vive, trabaja y actúa (Bruner, 1997; Dewey, 1916; Gimeno, 2000, 2005), ya que la felicidad y satisfacción individual de los miembros particulares de la sociedad conducen a la prosperidad y la salud de toda la comunidad (Makiguchi, 1989): como sostiene Bethel (2018), "la creazione di valore è parte integrante di ciò che significa essere uomini" (ivi, p. 33). En este sentido, es interesante observar que incluso la ONU ha reconocido la felicidad y el bienestar como legítimas aspiraciones universales del ser humano al establecer, desde 2012, el día internacional de la felicidad,<sup>1</sup> después de que el rey del Bután subrayara la importancia de la Felicidad Interna Interna (FIL) como prioritaria sobre la del Producto Interno Bruto (PIB), proponiendo, en cierto sentido, reemplazar una lógica capitalista y mercantilista, con una visión más humana, más profunda y más auténtica del mundo. Por otro lado, casi nos atrevemos a confirmar la necesidad de una recuperación en sentido humanista de una lógica de mercado que despoja cada vez más al ser humano de lo que debería constituir su esencia más pura, incluso el Foro de Comercio Mundial ha reconocido como esencial para el desarrollo económico, un paralelo desarrollo de bienestar y salud y la Organización Mundial de la Salud ha incluido en el término "salud" también las categorías de bienestar físico, mental y social (Manes y Niro, 2019).

El progreso de la sociedad y del mundo, por lo tanto, debería ir cada vez más en la dirección también, y quizás sobre todo, de la felicidad humana y en esto la escuela parece tener un papel central, ya que es fundamental para el desarrollo del individuo tanto en su ser íntimo y personal como en su relación con el mundo y con los otros seres humanos que lo rodean. De hecho, la escuela debería

abrir el mundo y [...] traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran). [...] El elemento democrático -y político- de la educación se sitúa en esa doble experiencia: en la experiencia del mundo como bien común y en la experiencia del «yo puedo» como opuesta a la experiencia del «yo debo» (Masschelein & Simons, 2014, p.46).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> El día internacional de la felicidad se fijó el 20 de Marzo de cada año.

<sup>2</sup> En las últimas leyes italianas de reforma escolar (Ley 107 de 2015, "La Buona Scuola") y española (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, "LOMCE", 2013), de hecho, los principios inspiradores de tal visión de la escuela están claramente establecidos, aunque existe, en su mayor parte, una incapacidad efectiva para cumplir las promesas hechas (Carbonell, 2000; Sacristán, 2005). El texto del LOMCE establece que "El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor. En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

<http://www.feuso.es/media/TEXTO%20COMPLETO%20LOE%20LOMCE.pdf>, pp. 6-7.

La escuela debería, en esencia, enseñar como es el mundo (Arendt, 1993) pero también, en cuanto a esto indisolublemente ligado, "enseñar a vivir" en el sentido más completo y complejo del término (Aldi, Belvedere, Coccagna, Locatelli y Pavone, 2013; Morin, 2015).

La relación sujeto-sociedad y los objetivos de la escuela que acabamos de enunciar, abren sin embargo el campo a toda una serie de problemas y contradicciones, hasta el punto de que justamente esta es la primera de las antinomias señaladas por Bruner (1997): de hecho, "si può rinunciare a "fare l'altro" senza, per questo, rinunciare a educarlo?" (Meirieu, 1998, p. 27).

L'educazione dovrebbe essere il processo attraverso il quale il potenziale di ogni individuo [...] viene riconosciuto e aiutato a germogliare, a venire fuori: "educazione" deriva infatti dal latino *ex-ducere* che significa letteralmente "portare fuori". Purtroppo quello che si fa a scuola in molti casi non è un portare fuori i talenti della persona, ma piuttosto un portare dentro i valori e gli schemi mentali e comportamentali della cultura di riferimento, quindi non è un *ex-ducere* ma piuttosto un *in-ducere*, cioè indottrinare, inculcare (Cheli, cit. in Coccagna e Locatelli, 2013a, p. 13).<sup>3</sup>

Parece, por lo tanto, que lo que sucede a menudo en la escuela es una "instrucción" en un sentido etimológico negativo (desde un punto de vista educativo) del término, el de construir, colocar en capas, según la metáfora del embudo (Alcaraz, 2016), del vaso a llenar o de la vid torcida a enderezar según los modelos de referencia (Meirieu, 1998; Recalcati, 2014) con consecuencias que pueden ser a veces incluso devastadoras, como mostró Miller (2012).

Por otro lado, si observamos la etimología de la palabra "enseñar", que es otro elemento clave que se requiere a la escuela, esto significa marcar dentro y, por lo tanto, influir, grabar, dejar un rastro. Y este movimiento bidireccional de adentro hacia afuera "ex-ducere/in-señar" es lo que la escuela debe hacer: dejar un rastro en la vida (Fullan, 2001, p.13), permitir el desarrollo completo del individuo con un movimiento "hacia el interior", permitiéndole, al mismo tiempo, evolucionar e ir más allá de sí mismo a través del estudio y la práctica, con un movimiento "hacia afuera", tan vertical, de superarse a sí mismo, así como horizontal, de abrirse al mundo y a los otros (Contreras, 2010; Masschelein y Simons, 2014): es decir, "marcar" al individuo para permitirle desarrollarse completamente en su totalidad y, por lo tanto, permitirle actuar de la mejor manera y de acuerdo con su potencial interno en la sociedad en la que se encuentra viviendo y ejerciendo sus derechos y deberes sin, sin embargo, plasmarlo, sino, por el contrario, proporcionándole las herramientas necesarias para cuestionar y mejorar la misma sociedad; obviamente, tal enfoque no es neutral y constituye, en sí mismo, como cualquier tipo de actividad de enseñanza, un acto político que tiene profundas implicaciones y consecuencias (Bruner, 1997; Freire, 1971, 1973; Ikeda, 2003; Meirieu, 2006).

Cabe la pregunta, por lo tanto, no solo si es realmente factible satisfacer, por parte de la institución escolar, tal carga de tareas (Gimeno, 2000), sino también si una falta de cambio radical en la escuela,

---

En el texto de "La buona scuola" se afirma que la autonomía escolar es actuada "per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini". <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, art. 1.

<sup>3</sup> Volviendo a los orígenes griegos de la institución "llevar afuera" es exactamente lo que hacía la maiéutica socrática.



a pesar de que numerosos e ilustres pedagogos lo han estado solicitando durante al menos un siglo, no es el resultado de una negligencia, un descuido y una dejadez inocentes o, de alguna manera, deseadas:

Tal vez no deberíamos leer la historia de la escuela como una historia de reformas e innovaciones, de progreso y modernización, sino como la historia de una domesticación; como la historia de una serie de tácticas y de estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar la escuela. (Masschelein & Simons, 2014, p.49).

Por otro lado, también es cierto que el cambio en la escuela, como veremos, está vinculado a una cantidad de factores tan grande, ve tantas figuras involucradas y tiene tantas implicaciones que no parece fácil de implementar, especialmente si aquellos que deberían aportar adelante el cambio son a su vez el resultado de lo que le gustaría cambiar y forman esa sociedad que es tanto causa como efecto de la escuela, a su vez causa y efecto de la sociedad, como hemos visto.

Así pues, tal vez se pueda decir que si la escuela de hoy es como es, es porque se le piden funciones, objetivos, finalidades que al mismo tiempo se le restan a través de una deriva "cuantitativa" y "burocrática" que la priva de su verdadera esencia, así que sus propias "criaturas", ya sean como productos y procesos o como personas, "se vuelven en su contra": los exámenes, calificaciones, estándares, logro de objetivos y competencias parecen haberse convertido en fines para ellos mismos, privando a la escuela de su función primitiva y empujando a los jóvenes a odiarla y rechazarla.

### 1.1.2. La escuela: ¿por y para quienes?

De hecho, si la que acabamos de exponer es la función educativa de la escuela, ya que indica *para qué* sirve, es decir para el desarrollo y el progreso de una sociedad mejor y más justa, más equitativa y más libre, se puede delinear otra función, social, dirigida a analizar *para y a quiénes* sirve. Parece obvio que estos son dos lados de la misma moneda, dado que la sociedad está compuesta por sujetos y que uno y la otra se influyen mutuamente en un juego de espejos indivisible (Dewey, 1916; Makiguchi, 1989). Los estudiantes de hoy serán ciudadanos del mañana, herederos de la sociedad actual, pero al mismo tiempo ya son parte de esta sociedad: tienen el derecho de reclamar una escuela que debería ser para y por ellos; y los adultos tendríamos el deber de tener en cuenta sus necesidades, exigencias y solicitudes. En efecto, cada nacimiento trae al mundo un acto de innovación que no se puede pasar por alto ni descuidar si lo que realmente importa es el progreso (entendido, desde nuestro punto de vista, como debería estar claro ahora, como la búsqueda de un mundo más equitativo, más justo y más feliz). Como afirma Hanna Arendt,

La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable (Arendt, 1993, p. 53)

Parece que tendemos a pensar, quizá erróneamente, en la niñez y la adolescencia como etapas preparatorias para la edad adulta, pero olvidamos muy a menudo cómo cada individuo desde el nacimiento puede contribuir a la sociedad en la que crece y cuánto valor, cuánta riqueza tiene para ofrecer a los que lo rodean (pensemos, por ejemplo, en el gran movimiento de jóvenes que piden a los gobiernos de varios países que tomen medidas efectivas para cuidar nuestro planeta, nacidos de

la fuerza y la determinación de una adolescente sueca).<sup>4</sup> De hecho, como afirma el escritor André Stern (2019), el adulto, considerándose a sí mismo como la última etapa de un desarrollo en el que el niño representa la etapa cero, establece una relación de poder con la infancia y al mismo tiempo, al convertirse en adulto, pierde todo ese potencial que tiene, sin embargo, en la etapa de la infancia donde todavía se pueden abrir mil posibilidades al ser humano (Stern, 2019). Como sostiene Oakeshott (cit. en Bárcena, 2002, p. 119), la educación debe entenderse como un diálogo intergeneracional en el cual se da la debida consideración a la voz de niños y niñas, chicos y chicas, ya que cada individuo nace y, con su nacimiento, rompe un equilibrio anterior y trae, con su ser, algo nuevo que debe ser escuchado, recibido y tomado en consideración. La sociedad futura no puede mejorar a menos que uno dé voz, espacio y escucha a la infancia (Stern, 2019), a aquellos que tienen una visión libre de aquellas superestructuras y andamios que impiden su renovación, también porque cualquier mundo siempre será viejo en comparación con la novedad de un nuevo nacimiento (Arendt, 1993). Si se lo considera desde este punto de vista, por lo tanto, parece una contradicción en términos pensar en formar ciudadanos del futuro sin reconocer los derechos que estos mismos ciudadanos tienen hoy, en el presente, y sin escuchar sus voces (se considere, a este respecto, a Francesco Tonucci y a su ciudad de los niños). De hecho, "La natalidad es la posibilidad misma del cambio" (Bárcena, 2002, p. 119) porque la ruptura creada por un nuevo nacimiento es una especie de revolución, una interpretación del mundo en total libertad, exenta de reflejos condicionados. De ahí, entonces, el papel clave del estudiante para el cambio: dar voz a los niños y niñas de la escuela, cambiando su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>5</sup> Tal visión de la edad que aún no es adulta parece estar presente también en la Convención sobre los Derechos del Niño y el Adolescente aprobada por la ONU el 20 de noviembre de 1989, que establece, en el artículo 12, que la opinión de chicos y chicas, niños y niñas, debe tomarse en la debida consideración.

La verdadera política es como el acto revolucionario de la infancia: una incisión en el mundo ya interpretado que, al hacer como si no tuviera ya signado un sentido, lo inventa. La infancia eso es: invención de un mundo en radical libertad [...] no a la sombra de un mundo de reflejos condicionados. Por eso podemos decir que el ser humano no contribuye al mudo fabricando, sino amando. [...] Vivir a la luz del tiempo de la natalidad y de la infancia nos permite establecer una relación amorosa con el mundo (Bárcena, 2002, p. 118).

Y creemos que esto es lo que quizás algún día, conduzca a la creación de un mundo mejor. De hecho, si se le reconoce a los jóvenes su papel en la sociedad actual, se admitiría también la posibilidad del cambio y se valoraría la contribución que cada individuo podría aportar para que este cambio se produjera: como sostiene Bárcena, "Una educación que no procure el mismo, hasta los límites, es una educación, entonces, que piensa la humanidad del hombre en cuanto a este compuesto por que fueron, por los que son, y por los que vendrán" (Bárcena 2002, p.120) y reconoce al ser humano en su totalidad y complejidad, en sus múltiples aspectos y desde un punto de vista integral, completo y holístico. No debería olvidarse que, como declaró de Saint-Exupery, cada adulto ha sido un niño y cada adulto es un niño que, si ha adquirido conocimiento en términos de experiencia, ciertamente también ha perdido algo en términos de pureza, creatividad e imaginación (de Saint -Exupery, 1943), de potencialidad (Stern, 2019).

---

<sup>4</sup> Se vea, por eso, el discurso de Greta Thunberg al World Economic Forum el pasado 29 de Enero (en bibliografía) y los numerosos artículos salidos en la prensa internacional en ocasión de la marcha mundial por el planeta el 15 de Marzo 2019 y el nacimiento del movimiento FridaysForFuture (por ej. Talignani, 2019, en bibliografía).

<sup>5</sup> Es lo que ha llevado, por ejemplo, a la aparición de la Student Voice Foundation (v. <https://studentvoice.org/>).

Así pues, creemos que este es el significado por el cual entender la necesidad de reconsiderar el papel de los estudiantes, de "ponerlos en el centro" como se dice hoy en día, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de escucharlos en todo su ser, como personas (y esto tiene diferentes implicaciones, como veremos más adelante). De hecho, estamos de acuerdo con Morales García cuando dice que

Pensar la educación como acontecimiento ético significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de los discursos técnico-especializados o en términos económicos. Es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el ser humano se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje (Morales García, 2010, p.196).

Tomar esta perspectiva, significaría pensar que el cambio, si se desea, no está en perspectiva pero ya está presente, aquí y ahora; significaría dar la bienvenida al otro y tener la humildad de escuchar incluso cuando las respuestas no son las que esperamos; significaría repensar y repensarse, cambiar de perspectiva, abrir las puertas a lo nuevo (Fernández Bravo, 2019; Tonucci, 2008; Vallejo, 2014).

## 1.2. La escuela contemporánea y la necesidad del cambio

Todos estos aspectos comentados se establecen, tanto en la constitución italiana como en la constitución española: la primera en el artículo 3 establece que la tarea de la república es eliminar todos los obstáculos que, "limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (*Costituzione della Repubblica Italiana*, 1947, art. 3); la segunda en el artículo 27 afirma que "Todos tienen el derecho a la educación. [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" (*Constitución española*, 1978, art. 27). Sin embargo, las tasas de abandono, dispersión y fracaso académico parecen dar testimonio de que, de hecho, estos derechos fundamentales no se respetan (Benvenuto, 2011; Gimeno, 2000). Ya en 1967, un niño de la escuela de Barbiana declaró que "La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde"(Scuola di Barbiana, 1967, p.35); hoy, desafortunadamente, las cosas no parecen haber cambiado (Batini y Bartolucci, 2016; Gimeno, 2005; Ottaviani, 2015; Pérez, 2012). Si la escuela debería ser, por lo tanto, para los niños y niñas de hoy, ciudadanos y ciudadanos de hoy y de mañana, de hecho no parece ser efectivamente así. ¿Por qué? ¿Y desde qué punto de vista? ¿Qué características tiene la escuela de hoy, así que digamos que se ha mantenido igual que hace doscientos años, no teniendo por lo tanto, en general, ningún atractivo para los jóvenes del siglo XXI?<sup>6</sup> Como afirma Alcaraz (2016), es útil analizar algunos de los "males" de nuestro sistema educativo porque "conocer al enemigo ayuda para combatirlo" (ibid, p. 248).

---

<sup>6</sup> Consideramos altamente significativo que, en un festival tan nacional-popular como el italiano de San Remo, ha obtenido un enorme éxito la canción "Argento Vivo" de Daniele Silvestri, en la que, dando voz a un niño de dieciséis años, la escuela se define como una celda en la que uno ha estado encerrado desde los seis años, a pesar de que no ha cometido ningún otro delito más que haber nacido. Para escuchar la canción, ver el enlace: <https://www.bing.com/videos/search?PC=BQ02&q=silvestri+sanremo+argento+vivo&ru=%2fsearch%3fFORM%3dBQSBRL%26PC%3dBQ02%26q%3dsilvestri%2bsanremo%2bargento%2bvivo&view=detail&mmscn=vwrc&mid=D6E62F174813FEDC5664D6E62F174813FEDC5664&FORM=WRVORC>

### 1.2.1. Un punto de partida y elemento para reflexionar: una jornada en un instituto secundario como

Pensemos en un día típico para un estudiante en una escuela secundaria clásica: ingresa al aula, un espacio normalmente cerrado entre cuatro paredes con bancos normalmente dispuestos en filas, sillas, un escritorio, una pizarra (electrónica o no), un maestro; los compañeros y las compañeras son todos de la misma edad, más o menos; durante una hora, este espacio se comparte y se trata un tema específico en relación con un área disciplinaria determinada sobre algunos contenidos, en su mayoría lejos de los intereses de chicos y chicas y percibidos por ellos, la mayoría de las veces, como inútiles, normalmente con un libro e individualmente, para lo que el profesor explica y luego se realizan los ejercicios; después de eso, se cambia la materia y el profesor, y así sucesivamente, durante 6 horas al día, durante 5 días a la semana. Todo está dirigido principalmente a obtener notas y un certificado final que justifica que el camino solicitado se ha completado, para bien o para mal. ¿Qué debería ser atractivo en todo esto porque un chico o una chica quieran participar activamente en esta rutina?

Observemos los elementos que componen esta escena y que generalmente caracterizan a la escuela; se trata de elementos que están estrechamente relacionados y que son interdependientes entre sí y, por lo tanto, difíciles de separar, pero que, por claridad, se enumeran a continuación:

1. En primer lugar, el tipo de enseñanza - y por tanto de aprendizaje - que, podríamos decir, incluye la dirección y el modo. Con respecto a lo primero, esto sigue siendo en su mayoría lineal y transmisivo, centrado en la figura del docente dispensador de conocimiento; el estudiante es generalmente pasivo y el movimiento, por lo tanto, es unidireccional, desde el maestro al aprendiz; en lo que respecta al modo, existe una clara separación entre teoría y práctica, cuerpo y cerebro, corazón y mente, por lo que normalmente se valora todo lo que es racional y cerebral mientras que las actividades relacionadas con lo práctico, lo material, lo artístico, emocional y corporal generalmente no se toman demasiado en cuenta y, en su mayor parte, no tienen una posición relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, el aprendizaje se concibe de manera individualizada y, en consecuencia, la evaluación también (ver punto 3); las relaciones, en consecuencia, no se fomentan y no forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. el objeto de la enseñanza: generalmente es el contenido de las disciplinas, cuya asimilación se convierte en el objetivo último del estar en el aula y que a menudo se dispensan a través de un libro de texto y se perciben como distante e inútil por los estudiantes; sin embargo, hay que recordar que la escuela, aunque para muchos es la única manera de conectarse con la alta cultura, no es el único y principal lugar donde se aprende porque el aprendizaje puede tener lugar en tantos sitios y con tantos canales diferentes; la escuela debería ser el lugar privilegiado del estudio:

es la apertura de un mundo fuera de nosotros mismos y la implicación de los niños o de los jóvenes en ese mundo compartido. No se trata, por lo tanto, de partir del mundo inmediato del niño o del joven, sino de llevarlos a un mundo más amplio, de introducirlos en las cosas del mundo (matemáticas, inglés, cocina, carpintería) y, literalmente, de ponerlos en contacto con esas cosas, de ponerlos en su compañía, de modo que esas cosas -y con ellas el mundo- empiecen a ser significativas para ellos. Eso es lo que permite a un joven experimentarse a sí mismo como ciudadano del mundo. Pero

eso no quiere decir que se experimente a sí mismo como alguien con derechos y obligaciones formalmente definidos. Por el contrario, eso significa interesarse en el mundo (en algo) y sentirse comprometido e implicado en algo que va más allá de uno mismo en tanto que es un bien común (Masschelein & Simons, 2014, p. 47).

3. la evaluación que toma la forma de una nota individual basada, en general, en el conocimiento adquirido; el error es normalmente estigmatizado y penalizado; se supone que todos deben alcanzar ciertos objetivos y ciertos resultados más o menos en el mismo período de tiempo.
4. los tiempos, rígidamente predeterminados y preconstituidos, y los lugares: aulas cerradas, más o menos adornadas, con pupitres y sillas dispuestas con mayor frecuencia en filas para que los estudiantes no se puedan mirar a los ojos pero estén dirigidos al profesor, como tantos planetas hacia su sol.

Veamos estos elementos un poco más en detalle.

### 1.2.2. Qué enseñanza para qué aprendizaje

Creemos que podemos decir que, en la sociedad actual, la tarea de la escuela no puede ser transmitir contenidos, como podría quizás haberlo sido en el pasado, cuando el acceso a los canales de información era una prerrogativa de unos pocos y el libro era el único medio de acceso a ciertos contenidos: ¿por qué? Porque en la "sociedad red" (Castells, 2001) en la que vivimos, donde la información es horizontal y múltiple, no tiene sentido pensar en el objeto de enseñanza como una mera serie de contenidos para ser transmitidos, o utilizar el libro de texto como si fuera una Biblia depositaria de conocimientos: la información ahora se puede obtener de diferentes maneras y por diferentes canales (Fernández Navas, 2015). En cambio,

Yet, in most schools you visit in 2018, you see teachers teaching the exact same subject matter as they taught in 1918: reading, writing, math, science, history and foreign languages. Debates about the future of education centre on changing how we teach, to embrace technology in the classroom, but there is almost no debate about changing what we teach. Any discussion of the future of work should go hand-in-hand with a discussion of the future of curriculum. Problem-solving, creative thinking, digital skills and collaboration are in greater need every year yet are not taught in our schools. Even when schools teach digital skills, they focus on how to use technology – how to create a document or a presentation – rather than how to create technology. Some of the topics we teach today will no longer be essential in the 2030s: handwriting is increasingly obsolete, complex arithmetic is no longer done by hand, and the internet has replaced the need to memorize many basic facts (Partovi, 2018).

Incluso el fundador del Grupo Alibaba, Jack Ma, en el World Trade Forum, recientemente dijo que debemos cambiar no solo la forma en que enseñamos, sino también lo que enseñamos, porque lo que se enseña ahora se basa en el mero conocimiento y, por lo tanto, está obsoleto (Ma, 2018): podríamos decir que en realidad se basa más en la información que en el conocimiento. Aunque la idea de la escuela que se describe aquí no es una idea meramente utilitaria de preparación al mundo laboral, sino una idea mucho más amplia y compleja, creemos innegable que pensar en enseñar/aprender solo contenidos disciplinarios no solo es anacrónico sino también renega lo que se ha dicho debería hacer la escuela según la perspectiva de este trabajo, es decir, permitir que los niños

y niñas de hoy aprendan a comparar, analizar, criticar, conocer el mundo que los rodea y construirse las herramientas que, al mismo tiempo, les permitan criticarlo y mejorarlo. También porque, en una sociedad bombardeada con información, no tener las habilidades para entender y discernir significa ser literalmente analfabeto (Fernández, 2015): de hecho, como escribe Mimmo Candito en un artículo recientemente publicado en "La Stampa", casi 80% de los italianos

sono incapaci di ricostruire ciò che hanno appena ascoltato, o letto, o guardato in tv e sul computer. Sono incapaci! La (relativa) complessità della realtà gli sfugge, colgono soltanto barlumi, segni netti ma semplici, lampi di parole e di significati privi tuttavia di organizzazione logica, razionale, riflessiva. Non sono certamente analfabeti "strumentali", bene o male sanno leggere anch'essi e – più o meno – sanno tuttora far di conto (comunque c'è un 5 per cento della popolazione italiana che ancora oggi è analfabeta strutturale, "incapace di decifrare qualsivoglia lettera o cifra"); ma essi sono analfabeti "funzionali", si trovano cioè in un'area che sta al di sotto del livello minimo di comprensione nella lettura o nell'ascolto di un testo di media difficoltà. Hanno perduto la funzione del comprendere, e spesso – quasi sempre - non se ne rendono nemmeno conto" aggiungendo che "il "discorso" ha al centro la scuola, il sistema educativo del paese, le scelte e gli investimenti per la costruzione di un modello funzionale che superi il ritardo con cui dobbiamo misurarci in un mondo sempre più aperto e sempre più competitivo (Candito, 2017).

Por lo tanto, sería necesario superar la subdivisión estéril en asignaturas y crear puentes, y no barreras, y esto necesariamente conduciría a la superación del uso del libro de texto como herramienta privilegiada para el trabajo en el aula y al uso de nuevas tecnologías para explotar el potencial vinculado a ellas, no solo relacionado con la mayor familiaridad de los jóvenes con estos medios, sino también con la enorme oportunidad que éstos ofrecen de ampliar y enriquecer las fuentes de información; además, quizás, si la escuela fuera percibida como "vida" en sí misma y el objeto de la enseñanza partiera de los intereses de los estudiantes, esto último ya no se vería como algo separado de lo que está fuera de la escuela, sino como una parte integral de la vida misma, precisamente, en una especie de camino de ir y venir entre "adentro" y "afuera" del aula.

La crítica del uso del libro como único medio de trabajo ya estaba presente en Freinet, que en un artículo lo definió como un instrumento de brutalización no solo para los estudiantes sino también para el profesor, afirmando que los libros de texto matan el sentido crítico y se vuelven pronto en un mundo aparte e invertido de una autoridad que, de hecho, no tiene, representando, en cambio, solo un pensamiento susceptible de error (cit. en Freinet, 1973, pp. 44-45); no es sorprendente que el libro faltara por completo en la escuela de Barbiana de Don Milani, donde la vida misma era el objeto de estudio, así como en las clases de Mario Lodi (Coccagna, 2013): si la investigación y el descubrimiento son los motores del aprendizaje, la curiosidad de los chicos es su fuerza motriz. Freinet no solo hacía crear materialmente La Gerbe, el periódico de su clase, por sus estudiantes, sino que también los alentó a intercambiar con otras clases en aldeas distantes, en una perspectiva constructivista y de abrir la escuela al mundo y al mundo a la escuela (Freinet, 1973).

Si hemos hablado hasta ahora de objetos y herramientas, es esencial tratar la relación y, por lo tanto, la dirección a través de la cual se llevan a cabo la comunicación y el intercambio, que siempre entran en juego y connotan la relación entre el aprendizaje y la enseñanza; de hecho,

La pedagogía como transmisión unidireccional y abstracta de información del docente hacia el aprendiz/receptor pasivo [...] ha perdido su vigencia. La pedagogía bancaria (Paulo Freire) o la pedagogía del camello (Philippe Meirieu),

propia de la escuela de la era industrial que se ha mantenido hasta nuestros días, ya no puede sobrevivir, por estéril y ridícula, en la era digital (Pérez, 2014, p.39).

Este, sin embargo, sigue siendo el modo predominante de enseñanza-aprendizaje en las aulas (Alcaraz, 2016; Berlinguer, 2016a, 2016b). Esto es lo que Alcaraz (2016) define el "modelo de embudo" y Recalcati (2014) de la "vasija a llenar" de la memoria platónica para el cual el conocimiento es unidireccional, desde el maestro dispensador hasta el alumno "receptor" que lo recibe, donde el aprendizaje se concibe de manera nocional y mnemónica, reproduciendo lo que el profesor dijo, hizo, prescribió y en el que el riesgo, la elección, la crítica, la reflexión parecen ser poco o para nada incentivados. Sin embargo, si la escuela, como se mencionó, debería brindar las herramientas para comprender la realidad circundante y elegir libremente, para aprender a vivir (Morin, 2015) y poder ser feliz (Makiguchi, 1989), es obvio que este tipo de enfoque no sirve, sino, por lo contrario, corre el riesgo de ser dañino y pernicioso: si los alumnos y los estudiantes solo aprenden a retransmitir el contenido proporcionado por otros, sin desarrollar habilidades críticas, reflexivas y sin poder ponderar, estar en desacuerdo, verificar, discutir, debatir y responder, también aprenden a estar callados y probablemente continuarán haciéndolo durante sus vidas (Tonucci, 2008).

Además, según muchos autores, la fuerza impulsora detrás del aprendizaje es la motivación en todas sus facetas (Blumenfeld, Bueno y Forés, 2015; Boscolo, 2016; Varisco, 2002) y esta reside, o no, en el alumno que, por lo tanto, debería remover al maestro de su rol de protagonista que normalmente ocupa en la clase y tomar su lugar como eje y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; especialmente en una época como la actual, en la que vemos una "obesidad de la información", como ha dicho alguien, el papel del profesor, en esta perspectiva diferente y desde esta "otra" posición no se reduce sino que se vuelve, al revés, fundamental como guía y ayuda para que los estudiantes puedan desarrollar su propio aprendizaje y comprensión del mundo (Alcaraz, 2016; Morin, 2001, 2015; Pérez, 2012). En realidad,

È, invece, accertato che la motivazione abbia una natura sociale (Walker et al., 2010), che può essere potenziata dal contesto socio-culturale di cui gli studenti fanno parte. Pertanto, gli elementi motivanti vanno costruiti in classe, predisponendo attività tali da attivare una partecipazione costruttiva, facendo leva su obiettivi sfidanti e interessanti per tutta la classe (Cesareni, Ligorio e Sansone, 2018, pp. 43-44).

En efecto, es precisamente la centralidad del profesor en el proceso y en la relación educativa lo que caracteriza a la escuela como centro de enseñanza porque se puede aprender, si se lo desea, en todas partes, pero el lugar principal para enseñar es la escuela (Biesta, 2017) . Es muy interesante, en este sentido, lo que el mismo Biesta (2017) dice sobre la importancia del papel del maestro en esta relación, porque siempre se trata de una relación cuando se habla de enseñanza-aprendizaje. De hecho, él habla de la enseñanza como de un don, de la posibilidad de dar algo, algo que consiste en trascenderse a sí mismo, en la posibilidad de ir "más allá de la capacidad del yo" y, por lo tanto, vivir la experiencia del "ser enseñado por" que es radicalmente diferente de la de "aprender de":

cuando los alumnos aprenden de su profesor, se podría decir que utilizan a los docentes como un recurso, al igual que un libro o internet. Además, cuando aprenden de sus profesores, introducen a sus docentes, y lo que hacen o dicen, dentro de su propio círculo de comprensión, dentro de su construcción. Esto significa que, básicamente, pueden controlar lo que aprenden de sus educadores. Con esto no pretendo sugerir que no haya lugar para este tipo de aprendizaje de los docentes [...]. Más bien lo que digo es que aprender de alguien es una

experiencia radicalmente distinta a la experiencia de ser enseñado por alguien. Cuando pensamos [...] que “esta persona realmente me ha enseñado algo”, lo más probable es que nos refiramos a experiencias en las que alguien nos mostró algo o nos hizo darnos cuenta de algo que realmente entró en nuestro ser desde afuera. Estas enseñanzas a menudo nos aportan un entendimiento de nosotros mismos y nuestra manera de hacer y ser (Biesta, 2017, pp. 71-72).

Precisamente este don constituye, por tanto, la esencia de la enseñanza, que, de hecho, siempre tiene lugar en una relación en la que el otro es fundamental para que se lleve a cabo tal don. Y tal es el alumno como persona en su totalidad, un ser humano que tiene no sólo un cerebro, sino también un cuerpo, no sólo una cabeza, sino también un corazón; donde esto no se toma en cuenta, la teoría es privilegiada sobre la práctica y la experiencia, el abstracto sobre lo concreto, lo racional sobre lo emocional. Como escribe Malaguzzi en el espléndido poema *Invece il cento c'è*,

Il bambino ha cento lingue [...]

ma gliene rubano novantanove.

La scuola e la cultura gli separano la testa dal corpo.

Gli dicono: di pensare senza mani

Di fare senza testa

Di ascoltare e di non parlare

Di capire senza allegrie

Di amare e di stupirsi

Solo a Pasqua e a Natale. (Malaguzzi, L. *Invece il cento c'è*, cit. in Coccagna e Locatelli, 2013b, pp. 159-160).

Por otro lado, los estudiantes son cuerpos -al igual que mentes- (Recalcati, 2014) *agentes*; se ha demostrado que la experiencia y el "corazón" (así como el cerebro) desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Blumenfeld et al., 2015; Dewey, 1916, 1938; Vygotsky, 1991): los mecanismos cognitivos y emocionales son diferentes pero siempre inseparables entre sí porque siempre se activan simultáneamente (Lucangeli, 2015, 2017; Manes y Niro, 2019), por lo tanto, para que haya un aprendizaje profundo y significativo, es necesario que también exista el placer de aprender (Manes y Niro, 2019) y que el sujeto que aprende lo haga con toda la totalidad de su ser, no solo con el cerebro, pero también con el cuerpo y el alma, donde la creatividad y la afectividad desempeñan un papel crucial (Ausubel, 1998; Blumenfeld et al., 2015; Lucangeli, 2015, 2017; Novak, 2001; Rogers, 1974). Además, ya se ha establecido que los factores decisivos para el aprendizaje son la interacción y el intercambio verbal (y no solo), ya que la mente no es un agente solitario separado de su entorno, sino que opera y actúa en un entorno y en contacto con otras mentes y, a través del diálogo y la colaboración, aprende y piensa; el aprendizaje, de hecho, es una actividad social (Bereiter, 2002; Blumenfeld et al., 2015; Bruner, 1997; Dewey, 1916; Fullan, 2001; Pontecorvo, 2016; Vygotsky, 1978, 1991): la cooperación y el diálogo son fundamentales para el aprendizaje, pero también para un ejercicio real y efectivo de la democracia (Freinet, 1975). La cooperación, el diálogo y la colaboración deberían ser estimulados y incentivados; las relaciones interpersonales deberían basarse lo más posible en el respeto y el amor, hacia uno mismo y hacia los demás, porque también se aprende por emulación; la investigación ha demostrado que las relaciones positivas y fructíferas y las prácticas de generosidad favorecen el bienestar y la felicidad, además de desencadenar un "efecto cascada" que lleva a imitarlos (Manes y Niro, 2019). De hecho, Don Milani adoptó el lema *I care*, escribiéndolo en la puerta de su oficina (Coccagna, 2013) - y, a propósito, Hargreaves señala que la falta de atención de los estudiantes es una de las principales causas del abandono escolar en Inglaterra (Hargreaves, 2002) -. La esfera emocional debería ser tenida en gran



consideración y el respeto, la amabilidad y la cortesía, el amor al prójimo siempre deberían ser componentes esenciales de la línea pedagógica adoptada, sin embargo, en general, la escuela no privilegia tareas de tipo colaborativo sino tareas individualizadas y la mayoría de las veces las emociones y la esfera afectiva no parecen tener espacio en las aulas (Alcaraz, 2016; Santos, 2014); como recuerda Laffi (2018), lo primero que se ve en un feto, durante la primera ecografía, es el corazón, pero esto se olvida pronto en la sociedad del consumo, y también en la escuela, que a esta sociedad pertenece

Una vez más, se evidencia que la relación que se establece con el maestro es esencial porque la relación humana influye e influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el maestro, que continuamente tiene que decidir cómo actuar y qué proponer, cómo trabajar y qué tipo de relaciones establecer, tiene un papel clave en la vida del aula a través de su forma de situarse y actuar, comportarse y ser (Martin, Blanco y Sierra, 2018; Pérez, 2019).

En cuanto a la experiencia, ahora se sabe que el aprendizaje no puede ser solo teórico. Se aprende mejor lo que se experimenta de primera mano, "ensuciándose las manos", probándolo en tu propia piel. Es más, las ideas a menudo son el resultado de la acción (Dewey, 1897) y, para citar a Bruner, en la historia del desarrollo humano, "la praxis precede al nomos" (Bruner, 1997, p.167); en la escuela de Barbiana de Don Milani, como en la de Freinet, el trabajo manual fue el detonante para estimular el pensamiento. La aplicación o experimentación práctica involucra la totalidad del cuerpo y la mente en el proceso, la combinación de reflexión y acción. Dewey claramente dice que incluso en las escuelas tradicionales se realizan experiencias, pero éstas son defectuosas desde el punto de vista de la experiencia adicional, es decir, la reflexión sobre la experiencia; propone el ejemplo del niño que pone el dedo en el fuego: la experiencia que asegurará que aprenda a no volver a ponerlo, es válida solo si se permite percibir ciertas conexiones y sucesiones, ciertas consecuencias, solo si se asocia el hecho de que poner el dedo en el fuego causa dolor (Dewey, 1916, 1938). Montessori también, con la creación de herramientas *ad hoc* para las habilidades manuales de los niños, ha demostrado cómo el aprendizaje se lleva a cabo a través del descubrimiento y la manualidad.

La experiencia así como la entiende Dewey es casi el símbolo de la unión cuerpo-mente: se experimenta con el cuerpo y se reflexiona con el cerebro; la necesidad de no separar estos dos elementos, como suele ocurrir, es expresada claramente por María Montessori, quien considera que la felicidad y la libertad individuales son condiciones necesarias no solo para el bienestar mental sino también para el físico, y que "volcando" el antiguo proverbio latino: no solo "mens sana in corpore sano" sino también "corpus sanum in mente sana" (Montessori, 1909). El aprendizaje centrado en la persona del alumno también permitiría la autonomía del recorrido de aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias y necesidades de cada uno.

A la luz de lo que se ha dicho, podemos entender que un tipo de aprendizaje vinculado a la experiencia, basado en la centralidad del estudiante como una persona (que no omite, por lo tanto, el componente emocional y los aspectos motivacionales) y que prevé actividades de cooperación sería mucho más efectivo y sensible a las características de una escuela que realmente podría ser para – y por – todos y todas. Si, de hecho, el individuo es parte del mundo y está conectado y en relación con todos los componentes del universo en un denso entramado de redes y relaciones, se deduce que la educación no puede ser del tipo tradicional, sino del tipo que definiremos *innovador*, aunque lo que ahora parece ser nuevo está basado y en realidad recupera muchas ideas del pasado, aún increíblemente actuales y vitales; de hecho, el concepto pedagógico descrito anteriormente no es nuevo, sino que está fuertemente vinculado a los grandes clásicos de la pedagogía holística y activa.

Si analizamos, por ejemplo, los 30 puntos que definen la Educación Nueva tal como los describió Ferrière, de hecho, notamos que si algunos (como la ruralidad, por ejemplo) están en muchos casos desactualizados, otros siguen siendo muy actuales (Goussot, 2014): el conocimiento se construye y se descubre y el estudiante, como un conjunto de emociones, afectos, intereses, es el centro y el eje de la actividad didáctica.

Por otro lado, como sostiene Contreras (1990), creemos que es necesario enfatizar la dependencia ontológica entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje y reiterar que la enseñanza es hacer posible el aprendizaje, o sea crear *todas* esas condiciones (como se explicó anteriormente) para que el aprendizaje pueda tener lugar: un aprendizaje que, precisamente, no pretende ser una simple acumulación de contenidos que recuerde el concepto capitalista de apropiación cuantitativa sino, en una perspectiva constructivista, como un saber que se construye en conjunto, estudiantes y maestros, en un proceso que forma y trans-forma a todas las personas involucradas (es decir, tanto estudiantes como profesores), también porque, en última instancia, el aprendizaje involucra al sujeto en su totalidad y no puede realizarse sin su participación y deseo más íntimo y personal (Contreras, 2010); de hecho, saber y ser son inevitablemente inseparables: el conocimiento puede ser transmitido, el saber solo puede ser incorporado; como lo ejemplifica José Contreras, por eso podemos decir que *sabemos* nadar pero que *conocemos* a alguien: el primer verbo, "saber", se refiere a algo interno que forma parte de nuestro ser; el segundo, "conocer" a algo externo a nosotros (Contreras, 2019).

### 1.2.3. El sentido del aprendizaje

A esta altura, creemos que es esencial mencionar brevemente lo que se entiende por aprender y comprender. Otra vez la referencia a la etimología de las palabras es muy instructiva. Aprender y comprender tienen la raíz común de "prender" o sea "tomar": tomar (tomar de un todo algo, agarrar) y con-tomar (tomar algo junto con otra cosa, unirlo a él, ponerlo juntos). Aprender y comprender viajan, por lo tanto, juntos, inseparables el uno del otro: aprendemos lo que comprendemos y viceversa, necesariamente "poniendo límites", agarrando algo del flujo y caos continuo del universo, dándole sentido y forma y poniéndolo en relación con otro (Bateson, 1976; Morin, 2015; Varisco, 2002). Probablemente justamente enseñar para la comprensión en el sentido más profundo del término es lo que la educación debería hacer, del presente como del futuro; como argumenta Morin (2001), la comprensión es al mismo tiempo al medio y el fin de la comunicación humana, y es también lo que nos permite saber y, por lo tanto, hacerlo nuestro, lo que nos rodea, lo que nos permite entendernos a nosotros mismos para comprender a los demás y entender que "ogni vita personale è un'avventura inserita in un'avventura sociale, a sua volta inserita nell'avventura dell'umanità"(Morin, 2015, p. 26). De hecho, como sostiene Krishnamurti, la educación no es una imitación, sino un descubrimiento, una fusión de la capacidad de pensar y amar (Belvedere, 2013), la educación

tiene que ver con transformar el mundo (las cosas, las palabras, las prácticas) en algo que les hable [...]. De hecho, en neerlandés la palabra «autoridad» (gezag) deriva del verbo «decir» (zeggen): ejercer esta autoridad permite que las cosas nos digan algo, permite que nos interpelen. Podemos identificar un sentido similar en la palabra inglesa «autoridad» (authority), porque eso es lo que «escribe» (authors) el mundo, es decir, lo que lo convierte en algo que nos habla y que exige nuestra atención. La educación consiste en dotar de autoridad al mundo, no sólo hablando del mundo, sino también y especialmente dialogando (encontrándose, implicándose, comprometiéndose) con él. En pocas palabras, la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes. [...] Al abrir

el mundo a los niños y a los jóvenes (y, como hemos dicho antes, eso no equivale a hacer que les resulte familiar; es traer el mundo a la vida y hacer que les hable y les interpele), esos niños o jóvenes podrán experimentarse a sí mismos como una nueva generación en relación al mundo y como una generación capaz de un nuevo comienzo. En el tiempo libre que la escuela hace, los niños y los jóvenes experimentan un compromiso o una implicación con el mundo (con las matemáticas, el lenguaje, la cocina, la carpintería) y no sólo descubren que tienen que ser iniciados en el mundo, sino que también son capaces de empezar (Masschelein & Simons, 2014, p. 46).

Sin embargo, parece innegable que existe una división en disciplinas tratadas como compartimentos estancos y clasificadas como "de serie A" o "de serie B" (Robinson, 2006), resultado de una larga tradición que aún nos influye y que creemos, en cambio, que debería ser reemplazada (Berlinguer, 2016b); la tarea de la escuela debería ser poner orden (*cosmos*) en el caos del universo, pero no reemplazar el *caos* del universo con un *cosmos* artificial, trabajar para ordenar el desorden, entenderlas y controlarlas, "construir puentes" (Mierieu, 1998), en cambio, "la prevalente attitudine disciplinare, separatrice, ci fa perdere l'attitudine a collegare, l'attitudine a contestualizzare, cioè a situare un'informazione o un sapere nel suo contesto naturale" (Morin, 2015, p. 72). Pero, si partimos de la suposición de que no todos somos iguales, sino que, de hecho, cada uno de nosotros es diferente del otro y tiene características que le son propias y que deben ser vistas, consideradas, valoradas (Contreras, 2002), que cada uno de nosotros tiene sus propios intereses, pasiones y actitudes, jerarquizar las asignaturas y dar preferencia a algunas en lugar de otras crea, en sí misma, una discriminación entre estudiantes para la cual "los buenos" serán aquellos que sobresalgan en las disciplinas consideradas como las más importantes (matemáticas, lengua materna, por ejemplo) mientras que aquellos con más talento, por ejemplo, en música, arte, danza, serán descuidados o no se considerarán en absoluto: si, como demostró Gardner claramente, hay al menos ocho inteligencias, la escuela parece concentrarse únicamente en dos de ellas, la lingüística y la lógico-matemática, descuidando y disminuyendo las demás: musical, espacial, naturalista, cinestésica y, sobre todo, inter e intrapersonal (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011; Gardner, 2006).

Incluso, pero no solo, como resultado de esto, el objeto de la enseñanza/aprendizaje parece seguir siendo ajeno, en la mayoría de los casos, al interés real de los estudiantes y desnaturalizado, descontextualizado de la vida y tratado de manera superficial y trivial (Alcaraz, 2016; Fernández, 2015; Pérez, 2012): Torres Santomé habla, al respecto, de infantilización y de "currículum de turistas" (Torres Santomé, 2011, p. 254), así que, a menudo, desaparece la principal y primera motor del empuje y motivación para aprender de la que hemos hablado anteriormente: la palabra *objeto*

sta per objectum, vale a dire ciò che sta innanzi, qualcosa che appunto si pone come ostacolo, differenza. L'oggetto nel senso di *objectum*, è una sorta di sfida, di contrapposizione, di muro da infrangere, Ma oggetto di studio sono anche le discipline: la matematica, la geografia, la lingua, e scienze, a musica, l'arte e così via. E le discipline sono oggetti con i quali si scontrano gli alunni nel tentativo più o meno riuscito di penetrarli (Orsi, 2013 cit. in Menesini, Pinto e Nocentini, 2014).

Creemos que las disciplinas, fundamentales en la construcción del saber de cada individuo (Bruner, 1966, 1997; Dewey, 1916, 1938), se convierten en objetos externos precisamente porque objetos de la educación son los productos culturales de épocas pasadas desvinculados de la realidad del presente:

l'errore di rendere i documenti e i resti del passato il materiale principale dell'educazione sta nel fatto che così facendo si taglia il legame, vitale, tra

presente e passato e si tende a rendere il passato un rivale del presente e il presente un'imitazione, più o meno futile, del passato [mientras que] il presente è ciò che è la vita stessa man mano che si lascia il passato alle spalle. [...] Il passato [...] aggiunge nuova dimensione alla vita, a condizione di essere visto come il passato del presente e non como un mondo diverso e distaccato (Dewey, 1916, pp. 177-178)

que parece ser exactamente lo que sucede, en cambio, la mayoría de las veces, en las aulas donde los contenidos se perciben como ajenos a la vida real y su transmisión parece percibida, a menudo, como el propósito mismo de la enseñanza (Gimeno, 2005) aunque "la instrucción no es un fin en sí mismo una herramienta estratégica para alcanzar la educación" (Martínez, 2008, p. 80): si, como hemos dicho repetidamente, la escuela debería educarnos a la vida (Morin, 2015), notamos sin embargo, una clara separación entre el mundo-escuela y el mundo-vida, como si fueran dos entidades distintas, dos universos paralelos por sí mismos: en cambio, como afirma Pérez (2010), los contenidos disciplinarios no deberían constituir un fin en sí mismo sino un medio a través de los cuales ayudar a afrontar las situaciones problemáticas de la vida.

#### 1.2.4. El papel de la evaluación

Como consecuencia de lo que se ha dicho hasta ahora la evaluación, generalmente, toma la forma de una nota individual basada, en su mayor parte, en el conocimiento adquirido; se supone que todos deben lograr los mismos resultados en la misma cantidad de tiempo, sin tener en cuenta el hecho de que " la scuola è di tutti ma non può essere pensata come se tutti fossero uguali; deve quindi essere "diseguale" per compensare le differenze. Non può essere ciecamente egualitaria" (Benvenuto, 2011, p. 21): creemos que pedir a todos que alcancen los mismos objetivos no solo es perjudicial (Blumenfeld et al., 2015) sino también que crea ese "abismo teleológico"(Gimeno, 2005, p. 116) entre los objetivos educativos exaltados por las leyes escolares y la realidad efectiva (Carbonell, 2001; Gimeno, 2005; Santos, 2003; Sola, 2016). Como sostiene Pérez (2010), la escuela convencional ha invertido de forma perversa la relación entre los medios y los fines, así que el aprendizaje de los contenidos disciplinarios y la aprobación de los exámenes se consideran objetivos válidos en sí mismos, olvidando que deberían ser, en cambio, herramientas útiles para desarrollar cualidades y habilidades humanas. En un sistema que casi podríamos definir como "esclavo de la notación", el error es estigmatizado (Lucangeli, 2017), el aprendizaje se convierte en una carrera, "una carrera de obstáculos" (Recalcati, 2014), la motivación y el deseo de aprender están subyugados por la necesidad de la nota, del examen (Alcaraz, 2016; Hargreaves, 2002; Santos, 2005, 2010), del certificado, y la escuela se convierte de institución promotora de libertad a "certificatificio" (Lucisano, 2010). Además, si no se cumplen los estándares requeridos, se repite el año o la asignatura, aunque ahora está claro que "la repetición de los resultados de estos estudios no es el caso con el resto del mundo con el resto. Es más, en algunos casos hasta la empeora "(Fernández Enguita, 2014, cit. en Alcaraz, 2016, p. 252) y que el mismo Andreas Schleicher, director del Departamento de Educación de la OCDE, desalienta la repetición de cursos como cara e ineficaz (Schleicher, 2012, 2015), es lo que Alcaraz (2016, p. 252) resume efectivamente en la fórmula, paradójica, "sí no bebas, pues dos tazas".

Parece que la manía de la nota, que priva a la escuela de su esencia más pura, hace que la evaluación pierda su función original y más auténtica, es decir, dialogar, mejorar, crecer, realmente aprender y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, que es la tarea de la evaluación formativa (Black and William, 1998a, 1998b) y auténtica (Comoglio, 2002; Wiggins, 1998), y en cambio se convierte en una herramienta para clasificar, cuantificar, jerarquizar, medir, torturar (Santos, 2010, 2012) y, en consecuencia, excluir a aquellos que no están en el promedio, en la norma (Laffi, 2018); la

preocupación por la nota a menudo se convierte en el único objetivo del estudiante que lo vive, la mayoría de las veces, con temor, ansiedad y miedo. Las notas parecen ser en general una fuente de incomodidad y malestar, no solo para los estudiantes sino también para los maestros. Mario Lodi efectivamente afirmó:

Noi [del movimento di cooperazione educativa] abbiamo dimostrato abolendo i voti e sostituendo ad essi l'interesse reale del bambino, e quindi trasformando noi stessi [i docenti] da maestri-giudici in animatori e guide dei ragazzi, che è possibile strappare dal loro animo la gramigna spirituale dell'invidia e della superbia che producono l'opportunismo e il conformismo in un ambiente autoritario (cit. en Coccagna, 2013, p. 194).

subrayando además que los valores y principios de libertad y democracia "non si imparano se non si vivono subito tra i banchi di scuole (ivi, p. 194).

Varias instituciones internacionales (UE, UNESCO, OCDE) prestan cada vez más atención a las habilidades: lo que se necesita, no es tanto conocer datos, hechos, nociones, eventos, sino poseer y desarrollar esas competencias y habilidades que nos permiten ser personas informadas y libres, las llamadas "habilidades (skills) para el siglo XXI" (Capaldi, 2017) entre las cuales un rol considerable es el de las "soft skills" (Vandeweyer, 2016), también en el lugar de trabajo (Deming, 2015); también se ha visto que trabajar en habilidades socioemocionales genera efectos beneficiosos no solo para el clima del aula, sino también para el aprendizaje en general (Anton, 2018; Trincherro, 2013). Sin embargo, creemos que no debemos correr el riesgo de tratar también las habilidades como objetivos finales que se deben alcanzar para verificar, jerarquizar, catalogar.

En una escuela enfocada en el respeto del alumno en su totalidad, también la evaluación tomaría en cuenta de manera diferente el error que ya no sería estigmatizado sino que se entendería y analizaría para permitir su uso para mejorar el proceso de aprendizaje.

Creemos que la práctica actual y general de la notación individual no solo es ajeno a los objetivos de la escuela esbozados al principio, sino que también crea rivalidades y egoísmo que al menos estarían latentes si las notas como están hoy se eliminaran y los errores solo se aprovecharan para ser utilizados como un motor para entender y crecer; la colaboración real en vista de un objetivo común sería ciertamente más efectiva para hacer que la práctica democrática sea ejemplar y para no fomentar el egoísmo individualista. El profesor, en este punto de vista, ya no sería alguien a quien temer y sentir distante, como un dispensador de notas y conocimientos, sino una guía, una ayuda, un estímulo, una persona en quien confiar y de quién tomar un ejemplo, una persona con la cual trabajar para construir algo juntos.

### 1.2.5. Tiempo y espacio escolar

¿Por qué los espacios y el mobiliario están dispuestos y organizados de una manera determinada y no de otra? ¿Por qué los tiempos están divididos y distribuidos de cierta manera? Creemos que la estructuración de los tiempos y los espacios responde a la ideología que la determina, de modo que los horarios escolares se dividen en "horas de clase" que tienen lugar en un período de tiempo específico, rígidamente estructurado y puntuado, en edificios "indiferentes" (Giorgi, 2016, p. 122) a las personas que permanecen allí.

La scuola è un organismo vivo che nel tempo si arricchisce e si modifica seguendo il pulsare della vita e delle sue trasformazioni, mentre il patrimonio edilizio

scolastico esistente è costituito per gran parte di edifici anonimi o brutti, poco curati, per molti aspetti “non luoghi” che non possono coinvolgere emotivamente uno studente, né motivarlo, il contrario di quello che suggerisce Edgar Morin, cioè che le scuole dovrebbero essere “belle”, perché lo studente deve sentirsi accolto e amato (Zini, 2016, p. 19).

La escuela es una comunidad y cada comunidad está formada por cuerpos que se mueven en un espacio: los espacios, y con ellos los espacios escolares, tienen una importancia fundamental tanto para crear el sentido de comunidad de las personas que permanecen allí, como para crear (o no) las condiciones bajo las cuales se puede llevar a cabo un cierto tipo de enfoque educativo y pedagógico: organizar el mobiliario y la decoración de una forma u otra, determina el tipo de trabajo que se llevará a cabo. Estar rodeado de espacios hermosos y agradables, donde el tiempo se pasa agradablemente, sin duda, como cada uno de nosotros puede experimentar, tiene efectos positivos en nuestro bienestar, con todo lo que esto conlleva (como se ha claramente indicado en las páginas anteriores). Sin embargo, las escuelas generalmente no son lugares agradables y acogedores: a menudo son grises, tristes, frecuentemente edificios antiguos, que o han nacido para otras necesidades y luego se han convertido en escuelas, o se han construido *ad hoc* según el tipo de “corredor”, con muchas aulas cuadradas dispuestas en los lados, y el enfoque pedagógico prevaleciente en los siglos XIX y XX de la “escuela simultánea” mediante la cual un maestro, el centro de una lección frontal totalmente transmisiva, instruye simultáneamente a varios estudiantes: una cátedra en el centro, una pizarra y muchos escritorios. dispuestos en fila y frente al profesor (Giorgi, 2016). “Il rapporto esistente tra alunno-banco-aula” finisce “in qualche modo per costituire la trasposizione pedagogica di quello esistente tra operaio-macchina-fabbrica” (Meda, 2016, p. 137). Incluso a través de la obligación de permanecer sentado en los escritorios, queda poca libertad para los alumnos: no solo una libertad física, sino que, como ha señalado Dewey (1938), también moral e intelectual; la pasividad del alumno, que no tiene utilidad para el aprendizaje (Blumenfeld et al., 2015), es, por lo tanto, el reflejo de una concepción de la escuela en la que central es el profesor y la materia que imparte, no el estudiante con su necesidad de actuar, experimentar, moverse, descubrir (Vygotskij, 1991) y donde el trabajo se lleva a cabo de manera individual, donde no hay espacio para la interacción y el diálogo, donde la vida que tiene lugar en las aulas está separada del resto del mundo circundante, aislada; una prueba de esto parece ser la disposición de las ventanas: los pupitres generalmente están dispuestos de tal manera que las ventanas los iluminan lateralmente, de modo que su función (de la ventana) se reduce a la de iluminar el aula pero no constituye un medio para mirar afuera, para abrirse al mundo circundante (Weyland, 2011). El entorno, en cambio, el cuerpo de la escuela (Weyland, 2015), que junto con los otros cuerpos de los estudiantes, los profesores y las otras figuras que trabajan en él, constituye el conjunto físico de la comunidad en una compenetración inseparable de estos tres elementos, tiene una importancia fundamental, tanto que Loris Malaguzzi definió la escuela en su fisicidad como “el tercer educador”: numerosos estudios han puesto de relieve cómo los colores, los espacios, la iluminación, la disposición de los muebles, influyen de una manera decisiva en las relaciones interpersonales en términos de respeto y mejora de las relaciones (Zuccoli, 2017). Los cuerpos de los estudiantes y de los maestros, por lo tanto, deberían ser (re)considerados en su totalidad y globalmente, desde un punto de vista holístico, como se dijo anteriormente, como en su ser y estar en el cuerpo de la escuela, de hecho

Il corpo è il luogo della conoscenza inteso contemporaneamente come sapere e spazio - la conoscenza si attiva con il corpo nello spazio fisico. [...] Conoscere e sentire vanno di pari passo, come ragione e sentimento e si sostanziano l'una dell'altra. La manifestazione di questo dialogo si trova nel corpo, che respira e traspira questo intenso dialogo, mostrandone in definitiva l'esito più o meno

felice. È il corpo dunque il punto di riferimento centrale in questo discorso. Un corpo che racconta di una totalità in chiave olistica, que describe anche tutte le sue promanazioni (ambientes, espacios, relaciones). Il cuerpo, infatti, non ci offre solo una reazione fisiologica a determinate situazioni, ma è lo specchio di tutte le variabili dell'organismo, da quello neurologico a quello viscerale, da quello cognitivo a quello comportamentale [...]: attraverso il cuerpo, quindi il vedere, sentire, toccare, odorare e ascoltare si definisce la percezione dello "stare nel mundo" che è più della somma delle singole informazioni desunte dai singoli organi, ma che definisce un complessivo "stare bene" (Attia e Weyland, 2016, pp. 57-59).

A la luz de todo lo que se ha dicho hasta ahora, debería quedar claro cuán importante es "estar bien" no solo para aprender, sino también para el bienestar general de la persona que, como se mencionó, pasa la mayor parte de su día dentro de los muros de la escuela.<sup>7</sup> Y si cambiar la construcción de la escuela en su totalidad (o casi) no es una tarea fácil (aunque creemos que sería deseable), opinamos que sería apropiado considerar seriamente al menos la disposición de los muebles, el uso de colores y la preparación de espacios más bonitos.

Incluso la rígida estructuración en tiempos determinados por la sucesión de asignaturas particulares no parece tener en cuenta los ritmos individuales de aprendizaje y parece constituir una fuerte limitación a la libertad, especialmente de los estudiantes, pero también de los profesores: "il tempo varia in base alle funzioni. [...] Nessuna legge impone di costruire la giornata scolastica attorno all'ora", uguale per tutto. Eppure, attorno a questo concetto temporale è stato costruito un sistema scolastico intoccabile" (Beringuer, 2016, p. 13). El "tiempo de la clase", tal como se concibe, restringe, obliga, encadena a los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, los vincula y los encarcela en una estructura rígida, impuesta desde el exterior y que no parece corresponder a las necesidades reales y auténticas de quienes usan y viven este tiempo. Para confirmar esto, veanse los recientes estudios que han demostrado que los adolescentes normalmente son llevados a dormir por un largo tiempo en la mañana, debido a los cambios que se desarrollan en su reloj biológico durante la adolescencia, por lo que el comienzo de las clases de temprano en la mañana representa para ellos casi una especie de tortura (Foster, 2013; Raimo, 2019). En este caso también, aunque un cambio radical en el horario escolar es difícil de implementar, ya que implicaría un replanteamiento drástico de todo el marco de tiempo escolar y de la escuela a su audiencia, creemos que sería apropiado considerar, examinar e intentar implementar al menos una revisión de la subdivisión temporal interna, para responder mejor a las necesidades reales de todos los que viven en la escuela.

Si pensamos en las imágenes de la escuela de Barbiana, profundamente amada por quienes formaban parte de ella, estas nos remiten a actividades al aire libre o que se llevan a cabo alrededor de una mesa donde, juntos, los niños trabajan, discuten, descubren, debaten, sin limitaciones de espacio-temporales porque se iba a la escuela desde el amanecer hasta el anochecer, siete días a la semana, y se lo hacía con gusto (Scuola di Barbiana, 1967).

Freinet, en la pequeña escuela de Bar-sur-Loup, había sacado la plataforma sobre la que estaba colocada su silla colocándola junto a los escritorios de sus alumnos, configurando así el lugar de una manera totalmente diferente, no solo físicamente, en la disposición del mobiliario, sino también simbólicamente: de hecho, a uno de sus estudiantes que lo había definido, luego de tal acto, como un pequeño maestro, responde que es un simple estudiante, "como vosotros" (Freinet, 1973, p. 39); el trabajo de la prensa para la impresión del periódico, los paseos por los diferentes lugares de la aldea son otras formas que el gran maestro elaboró para romper la rígida estructuración espacial de

---

<sup>7</sup> Se vean en propósito los resultados muy interesantes de una investigación llevada a cabo por expertos en disciplinas pedagógicas y arquitectónicas, relatados en el texto curado por Fianchini (2017, incluido en bibliografía).

la clase, vivida como jaula y entorno fuertemente limitante y vinculante, y al mismo tiempo una forma de vivir en libertad el tiempo escolar.

### 1.2.6. El camino no está cerrado

¿Por qué comenzamos considerando un día típico en la escuela de hoy para desglosar y analizar algunos de sus elementos también a la luz de lo que los grandes clásicos del activismo pedagógico han afirmado a este respecto? Porque creemos que una visión holística de la personalidad no solo de los estudiantes sino de todos los miembros de la comunidad escolar y del propio contexto, debería reconsiderarse y *rescatarse* con todo lo que esto implica, así como una concepción del aprendizaje como participación en la vida de las comunidades y como proceso compartido de la construcción social del conocimiento (Bruner, 1997; Pérez, 2012), en una perspectiva de co-construcción de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 2006).

En cambio, desde cualquier punto que se la mire, la escuela de hoy no parece responder a las demandas de la sociedad, ya sean meramente prácticas, orientadas al empleo de jóvenes o éticas, destinadas a crear individuos conscientes y libres y, en consecuencia, una sociedad mejor, más equitativa y más justa, ni a las características que se supone que debería tener, es decir, que sea una escuela democrática, para todos y de todos. Creo que el esquema de Pérez Gómez (fig. 1) bien representa lo que se ha dicho hasta ahora y la situación de la escuela contemporánea.

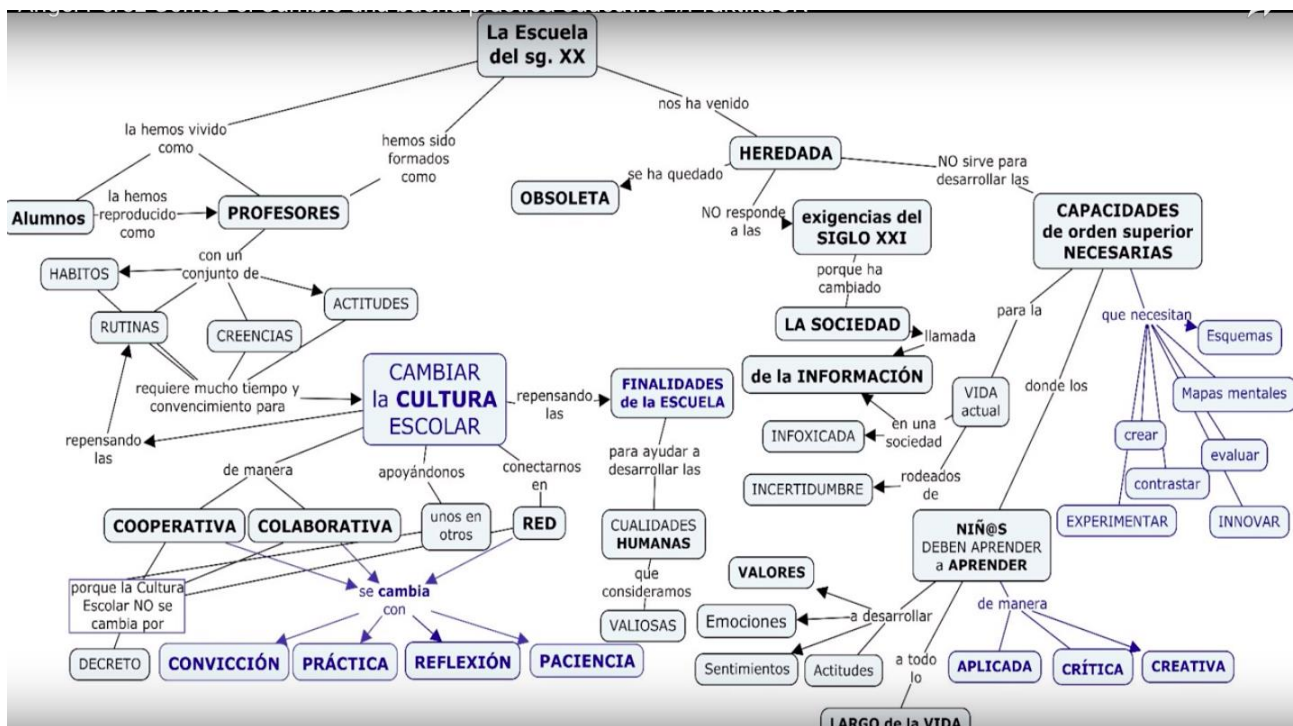


Fig. 1. Educarse en la era digital. En busca de buenas prácticas (Pérez, 2013).

Man mano che una società diviene sempre più illuminata, comprende che è responsabile non trasmettere e conservare tutto della sua esistenza presente, ma solo ciò che rende una migliore società futura. La scuola è l'agenzia primaria per il raggiungimento di tale scopo. (Dewey, 1916, p. 118)

El mismo Dewey (1938) argumentó que "è necessario introdurre un nuovo ordine di idee che avvii nuove pratiche" (ivi p. 1), pero no parece que las cosas hayan cambiado radicalmente desde



entonces, tanto que el debate sobre la innovación y el cambio necesario en la escuela no parece haberse extinguido, sino que, por lo contrario, todavía parece extremadamente actual y, de hecho, necesario, si es cierto, como afirma Bateson (2010), que no cambiar es la mejor manera de convertirse obsoletos.

¿Pero de qué hablamos cuando hablamos de cambio, innovación, mejora? ¿Qué es la innovación en la educación?

Intentaremos, en los próximos párrafos, aclarar la perspectiva con la que miramos y cómo entendemos la innovación en campo educativo.

### 1.3. El sentido de la innovación educativa

¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación?

Según el diccionario de la lengua italiana Treccani, la innovación es “ogni novità, mutamento, trasformazione che modifichi radicalmente o provochi comunque un efficace svecchiamento in un ordinamento politico o sociale, in un metodo di produzione, in una tecnica, ecc.” (<http://www.treccani.it/vocabolario/innovazione>).

En el diccionario de la lengua española, es la “acción y efecto de innovar, la “creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado” (<http://dle.rae.es/innovación>).

Por lo tanto, el término innovación no está específicamente vinculado a la pedagogía, sino que, por el contrario, generalmente se refiere al campo tecnológico y se relaciona más o menos directamente con la idea de un producto destinado al mercado y para la producción, para lo que existe innovación si se produce un producto con menos esfuerzo y eficacia en los resultados (Fernández, 2016; Alcaraz y Fernández, 2016; Margalef y Arenas, 2006). Sin embargo, esta definición se vuelve problemática cuando se aplica al campo educativo;

¿cuál es nuestro producto? ¿es tangible, como puede ser fabricar coches? ¿cuáles son los mejores resultados? ¿qué significa mejora? Podríamos decir que, un cambio que consiga que nuestro alumnado obtenga mejores notas es innovación, pero ¿las notas tienen que ver con el aprendizaje? ¿la finalidad de la educación es que nuestro alumnado obtenga mejores notas? ¿Obteniendo las mejores notas está más preparados para la vida? La dificultad de dar respuestas a estas preguntas hace que, definir innovación en educación resulte bastante más complicado (Alcaraz y Fernández, 2016, p. 5).

La definición de innovación, en el campo educativo, no es unívoca y se presta a diferentes interpretaciones en función de la perspectiva ideológica desde la que se mira.

A menudo, el concepto de innovación en el campo escolar está asociado con el uso de tecnologías y un cambio de materiales (Alcaraz y Fernández, 2016), pero las herramientas y los medios no pueden considerarse innovación en sí mismos: deben ir acompañados de un cambio de ideologías y de prácticas, de lo contrario el cambio es meramente material y no sustancial (Sierra, Fernández, Caparrós, Alcaraz, 2019). De hecho, no estamos hablando de equipar a las escuelas con pizarras interactivas multimediales, computadoras o tabletas: la mera modernización de la escuela no tiene nada que ver con la innovación, y la mayoría de las veces es un cambio puramente epidérmico, una cortina de humo capaz de disimular bajo la novedad de los medios un enfoque pedagógico tradicional (Carbonell, 2012; Freire, 2016).

“Innovar, de forma general, significa introducir cambios, introducir novedades, con la intención de mejorar uno o varios aspectos de la práctica concreta” (Fernández, 2016, p. 28); pero el concepto de lo que es mejor, en educación, no es unívoco y está vinculado a la perspectiva cultural, moral e ideológica desde la que se mira y de los protagonistas que emprenden el proceso de innovación. Además, en educación, el concepto de mejora se refiere no a productos tangibles y materiales, sino a conceptos abstractos como aprendizaje, justicia social, participación. Para que haya innovación, por lo tanto, es necesario que realmente haya una mejora, que los cambios estén en conformidad con los objetivos de los que nacieron, que las actividades sean coherentes con el proceso emprendido (Fernández, 2016).

Pero incluso aquí se abren nuevas preguntas: ¿qué se entiende por mejora? ¿Cómo se puede saber si realmente ha habido una mejora?

Mejora, de acuerdo con la perspectiva del presente trabajo, es pensar, proponer, preparar e implementar todas las reflexiones, acciones, prácticas, relaciones necesarias para asegurar que la escuela responda mejor a sus objetivos específicos, como se describió anteriormente; ciertamente, saber si realmente se produjo una mejora no es fácil porque los "efectos" de cualquier acción didáctica entendida de esta manera (de acuerdo con los objetivos de la escuela aclarados anteriormente) no son tangibles y probablemente ni siquiera verificables y evaluables.

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos [...] que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. Una definición multidimensional que, sin embargo, se presta a diversas interpretaciones y traducciones ya que [...] está condicionada por la ideología, por las relaciones de poder en el control del conocimiento, por los contextos socioculturales, por las coyunturas económicas y políticas, por las políticas educativas y por el grado de implicación en ellas por parte de los diversos agentes educativos. Nada, pues, más lejos de la neutralidad y simplicidad (Carbonell, 2012, p. 17).

La palabra innovación está vinculada al concepto de "cambio" o "modificación": la innovación

es un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora (Fernández, 2016, p. 31).

Por lo tanto, no hay innovación si esta no conduce a un cambio, mientras que puede suceder lo contrario, ya que no necesariamente un cambio, para serlo, debe ser innovador.

El cambio siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa. Por ello, en el caso de la innovación educativa se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios (Margalef y Arenas, 2006).

Además, para usar las palabras de Brocca (2018),

*cambiamento*, [...] viene prevalentemente referido e utilizzato per rappresentare fatti e fenomeni regolati da "leggi naturali" (cambiamento delle stagioni, delle età, della crescita, del clima...) di fronte ai quali gli uomini non hanno alcun potere decisionale, mentre l'innovazione (voce dotta, dal latino *innōvātīo-ōnis*, rinnovamento) interpreta un *ammodernamento* che non ignora una modificazione migliorativa degli oggetti (variazione, mutazione) e dei soggetti (trasformazione, sostituzione), ma punta, soprattutto, a introdurre nuove metodiche, nuove idee, nuovi ordinamenti pensati ed elaborati da studiosi ed esperti sulla base di intenti precisi (Brocca, 2018).

¿De dónde viene, de hecho, la necesidad de innovar? Brocca habla de intenciones precisas: ¿qué son? Porque la intención también cambia según el protagonista de la intención misma.

Otra cuestión crucial creemos que está constituido por los protagonistas de la innovación: ¿quiénes son? ¿Dónde empieza la necesidad de innovar y por qué? La pregunta lleva a tocar otro término que normalmente se confunde o se yuxtapone con la *innovación*, el de la *reforma*.

### 1.3.1. Innovación y reforma

Como bien ha defendido Carbonell (2012),

la innovación está asociada al cambio [...] pero no necesariamente a los procesos de reforma. [...] Las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso, se localiza en los centros y aulas mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto. Además, las reformas escolares se mueven por imperativos económicos y sociales y están ligadas a este tipo de reformas más generales (ivi, pp. 11 y 18).

La reforma normalmente invertea todo el sistema a nivel nacional, mientras que las innovaciones generalmente comienzan desde lo "bajo" a partir de necesidades concretas y desde los mismos protagonistas del proceso de innovación en sí. Las reformas, precisamente porque se imponen desde arriba y desde afuera, a menudo no generan los efectos deseados y, en la mayoría de los casos, ignoran las promesas hechas (Fernández, 2016).

Creemos que una diferencia sustancial entre reforma e innovación, de hecho, se encuentra precisamente en el sujeto promotor y, en consecuencia, en el éxito o fracaso del cambio: si volvemos a leer el diccionario, una reforma es la

modificazione sostanziale [...] di uno stato di cose, un'istituzione, un ordinamento, ecc., rispondente a varie necessità ma soprattutto a esigenze di rinnovamento e di adeguamento ai tempi, l'effetto, il risultato stesso di tale attività, cioè i cambiamenti che si sono operati, le modificazioni che si sono compiute (<http://www.treccani.it/vocabolario/riforma/>).

Nos parece que podemos afirmar que cualquier tipo de innovación, e incluso de reforma, comienza con el descubrimiento de un estado de cosas que ya no es (más) funcional o valioso, ni (más) válido. Partimos de la observación, podríamos decir, de una crisis para encontrar una solución y actuar en consecuencia: la palabra "crisis" en griego *-krisis-* significa elección, decisión: el deseo de cambiar es el motor que impulsa la innovación o la reforma (Carbonell, 2008; Fernández 2016).

La constatación de un estado de cosas "crítico" lleva a la voluntad de actuar para el cambio en vista de un proyecto que necesariamente involucra una visión del mundo, de la sociedad, del individuo, que lleva a actuar de cierta manera para alcanzar ese propósito particular. El conjunto de estos tres elementos lleva a tomar medidas: el conjunto de estas medidas es lo que podemos definir como cambio (Gimeno, 2005). Obviamente, la visión futura e ideal de lo que uno quiere lograr es tan crucial cuanto el contexto para la decisión de qué medidas y estrategias adoptar.

Por esta razón, creemos que cuando hablamos de la reforma del sistema escolar debemos tener una idea clara de lo que se requiere de la escuela, qué función se supone que tiene y debería tener la escuela en la sociedad, qué tipo de sociedad actual queremos y qué sociedad futura esperamos. Sin embargo, nos parece que las reformas a menudo no solo no tienen tanta clarividencia (o tienen una clarividencia lejana de lo que predicán, sino que de hecho crean las condiciones porque lo que se propone en los fines no se produce con los medios y herramientas utilizados), sino que también se imponen desde arriba, desde ministerios y leyes que tienen poco que ver con la realidad diaria que se vive en las aulas.

Las reformas regresan una y otra vez porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones. [...] Tienen un carácter fragmentario que no cambia sensiblemente el "todo" (Gimeno 1992, cit. in Gimeno, 2005, p. 148).

Precisamente por esta razón, el mismo Gimeno (2005) propone comenzar desde abajo, comenzar con pequeñas innovaciones.

\*\*\*

Por lo tanto, parece que podemos dibujar dos líneas directrices que caracterizan el proceso de innovación con respecto al proceso de reforma: la reforma se caracteriza por la verticalidad impuesta desde arriba (Carbonell, 2012; Torres, 2000), por agentes "otros" en comparación con aquellos que trabajarán activamente en el proceso de cambio; esta directriz se cruza con la otra, la "horizontal" para la cual la reforma, además de imponerse "desde arriba" viene "de afuera, de agentes externos, es exógena (Nigris, 2018), pudiendo resumir que la reforma es *exógena y vertical*, la innovación *endógena y horizontal*.

Además creemos que estas mismas características también determinan una línea divisoria entre el éxito y el fracaso de las reformas e innovaciones. De hecho, innovar siempre implica la voluntad de hacerlo (Fullan, 2002) y dejar su propia zona de confort (Alcaraz, 2016) para que los protagonistas del proceso no se limiten, como en las reformas impuestas desde arriba, a recibir y ejecutar instrucciones, a respetar un mandato político o administrativo (Martínez, 2008), sino que ellos mismos son los planificadores y creadores, así como los ejecutores, del proceso: si así no fuera, se crearía una división entre pensamiento y acción que, inevitablemente, no daría frutos (Carbonell, 2012) o los produciría de una manera mucho más pequeña que la deseada (Torres, 2000). El papel de los docentes es, por lo tanto, fundamental, porque "son el último análisis de los artefactos del cambio" (Bruner, 1997, p. 97).

A esta altura, por lo tanto, podemos esbozar una tercera línea directriz de la innovación, *circular y espiral*: la innovación no es un producto terminado, sino un proceso en constante evolución, llevado a cabo por personas que comparten la misma visión de su rol y su actuar: *proceso y compartición* son, de hecho, otras dos palabras clave que subyacen en el concepto de innovación en el campo educativo (Martínez, 2008), donde la reflexión y el análisis de las prácticas implementadas son parte integrante del proceso en sí mismo, en una óptica de mejora continua: "la innovación educativa no

se centra en la eficiencia, ya que los resultados no son tangibles, sino en la calidad de los procesos" (Fernández, 2016, p. 31), por lo que es

un conjunto de cambios, introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora (ivi, p. 31);

obviamente, una pregunta abierta es, en consecuencia, cómo evaluar la calidad de los procesos, pero para hacer esto, la única solución es " acudir a la investigación de las áreas de conocimiento que confluyen en educación: psicología, pedagogía, ética, filosofía, etc." (Alcaraz y Fernández, 2016, p. 6).

### 1.3.2. Innovación y "nuevo"

Por lo tanto, creemos poder afirmar que la innovación no es solo un proceso en sí mismo en su desenredación y desarrollo dentro de los microcosmos particulares que deciden iniciarla y llevarla adelante, sino también en sí misma como una entidad conceptual relacionada con el contexto educativo, ya que no es estática, no está completa, no está circunscrita en un marco de tiempo estrecho sino en una (re)generación continua: del descubrimiento de una falta, el deseo de cambio nace para compensar esa falta y activarse para generar mejoras. Esta mejora deseada, sin embargo, no surge de la nada, sino que nace y se desarrolla en un suelo fértil y rico en ideas que, como veremos, no pueden definirse como "nuevas" *tout court*, dado que el vínculo que une la innovación con el activismo pedagógico es muy fuerte (Carbonell, 2008, 2012; Martínez, 2008), como hemos tratado de mostrar en las páginas anteriores.

De hecho, la palabra "innovación" tiene dentro de sí la palabra "nuevo", ya que es innovador lo que conduce a algo "nuevo", precisamente; ¿Pero nuevo comparado con qué? Si pensamos en el fuerte vínculo con la idea pedagógica de la "Nueva Escuela" y del activismo,<sup>8</sup> parece confirmarse lo que dice el conocido preverbio italiano por el cual "nada es más nuevo de lo que se olvidó por mucho tiempo" (Nigris, 2018).

A confirmar esto, informamos, a modo de ejemplo, los doce puntos que Alcaraz (2016) describe como características distintivas de muchas experiencias innovadoras españolas en diferentes ámbitos educativos:

1. El aprendizaje está vinculado a la experiencia;
2. Hay un esfuerzo para conectar las diferentes disciplinas, rompiendo las barreras de las asignaturas como compartimentos estancos, lo que implica
3. La prohibición del libro de texto como protagonista de la vida escolar;
4. El orgullo de sentirse diferente de los demás;
5. La escuela no solo prepara para la vida, sino que es la vida misma, así que "el aula sale fuera, la vida entra en el aula" (Alcaraz, 2016, p. 247), así que inevitablemente,
6. Se utiliza la tecnología;

---

<sup>8</sup> El término "activismo" acoge distintas y variadas experiencias todas, sin embargo, basadas en la centralidad del alumnado y en la del hacer y de la acción en la práctica educativa. Algunos académicos superponen el término al de Scuola Nuova, otros resaltan las diferencias, pero generalmente hay una falta de límites claros y bien definidos entre las dos terminologías. Para este tema, nos enviamos al muy útil libro de D'Aprile (2010).

7. La acción didáctica parte de la motivación de los alumnos;
8. El error es una fuente inmensa de aprendizaje, por lo que no solo se tolera, sino que si se intenta comprender el motivo del error para buscar soluciones;
9. El alumno está en el centro del proceso de aprendizaje;
10. Fundamentales, dado que la democracia no se puede enseñar sin ejercerla, son la colaboración, la negociación, el diálogo y la cooperación;
11. Ya que somos seres sociales y estamos dotados de emociones, afecto y confianza son componentes esenciales del proceso educativo;
12. Es esencial una alta dosis de reflexión crítica por parte de los docentes, ya que no se puede emprender ninguna innovación sin la participación y el protagonismo activos del personal docente.

La autora señala que estos son también los elementos característicos de la innovación educativa como tal y afirma que, en cualquier caso, son todos sucesivos y consecuentes al *deseo* que es la primera fuerza impulsora de la acción: si esto falta, ningún tipo de innovación es posible.

Schleicher (2015) también destaca los mismos rasgos característicos en el estudio realizado comparando diferentes textos producidos por la OCDE. Él afirma, de hecho, que:

Innovation in education is not just a matter of putting more technology into more classrooms; it is about changing approaches to teaching so that students acquire the skills they need to thrive in competitive global economies. [...] Schools and education systems will be most powerful and effective when they:

- Make learning central, encourage engagement, and be where learners come to understand themselves as learners.
- Ensure that learning is social and often collaborative.
- Are highly attuned to learners' motivations and the importance of emotions.
- Are acutely sensitive to individual differences, including in prior knowledge.
- Are demanding of each learner, but do not overload students with work.
- Use assessments consistent with their aims, emphasising formative feedback.
- Promote horizontal connectedness across activities and subjects, in and outside of school.

[...] Three additional features and cycles need to be developed in order to implement these principles: a strong focus on, and innovation within, the "pedagogical cores" of schools and other environments; leadership, at all levels, to promote 21st-century learning; and engagement with others, through networks and partnerships, to extend boundaries and build professional capacity (Schleicher, 2015, pp. 61-62).

Como hemos tratado de mostrar en las páginas anteriores, la innovación, tal como se entiende y concibe en el presente trabajo, se caracteriza, por lo tanto, por el intento de poner en práctica y recuperar algunos de los principios clave de la pedagogía de una matriz activista y constructivista.

## 1.4. Las personas, el sistema y la innovación

El hecho de que la innovación, como hemos dicho, se origina en las instituciones particulares y en las personas que las componen, abre una serie de preguntas: cómo existe una distinción más o menos clara, aunque las dos entidades necesariamente se intersectan, entre la escuela como institución y organismo, hierática y "aséptica", "a-personal" e "impersonal", gigante, por un lado y, por el otro, los diversos centros escolares, sistemas (von Foerster, 1987) y microcosmos (Bertaux, 2003) constituidos y vividos por personas, rebosantes de vida, ideas, prácticas, acciones y relaciones y siendo estos mismos centros el motor de la innovación, a pesar de la afirmación de Fernández Navas por la cual " la innovación es un poderoso camino hacia la transformación de la escuela " (Fernández Navas, 2016, p. 40), ¿será posible que esta última algún día cambie por completo? ¿Será posible que los muchos cambios y mejoras (asumiendo que siempre se pueda hablar de mejoras), las muchas innovaciones particulares, por su propia naturaleza y su origen, conducirán un día a un cambio, una mejora y una innovación general e institucionalizada?.

¿Podemos pensar, por otra parte, que el proceso hacia la renovación, como no se ha detenido en el pasado, probablemente no se detenga ni ahora ni en el futuro? Creo que sí. ¿Por qué? Por dos razones principales: por un lado, porque él siempre tendrá delante, en su fijación más o menos rígida, lo que reclama y espera renovar, o sea el "sistema escolar" en su conjunto; por otro lado, porque los impulsores del cambio son los individuos, los maestros, y el impulso de cambiar es el deseo y el amor por lo que hacen y en lo que creen y es, de cierta manera, inherente a su oficio, a su profesión y práctica diaria: siempre habrá alguien que quiera cambiar el *status quo* y alguien que abrazará la idea con entusiasmo. Sin embargo, si, como hemos dicho, el cambio no se puede imponer (Fullan, 2002), por otro lado, siempre habrá muchos otros maestros que se mantendrán fieles al tipo de enfoque pedagógico que ellos mismos han vivido (o han sufrido) de alumnos y de lo que a menudo no es fácil escaparse (Baillauquès, 2006); ¿Serán estos últimos siempre el número más alto? ¿O algún día se revertirá la proporción? Creemos que el desafío está abierto y que no podemos, ni debemos, abandonar la esperanza. Si la escuela es el espejo de la sociedad y viceversa, de hecho, esto es una confirmación más de ello: el camino hacia la mejora de la una no puede separarse de lo hacia la mejora de la otra; se han dado pasos hacia adelante en este sentido, y se pueden y se deben seguir haciendo, y las numerosas realidades innovadoras que han surgido y que siguen surgiendo y difundiéndose, son una prueba tangible de ello.

### 1.4.1. Formación docente e innovación educativa

Hemos visto cómo las experiencias de innovación de hoy retoman, vuelven a proponer y revitalizan las ideas y los conceptos del activismo pedagógico y las escuelas nuevas. Esto nos lleva de nuevo a dos cuestiones que vale la pena subrayar: la primera se refiere al hecho de que la innovación comienza autonomamente a partir de algunos centros y luego se propaga a otros centros sin nunca institucionalizarse, como hemos visto; la segunda se refiere a la centralidad del docente para promover la innovación (y lo discutiremos en breve).

De hecho, Freinet, Malaguzzi, Milani, Montessori (por nombrar solo algunos),<sup>9</sup> son maestros que pudieron llevar sus ideas a sus aulas, poniendo en práctica los conceptos que habían desarrollado como teorías o, por el contrario, desarrollaron una teoría a partir de la aplicación práctica de una cierta visión de la escuela, de la educación y del rol y papel del profesor (casi como para confirmar la relación dialéctica entre las teorías y las prácticas mencionada anteriormente). En el pasado, han estado muchos los nombres de los pioneros de la aplicación de los principios de la Nueva Educación

---

<sup>9</sup> Ferrière siempre lamentó el hecho de no poder trabajar como maestro por su discapacidad.

en Italia; sin embargo, estas realidades permanecieron aisladas y terminaron con sus creadores: piensen en Salvoni, Levi-Morenos, las hermanas Nigrisoli y los muchos otros maestros y maestros mencionados en el texto de D'Aprile (2010). Gracias a los numerosos contactos iniciados por Freinet en Francia y Bélgica, han tenido resultados algo diferentes los numerosos movimientos y grupos de experimentadores de prácticas cooperativas y técnicas de Freinet que surgieron en la década de 1930 en Francia, en Italia y en España, lo que permitió la difusión de sus prácticas, gracias a varias iniciativas individuales de maestros y maestras que desearon crear realidades escolares diferentes a las tradicionales:<sup>10</sup> para el Movimiento de Cooperación Educativa, por ejemplo, la figura de Giuseppe Tamagnini fue fundamental, así como, en la península ibérica, la de Lorenzo Luzuriaga. Los Movimientos de Cooperación Educativa o Renovación Pedagógica, además, consisten esencialmente de maestros que, deseando cambiar el *status quo* y compartiendo los mismos principios educativos, intentan, desde abajo y a través de la práctica diaria, realizar cambios en el sistema. Y aunque, hasta la fecha, estos movimientos están formados por una minoría de docentes en comparación con el número total, esta minoría es, ahora como entonces, muy activa y comprometida con el cambio (Hernández, 2011; Lázaro, 2005; Llorente, 2003; Rizzi, 2017).

Vale la pena aclarar dos últimos puntos antes de pasar a analizar el papel de los docentes en el proceso de cambio.

Debe reiterarse que estamos hablando aquí sobre la innovación de un centro escolar en su conjunto, no solo de un aula o de la práctica de un solo maestro, sino del instituto en su totalidad y señalar que casi todas las realidades innovadoras son principalmente de educación primaria o infantil, mientras que es mucho más difícil encontrar institutos secundarios innovadores (Pontecorvo, Fatai y Stancanelli, 2016; Sánchez y Murillo, 2010; Viñao, 2002). Probablemente esto se deba al hecho de que la capacitación de los maestros de escuela primaria responde mucho más a una función pedagógica y didáctica que la de los maestros de secundaria, que, en cambio, es marcadamente y, al menos hasta hace poco, ha sido simplemente "disciplinar" y muy falaz desde el punto de vista pedagógico. El desafío al vuelco de las proporciones entre el número de docentes innovadores y el número de docentes "tradicionales" mencionado anteriormente involucra el campo de la capacitación de los futuros docentes, tanto a nivel administrativo-legislativo como académico: quizás si finalmente habrá una adecuada formación pedagógica coherente también para maestros de escuelas secundarias probablemente, tarde o temprano, el viento del cambio tendrá éxito, lentamente, para propagarse más y más. De hecho, como dicen Sierra, Fernández, Caparrós y Alcaraz (2019), debemos

resaltar la importancia de cuidar que la formación inicial del profesorado ofrezca espacios para la transformación de sí y no solo sea dirigida a la capacitación técnica del ejercicio de una profesión [...]; lo que significa [...] crear espacios formativos que ayuden a repensar el oficio docente en cuanto a las creencias con las que se viene sosteniendo, las ideas preconcebidas y poco argumentadas de lo que significa enseñar y aprender en la escuela, las prácticas pobres desde el punto de vista educativo, etc. favoreciendo así el poder salirse de la inercia mercantilista a la que nos vemos avocados (Sierra, Fernández, Caparrós y Alcaraz, 2019, p. 11).

La importancia fundamental del profesor en el proceso de innovación está, por lo tanto, también vinculada a la formación y las características de los profesores, no solo como profesionales sino también como personas.

---

<sup>10</sup> Para obtener una descripción general de los *oubliés* de la escuela activa en Italia, se consulte el texto de D'Aprile (2010).



La centralidad del componente "humano" y profesional de los docentes también se puede rastrear en aquellos que Sánchez y Murillo (2010) destacan como los rasgos calificativos más probables de los centros innovadores; los dos académicos sostienen, de hecho, que es más probable que sean centros innovadores lo que tienen (los corsivos son míos)

(a) *Un equipo directivo dinámico e impulsor, que apoya profesional y administrativamente las iniciativas del profesorado (liderazgo profesional y pedagógico).* [...] (b) *Un grupo de docentes cohesionado, con ganas de cambiar las cosas y que prioriza las necesidades del centro para darle una respuesta innovadora.* [...]. (c) El clima dónde estás trabajando ha de ser dinamizador de la investigación. [...] (d) Una cultura de centro compartida y facilitadora de los procesos. (e) Una dinámica de trabajo en equipo y coordinación en las tareas. (f) Una actitud de apertura al entorno, a otros centros y de participación de la comunidad educativa en la dinámica del centro. (g) Una estabilidad del profesorado, al menos en la mayoría de su plantilla. [...] (h) *Una implicación en procesos de formación continua y creación de redes* (Sánchez, Murillo, 2010, pp. 178-179).

La figura del maestro, por lo tanto, si no la única, es ciertamente un componente esencial del proceso de innovación: sin él, nada es posible.

#### 1.4.2. Los docentes apasionados: los artífices del cambio

Bruner (1997) argumentaba que "nessuna riforma dell'educazione può decollare senza la partecipazione attiva e onesta degli insegnanti [...] perché sono loro in ultima analisi gli artefici del cambiamento" (ivi, p. 97). ¿Por qué? Porque sin su participación plena, activa y convencida, ningún cambio puede ocurrir, ni si se impone desde arriba como una reforma, como hemos visto, ni si se mueve desde abajo como un proceso de innovación: la primera fuerza motriz de la innovación son los docentes (Torres, 2000).

De hecho, si, como hemos dicho, los alumnos y alumnas deben volver a ser vistos como seres humanos en su totalidad y globalidad, y ser considerados en todas sus facetas, entonces debemos (re)-considerar también maestros y profesores que, por otra parte, nos parece que demasiado frecuentemente son vistos y tratados como meros enseñantes (en el sentido verbal de participio presente), "agentes escolares", olvidando las muchas otras identidades de madres, padres, ciudadanos con derechos y deberes, trabajadores y trabajadoras, personas en su totalidad (Torres, 2000); como afirma Nias, de hecho,

los maestros tiene corazón y cuerpo, igual que cabeza y manos, aunque la naturaleza rebelde de sus corazones está regida por sus cabezas, por la responsabilidad moral que tienen hacia los estudiantes y la integridad moral que está en el centro de su identidad profesional. No pueden enseñar bien si alguna parte de ellos se desentiende durante mucho tiempo. Cada vez más, las presiones sociales y políticas dan más importancia a la cabeza y a la mano, pero, si el equilibrio entre sentimiento, pensamiento y acción se trastorna en exceso o durante demasiado tiempo, la enseñanza se distorsiona, las respuestas se reducen, incluso pueden dejar de ser capaces de enseñar. Los docentes están emocionalmente comprometidos con muchos aspectos de su ocupación. Esto no es un lujo sino una necesidad profesional. Sin sentimiento, sin la libertad de "enfrentarse a sí mismos", de ser personas completas en el aula, explotan o se marchan (Nias, 1996, p. 305, cit. in Day, 2006, pp. 30-31).

La necesidad de sentirse profesionalmente pleno, de sentirse valorado y satisfecho con el trabajo de uno es fundamental para el éxito de la práctica docente, pero al mismo tiempo es inseparable de ser un maestro en el sentido más pleno y completo del término: un maestro "verdadero" no puede no ser, por su propia naturaleza, si encarna su trabajo no como una mera profesión sino como algo más importante y profundo, una persona apasionada y entusiasta: pero ¿quién es el maestro apasionado? Es una persona que quiere cambiar y mejorar, aprender y entrenarse continuamente porque sabe que, por la naturaleza misma de su trabajo, no puede resignarse al *status quo* (Día, 2006): y esto no puede separarse del pensamiento constante, no solo sobre lo que significa ser un maestro, pero también *porqué* ser un maestro: de hecho, como sostiene Contreras (2010), "lo fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos" (ivi, p. 65). El maestro apasionado es alguien que ama su trabajo, pero también se ocupa y preocupa por sus estudiantes, no solo como estudiantes sino como personas, él es el que se mueve no solo por la voluntad de transmitir el plan de estudios sino que sus implicaciones van mucho más allá de la finalización de las prácticas burocráticas obligatorias (y entre esto nos gustaría señalar la necesidad de poner las notas). ¿Por qué? Porque el fin, el aspecto teleológico de la visión del trabajo docente, inevitablemente mueve y dirige las acciones y los pensamientos, así como los deseos. Según Haavio (Haavio, 1969, cit. in Day, 2006) hay tres dimensiones éticas y morales que caracterizan la vida de quienes educan, es decir, su labor como totalización e impregnación total de su vida, y que los distinguen de aquellos para los que la enseñanza es un trabajo y nada más: discreción pedagógica, es decir, la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona; amor pedagógico, es decir, el deseo de ayudar, apoyar y proteger; la conciencia profesional que se apodera a tal punto de la personalidad del maestro para que él esté dispuesto a hacer todo lo posible para tener éxito en su trabajo y en esto encuentra gratificación interna. De hecho, "cuando se observa un docente apasionado trabajando en clase, no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, el cognitivo y lo emocional. No se privilegia lo uno sobre lo otro" (Day, 2006, p. 32). Por lo tanto, desde este punto de vista, un maestro que vive una participación tan grande en su trabajo se ve obligado a cambiar porque necesariamente no puede resignarse y aplastarse al *status quo* (ivi, p.35). ¿Por qué? Debido a que un maestro que ama su trabajo considerándolo desde un punto de vista teleológico como esencial para lo que hemos dicho anteriormente acerca de la función de la escuela, no puede dejar de tratar de cambiar lo que no funciona y, al mismo tiempo, de (re)considerar su propio rol desde otra perspectiva, transformándolo y convirtiéndolo (y, por lo tanto, viviéndolo), precisamente, de un dispensador de conocimiento e información a guía y apoyo en la co-construcción del conocimiento por parte de los estudiantes que verá como sujetos activos y no pasivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y con los que se relacionará teniendo claramente en cuenta su globalidad, totalidad y complejidad como personas e individuos. De hecho, según lo que afirman Zehm y Kottler,

los maestros comprometidos apasionadamente son los que aman de manera absoluta lo que hacen. Están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos, y ayudar a los demás a hacer lo mismo (Zehm y Kottler, 1993; cit. in Day, 2006, p. 17).

Esto implica, como afirma Contreras (2010) con respecto a la formación del profesorado, también repensar la función docente y ver que ya no es "hacer algo al otro para obtener algo", sino como "estar atentos al modo como entramos en relación y lo que ponemos en medio en la relación con nuestros alumnos" (ivi, p. 66). De hecho, incluso en este sentido, el maestro apasionado es quien marca (en-seña), quien deja huellas en la vida de sus alumnos, que se recuerda (Fried, 1995, cit. in Day, 2006; Martínez Bonafé, 2008; Recalcati, 2014). El maestro innovador, por lo tanto, solo puede

ser un maestro apasionado y, viceversa, un maestro apasionado solo puede ser un maestro innovador, siendo, casi por definición, los dos conceptos superpuestos: de hecho, en el acto mismo de innovar a sí mismo innova y lleva a cabo un proceso de aprendizaje y (trans-)formación personal (Contreras, 2010; Coronel, 2002; Margalef y Arenas, 2006; Pérez, 2010).

De hecho, la innovación no se manifiesta solo en el cambio externo de la práctica didáctica, sino que es el resultado de un cambio que aún es interno (Fullan, 2002), lo que lleva al profesor a cuestionarse, reflexionar, investigar, investigarse y analizarse a sí mismo; por lo tanto, todo profesor que emprende un tipo de camino de este tipo, inevitablemente aprende, se capacita y se trans-forma, profesional y personalmente: la que decide iniciar un camino de innovación es una persona que, desde la observación de sí misma y de lo que la rodea, señala que el status quo ya no es sostenible; una persona que, animada por un profundo amor por su trabajo, entendido no como una mera fuente de ingresos sino como un labor en su significado etimológico de "fatiga, intención, deseo", se propone encontrar formas de mejorarlo.

Como afirma Magnoler, de hecho,

ogni soggetto ha un habitus che assicura stabilità e decide gli spazi di cambiamento, che si sviluppa e si evolve insieme alla vita privata e professionale dell'individuo. La formazione, processo che mira a costruire un apprendimento trasformativo continuo, ha la necessità di operare nella direzione della consapevolezza soggettiva, nella ricerca del funzionamento dell'habitus per aiutare i soggetti a comprendere sé stessi in dialogo con la realtà (Magnoler, 2011, p. 67).

Más aún, incluso la palabra *formación* significa darse una forma, definirse, asumir una fisonomía. La enseñanza en sí misma se configura así como investigación, acción, práctica y reflexión (Pérez, 2010) y el profesor se convierte, al mismo tiempo, en un estudiante (Pérez, 2012); la formación, en su sentido más complejo y polivalente, entendida como un trabajo de reflexión sobre uno mismo (Baillauquès, 2006) y sobre sus propias prácticas y competencias pedagógicas y didácticas, de hecho, es primordial en el proceso de innovación y cambio (Fernández y Alcaraz, 2016), tanto internamente como, consecuentemente, en sus efectos sobre prácticas, gestos, acciones, estrategias. De hecho, la innovación es un proceso que también y principalmente es íntimo, personal, que implica e involucra al individuo (Carbonell, 2012; Carbonneau y Héту, 2006; Charlier, 2006; Coronel, 2002).

De acuerdo con lo que acabamos de decir, podemos informar lo que Altet (2006) dice acerca del conocimiento de los maestros profesionales (que han reemplazado a los maestros decisionistas), que se encuentran a medio camino entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico más o menos inconsciente y cubren varias dimensiones: una *heurística*, porque tales saberes abren el camino a una reflexión teórica y una nueva concepción de la práctica docente; una dimensión de la *problematización*, porque permiten plantear nuevos problemas; una dimensión *instrumental*, dada por el uso de diferentes herramientas de trabajo que describen prácticas y permiten su racionalización; y una dimensión de *cambio* porque tales saberes crean nuevas representaciones que son el instrumento a través del cual se prepara el cambio: son conocimientos que regulan la acción dirigida al cambio, luego de una problematización (ivi, pp. 42-43) .

Egli sostiene che la chiave di ogni tipo di rapporto di insegnamento-apprendimento è l'amore: come per ogni apprendimento - e quindi insegnamento - che sia veramente tale, è necessaria la trasformazione dell'alunno da oggetto passivo – *amato* - a soggetto attivo – *amante* - diretto alla conquista dell'oggetto erotico agognato e mancante, attraverso un vero e proprio trasporto erotico volto alla conquista di un sapere nuovo, per cui l'alunno cerca attivamente quello che gli manca, desiderandolo come fosse un oggetto erotico (ove ricopre un ruolo chiaro il transfert che si attua nei

confronti del docente), così il docente innovatore è mosso da un tale trasporto erotico, da un desiderio di sapere che è al contempo amore verso la propria professione e verso i suoi allievi per cui egli stesso si trasforma da *amato* (e quindi oggetto dell'eros dei suoi studenti colpiti dal transfert) ad *amante* volto alla conquista dell'oggetto erotico mancante (che, in questo caso, potrebbe essere, appunto, l'innovazione).

Si el amor y la pasión son los principales impulsores del proceso de renovación -y, por lo tanto, de la innovación- profesional y personal del maestro, están indisolublemente vinculados al deseo (Martínez Bonafé, 2008) y la motivación que, como para toda persona, es fundamental por cualquier tipo de aprendizaje. De hecho, creemos que lo que dice Recalcati (2014) sobre el alumno también se puede aplicar a la figura del profesor innovador. Él argumenta que la clave para cualquier tipo de relación enseñanza-aprendizaje es el amor: como con cualquier aprendizaje -y por lo tanto, enseñanza- que realmente sea así, es necesario transformar al alumno de objeto pasivo -*amado*- a un sujeto activo -*amante*- dirigido a la conquista del objeto erótico codiciado y perdido, a través de un verdadero transporte erótico dirigido a la conquista de un nuevo saber, para el cual el alumno busca activamente lo que le falta, deseándolo como si fuera un objeto erótico (donde desempeña un papel claro el *transfert* hacia el maestro), así el maestro innovador se siente conmovido por un transporte erótico, por un deseo de saber que es al mismo tiempo el amor por su profesión y por sus alumnos tanto que él mismo se transforma desde lo amado (y, por lo tanto, objeto del eros de sus alumnos afectados por la *transfer*) al amante destinado a conquistar el objeto erótico perdido (que, en este caso, podría ser, de hecho, la innovación).

#### 1.4.3. La importancia del compartir

Hasta ahora hemos hablado de la innovación como un proceso, también íntimo y personal, del maestro y hemos enfatizado la importancia y, podríamos decir, la indispensabilidad del maestro en el proceso de innovación. Sin embargo, esto no es suficiente. ¿Por qué? Porque si es cierto que la innovación es, ante todo, algo íntimo y personal, también es cierto que para que esta pueda invertir toda la estructura de la escuela, no puede limitarse a un solo individuo, sino que debe necesariamente extenderse, con la participación de otros profesores.

Como afirma Martínez Bonafé (2008), de hecho,

la idea es que el proceso de cambio pedagógico parte de la voluntad (política) de reinterpretación de la práctica a partir del encuentro con los otros y las otras y de compartir las propias experiencias y deseos de cambio, creando así la posibilidad de otras prácticas diferentes y renovadas. [...] Esto supone para la concepción y la práctica de la innovación una clara y explícita toma de posición desde la que iniciar un proceso de diálogo, negociación y colaboración en el interior de la comunidad educativa. La tolerancia y el reconocimiento, y el aprender a valorar desde la diferencia son aquí principios procedimentales básicos en la actuación del profesorado y del liderazgo "para la transformación (ivi, pp.81-82).

Como sostiene Hargreaves (1996), la colaboración y la colegialidad son fundamentales para el cambio educativo y, en este sentido, cita a Shulman (1989) cuando afirma que

la colegialidad y colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional. (Shulman, 1989, cit. en Hargreaves, 1996, p. 211).

Sin embargo, el proceso de compartir y difundir no es fácil porque, como se mencionó, la innovación es, ante todo, un proceso personal e íntimo, y la escuela es un microcosmos donde viven y trabajan los individuos con pensamientos, creencias, *habitus* y formas de pensar varios que no siempre constituyen un terreno fértil para que se produzca el cambio. De hecho, múltiples factores afectan la predisposición o no a iniciar un proceso de este tipo y varios estudios han demostrado cómo la representación del maestro conocido y (re)conocido influye tanto en el origen como en el fin de la motivación para enseñar (Baillaquès, 2006) y la la misma práctica docente (Bélair, 2006), con todo lo que esto conlleva a nivel de consecuencias, tanto prácticas, externas, cuando interiores, íntimas. Además, el profesor de secundaria está más apegado que otros al contenido disciplinario (Baillaquès, 2006) y esto puede tener un impacto negativo cuando el proceso de innovación requiere un cambio de perspectiva con respecto al tradicional, de tipo meramente transmisivo y una apertura a la interdisciplinariedad y nuevos planteamientos de contenidos, incluso a través de la colaboración con colegas de otras asignaturas.

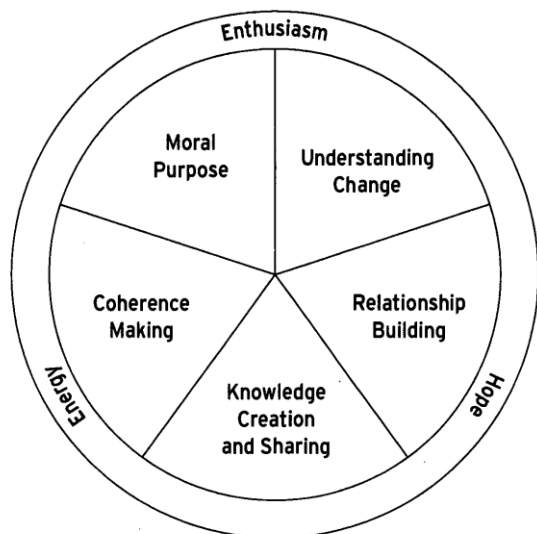
Entonces, ¿cómo se puede implementar un proceso de innovación que involucre a toda una institución? Aquí entra en juego el papel del liderazgo.

#### 1.4.4. El papel del liderazgo

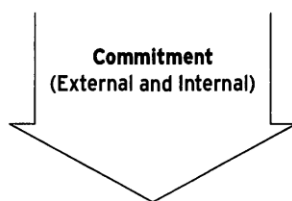
Para que exista un proceso de innovación que no se limite al profesor individual sino que pueda extenderse a toda la institución, el papel del liderazgo es esencial. En este sentido, Fullan (2001) identifica cinco componentes esenciales de la fuga del leader – o de los leaders - para que un cambio positivo tenga lugar en un contexto dado: el propósito moral de hacer que este cambio suceda; la comprensión del proceso de cambio; la mejora de las relaciones; la creación y el compartir de conocimiento; la coherencia en la realización del proceso (fig. 2). A estos, agrega, además, el factor tiempo: el proceso de innovación es lento e irregular, se debe no tener prisa y ser conscientes de que hay diferentes individuos involucrados que deben sentirse profundamente implicados en este proceso, posiblemente no solo desde un punto de vista externo pero también interno y, además, ser conscientes del hecho de que " internal commitment on a large scale [is] an extremely difficult proposition." (ivi, p. 9)

## LEADING IN A CULTURE OF CHANGE

Leaders



Members



Results

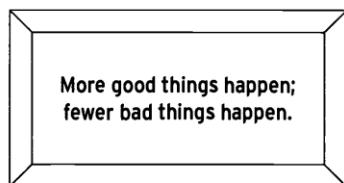


Fig. 2. El framework para el liderazgo (Fullan, 2001, p. 4).

Pero, ¿qué se entiende aquí por liderazgo? No nos referimos aquí por liderazgo solo al equipo directivo, sino a cualquier otra figura que tenga las características descritas anteriormente para involucrar a otros miembros del personal educativo. Es obvio que la administración tiene un papel crucial; sin embargo, en este sentido, hablamos cada vez más de la importancia de las formas de *liderazgo distribuido* para el éxito y la sostenibilidad de los procesos de innovación escolar, de manera que no se entienda el liderazgo una especie de rol de mando colocado en manos de un solo individuo o un pequeño grupo de figuras profesionales, pero como la posibilidad de compartir, proponer y decidir colocada en las manos, las mentes y los corazones de todas las personas que actúan y operan dentro de la institución; como afirman López y Lavié (2010),

el liderazgo distribuido trata de salvar el recurrente dualismo líder-seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas. Se asume, en definitiva, que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus o posición determinada, tiene que ver con la dinámica de trabajo que grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico (Gronn, 2003) (ivi, p. 73).

De hecho, es la dinámica del trabajo en equipo, el compartir, dialogar, debatir, colaborar lo que crea la sostenibilidad del proceso de innovación. Un liderazgo demasiado autoritario o egocéntrico, no

distribuido pero basado solo en el carisma del líder puede llevar a la desafección, si no a la oposición; en cambio, el trabajo en grupo y la división de responsabilidades, dentro de una visión compartida de los objetivos y métodos de trabajo, en una perspectiva común y mediante una distribución justa de cargas, responsabilidades y compromisos, es más sostenible, especialmente cuando se basa sobre la confianza mutua, ya que “la confianza facilita el cambio creando cierta sensación de seguridad que, a su vez, facilita la comunicación y la crítica, el análisis y la asunción de riesgos necesarios para tomar iniciativas” (ivi, p. 88).

Nos parece que podemos afirmar que la visión ideal del proyecto educativo debe ciertamente ser aceptada por los maestros del centro pero no puede imponerse, por lo que el diálogo con todos los miembros del grupo de trabajo, no solo entre los miembros del liderazgo, sino también con los maestros que gradualmente forman parte del claustro de los institutos individuales siempre debe ser alentado, apoyado y llevado adelante con el fin de compartir y expandir la red, y no de arriba hacia abajo, lo que crearía desafección y rechazo. De hecho, según lo declarado por López y Lavié (2010) al concluir su estudio sobre tres ejemplos de liderazgo en contextos de innovación escolar,

encontramos que la ausencia de procesos activos de socialización de los nuevos miembros se convierte en otra importantísima barrera para lograr una amplia distribución del liderazgo. Y también para promover un sentimiento de afiliación institucional en el profesorado sin el cual nunca obtendremos su compromiso con los procesos de cambio (ivi, pp. 87-88).

Paletta (2015a) también, en sus estudios sobre liderazgo, ha enfatizado la centralidad de este elemento, incluso para el mismo aprendizaje escolar, tanto que hablamos de *liderazgo para el aprendizaje*:

Le pratiche di leadership influenzano direttamente gli apprendimenti degli studenti agendo sul modo in cui sono definiti gli obiettivi della scuola, è definita la struttura organizzativa e coordinata l'attività didattica, sono gestiti i processi di autovalutazione e miglioramento richiesti dalle autorità amministrative, sono motivati gli insegnanti e vengono sviluppate e gestite le relazioni con le famiglie, le reti di scuole e altri partner della comunità territoriale (ivi, p. 42).

Además, ha resaltado los rasgos de un tipo particular de liderazgo compartido, el *transformador*, destacando las características que caracterizan a los gerentes que adoptan y encarnan este estilo:

i dirigenti scolastici “trasformativi” assumono comportamenti e adottano pratiche che favoriscono il cambiamento organizzativo attraverso la costruzione di capacità per il miglioramento: a) creano una visione di sviluppo condivisa della scuola; b) costruiscono consenso interno agli obiettivi; c) forniscono stimoli intellettuali agli insegnanti; d) si preoccupano dello sviluppo professionale degli insegnanti e li motivano prendendo in considerazione le loro opinioni e apprezzandoli per il loro contributo; e) danno il buono esempio, assumendo atteggiamenti di autocritica, coinvolgendosi direttamente nel problem solving, mostrando disponibilità, apertura, rispetto per il lavoro degli insegnanti; f) manifestano aspettative per elevate performance nei confronti degli insegnanti e degli studenti; g) s'impegnano a costruire una struttura organizzativa collaborativa assicurando la distribuzione della leadership e il coinvolgimento degli insegnanti; h) riconoscono e rafforzano la cultura della scuola (Paletta, 2015a, pp. 23-24).

El liderazgo para el aprendizaje y la transformación, haciendo del intercambio y la cooperación entre todas las personas involucradas el elemento fundador de la institución educativa en su

individualidad, sienta las bases, crea las condiciones y permite esos mecanismos virtuosos y esas prácticas reflexivas que conducen a la mejora de la propia institución escolar (Paletta y Pisanu, 2015) que, por lo tanto, se convierte en una organización no fija en su inmovilidad sino que aprende y que, de esta manera, puede transformarse y mejorarse (Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2001).

Creemos que podemos afirmar que parte fundamental y *conditio sine qua non* de ese proceso continuo aprendizaje y mejora son el amor y el deseo, como hemos visto y, con ellos, el cuidado: el cuidado de las personas, de las relaciones, la confianza y el respeto recíprocos (Hargreaves, 2005).

¿Qué significa todo esto? Que como vemos, incluso a un nivel que podríamos definir "superior", *de arriba*, de gestión de la institución, de toma de decisiones que luego influyen, *hacia abajo*, en las opciones pedagógicas y didácticas, un enfoque de tipo holístico que considera a la persona en su totalidad, sin perder de vista sus muchos aspectos y sus innumerables facetas, su esfera emocional y relacional, es una clave fundamental para que no solo podamos desencadenar, sino también sostener en el tiempo, procesos virtuosos de cambio y mejora.

Por lo que se ha dicho hasta ahora, parece verse claro que el proceso de innovación no puede llevarse a cabo excepto a través del compartir, el diálogo y el intercambio entre profesores que, al hacer una "red" y trabajar en equipo, alimentan permanentemente el proceso en sí (Carbonell, 2012; Martínez Bonafé, 2008). Entre otras cosas, un liderazgo compartido responde mejor a las características mismas de la sociedad-red actual, donde, como hemos visto, predomina la horizontalidad, además de ser un buen ejemplo para los propios estudiantes de la cohesión y la eficacia del trabajo en equipo, teniendo, por lo tanto, también efectos positivos en el proceso de aprendizaje.

De hecho, se sabe cuánto puede un profesor, con su práctica, sus acciones, sus gestos, con todo su ser, constituir un ejemplo para sus propios alumnos (Pérez, 2012); un ejemplo que en la escuela actual, la que Recalcati define la Escuela de Telémaco, es codiciado, deseado y buscado ya que la función del maestro constituye una figura central en el proceso de "humanización de la vida" (Recalcati, 2014): por lo tanto, el trabajo en equipo, el compartir, la toma de decisiones de una manera verdaderamente colegial, la resolución de problemas, el debate, la discusión, no pueden ser relegados solamente a la actividad de los estudiantes, sino que deben constituir el campo de trabajo diario de los maestros innovadores que, de esta manera, encarnan, con su propio actuar, lo que a sus alumnos proponen, constituyendo, al mismo tiempo, un modelo virtuoso de coherencia e compenetración entre actuar y ser, pensar, hablar y hacer; es decir, que es esencialmente lo que Pérez (2012) llama "testimonio vivo" (ivi, p.252); parafraseando la recomendación de Gandhi "Sé el cambio que quieres ver en el mundo", de hecho, él alienta a los profesores y formadores a que ejemplifiquen y practiquen las cualidades que quieren que aprendan sus alumnos, concluyendo de manera lapidaria y efectiva: "menos instrucciones y más ejemplo, hablar menos, escuchar más" (ivi, p.252).

Volviendo a lo que se dijo al comienzo, creemos que podemos decir que si queremos que nuestros alumnos estén bien y sean conscientes, libres de elegir y actuar, respetuosos de sí mismos, de los demás y de todo lo que los rodea, nosotros también primero debemos serlo; y creemos que podemos decir que esta es también la clave para comprender el proceso de innovación; de hecho, creemos que todo lo que se ha dicho hasta ahora es coherente con lo que afirma Fernández (2016), es decir que,

La clave para saber si estamos innovando radica en el análisis del diseño y el sentido de las experiencias, actividades... que se plantean en el alumnado en el contexto para, comparando estos con los de la calidad de que nos gusta el desarrollo de las



diferentes áreas de conocimiento Que componen nuestro campo de estudio (ivi, p. 40).

## CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Figlia: Papà, perché le cose hanno contorni?

Padre: Davvero? Non so. [...]

[...]

Figlia: E tu dici che non possiamo vedere i contorni della nostra conversazione perché non è finita.

Gregory Bateson (1976), *Metaloghi. Perché le cose hanno contorni?*

### 2.1. Muchas preguntas, pocas respuestas

Este capítulo se centra, en primer lugar, en los motivos que me impulsaron a llevar a cabo dicha investigación, cuáles fueron los factores detrás de ciertas elecciones y qué elementos dieron forma y forjaron el proceso de investigación. En segundo lugar, se discuten la ubicación en un paradigma de investigación que da sentido al proceso, los pasos de la investigación, las herramientas y los medios por los que se ha seguido este camino, en relación con los objetivos, las finalidades y las preguntas de investigación.

\*\*\*

Iniciar la investigación en el campo de la educación supone preguntar –y preguntarse-, cuestionar -y cuestionarse-, supone incertidumbres que aparecen teñidas de preguntas: cuestiones que son de primer orden porque estos cuestionamientos son los que guían el proceso metodológico.

¿Por qué he decidido emprender este camino de investigación? ¿Qué estaba buscando? ¿Qué esperaba encontrar? Y, por otro lado, ¿por qué soy maestra? ¿Cómo se relacionan mi ser maestra y mi doctorado? He estado pensando en estas preguntas, especialmente en los últimos tres años, después de comenzar mi doctorado y empezar a observar mi trabajo como profesora desde otra perspectiva. Y creo que, si tal vez he encontrado algunas respuestas, aún más son las muchas preguntas que, nuevas, surgieron precisamente gracias al camino emprendido y, también, en el escribir, en el narrar, pues constituye un momento de reflexión sobre mi viaje personal y profesional como se ha desarrollado hasta ahora, se está desarrollando y se desarrollará en el futuro. Como afirma Contreras (2010), me estoy refiriendo a la forma de volver esa mirada hacia nosotros”, en un camino de investigación que,

no es simple subjetividad, sino que es la búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, [...] o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, [...] no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado: ¿y eso qué significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido? (Contreras, 2010, p. 73).

De hecho, estoy en este lugar, como en muchas otras circunstancias vitales, como alumna y maestra al mismo tiempo y creo que se puedan utilizar como explicativas de tal *status*, las palabras de María

Zambrano: "Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que solo entonces empieza a ser discípulo. Nace el dialogo." (Zambrano, 2000, p. 139).

Este diálogo, que corre paralelo y, que es intrínseco a mi ser como persona, es constante y es el corazón, no sólo de mi proceso personal de crecimiento y maduración, sino también de mi relación con el mundo circundante y con todo lo que lo compone y, como resultado, de mi trabajo de investigación y de *esta* investigación.

## 2.2. El doctorado y la tesis: un viaje, un lugar y un tiempo para pararse, reflexionar y aprender

Mientras se enseña todos los días, hay pocas oportunidades de detenerse a pensar y reflexionar sobre las propias acciones: un doctorado y la redacción de una tesis son una ocasión y un espacio, un tiempo, que permiten reflexionar y aprender. Estos tres años me han permitido emprender un camino en el que mi papel no era sólo el de maestra, sino especialmente de estudiante, aprendiz e investigadora: una posición privilegiada, la mía, si pensamos que "para estar realmente en un espacio educativo, para aprender, enseñar y pensar en el trabajo, necesitamos comprometernos de distintas formas con el mismo" (Caramés, 2010, p. 204).

De ahí la necesidad de doctorado y de *este* doctorado. Para continuar con las palabras de Caramés (2010), efectivamente, "La investigación no nace de la nada; sino de un trabajo cotidiano, nace en una manera de estar, de un hacer" (Caramés, 2010, p. 205). Para mí ha sido la oportunidad de llenar, a través de un camino de estudio y aprendizaje, el vacío de una formación a la docencia hecha sólo de contenidos disciplinarios (como cuando hice el concurso en el año 2000),<sup>11</sup> de dar una forma, un constructo a lo que hacía en clase espontáneamente porque nacía del corazón y del alma, pero sin fundamento científico, ya que tendía a reproducir lo que había vivido como alumna. Quiero decir que me sentía obligada a hacer lo que se espera haga una maestra: llenar con conocimientos y contenidos la cabeza del alumnado que tiene que volver a re-reproducir lo que se le ha transmitido para poder tomar una nota y, finalmente, aprobar un examen. Esta era la corriente que me arrastraba y contra la cual luchaba para no ir a la deriva, no perder de vista mi objetivo y no ahogarme en la rutina de un día a día inclinado a una lógica mercantilística de acumulación de conocimiento, competición y estandarización.

Yo quería y quiero hacer mi trabajo como lo entiendo y lo amo.

Este doctorado, esta tesis, por lo tanto, han constituido para mí una gran experiencia, han sido una oportunidad única y han revelado ser aún más ricos y fructíferos de lo que había imaginado al principio, de hecho,

propiciar que la experiencia tenga lugar no es algo que podamos prever absolutamente. No podemos saber a priori qué vamos a aprender, porque entonces no es aprendizaje. Propiciar que la experiencia tenga lugar conlleva disponernos a aprender, implica arriesgarnos a equivocarnos y dejarnos llevar por las preguntas que tiran de nosotros. Implica estar presentes y dejarnos guiar por el propio camino de preguntarse. Solamente luego, quizá, podamos narrar algo con lo aprendido, si es que hemos podido "estar vivos", estar presentes en ese camino (Caramés, 2010, p. 207).

Estos tres años, con todo lo que vivirlos ha entrañado y significado para mí, han sido, sin duda, una experiencia, en el sentido "deweyano" del término (Dewey, 1938), mediante el constante diálogo

---

<sup>11</sup>Concurso ordinario: D.D.G. del 31/3/1999.

entre hacer y pensar, mediante la reflexión sobre lo que estaba viviendo y había vivido, he podido, al menos en parte, llenar ese vacío pedagógico que me impedía estar, ser y actuar con serenidad y seguridad; me han permitido llenar ese salvavidas de seguridad que me proporcionará las herramientas para no dejarme arrastrar, que me ayudará a flotar y reiterar firmemente mis convicciones, con una sólida base científica y no sólo a partir de mi alma, mi corazón y mi instinto; efectivamente,

La experiencia, como camino cotidiano de intentar comprender lo que vivimos, nos acompaña a mirar de nuevo el saber del sentido común. Nos ayuda a revisar el sentido del sentido común. Escuchar la experiencia, intentar tocarla o investigarla, no quiere decir guiarse solamente por el sentido común, sino prestarle atención y mirarlo de nuevo para continuar en el hacer y en el pensar (Caramés, 2010, p. 209).

En este sentido, creo que puedo afirmar que este camino ha constituido, para mí, un espacio y un tiempo de (tras-) formación (Sierra e Caparrós, 2017), un espacio y un tiempo que han permitido el nacer, en mí, de un pensamiento pedagógico vinculado a mi experiencia personal:

El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos (Contreras e Perez de Lara, 2010, p.22).

Pero este camino también me ha permitido otro privilegio: el de poder ver, conocer, observar, entrevistar a otros compañeros y compañeras, ver cómo trabajan y actúan otros maestros y maestras que, como yo, han sentido la necesidad de cambiar y transformarse, para encarnar y vivir, a través de su forma de enseñar, otra forma de concebir el saber y la escuela como institución: maestros y maestras que trabajan en grupos, que han hecho del compartir y del trabajo en equipo el pivote y el eje del cambio, porque se aprende en relación y no en soledad, y es en este lecho donde se sitúa la importancia y el cuidado de las relaciones, el cultivo, el alimento y el crecimiento de las mismas. He tenido la manera, por lo tanto, de (trans)formarme mirando y mirandome, escuchando y escuchandome, enriqueciendome y aprovechando de acciones, gestos, palabras y pensamientos de los demás. Y este privilegio se ha enriquecido con la experiencia vivida más allá de las fronteras nacionales, que ha constituido un mayor ensanchamiento de la perspectiva, una oportunidad más para observar y vivir otras realidades: esto me ha permitido adquirir, al mismo tiempo, la posibilidad de ver las cosas desde otro ángulo. Una experiencia siempre es algo que nos cambia, que nunca nos deja indiferentes, pero la experiencia de vivir en el extranjero es una fuente aún más importante de enriquecimiento porque ofrece la oportunidad de observar de cerca lo que normalmente es lejano y desconocido y ofrecer otras claves de lectura de lo que vivimos, de lo que nos rodea y nos pertenece; de hecho, "Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad" (Contreras e Perez de Lara, 2010, p. 25).

### 2.3. La maleta que traigo a casa, caminando en el borde del tiempo

Entonces, ¿qué he aprendido? ¿Con qué equipaje regresaré a clase en noviembre, cuando este momento y este espacio de reflexión y aprendizaje se acaben necesariamente?.

Obviamente, tanto, muchísimo, pero sobre todo una nueva forma de pensarme y pensar sobre mi rol, una nueva conciencia y sabiduría. Una *liberación del deseo* volviendo a las palabras de Contreras (2005).

La reflexión sobre mi pasado como docente, sobre mi presente de doctoranda y sobre mi futuro como maestra doctora, me permite (re)pensar y (re)pensarme y recuperar ese deseo original del ser maestra del que hablaba al principio. Me permitirá colocarme de una manera diferente frente al conocimiento y al saber, de (re)posicionarme en relación a las relaciones humanas, con los compañeros y compañeras pero especialmente con y para el alumnado y sus familias, para (re)permitirme un mayor cuidado de todas las personas con y para las cuales trabajaré, porque la educación siempre se desarrolla en un espacio de relación y este espacio debe ser cultivado, tratado con amor, con respeto y con cuidado (Sierra y Caparrós, 2017).

Pensar en el tiempo pasado, en el espacio y en lo vivido, me permite, a la luz de las experiencias actuales, vivas y vividas, dar nueva vida y nueva luz a los principios fundamentales de la educación y fundantes la actividad docente. Con Contreras y Pérez de Lara, veo

“la investigación educativa como una empresa del pensamiento, de un pensamiento no desligado de la experiencia, en busca de un saber que ilumine el hacer y retorne a la experiencia para ganar en experiencia; para ganar en la capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa y lo que nos pasa para volver así a pensar y descubrir nuevos sentidos, nuevas posibilidades, nuevos caminos, incluso en aquello que podríamos considerar lo dado, lo viejo, lo legado por la tradición. Se trataría pues de encontrar en esa investigación de la experiencia y hacia la experiencia una posición, una mirada que abra nuestra escucha, nuestra atención, al acontecer de toda relación educativa” (Contreras e Perez de Lara, 2010, p. 67).

La experiencia vivida y ligada a este doctorado, habiendo provocado y desarrollado en mí una reflexión y una trans-formación, me permitirá volver a la clase con una conciencia diferente, de hecho:

Se trata de un doble y necesario ejercicio dentro-fuera, o como bien sostenía María Zambrano, *un recogerse para luego volcarse*. Plantearnos esto hace que nos mantengamos conectados con el propio acto de enseñar, pues resulta imposible separar ser y saber” (Caparrós, 2015, p. 83).

Porque, fectivamente, “Entender la investigación como experiencia significa dar vida a la propia vivencia de aprendizaje (Contreras e Perez de Lara, 2010, p. 68) y, por lo tanto, interiorizar, hacer propio el saber, lo que se ha aprendido del propio vivido.

\*\*\*

En este capítulo, por lo tanto, ilustraré cómo estas preguntas e incertidumbres personales han guiado, acompañado y moldeado, en un continuo ir y venir entre preguntas y elecciones, entre el estudio y el trabajo de campo, el proceso de investigación, determinando y apoyando la metodología de investigación dentro de la cual se se ubica mi investigación. Así pues, esbozados los supuestos teóricos que me han llevado a posicionarme en un enfoque metodológico de tipo cualitativo, que ha surgido de mis preocupaciones como maestra, explicaré los objetivos, preguntas y etapas de investigación, los participantes y las herramientas consideradas, por cuensecuencia, las más apropiadas para investigar y comprender los contextos elegidos como foco de análisis.

esta búsqueda, este posicionamiento personal respecto al sentido de la investigación me ha conducido a explorar distintos contextos educativos que, en principio, podían ser fuente de conocimiento, de descubrimiento....Porque se ve un salto cuando empiezas a escribir sobre el DADA

## 2.4. En principio era el D.A.D.A.<sup>12</sup>

Como dije al comienzo, mi proyecto dio sus primeros pasos en la búsqueda de una escuela secundaria de segundo grado que, a nivel de toda la institución, adoptase y llevase a cabo prácticas didácticas innovadoras.

¿Existían en Roma, o al menos en Italia, donde mi investigación dio sus primeros pasos, escuelas secundarias de este tipo? Busqué durante mucho tiempo y todo lo que encontré fue esencialmente en la educación primaria o a veces en la educación secundaria de primer grado (como se llama en Italia). Luego vino él: el D.A.D.A. (Didáctica por Ambientes De Aprendizaje). Es una realidad maravillosa que, iniciada por dos escuelas secundarias romanas, está ganando terreno en Italia: inspirada en el modelo anglosajón pero con una impronta italiana (Cangemi y Fattorini, 2015) prevé la creación de entornos de aprendizaje disciplinarios, personalizados y equipados por los docentes según las necesidades de sus disciplinas: son los estudiantes, al término de cada hora de clase, los que se mueven de un entorno a otro. Esto, en las intenciones de los creadores, debería fomentar una mayor colaboración entre colegas que comparten los mismos espacios equipados y estimular nuevas buenas prácticas de enseñanza, en una perspectiva constructivista y en la que el alumno fuese activo y no pasivo.<sup>13</sup>

Sin embargo, de algunas inspecciones en las dos principales escuelas secundarias y de una encuesta inicial de los resultados de la experimentación (Asquini, Benvenuto, Cesareni, 2017; Bordini, Bortolotti, Cecalupo, 2017), así como de varias conversaciones informales con los directores de los Institutos, he podido ver que, a pesar de las mejores intenciones de los promotores, muchos maestros eran a menudo reacios a un cambio real en el enfoque de enseñanza que, por lo tanto, permanecía a menudo la del tipo transmisivo tradicional.

No era lo que yo estaba buscando.

Otros institutos tenían prácticas de enseñanza innovadoras, por ejemplo las de las Vanguardias Educativas, pero se trataba de experiencias que tenían una aplicación limitada a algunos maestros y no incluían la institución en su totalidad, o, como en un centro de Latina, donde fui un día, limitado a algunos proyectos.

Tal vez había encontrado un centro que pudiera satisfacer mis necesidades en la región de las Marche, en Ancona, pero no estaba segura de que respondería a lo que estaba buscando y una de las limitaciones era también que tenía que, por razones personales y económicas obvias, encontrar un instituto fácilmente accesible donde poder ir sin demasiada dificultad y sin demasiado costo, por un período de tiempo bastante largo y continuo.

## 2.5. Luego un día...

Hablando con una compañera y explicándole lo que estaba buscando, me habla de la Escuela Secundaria Caetani, donde toda una sección practica una alternativa a la enseñanza tradicional, tanto que ella y algunos de sus colegas que habían sido miembros externos del examen estatal de fin de curso - me dice - habían tenido dificultades para enfrentarse a niños y niñas que habían estudiado, por ejemplo, sin un libro de texto. Carla<sup>14</sup> me pone en contacto con Marta, profesora de Caetani, y

---

<sup>12</sup> D.A.D.A. es el acrónimo de Didáctica por Ambientes De Aprendizaje (en italiano: Didattica per Ambienti Di Apprendimento)

<sup>13</sup> Véase por eso la página web de uno de los centros pioneros: <http://www.liceolabriola.it/Sito/it/node/682>.

<sup>14</sup> Todos los nombres presentes en el texto con pseudónimos para garantizar el respeto de la privacy y del anonimado de las personas que han tenido un rol en el proceso de investigación.

hacemos una cita. Así es como descubrí la realidad romana, de la que hablaré más tarde. La innovación no implicaba a toda la institución, pero todavía involucraba a una sección entera y a un buen número de profesores, por lo que, de alguna manera, respondí a lo que estaba buscando. Una visita preliminar y de descubrimiento anticipado me permitió verificar que la innovación cumplía los criterios que había establecido. Los primeros contactos formales, que tuvieron lugar gracias a la mediación de la profesora C.<sup>15</sup> (Marta, de hecho), incluyeron un intercambio de correos electrónicos con el Directo acompañado, inicialmente, de una solicitud formal firmada por mi tutora, profesora D. C. que, como docente de Sapienza, me ha permitido moverme con el respaldo de una institución de prestigio como la universidad. Así comenzó mi viaje para descubrir el Caetani, del que hablaré más tarde.

## 2.6. Los impreveibles caminos de la vida

Al principio la investigación preveía el único caso romano; yo quería estudiar un instituto muy interesante en Argentina, pero la lejanía y el tiempo hicieron que mis tutoras (y yo) desecharan casi inmediatamente la idea de un estudio en el otro lado del mundo. Lo siento, porque el Themis Speroni es realmente una escuela especial y con una larga historia<sup>16</sup> y volver a Buenos Aires, donde había vivido de 2002 a 2005, me hubiera encantado.

Resignada sólo al caso italiano, aunque la idea de una experiencia en el extranjero seguía siendo, para mí, un importante estímulo para el crecimiento personal y una gran oportunidad para ampliar la perspectiva de mi trabajo, un día de mayo tuve el placer y el honor de conocer a D. R., profesora de la Universidad de Almería, que vino a Roma como *visiting professor*. La reunión fue increíblemente fructífera: D. dijo que estaba dispuesta a co-tutorizarme la tesis: se había abierto para mi la posibilidad de ir al extranjero. Después de un corto viaje, ya que por razones familiares habría vivido en Málaga, la propia D. me puso en contacto con mi segunda tutora española, E. C., profesora de la UMA (Universidad de Málaga) y mi mentora, apoyo, consejera, maestra, ayuda a lo largo de todo este año español. No me detengo en los acontecimientos personales y familiares subsiguientes que aquí no tienen ninguna razón para ser reportados, excepto para decir que la victoria de un par de becas me ha ayudado aún más, y me ha permitido mudarme a España con mi familia, durante todo un año escolar, sin demasiado costo adicional: una experiencia verdaderamente única.

La misma E., habiendo tenido conocimiento de mi investigación, me propuso estudiar el Cartima que ya sabía que era un centro innovador, por lo que no había necesidad, en este caso, de una inspección preliminar para ver si el centro cumplía con los criterios por mí establecidos. Los primeros contactos tuvieron lugar, por teléfono y por correo electrónico, con Agata, una de las profesoras del centro y miembro del equipo directivo, y fueron precedidos, también en este caso, por una solicitud formal de acceso al centro firmada tanto por mi tutora italiano, cuanto por mi tutora española.

---

<sup>15</sup> Los nombres de las personas que de alguna manera han tomado parte en la investigación, en diferentes y variadas maneras, pero no han sido "protagonistas", es decir, que no se mencionan varias veces en el curso del texto, no se cambian a seudónimos, sino que se informan a través de las apuestas iniciales.

<sup>16</sup> Invito, por eso, a visitar las páginas web:

<http://movimientoporlaeducacionlibre.blogspot.it/2013/07/instituto-de-educacion-superior-roberto.html>

<http://www.areapsicopedagogica.com.ar/plat2/index.php/otras-tematicas/escuela/1090-escuelas-publicas-y-experimentales-sin-pupitres-guardapolvos-ni-puntajes> y a leer Urruty I. M. (2016) *La práctica docente en las Escuelas Experimentales de La Plata. Una aproximación etnográfica a una experiencia pedagógica*, tesis de graduación en Ciencias Antropológicas, Facultad de Letras y Filosofía, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## 2.7. Preguntas de investigación, objetivos, foco y propósitos

Cualquier investigación proviene de un deseo. El mío, como he dicho, era mejorar(me), como profesora y como persona, a través de un contacto más cercano y profundo con otros colegas -y en otros centros escolares- que me permitiera, a través de la observación, análisis y comprensión de sus prácticas y sus acciones y hacer, reflexionar sobre mis prácticas, mi forma de ser y actuar como maestra, para permitirme formarme y transformarme, para (re)innovarme. De hecho, como dicen Blanco y Sierra,

La educación es siempre relación, encarnada y viva (Blanco, 2006), y requiere que cada una, que cada uno, ajuste cuantas consigo mismo; por eso se dice que "educamos como somos" (Novara, 2003). De acuerdo con esto, entendemos que la formación requiere aprender no sólo - ni tanto - conocimientos, sino aprender a conocer-nos y a desarrollar saberes propios (Blanco y Sierra, 2013, p. 5).

Lo que quería investigar eran prácticas de enseñanza innovadoras en un sentido pedagógico, así que primero formulé unas preguntas generales para encontrar centros que respondieran a lo que quería observar y estudiar, y luego seguí elaborando preguntas más específicas pero no rígidamente definidas porque, en una investigación cualitativa, las preguntas son flexibles, se redefinen paulatinamente: "el investigador elabora una lista de preguntas flexible, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender lo imprevisto" (Stake, 2012, p.35). Las preguntas de investigación, en el campo cualitativo, no están cerradas, sino "abiertas" y guían el proceso. Esto significa que el diseño resultante permite la reformulación y definición de las preguntas dependiendo de lo que se perfila gradualmente en el proceso de investigación.

Las dos primeras preguntas generales que guiaron la elección de los centros para estudiar fueron:

¿Qué hace que los centros tengan características pedagógicas y educativas innovadoras?

¿Qué características poseen los centros para ser innovadores?

Estas dos cuestiones han guiado y luego definido y delimitado el foco de la investigación que se ha centrado en dos institutos de educación secundaria que llevan a cabo una enseñanza innovadora, el I.E.S.<sup>17</sup> Cartima y el I.I.S.<sup>18</sup> Caetani.

El primero está situado en Estación de Cértama, un centro a pocos kilómetros de Málaga (España), que, hace cinco años, ha puesto toda su acción educativa en la metodología de Project Based Learning (PBL) o Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Blank, 1997; Harwell, 1997; Railsback, 2002). La segunda es una escuela secundaria en el corazón de Roma, que hace cinco años, comenzó una enseñanza atribuible a la metodología de la Flipped Classroom (Bergman e Sams, 2012; Maglioni, 2018; Maglioni, Biscaro, 2014) en una sección entera y en una clase adicional del trienio. Estas dos realidades específicas han sido el foco de esta investigación. Los dos centros son profundamente diferentes y no pretendo en modo alguno comparar dos realidades que no tienen nada en común, excepto el ser dos escuelas secundarias públicas<sup>19</sup> que se propusieron cambiar la forma en que se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con el proceso tradicional y transmisivo, que es imperante en la mayoría de las instituciones y, como resultado, ha emprendido un cambio en la educación y en cómo desarrollar y llevar a cabo acciones didácticas.

---

<sup>17</sup> I.E.S. es el acrónimo de Instituto de Educación Secundaria.

<sup>18</sup> I.I.S. es el acrónimo de Istituto di Istruzione Superiore.

<sup>19</sup> Para mí, el hecho de que las escuelas fueran públicas era de suma importancia porque innovar y cambiar en la esfera pública implica tomar decisiones, elecciones y actuar a un nivel y con implicaciones profundamente diferentes a las que en el sector privado y también porque, para mí, la educación debe ser pública.

Por lo tanto, los objetivos se definieron de la siguiente manera:

Observar, estudiar, analizar, tratar de comprender a través del caso de estudio, dos escuelas públicas secundarias que realizan enseñanzas no "tradicionales": el Instituto Caetani de Roma y el Instituto Cartima de Estación de Cértama.

El acceso al campo para obtener una primera respuesta a estas preguntas iniciales fue impulsado, al principio, por una pregunta muy general, como "What's going on here?" (Glaser, 1978, cit. in Tarozzi, 2008, p. 70). Esto no sólo nos ha permitido definir el enfoque eligiendo los dos institutos, sino que también, una vez definidos, ha abierto el camino a otras cuestiones de investigación que se han ido perfeccionando, refinando y abriendo a nuevos temas y pistas de análisis y reflexión a medida de que me aventuraba, por un lado, en el camino del estudio e investigación y, por otro lado, a través del acceso al campo, la observación estimulaba, solicitaba y planteaba nuevas preguntas y nuevas cuestiones: de hecho,

The research questions in a qualitative study shouldn't be formulated in detail until the purposes and context [...] of the design are clarified, and they should remain sensitive and adaptable to the implications of other parts of the design (Maxwell, 1996, p. 49).

Estas son, por lo tanto, las preguntas finales de investigación resultantes de las diversas reformulaciones y definiciones progresivas que se han producido en el camino y que han definido y determinado los siguientes objetivos:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJECTIVOS
<p>Qué hace que los centros tengan cualidades pedagógicas innovadoras?</p> <p>Qué características/cualidades denotan los centros para ser innovadores?</p>	<p>GENERAL:</p> <p>Analizar los aspectos fundantes de las prácticas educativas innovadoras en relación a su aspectos didácticos y organizativos en dos centros de secundaria ubicados en diferentes contextos.</p>
	<p>ESPECÍFICOS:</p>
<p>Cómo se encarna la innovación en cada centro escolar?</p> <p>Qué características tienen las actividades didácticas innovadoras desarrolladas en los dos insitutos (en cada uno)?</p> <p>Cómo se estructuran las actividades didácticas innovadoras en los insitutos estudiados?</p> <p>Qué herramientas didácticas y metodológicas se utilizan?</p>	<p>Analizar y estudiar el concepto de innovación según como lo entienden, como lo viven y desarrollan los docentes.</p> <p>Indagar en los cambios acaecidos en relación a las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.</p>



<p>Cuáles son los procesos organizativos y gestionales implicados en la introducción de una didáctica innovadora?</p>	
<p>Cuáles razones empujan los docentes a innovar?</p> <p>Qué significa innovar para los docentes de los centros?</p>	<p>Analizar cómo y porqué surgen las necesidades de innovar.</p>
<p>Cómo actúa la didáctica desarrollada sobre motivación, actitud, sentido de pertinencia a la comunidad de alumnado y profesorado?</p> <p>Cómo viven y experimentan las prácticas didácticas innovadoras alumnado y profesorado?</p> <p>Cómo influye la innovación en el tipo de relaciones educativas que se establecen?</p> <p>Cuáles son las experiencias de los alumnos y de los profesores, cómo viven la estructura de las aulas, la disposición, las actividades, todo lo que se hace en el centro?</p>	<p>Conocer la opinión del alumnado respecto a la participación, al aprendizaje, las relaciones, las actividades y prácticas didácticas.</p>

Los objetivos generales del trabajo son, por lo tanto, observar, estudiar, analizar, describir, interpretar, dos escuelas secundarias que llevan a cabo una enseñanza no tradicional para conocerlas, tratar de entenderlas y hacerlas visibles a aquellos que no han tenido la oportunidad de conocerlas personalmente y en profundidad y, consecuentemente, ofrecer pistas para la reflexión y el debate.

En consonancia con lo que se ha dicho hasta ahora y con la metodología de investigación realizada, el propósito de mi estudio es investigar las prácticas de enseñanza de los centros en cuestión para mejorar el conocimiento y ayudar a animar el debate sobre el cambio necesario en la educación secundaria y para hacer que, posiblemente, se pongan en marcha otras prácticas innovadoras. Como afirma Denzin (2012), "The goal is to provoke change, to create texts that play across gender and race, utopian texts that involve readers and audiences in this passion, moving them to action" (Denzin, 2012, p. 85).

## 2.8. Los participantes

Como se mencionó, la investigación se centró en dos centros, públicos, de educación secundaria. Esta etapa escolar no prevé la misma distribución del ciclo en los dos países. En el sistema español, al igual que en el sistema italiano, la obligación escolar comienza a los 6 años y termina a los 16; en Italia, después de 5 años de primaria, siguen 3 años de secundaria de primer grado y un período de dos

años que es parte de un ciclo de 5 de escuela secundaria de segundo grado, mientras que en España son 6 años de primaria y 4 años de secundaria obligatoria -Educación Secundaria Obligatoria (ESO)-: aquellos que deseen continuar sus estudios tendrán otros dos o tres años delante de ellos, dependiendo de la dirección elegida (con una marcada diferencia entre las instituciones para quienes deseen continuar con los estudios universitarios y los de los que no lo harán).

La escuela identificada, el IES Cartima, abarca los 4 años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es decir, alumnos de 11-12 a 16 años; la escuela secundaria Caetani, incluye los 5 años de educación secundaria, divididos en un período de dos y uno de tres años y acoge a niños y niñas de entre 14 y 19 años.

Esta diferente división de ciclos no permitía, obviamente, observar una superposición precisa en la elección de las clases: la innovación, en el Caetani, incluye el período de tres años y no el período de dos años; por homogeneidad de edad y tipo de estudios, por lo tanto, para el estudio español, mis tutoras y yo decidimos considerar el último año de ESO, que acoge a niños y niñas de entre 15 y 16 años.

### 2.8.1. El I.I.S. Caetani

Como se ha mencionado, la fase romana de la investigación (a.e. 2017-2018), se centró en toda una sección de la escuela más otra clase del período de tres años, que conducen una enseñanza atribuible al modelo de la clase invertida.

El Caetani es una institución donde la innovación es llevada a cabo sólo por un grupo de profesores en una sección; todos los demás llevan a cabo la enseñanza tradicional, por lo tanto hay una separación muy clara entre los profesores de pedagogía más tradicional y profesores de pedagogía innovadora; es cierto que algunos de los que trabajan en la sección innovadora también trabajan en clases tradicionales, pero en general (aparte de estos casos específicos) hay una separación muy clara entre los que tratan de innovar y que afirman trabajar según el modelo revisado de la clase invertida y los que siguen trabajando de una forma más tradicional. Al principio, entonces, con mis tutoras, habíamos decidido establecer el estudio teniendo en cuenta las clases "al revés" (es decir, tres clases de una sección completa más una clase de otra sección) y una sección completa de la misma especialidad pero de planteamiento tradicional (tres clases) para poder tener una idea de la diferencia de experiencia entre una realidad y otra y alcanzar un conocimiento más preciso y profundo del caso. Es importante tener en cuenta que incluso en las clases "invertidas" trabajan profesores que llevan a cabo una enseñanza tradicional y que los mismos profesores que normalmente trabajan de una forma innovativa, ocasionalmente realizan lecciones transmisivas. Sin embargo, la conciencia de la separación entre los que intentan innovar y los que no, es muy evidente y es vivida con mucha fuerza por los maestros y maestras.

Los participantes, por tanto, en este caso, son siete clases, cuatro "experimentales" y tres "tradicionales" para un total de 147 estudiantes de 15 a 18 años y sus profesores.

El acceso al campo fue posible a través de la mediación de la profesora C. y a través de un proceso de negociación con el Director del instituto también para la posibilidad de recoger material documental, video y fotográfico. Después de una primera carta de presentación por la universidad, procedí a dar a todos los estudiantes y profesores un consentimiento informado con la explicación de las herramientas, propósitos y objetivos de la investigación.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Copias de la carta preliminar al Director y del consentimiento informado con la presentación del proyecto de investigación se pueden encontrar en el CD adjunto.

### 2.8.2. El I.E.S. Cartima

El instituto andaluz trabaja íntegramente utilizando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) por lo que no existe una clara separación entre dos tipos diferentes de enfoques educativos. Es cierto que los nuevos profesores, que están capacitados en la forma en que se trabaja en el centro, pueden (o no) presentar dificultades para adaptarse a una (quizás para ellos) nueva metodología de trabajo, pero sin duda, por lo que he visto, no existe una separación estricta entre docentes recién llegados y docentes que trabajan en el centro desde más tiempo. Por lo tanto, la atención se ha centrado, por homogeneidad con los estudiantes romanos, en el último año del curso que en el instituto cubre 3 clases para un total de 73 estudiantes de 15-16 años y sus profesores.

Cabe destacar que en España, en el 4º año de ESO, se imparten 30 horas de clases por semana: 12 son obligatorias y "fijas" (lengua española, geografía e historia, educación física, inglés y *tutoría*, siendo esta última una hora de apoyo a la clase, en la que se discuten cuestiones interpersonales o problemas que han surgido), mientras que las demás son opcionales, por lo que todos los alumnos del 4º ESO pueden elegir a qué asignatura asistir. Dada la presencia masiva de horas optativas, el concepto mismo de clase como se entiende comúnmente en Italia cambia, ya que el grupo de alumnos cambia constantemente dependiendo de la asignatura elegida. A la luz de esto, no se ha observado un solo 4º, sino todos los del instituto (4º A, B y C).

El acceso al campo fue precedido por una carta de presentación de la universidad y estuvo de concertado con la Jefa de Estudios;<sup>21</sup> no había necesidad de consentimiento informado para los alumnos y profesores porque, como me han dicho, todo el mundo firma su consentimiento para el uso de imágenes al comienzo del año escolar.

## 2.9. La metodología de investigación

En los párrafos siguientes explicaré cómo se llevó a cabo la investigación, el paradigma interpretativo que la subyace, el estudio de caso así como el tipo de encuesta adoptada y las herramientas de recopilación y análisis de datos que consecuentemente se han utilizado.

### 2.9.1. El paradigma interpretativo

Un proyecto de investigación nunca es "neutro" sino que siempre denota, con su esencia misma, el paradigma en el que ubica. De hecho, cualquier investigador se guía por principios ontológicos (cuál es la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, lo que podemos saber sobre ella y como saberlo), epistemológicos (cuál es la relación entre quién querría saber y el objeto que le gustaría conocer) y metodológicos (cómo el investigador puede saber lo que le querría saber) que determinan la manera con la cual se mira el mundo e interactúa en y con él (Benvenuto, 2015; Denzin & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Trinchero, 2002).

Esta tesis y este trabajo de investigación forman parte de un tipo de investigación cualitativa constructivista. Esto significa, desde el punto de vista ontológico, que las realidades son comprensibles como construcciones mentales intangibles de individuos, cuyas formas y contenidos dependen del contexto social en el que se encuentran estos individuos; tales construcciones son alterables y no "verdaderas" en un sentido absoluto, por lo que no existe una realidad externa objetiva objetivamente conocible; desde un punto de vista epistemológico, el investigador y el sujeto de la investigación están tan estrechamente vinculados que los "descubrimientos" son creados literalmente por su interacción durante el proceso de investigación; la metodología, por lo tanto, es

---

<sup>21</sup> La figura del Jefe de Estudios forma parte del personal directivo y tiene la función de coordinar y organizar las actividades de los docentes en línea con el proyecto educativo del centro y coordinar la planificación general de los estudios y actividades educativas de los alumnos y profesores. Una copia de la carta es adjunta al anexo CD.

hermenéutica y dialéctica y el producto de la investigación siempre es el resultado de la interacción constante entre el investigador y lo que estudia (Guba & Lincoln, 1994, 2002).

### 2.9.2. La investigación cualitativa y mi papel como investigadora

La investigación cualitativa, a diferencia de la investigación cuantitativa, no "cierra", sino que "abre"; no busca respuestas que definan o delimiten contornos precisos, dibujando una línea de causalidad entre hechos y acontecimientos, sino, caracterizada principalmente, como afirman Denzin y Lincoln, por una serie de "essential tensions, contradictions and hesitations" (Denzin & Lincoln, 1994, p. IX) intenta estudiar, describir, interpretar, "desde dentro", lo que "está fuera" (Flick, von Kardoff & Steineke, 2004; Flick, 2007), ofreciendo pistas para la reflexión y claves de interpretación *abiertas*.

Como argumentan Denzin y Lincoln (2005) "la investigación cualitativa es un proyecto de indagación, pero es también un proyecto moral, alegórico y terapéutico" (ivi, p. XVI cit. en Flick, 2007, p. 26). De hecho, como expuse anteriormente, para mí fue una experiencia de aprendizaje única incluso por cómo se ha ido definiendo mi rol dentro del proceso. De hecho, en la investigación cualitativa, el investigador no está separado de lo que estudia, como es necesariamente el caso de un estudio cuantitativo en el que se observa el objeto de investigación desde el exterior (Guba & Lincoln, 2002); en la investigación cualitativa el investigador está inevitablemente inmerso en el fenómeno empírico que está analizando (examining), investigando (enquiring) y experimentando (experiencing); por lo tanto, como es epistemológicamente imposible explorar un fenómeno sin formar parte de él (Tarozzi, 2008)), la figura del investigador no tiende a desaparecer, sino, por el contrario, siempre está presente y ofrece el filtro, la lente a través de la cual los hechos, los acontecimientos observados, las palabras escuchadas, se ofrecen al lector del informe de investigación. Siempre es una forma de posicionarse, de estar dentro de lo que se estudia que, inevitablemente, afecta cómo y lo que se estudia y observa -sin por eso prescindir del rigor de la investigación y el análisis- pero también quién está observando y estudiando.

Es más, «L'investigatore [...] deve analizzare sé stesso nel contesto di ricerca. Entrando in una nuova cultura, il ricercatore deve continuamente riflettere sulle sue caratteristiche ed esaminare come queste influenzano la raccolta e l'analisi dei dati» (Krefting, 1991, p. 7).

Siendo, por lo tanto, el investigador inevitablemente inmerso en el contexto en el que opera, y siendo la relación entre él y los participantes en la investigación fundamental, el trabajo será el resultado de una interpretación dada desde su punto de vista; él de aquellos que ya trabajan dentro de la escuela tiene la ventaja de abordar el tema de la investigación con pasión, curiosidad e interés; al mismo tiempo, sin embargo, puede establecer un preconcepto, en un momento en que se observa el mismo sistema del que forma parte, ya que la mirada no es neutral sino llena de conocimiento, pensamientos y habilidades adquiridas a lo largo de años de trabajo dentro del ambiente escolar (Charmaz, 2008).

Si "il ricercatore è inevitabilmente parte del contesto che si trova ad osservare" (Tarozzi, 2008, p. 35) también los "datos" no son datos y no se "recogen" sino que se *generan o construyen*, "tomados", precisamente en virtud de la inmersión del investigador en el contexto y el conocimiento se convierte en el resultado de una co-construcción entre el investigador y los sujetos (Charmaz, 2000, 2008; Denzin, 2013; Flick, 2018).

Usando las palabras de Tarozzi (2008), "L'oggettività della conoscenza scientifica non esiste, esistono le interpretazioni di essa" (Tarozzi, 2008, p. 33).

Al estudiar una realidad compleja como la de un sistema (von Foerster, 1987) o un microcosmos (Bertaux, 2003) que consiste en una multiplicidad de individuos que son, piensan, actúan y se mueven en un tiempo y espacio, no es posible referirse a un paradigma interpretativo rígido. Como dice von

Foerster, "la vita non può essere studiata *in vitro*; è necessario studiarla *in vivo*" (von Foerster, 1987, p. 153). De hecho, el comportamiento y las acciones humanas no pueden entenderse sin referirse a los significados e intenciones profundos que las personas dan a sus gestos y acciones y por esta razón un análisis cualitativo de tipo constructivista es más apropiada. Como argumenta Schwandt (1994), los investigadores constructivistas,

Share the goal of understanding the complex world of lived experience from the point of view of those who live it. This goal is variously spoken of as an abiding concern of the life world, for the emic point of view, for understanding meaning, for grasping the actor's definition of a situation, for Verstehen. The world of lived reality and situation-specific meanings that constitute the general object of investigation is thought to be constructed by social actors. That is, particular actors, in particular places, at particular times, fashioning meaning out of events and phenomena through prolonged, complex processes of social interaction involving history, language, and action. The constructivist or interpretivist believes that to understand this world of meaning one must interpret it. The inquirer must elucidate the process of meaning construction and clarify what and how meanings embodied in the language and actions of social actors. To prepare an interpretation is itself to construct a reading of these meanings; it is to offer the inquirer's construction of the constructions of the actors one studies (Schwandt, 1994, p. 118).

La naturaleza constructivista del enfoque metodológico que ha constituido el esqueleto y el camino de esta investigación, se revela y se manifiesta claramente en el camino de la investigación misma que ha cambiado y se ha desarrollado, se ha ido construyendo poco a poco.

Por otro lado, si, como dicen Denzin y Lincoln (2005), los investigadores cualitativos "transforman el mundo" (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3 cit. en Flick, 2015, p. 26), el investigador no es un elemento neutral e invisible en el campo, sino que forma parte de lo que observa (en el caso de la observación participante) o hace que los participantes reflexionen (por ejemplo a través de entrevistas), sobre su propia vida e historia, y esto puede llevarlos a llegar a una comprensión diferente del mundo que los rodea;<sup>22</sup> por lo tanto, en investigación cualitativa, en cierta manera, siempre se está comprometiendo a cambiar el mundo aunque se pueda entender, más allá de esta óptica moral, tan simplemente como una forma de estudiar y entender el mundo y producir conocimiento (Flick, 2015, p. 26).

Es una disposición cognitiva que, como afirman Caride y Fraguera-Vale (2015), es:

[...] no sólo [...] una forma de asociar la lógica del método a lo que hay o a lo que se observa en el devenir de las circunstancias, sino también [...] la oportunidad que nos dan los saberes para poder transformarlas e intervenir en ellas: la voluntad, no siempre explícita, de dar coherencia a los acontecimientos cotidianos o extraordinarios, posicionándose éticamente ante lo que promueven o inhiben. [Si trata] de adoptar una postura crítica ante la realidad y su transformación, alejada de concepciones fragmentarias del mundo, de la Humanidad y del conocimiento, [...] una visión morfológica de la ciencia para reivindicar sus connotaciones cívicas y morales (Caride y Fraguera-Vale, 2015, pp. 143-144).

Reflexionar, actuar, estudiar para volver a reflexionar y actuar sobre lo que había estudiado y observado, ha constituido un proceso cíclico que luego ha permitido dar uniformidad y sentido no sólo al mismo proceso, sino también al producto; esto se constituye, inevitablemente, por la

---

<sup>22</sup> De hecho, más de un maestro me dijo que mi entrevista lo llevó a reflexionar y parar a pensar.

conjunción de los diversos componentes que se han desentrañado en el paso del tiempo, que no han permanecido cristalizados en el momento en que se han vivido e “incorporado” sino que se han continuamente retomado, a través de una comparación constante y continua.

En la siguiente tabla, que ilustra las etapas de mi proceso como investigadora multicultural, resumo lo que se ha dicho en este párrafo y lo que explicitaré, con más detalle, en los siguientes.

Tabla 1.

Las fases del proceso de investigación del investigador como sujeto multicultural.

DIÁLOGO CON LA TEORÍA Y LA LITERATURA	FASE 1	EL INVESTIGADOR COMO SUJETO MULTICULTURAL	ÉTICA Y POLÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN	VALUTACIÓN DEL PROCESO Y DECISIÓN DE LAS ELECCIONES PARA TOMAR
	FASE 2	LA PERSPECTIVAS Y EL PARADIGMA TEÓRICO	PARADIGMA NATURALISTA	
	FASE 3	LA ESTRATÉGIA DEL MÉTODO	ESTUDIO DE CASO	
	FASE 4	LAS ESTRATEGIAS PARA LA RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	ENTREVISTAS FOCUS GROUP CUESTIONARIOS OBSERVACIONES SEMI-PARTICIPANTES DIARIO DE CAMPO DOCUMENTOS	
	FASE 5	EL ARTE DE INTERPRETAR Y PRESENTAR: EL INFORME DE INVESTIGACIÓN	ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y NARRATIVA	

Elaboración personal adaptada a partir de Denzin e Lincoln, 1994, p. 12.

### 2.9.3. Levantar el velo, desvelar lo desconocido: el estudio de caso

¿Por qué el estudio de caso en esta investigación?

Estoy de acuerdo con las palabras de Nieves Blanco (2005), que argumenta:

Necesitamos, como señala Max Van Manen (2003) un tipo de investigación capaz de interesarse por lo que es único, buscando ponernos en contacto más directo con el mundo en lugar de pretender elaborar una teoría para explicarlo o controlarlo. Una investigación en la que quien investiga interroga desde el fondo de su ser, que busca la proximidad y no el alejamiento, que se deja afectar y que, por tanto, requiere “no sólo técnicas que se pueden enseñar y conocimientos especializados, sino también habilidades que tienen que ver con capacidades discrecionales, intuitivas, páticas y con el tacto” (Blanco, 2005, p. 379).

Y luego añade, refiriéndose al saber de los docentes:

La investigación educativa debe contribuir a desvelar esa sabiduría que, como relata de manera admirable Luigina Mortari (2002), necesita una mirada que la acoja, desde

la escucha atenta de ese saber, cuidando de no someterlo a criterios externos, a códigos que le son ajenos. Esa mirada la puede y la debe aportar la investigación, redefiniendo su sentido, adecuando sus procedimientos y, de manera particular, entendiendo que la práctica educativa y las maestras y maestros no son objetos de investigación de los que haya que alejarse; investigadores e investigados, académicos y docentes, tenemos un vínculo que debe adoptar la forma de relaciones de autoridad, no de poder (ivi, p. 380).

En estas palabras veo reflejada mi posición privilegiada en este proceso, en el que me encuentro siendo investigadora sin dejar de ser maestra, casi encarnando en mi persona lo que Blanco desea en el texto antes mencionado.

A partir de mi profesión y considerando el propósito y los objetivos de mi trabajo, el estudio de caso ha parecido la mejor metodología de investigación para obtener el conocimiento que me proponía lograr.

De hecho, como afirma Yin (2009), el estudio de caso es la metodología de investigación preferida cuando “a) «how» or «why» questions are being posed, b) the investigator has little control over events, and c) the focus is on a contemporary phenomenon within a real-life context” (Yin, 2009, p. 2).

En este trabajo, hay dos estudios de caso: se trata de entender cómo, en dos escuelas secundarias ubicadas en contextos muy diferentes y distantes, se llevan a cabo prácticas didácticas innovadoras, de cómo se realizan sobre la base de la características y peculiaridades del contexto y cómo este cambio en la práctica docente es experimentado y percibido por profesores y estudiantes en términos de gusto, aprendizaje, relaciones, tratando no de comparar sino de comprender.

Como dice afirma Stake (2010), uno de los principales expertos en esta metodología, el estudio de caso intenta hacer que los lectores entiendan y comprendan lo que hemos estudiado y que de alguna manera les proponemos como una representación de lo que hemos visto y analizado, pero también entendido e interpretado y que habría permanecido desconocido para ellos si no hubiera sido por nuestra investigación.

Efectivamente, en sus propias palabras,

el estudio de casos es subjetivo, [...] se apoya mucho en nuestra experiencia previa y en el valor que para nosotros tienen las cosas. [...] Intentamos que el lector pueda conocer algo de la experiencia personal de la recogida de datos. [...]. Sin embargo, los cuidados que se dediquen al caso para que merezca la pena nunca serán suficientes. Es una comunicación interactiva, primero entre un investigador singular con el caso, y después con el lector. En parte, es un ejercicio de condolencia, en parte de congratulación, pero siempre un ejercicio intelectual, de transferir ideas, de crear significados. Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte. [...] Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos. El estudio de casos que tenemos enfrente constituye una espléndida paleta (Stake, 2010, pp. 114-116).

Y es precisamente esta experiencia personal del investigador que hace que él mismo se (trans)forme, que se enriquezca con lo que se está aprendiendo y experimentando en el proceso de investigación. De hecho, como afirman Caparros y Sierra,

cuando investigamos, lo que finalmente ocurre tiene más que ver con lo que se transforma en nosotros (*investigar es investigar-se*), que con lo que podamos generar en otros (que no está en nuestra mano, como sucede en la educación y el aprendizaje) (Caparròs y Sierra, 2012, p. 4).

#### 2.9.4. ¿Qué determina, entonces, el rigor científico y la validez del estudio?

Una investigación cualitativa no pretende generalizar "afuera" (Maxwell, 1996), sino describir, entender, interpretar, generar nuevas ideas, nuevas formas de ver lo que se ha estudiado y que se ofrece al lector del estudio, otorgar nuevas claves de lectura y reflexión. Como argumenta Stake (2010):

los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de investigación. Pero de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales. Y lo hacen en parte porque están familiarizados con otros casos a los que añaden el nuevo, y así forman un grupo un tanto nuevo del que poder generalizar, una oportunidad nueva de modificar las antiguas generalizaciones. Las personas aprenden cuando reciben generalizaciones, generalizaciones explicadas, de otros, normalmente de autores, profesores, autoridades. Y también generalizan a partir de su propia experiencia (Stake, 2010, p. 78).

Sin embargo, uno de los problemas de la investigación cualitativa es, precisamente, la presencia ineludible y fundamental del investigador. ¿Cómo se puede garantizar, si el investigador es tan central en el proceso de investigación, la exactitud y seriedad del estudio, es decir, su validez y fiabilidad? Como afirma Maxwell (1996):

[Validity] depends on the relationship of your conclusions to the real world, and there are no methods that can assure you that you have adequately grasped those aspects of the world that you are studying (Maxwell, 1996, p. 86).

Añadiendo, luego, que él

use validity in a fairly straightforward, commonsense way to refer to the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other sort of account. [...] The use of the term "validity" does not imply the existence of any objective truth to which an account can be compared (Maxwell, 1996, p. 87).

El mismo Maxwell (1996) pone de relieve que uno de los principales riesgos para la validez de la investigación cualitativa es precisamente la presencia del investigador, que, sin embargo, no siendo eliminable, debe entenderse y utilizarse productivamente; de hecho, la validez de la investigación no es el resultado de la indiferencia del investigador, sino de su integridad y su corrección en la clarificación y especificación de su influencia y cómo esta ha afectado el camino (Maxwell, 1996, p. 91).

Podemos utilizar en este caso las palabras de von Foerster (1987), efectivamente,

in antitesi al problema classico dell'indagine scientifica, che innanzi tutto postula un "mondo oggettivo" invariante rispetto alle descrizioni (come se una cosa simile potesse esistere) e quindi tenta di formularne una descrizione, ci troviamo di fronte



al compito di creare un "mondo soggettivo" invariante rispetto alle descrizioni, ossia un mondo che comprenda l'osservatore: *questo è il problema* (von Foerster, 1987, p. 153).

La investigación cualitativa es subjetiva, pero la subjetividad no se considera un defecto a eliminar, sino un elemento esencial para entender lo que se está estudiando (Stake, 2012), esta, sin embargo, si no está bien gestionada, puede afectar el rigor de la investigación. Para superar esto, Flick (2015) señala tres elementos que deben caracterizar un estudio cualitativo bien hecho: 1. La indicación clara, explícita y reflexiva de la decisión de utilizar un diseño de investigación; 2. El ajuste al diseño emergente, es decir, siempre comprobar que las decisiones tomadas son adecuadas y, si necesario, cambiarlas y rediseñar el estudio; 3. La apertura a la diversidad, es decir, la capacidad y la forma en que el investigador se ocupa de lo diferente, lo inesperado.

A éstas se suman, además, justamente a destacar el carácter "abierto" de la investigación cualitativa, otras dos características de un buen estudio cualitativo: la tensión entre el rigor (metodológico) y la creatividad (teórica, conceptual, práctica y metodológica) y entre uniformidad y flexibilidad.

Criterios análogos son evidenciados por Steineke (2004): "an inter-subjective comprehensibility of the research process on the basis of which an evaluation of results can take place. [...] Documentation of the research process is the principal technique" (Steineke, 2004, p. 187), mientras que Tracy afirma que "High quality qualitative methodological research is marked by (a) worthy topic, (b) rich rigor, (c) sincerity, (d) credibility, (e) resonance, (f) significant contribution, (g) ethics, and (h) meaningful coherence" (Tracy, 2010, p. 839).

Krefting (1991) resume cuatro criterios de validez que, para la investigación cualitativa, pueden resumirse de la siguiente manera:

1. el valor de la verdad, que consiste en representar la realidad de la manera más congruente y fiel posible: se requieren muchas estrategias metodológicas y esta es una de las piedras angulares de la triangulación;

2. la aplicabilidad: en la investigación cualitativa esto se da si el investigador "presenta dati descrittivi sufficienti per permettere la comparazione" (Krefting, 1991, p. 4);

3. la consistencia: "la consistenza dei dati [...] è relativa al fatto che i risultati sono consistenti se l'indagine può essere replicata con gli stessi soggetti o in un contesto simile" (ivi);

4. la neutralidad: en la investigación cualitativa, donde el investigador por definición no puede ser neutral,

"l'obiettività è il criterio della neutralità ed è raggiunto attraverso il rigore metodologico con il quale si stabiliscono l'attendibilità e la validità" (ibid., p. 5).

Stake advierte que utilizamos la triangulación para evitar falsas percepciones y errores en nuestras conclusiones (Stake, 2010, p. 115), aunque reitera que "Es inevitable que nuestras observaciones sean interpretativas, y que nuestro informe descriptivo esté impregnado y seguido de la interpretación" (Stake, 2010, p. 115).

Por lo tanto, la triangulación es uno de los elementos fundamentales para la fiabilidad y el rigor científico de la investigación y se considera como una forma de profundizar y mejorar el conocimiento (Flick, 2007, Maxwell, 1996, Stake, 2010). En el caso de este estudio, la triangulación ha previsto el uso de diferentes herramientas para recabar información: diarios de observación,

entrevistas individuales, entrevistas grupales, cuestionarios, que han permitido estudiar y entender los centros analizandolos con triangulación de métodos y de momentos.

### 2.9.5. Instrumentos para la recogida de las informaciones

Las muchas herramientas diferentes que componen la investigación cualitativa constituyen una especie de bricolaje, según la definición de Denzin y Lincoln (1994):

The multiple methodologies of qualitative research may be viewed as a bricolage, and the researcher as a *bricoleur*. [...] The *bricoleur* produces a bricolage, that is, a pieced-together, close-knit set of practices that provide solutions to a problem in a concrete situation. "The solution (bricolage) which is the result of the *bricoleur's* method is an [emergent] construction" (Weinstein&Weinstein, 991, p. 161) that changes and takes new forms as different tools, methods, and techniques are added to the puzzle. Nelson et al. (1992) describe the methodology of cultural studies "as a bricolage. Its choice of practice, that is, is pragmatic, strategic and self-reflexive" (p. 2). This understanding can be applied equally to qualitative research (Denzin e Lincoln, 1994, p. 2).

En este estudio, este bricolaje se ha formado mediante el uso de instrumentos de naturaleza diferente, incluso de un tipo más claramente cuantitativo como el cuestionario, para la recopilación de información. Sin embargo, esto no cambia el planteamiento metodológico de este trabajo.

Como afirman Mertens y Hesse-Biber (2012), de hecho, "Quantitative and qualitative data can be mixed for the purpose of illustrating a more complete understanding of the phenomenon being studied" (Mertens & Hesse-Biber, 2012, p. 78).

Dado que no son las herramientas las que determinan el tipo de investigación, sino el paradigma interpretativo que le subyace y, en consecuencia, el propósito del estudio, el uso de herramientas de recopilación de información de un tipo más claramente cuantitativo, como cuestionarios, no indican el uso de una metodología de investigación mixta, sino sólo de varias herramientas, de naturaleza distinta, que permitan y fortalezcan la triangulación y, por lo tanto, la validez y fiabilidad de la propia investigación (Hesse-Biber, 2010).

Las herramientas utilizadas para recopilar la información fueron:

- El diario
- La observación participante y la recopilación de material documental, video y fotográfico
- El focus group (o grupo de discusión)
- La entrevista semi-estructurada
- El cuestionario.

Es importante destacar que, dada la naturaleza diferente de los dos centros, estas herramientas no se utilizaron de la misma manera en ambos casos, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Herramientas utilizadas para recopilar información en los dos centros.

I.I.S. CAETANI	I.E.S. CARTIMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la observación participante</li> <li>▪ el diario</li> <li>▪ la recopilación de material documentario, video y fotográfico</li> <li>▪ el focus group</li> <li>▪ el cuestionario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la observación participante</li> <li>▪ el diario</li> <li>▪ la recopilación de material documentario, video y fotográfico</li> <li>▪ la entrevista semi-estructurada</li> <li>▪ el cuestionario</li> </ul>

### 2.9.5.1. La observación participante y la recogida de material documentario, video y fotográfico

La observación participante ha sido una herramienta clave para recopilar información. Me ha permitido ver, oír, escuchar, estar en el ambiente que estaba estudiando percibiendo estados de ánimo, sonidos, olores, viviendo y compartiendo los mismos espacios y tiempos que los profesores y los estudiantes, observando su forma de actuar, interactuar, relacionarse entre sí y con las actividades propuestas; me ha permitido ver "desde dentro" lo que estaba sucediendo en los dos centros. A esto pude acompañar la colección de material fotográfico y vídeo, lo que me permitió volver a observar y vivir algunos momentos para poder volver a re-pensarlos e interpretarlos.

Toda la información que vine recogiendo ha sido redactada como notas observativas de campo y ha confluído a una especie de diario paralelo al de campo, siendo éste de un tipo más reflexivo, aunque los dos instrumentos se han ido lentamente superponiendo. Dividí toda la información por días concretos, por lo que para cada día de acceso al campo recogía la información de mi interés: fecha, ubicación, disposición de espacios, uso de horarios, profesor, asignatura, acciones didácticas, herramientas y materiales, participación y disposición de alumnos y profesores, dinámicas, hechos o eventos<sup>23</sup>.

En el Caetani se llevaron a cabo 330 horas de observación, es decir, se observaron, durante dos semanas cada una de las clases "experimentales" y, durante una semana cada una, las "tradicionales". Antes de las observaciones, el acceso al campo se acordó con el Director. Con respecto a la privacidad de los estudiantes y profesores, se aseguró a los participantes que todo el material fotográfico recopilado no se publicaría y sólo se utilizaría con fines de investigación.

En el Cartima, dada la presencia masiva de horas opcionales y el consiguiente cambio inevitable del concepto de clase en sí, no sólo se observó un 4º, sino todos los del instituto (4º A, B y C) durante dos semanas, haciendo un total de 60 horas de observación. Contrariamente a lo que sucedió en Italia, después de negociar el acceso al campo con el equipo directivo no hubo necesidad de ningún consentimiento informado o permiso para sacar material vídeo u obtener material fotográfico. Una profesora me dijo que tales tareas burocráticas siempre son llevadas a cabo, por todo el mundo, a principios de año y que todos han dado su consentimiento para ser fotografiado o filmado (también he notado que es una práctica común y generalizada del centro publicar fotos en redes sociales).

Como afirma Angrosino (2012), "El rol de observador-como-participante es el que corresponde al investigador que lleva a cabo observaciones durante breves períodos [...]. El investigador es alguien

<sup>23</sup> Todas las observaciones, así como los diarios de campo, estás adjuntas en el CD anexo.

conocido y reconocido, pero se relaciona con los “sujetos” del estudio únicamente en calidad de investigador” (Angrosino, 2012, p. 81).

Por lo tanto, como acabo de decir, a pesar de que el tipo de observación no ha cambiado sustancialmente de Roma a Málaga, mi proceso de maduración y estudio han significado que la naturaleza de la redacción interpretativa de los textos resultantes de la observación fuese diferente para los dos centros. Me encontré en las palabras de Lüders (2004), cuando dice que estos son:

the dilemmas, described in countless ways, of participant observers who had to adhere to their scientific standards and tasks as distanced observers, but at the same time had to act in a socially and culturally acceptable way in the particular situations (Lüders, 2004, p. 223)

Esta tensión fue claramente sentida por mí durante el período de observaciones y ha ido evolucionando con el aumento de la experiencia, lo que ha determinado la naturaleza diferente del diario y de las notas observativas en las dos instituciones. De hecho, como argumenta Angrosino (2012),

Podría parecer que la observación es la destreza etnográfica más objetiva, ya que parece requerir poca o ninguna interacción entre el investigador y las personas a las que estudia. Sin embargo, debemos recordar que la objetividad de nuestros cinco sentidos no es absoluta. Todos tendemos a percibir las cosas a través de filtros; estos filtros son, en ocasiones, una parte intrínseca del método de investigación (por ej., nuestras teorías o marcos analíticos), pero a veces constituyen simplemente artefactos de quiénes somos: las ideas preconcebidas que acompañan a nuestro entorno social y cultural, nuestro género, nuestra edad relativa, etc. Los buenos etnógrafos se esfuerzan por ser conscientes —y, por tanto, hacer caso omiso— de estos últimos factores, que constituyen una perspectiva que llamamos etnocentrismo (el supuesto —consciente o no— de que nuestra propia manera de concebir y de hacer las cosas es de algún modo más natural y preferible a todas las demás). Pero no podemos abolirlos por completo (Angrosino, 2012, p. 61).

Ser consciente de esto es importante tanto en el momento en que se está observando cuanto a la hora de analizar la información recopilada.

#### 2.9.5.2. El diario

El diario me sirvió para registrar los hechos y acontecimientos que siguieron cronológicamente para tener acceso al campo y, luego, durante el trabajo en el campo: era una herramienta para pensar y comentar lo que tuve la oportunidad de ver, escuchar, experimentar. Según expone Angrosino, “el proceso de observación comienza captando todo y registrándolo con tanto detalle como se pueda, con la menor cantidad de interpretación posible” (Angrosino, 2012, p. 61), en el diario escribí mis primeras impresiones, sensaciones, opiniones, incertidumbres que no ponía en el texto que estaba redactando a través de la observación participante, y estas luego me ayudaron a reflexionar, pensar y tener claves para interpretar la información que poco a poco se estaban construyendo. En el estudio español, el diario fue absorbido en gran medida por las notas de la observación participante; De hecho, para continuar con las palabras de Angrosino,

Gradualmente, a medida que el investigador adquiere más experiencia en el emplazamiento de campo, puede comenzar a diferenciar asuntos que parecen ser importantes y a concentrarse en ellos, mientras que presta proporcionalmente menos atención a cosas que tienen una significación menor (Angrosino, 2012, pp. 61-62).

Por lo tanto, también mis anotaciones e impresiones han ido tomando forma diferente a medida que mi experiencia como investigadora aumentaba y, con ella, mi confianza con el instrumento y mi papel dentro del proceso de investigación así que, poco a poco, han sido absorbidas por el diario que se ha convertido, en el caso español, casi en un todo con el en que iba recogiendo las informaciones de la observación participante, si bien manteniendo mis opiniones e impresiones personales distintas de lo que estaba viendo, observando, sintiendo, escuchando (Gibbs, 2012).

### 2.9.5.3. El focus group (o grupo de discusión)

En el Instituto Caetani hay una separación clara y marcada, y así percibida, entre los profesores -y, en consecuencia, los estudiantes - que llevan a cabo una enseñanza tradicional y los profesores - y los estudiantes - que experimentan el modelo alternativo. En esta situación, los grupos los grupos de discusión han parecido ser el medio más adecuado para entender las experiencias opuestas, aprovechando el potencial que ofrece este instrumento (Barbour, 2013).

Una vez más, al igual que con las entrevistas y la observación participante, el hecho de que no sólo yo era una investigadora, sino también una colega jugó un papel muy importante en la relación que se creó con las personas que han formado parte en la investigación porque considero que generaba una atmósfera de mayor "comodidad" y comprensión.

Se realizaron dos grupos focales con los maestros, uno con los "tradicionales" y otro los "invertidos" y siete grupos con el alumnado, uno por cada clase observada. Las discusiones tuvieron lugar al final del período de observación, cuando ya había surgido cierto conocimiento y confianza mutua entre la investigadora y los miembros de los grupos.

Como sostiene Barbour (2013), la selección de los participantes en un grupo focal no es una ciencia exacta, sino que implica decisiones éticas y prácticas (Barbour, 2013): con respecto a los profesores, hicieron dos grupos donde intervenía el profesorado, tomando como referente su pertenencia a uno u otro modelo educativo. Los alumnos fueron identificados por sugerencia de los docentes, sujetos a recomendaciones de que fuesen individuos comunicativos (para evitar "quemar" el instrumento) y "mezclados" entre varios niveles de desempeño de la clase, pero también hubieron participaciones voluntarias. Las discusiones fueron moderadas por mí y observadas por una estudiante en Psicología de Sapienza Universidad de Roma y grabadas en audio. La transcripción fue realizada por una persona externa licenciada en Literatura, Publicación y Periodismo, acostumbrada a llevar a cabo tal trabajo.

La discusión se dividió en 7 macrotemas, previamente acordados con mi tutor y con una profesora experta en el uso instrumento:

- Metodología;
- Relaciones entre compañeros y entre profesores y estudiantes;
- Aprendizaje;
- Competencias;
- Contraste;
- Estrategias y prácticas (solo para los profesores);
- Evaluación

Cada grupo vio la participación de un mínimo de tres a un máximo de 6 personas.

La estudiante presente como observadora, tomó notas durante el debate, que luego se utilizaron al analizar los datos, para tener un punto de vista diferente y permitir la triangulación.

En todo momento los participantes tuvieron información sobre los propósitos del estudio; se les dio una hoja de información con el propósito del estudio, con mis datos de contacto y un consentimiento informado para proteger su privacidad y garantizar su anonimato.

#### 2.9.5.4. La entrevista semi-estructurada

La entrevista semiestructurada es la técnica privilegiada para entrar en contacto directo con una persona y su experiencia individual, para saber lo que piensa, cómo vive, cómo se siente acerca de ciertos temas de nuestro interés. Siempre es una interacción social (Benvenuto, 2015). De hecho, como dice Flick,

La situación de entrevista se ve a menudo como un sitio en el que se construye el conocimiento. En las entrevistas no encontramos simplemente una reproducción o representación de un conocimiento existente (que se puede juzgar por su veracidad), sino una interacción sobre una cuestión que forma parte del conocimiento producido en esta situación (Flick, 2015, p. 111).

Las circunstancias organizativas del Cartima –como ya he explicado anteriormente- obligaban, de alguna manera, a utilizar unas técnicas diferenciadas para realizar el trabajo de campo. Así decidimos, con mis tutoras, que no era apropiado realizar entrevistas grupales, sino que sería más interesante investigar los procesos y experiencias personales en relación con el funcionamiento del centro. Decidimos, por lo tanto, llevar a cabo, en lugar de los grupos focales, entrevistas individuales semi-estructuradas, seleccionando una muestra que pasaba por profesores veteranos en el centro, profesores noveles y equipo directivo porque lo que se trataba y se trata de comprender es cómo viven y experimentan los procesos de innovación propios del centro.

Precisamente como fruto de la interacción entre dos personas, la entrevista debe tener lugar en un ambiente cortés, distendido, abierto, relajado y "cómodo" y de confianza mutua (Kvale, 2011, Trincheró, 2002), por esta razón la realización de entrevistas con los profesores del Instituto Cartima tuvo lugar después del período de observación, cuando ya se había establecido una relación de conocimiento y confianza mutua entre investigadora y profesores.

Antes de las entrevistas se preparó un guión con preguntas abiertas, concertado con mis tutoras, lo mismo para los grupos de profesores y ligeramente diferente para el personal directivo.

Si bien, hay que tener en cuenta que, como afirma Kvale (2011), la entrevista semi-estructurada,

tiene una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay al mismo tiempo apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas, para profundizar las respuestas que los entrevistados dan y las historias que cuentan (Kvale, 2011, p. 93).

En esta línea, los temas que se abordaron quedan expuestos en el siguiente cuadro:

*Tabla 3.*

*Temas abordados en las entrevistas.*

DOCENTES	DOCENTES DEL EQUIPO DIRECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Años de enseñanza en el centro</li> <li>▪ Circunstancias que llevaron a este centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cómo y por qué nació la idea del proyecto educativo</li> <li>▪ Cómo se creó el grupo de trabajo</li> <li>▪ Porqué, para quién, para qué innovar</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cómo se está experimentando esta experiencia</li> <li>▪ Cómo ha cambiado la forma en que te relacionas con colegas, alumnos y trabajo</li> <li>▪ Lo que hace que la acción didáctico-educativa del centro sea innovadora</li> <li>▪ Los cambios, si los hubiera, en la manera de dar clases</li> <li>▪ Porqué, para quién, para qué innovar</li> <li>▪ Deseo y ganas (o no) quedarse a trabajar en el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cómo ha cambiado la forma en que te relacionas con colegas, alumnos y trabajo</li> <li>▪ Qué aspectos significativos se han añadido o descartado en la práctica docente a lo largo de los años</li> <li>▪ Cómo se toman las decisiones en el centro</li> <li>▪ Cuáles son las mayores dificultades encontradas y que se encuentran para llevar a cabo el proyecto y cómo se trataron y, posiblemente, se resolvieron</li> <li>▪ Qué necesita este proyecto para poder continuar</li> </ul>
--	---

Se realizaron trece entrevistas: tres al personal directivo (equipo directivo completo), cuatro a profesores que ya trabajaban en el instituto desde hace años y seis a nuevos profesores, tanto recién incorporados como noveles. No todos los profesores accedieron a ser entrevistados pero aquellos que lo hicieron estaban felices y a veces también ansiosos de compartir conmigo sus ideas, impresiones, sentimientos.

Las entrevistas fueron grabadas y, luego, transcritas por una doctoranda de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga con la que luego discutimos los temas que surgieron, con el fin de tener, de nuevo, "otra mirada" en comparación con mi interpretación personal.

#### 2.9.5.5. El cuestionario

El cuestionario es una herramienta útil para recopilar datos cuando se tiene un gran número de sujetos; Es una herramienta altamente estructurada que tiene una serie de ventajas como simplicidad en modo de respuesta, rentabilidad, control de fiabilidad de datos y velocidad de elaboración de resultados; por otro lado, justamente sus alto grado de estructuración y la rigidez de las respuestas son su principal límite, no permitiendo una profundización de los distintos temas (Benvenuto, 2015). En este caso, se utilizó para tener una idea general de la percepción de los estudiantes sobre la metodología.

El cuestionario constaba de 150 ítem, 135 a escala Likert y 15 de fondo; para la versión en español, fue traducido con el método de la back-translation.

Las preguntas cerradas estaban relacionadas con las siguientes dimensiones de escala, tomadas de cuestionarios ya validados:

- CKP (Collaborative Knowledge Practices, Muukkonen et al., 2016, que investiga cuánto los estudiantes piensan ser capaces de: aprender colaborando sobre objetos compartidos (4 ítem); integrar el trabajo individual y colaborativo (4 ítem); mejorar a través del feedback (4 ítems); aprender utilizando la tecnología (4 ítem);

- AMOS QAS (Abilità e Motivazione allo studio, cuestionario di approccio allo studio, De Beni, Mo, Cornoldi, 2003): dividido en las siguientes subescalas: organización (10 ítem); elaboración (10 ítem); autoevaluación (10 ítem); estrategias (10 ítem); sensibilidad metacognitiva (10 ítem);

- ECPQ (Educational Context Perception Questionnaire, Mérac, 2017), que investiga la percepción del contexto educativo por los estudiantes, utilizando las siguientes sub-escalas: participación (7 ítem); sentido de pertenencia (5 ítem); mutuo reconocimiento (8 ítem); atmósfera placentera (7 ítem); imparcialidad (6 ítem); presión/competición (12 ítem); calidad de la propuesta didáctica (11 ítem); acondicionamiento agradable (5 ítem); diferencias entre maestros (2 ítem); colaboración (3 ítem); control (3 ítem).

Se pidió a los estudiantes que respondieran las preguntas utilizando una escala Likert de 5 puntos, expresando su grado de acuerdo o desacuerdo o la frecuencia de una acción dada, de la siguiente manera: 1. Nunca (o no está de acuerdo en absoluto); 2. A veces (o en desacuerdo); 3. A menudo (o bastante de acuerdo); 4. Muy a menudo (o muy de acuerdo); 5. Siempre (o muy de acuerdo).

Las preguntas de fondo eran tanto cerradas cuanto abiertas y se referían a la recopilación de datos relacionados con edad, género, nacionalidad, licenciatura de los padres, clase asistida, expectativas con respecto a estudios futuros, datos relativos a carreras escolares (rechazos, tareas escolares, rendimiento escolar). Los cuestionarios se administraron después de las observaciones, cuando ya se había creado un clima de colaboración y confianza mutua entre la investigadora y las figuras escolares (alumnado, profesorado y empleados escolares). La administración se llevó a cabo durante varios días (pero en el Cartima sólo un día fue suficiente), en línea, en el aula y durante las horas curriculares, después de un acuerdo con los profesores y, para la escuela romana, con el apoyo de una estudiante de Pedagogía Experimental de la Universidad Sapienza. Los niños pudieron completar el cuestionario desde su smartphone o tableta o, en el caso de Roma, si no había conexión, desde uno de los ordenadores presentes en el centro.

La administración estuvo precedida por una breve introducción sobre el uso del cuestionario y los datos que se podían obtener y la garantía del anonimato. A los estudiantes se les dio un enlace para la compilación que ha llevado de 15 a 45 minutos.

\*\*\*

Resumo las herramientas y los participantes de los dos centros en la siguiente tabla:

Tabla 4.

*Instrumentos utilizados en los dos centros para la recogida de información.*

	HERRAMIENTA		PARTICIPANTES	CANTIDAD
CAETANI	Observación participante	Diario y material video-fotográfico	7 clases: 4 «experimentales» 3 «tradicionales»	330 horas: 2 semanas cada una 1 semana cada una
	Focus group		Alumnado Profesorado	7 (1 por clase) 2 (1 por metodología didáctica)
	Cuestionarios		Estudiantes de 15-18 años	Total cumplimentados: 127: 72 «experimentales»



				55 «tradicionales»
CARTIMA	Observación semi-participante		3 clases	60 horas 2 semanas
	Entrevistas semi-estructuradas		Docentes	3 docentes del equipo directivo 4 docentes 6 docentes “llegados nuevos”
	Cuestionarios		Estudiantes de 15-16 años	Total cumplimentados: 66

### 2.9.6. El análisis de datos

El análisis de datos casi siempre supone una transformación, y esta transformación a menudo se produce al cambiar de texto oral a texto escrito; de hecho, el análisis es casi siempre de textos escritos (Gibbs, 2012); el diario, las observaciones, las entrevistas y los grupos de discusión: todo se devuelve en textos escritos y el análisis tiene lugar sobre y partiendo de esos textos. En cambio, distinta es el análisis de los cuestionarios y del material fotografico.

En la investigación cualitativa el proceso de análisis no es independiente del proceso de recopilación de información, no necesariamente sucede después, pero se empieza a analizar ya en el momento en que se recopila la información. Como dice Gibbs (2012),

El análisis puede y debe comenzar en el campo. Usted puede iniciar su análisis a medida que recoge los datos entrevistando, tomando notas de campo, obteniendo documentos, etc. [...] Actividades como llevar notas de campo y un diario de investigación tienen el objetivo tanto de recoger datos como de iniciar su análisis. [...] La concurrencia del análisis y la recogida de datos no sólo es posible, sino que además puede ser en realidad una buena práctica. Usted debería utilizar el análisis de sus datos iniciales como una manera de plantear nuevos problemas y preguntas de investigación (Gibbs, 2012, p. 22).

De hecho, esto es lo que sucedió dentro de mi proceso de investigación: a medida que el acceso al campo me daba claves de lectura y me abría y sugería nuevas preguntas y cuestiones, se iban esbozando y perfeccionando temas emergentes y categorías en los dos estudios de caso; posteriormente, gracias al proceso contemporáneo de recopilación y análisis de datos, se han superpuesto y han servido mutuamente para una mayor comprensión el uno del otro. De hecho, como argumenta Maxwell (1996), “Any qualitative study requires decisions about how the analysis will be done, and these decisions should influence, and be influenced by, the rest of the design” (Maxwell, 1996, p. 77).

Las transcripciones han sido leídas y escuchadas mas de una vez, tanto para verificar la fiabilidad y exactitud de la transcripción, como para poder enriquecer la interpretación y el análisis con pausas, silencios, entonaciones y modulaciones de voz, es decir, todos aquellos elementos que en una transcripción no encuentran espacio sino que son importantes para el análisis de la forma más rigurosa posible. Como Kvale (2011) afirma, efectivamente,

La transcripción de la conversación de entrevista a una forma escrita implica una segunda abstracción, donde el tono de la voz, las entonaciones y la respiración se

pierden. En resumen, las transcripciones son traducciones empobrecidas descontextualizadas de las conversaciones de la entrevista (Kvale, 211, p.124).

Como argumentan Strauss y Corbin (1990), "Conceptualizing our data becomes the first step in analysis" (Strauss & Corbin, 1990, p. 63) y esto implica cuestionarse, preguntar a cada párrafo, frase, lo que significa y representa; como argumenta Gibbs (2012),

La codificación es el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código (Gibbs, 2012, p. 63).

Es el proceso que Corbin y Strauss llaman *open coding* (Corbin & Strauss, 1990, p. 12) e así que empieza, según las palabras de Tarozzi (2008), "l'abbandono del piano descrittivo per quello concettuale" (Tarozzi, 2008, p. 93). Para seguir usando las palabras de Gibbs (2012),

Los códigos proporcionan un foco para pensar sobre el texto y su interpretación. El texto codificado real es sólo un aspecto de eso. Por esta razón, es importante que escriba tan pronto como pueda hacerlo algunas notas sobre cada código que desarrolle (Gibbs, 2012, p. 66).

Como bien explica Schmidt (2004), efectivamente, "Coding [...] means relating particular passages in the text of an interview to one category, in the version that best fits these textual passages" (Schmidt, 2004, p. 255).

El análisis de la información siempre implica una interpretación y esto se hace categorizando: "The determination of the analytical categories begins with an intensive and repeated reading of the material" (Schmidt, 2004, p. 254); por lo tanto, he procedido, leyendo y releendo varias veces el material a mi disposición, a agrupar los conceptos pertenecientes al mismo fenómeno en categorías emergentes del análisis de la información en mi posesión y a las que he asignado los nombres que he considerado más pertinentes. Dar un nombre a las categorías emergentes, de hecho, nos permite reflexionar sobre ellas y sus características y ofrece la oportunidad, entonces, de hacer una comparación y confrontación constante entre los elementos que han surgido y proceder con el siguiente paso que es el *axial coding* (Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin, 1990) o sea la fase en la que las distintas categorías identificadas se agrupan según los temas que las unen. El proceso de análisis, de hecho, implica comparar y releer constantemente las categorías y subcategorías que surgen del análisis y esto también evita los riesgos de defectos de interpretación (Corbin & Strauss, 1990); aunque el trabajo de interpretación y análisis se lleva a cabo por el investigador, con todo lo que esto conlleva (como se mencionó anteriormente), "en la medida de lo posible, uno debe intentar extraer de los datos lo que está sucediendo y no imponer una interpretación basada en las teorías preexistentes" (Gibbs, 2012, p. 72).

Este trabajo de comparación y confrontación constante entre las categorías surgidas, también permite la agrupación según criterios de afinidad, contiguidad, similitud: "The identifications of connections between categories and themes can also be seen as a contextualizing step in analysis (Dey, 1993), but a broader one that works with the results of a prior categorizing analysis" (Maxwell, 1996, p. 79).

Al hacer esta contextualización también es posible jerarquizar las categorías y temas que han surgido; de hecho, como explica Gibbs (2012), "Reordenar los códigos dentro de una jerarquía implica pensar

en el tipo de cosas que se está codificando y en las preguntas a las que se está respondiendo” (Gibbs, 2012, p. 104).

Y así es exactamente como trabajé con los textos escritos, agrupando las categorías que surgieron en familias reflectantes que corresponden a los temas inherentes los objetivos y las preguntas de investigación. Estas agrupaciones también han constituido el contenido, el esqueleto y la estructura de los informes de investigación relativos a las dos instituciones. De hecho, este es también el paso necesario para comenzar a escribir el informe de investigación.

En cuanto a los cuestionarios, analicé las respuestas a los ítem agrupados en las escalas correspondientes.

En el momento de la escritura, me encontré desorientada por la enorme cantidad de información en mi posesión y por la conciencia de la dificultad de poder expresar, incluso parcialmente, la riqueza de lo que había aprendido, visto, sentido, vivido; además, una tesis es necesariamente un texto cuya longitud no puede ser excesiva. Entonces, ¿cómo reducir (no solo desde un punto de vista cuantitativo) todo en algunas páginas escritas? En este sentido, las lecturas de Santos (1990), Wolcott (1990) y Stake (2010) fueron de gran ayuda para mí. El primero, de hecho, argumenta que “ningún estudio cualitativo utiliza todos los datos recogidos” (Santos, 1990, p. 131); el segundo que:

The critical task in qualitative research is not to accumulate all the data you can, but to “can” (i.e., get rid off) most of the data you accumulate. This requires constant winnowing. The trick is to discover essences and then to reveal those essences with sufficient context, yet not become mired trying to include everything that might possibly be described (Wolcott, 1990, p. 35).

De la misma manera, asimismo Stake (2010) afirma:

También es importante dedicar el mejor tiempo de análisis a los mejores datos. Es imposible ocuparse de todos, y la igual atención a los datos no constituye un derecho civil. Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. La búsqueda de significados, el análisis, debe partir y volver, una y otra vez, a este objetivo (Stake, 2010, p. 78).

El propio Stake (2010) afirma que, al igual que el profesor, también el investigador de estudio de caso proporciona información, explica, ayuda a ofrecer una mayor competencia y madurez, a socializar y a liberar; el académico subraya que siempre es necesario seleccionar la información que se debe proporcionar o las experiencias necesarias para que el aprendizaje se lleve a cabo, agregando que “El autor eficiente es aquél que cuenta lo necesario y deja el resto para el lector” (ivi, p. 105) y concluyendo:

Muchas veces convendrá evitar un tema o un capítulo adicionales, contar la historia de forma más breve, y con más efectos internos. Otros podrán contar el resto de la historia, las otras historias. [...] Sin embargo, los cuidados que se dediquen al caso para que merezca la pena nunca serán suficientes. Es una comunicación interactiva, primero entre un investigador singular con el caso, y después con el lector. En parte, es un ejercicio de condolencia, en parte de congratulación, pero siempre un ejercicio intelectual, de transferir ideas, de crear significados. Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte[...] Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su

integridad, de aquellas cosas que apreciamos. El estudio de casos que tenemos enfrente constituye una espléndida paleta (ivi, p.116).

\*\*\*

Dada la gran cantidad de datos disponibles para mí, para la categorización y el análisis utilicé el software Nvivo que me permitió trabajar más ágilmente en los textos y recuperar y comparar constantemente las categorías de una manera bastante simple e inmediata.

Analice de esta manera todo el material en mi posesión, excepto el material video y fotográfico que usé para recordar ciertos eventos, circunstancias, interacciones, miradas, gestos, y para los cuestionarios que analicé con Excel y SPSS.

En cuanto a la observación semi-participante, para el caso romano también trabajé con Excel ya que había preparado una tabla de observación adaptada por Cesareni y Rossi (2013) en la que fui a escribir actividades, herramientas y formas de trabajar de profesorado y alumnado y participación, disposición espacial y tiempos relacionados. De esta manera pude obtener datos de un tipo más claramente "cuantitativo" que me permitió tener una visión más "objetiva" de cómo se utilizaba el tiempo escolar.

## 2.8. La etica de (mi) investigación

En una investigación como esta, la relación entre el investigador y las personas con las que se encuentra interactuando y compartiendo un "pedacito de vida" es una parte esencial de la investigación en sí. Como afirma Tarozzi (2008), "I partecipanti sono riconosciuti nella loro piena dignità di persona umana in quanto valorizzati nella loro professionalità e in parte chiamati a cooperare attivamente nella costruzione della ricerca" (Tarozzi, 2008, p. 75).

Como dice Gibbs (2012), "Los dos principios que deben regir aquí su trabajo son que debe evitar dañar a sus participantes y que su investigación debería producir algún beneficio positivo e identificable" (Gibbs, 2012, pp. 135-136).

Por esta razón, he intentado en la medida de lo posible establecer relaciones no sólo configuradas en la amabilidad, sino también en la confianza y el respeto mutuo, nunca "forzando" las cosas y tratando de ser siempre lo más transparente y respetuosa posible. He explicitado mi papel y los objetivos de mi trabajo, quedando claro desde el principio que no vine a juzgar a nadie y que no estaba allí para evaluar y expresar opiniones.<sup>24</sup>

La transparencia en el proceso de investigación también se llevó a cabo mediante la devolución de los primeros resultados de los análisis.

Ambos párrafos resumelos así :

Otra cuestión importante, ha sido el conocimiento que el profesorado, de ambos centros, - y en el Cartima también el alumnado - ha tenido sobre los resultados parciales de la investigación. De igual modo que recibirán el trabajo, una vez concluido, para su valoración y contraste.

\*\*\*

---

<sup>24</sup> Especialmente en Roma esto fue fundamental porque no todos los profesores estaban contentos con mi presencia en el aula; sin embargo, pude ver que a medida que aumentaba el conocimiento mutuo, incluso los más reacios eran más abiertos y disponibles, más relajados y a gusto.

Con respecto al respeto de la privacidad, he hablado previamente sobre el consentimiento informado; después de haber obtenido el permiso de los dos Directores para nombrar los centros, me he ocupado de informar de estos en la tesis.<sup>25</sup>

El nombre real de los dos centros será el único dato que responda a la realidad; De hecho, a pesar de haber recibido permiso de los entrevistados españoles para utilizar sus nombres, decidí, después de cierta incertidumbre, mencionar a todas las personas presentes en esta obra con nombres de ficciones porque me parece no sólo más respetuoso con ellos, sino también porque crea una mayor uniformidad entre los dos casos, ya que para la escuela secundaria romana ya se había garantizado el anonimato a todos los participantes.

#### **2.9.8. Los tiempos y las fases de la investigación: cronograma**

A continuación reporto un cronograma explicativo de los tiempos y las etapas de la investigación y luego explico más detalladamente como he llevado a cabo cada fase de la investigación.

##### **2.9.8.1. Cronograma**

*Tabla 5.*

*Cronograma de las fases de investigación.*

---

<sup>25</sup> Me gustaría señalar que el director del Cartima ha estado agradecido de poder dar a conocer el trabajo que tiene lugar en el centro.

FASES DE TRABAJO		Estudio de la literatura relativa a los distintos aspectos de la investigación y evolución del proyecto	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO	
Fase 0. Preparatoria: Noviembre 2016 - Septiembre 2017			<p>Identificación y centramiento en el ámbito de búsqueda</p> <p>Comienzo del estudio de la literatura específica</p> <p>Elección del contexto en el que buscar</p> <p>Definición de los criterios de selección de los centros escolares</p>	
Fase 1a. Acceso al campo: Octubre 2017 - Julio 2018	Roma		<p>Sub-fase 1: Exploratoria Octubre 2017 – Noviembre 2017</p> <p>Sub-fase 2: Recogida del material para el análisis Diciembre 2017 – Julio 2018 y Septiembre 2019</p>	<p>Individuación del centro</p> <p>Primeros contactos con los profesores y el director</p> <p>Negociación del acceso</p> <p>Observaciones piloto en dos clases "experimentales"</p> <p>Confirmación de la correspondencia de los criterios establecidos</p> <p>Recolección de material utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación participante</li> <li>- Grupos focales con profesores "tradicionales" y "experimentales"</li> <li>- Cuestionarios de estudiantes de las siete clases observadas</li> </ul> <p>Análisis de una parte del material recogido</p> <p>Devolución de los primeros datos a los profesores</p>
	Málaga		<p>Sub-fase 1: Exploratoria Septiembre 2018</p> <p>Sub-fase 2: Recogida del material para el análisis Octubre 2018 – Mayo 2019</p>	<p>Identificación del centro</p> <p>Primeros contactos con la Jefa de estudios</p> <p>Negociación del acceso</p> <p>Recolección de material en las tres cuartas clases utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación participante</li> <li>- Entrevistas con profesores y equipo directivo</li> <li>- Cuestionarios del alumnado de las clases observadas</li> </ul> <p>Devolución de los primeros datos a estudiantes y profesores</p>
Fase 1b. Acceso al campo: Junio 2018 - Junio 2019				

<p>Fase 2. Análisis de los datos y escritura de la tesis:</p> <p>Mayo 2018 - Octubre 2019</p>	<p>Análisis de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcripción de grupos focales y entrevistas</li> <li>- Codificación</li> <li>- Categorización</li> </ul> <p>Escritura de la tesis y devolución a los participantes</p>
---	---

## 2.9.8.2. Las fases de la investigación

### Fase 0. Preparatoria: Noviembre 2016 - Septiembre 2017

En esta etapa temprana de la investigación, llevé a cabo las siguientes actividades:

- Identifiqué y restringí el ámbito de la investigación definiendo el enfoque en torno al estudio de caso de una escuela secundaria que había apuntado a una innovación sustancial en la enseñanza y formulé las primeras preguntas de investigación.
- Me acerqué a la literatura específica abordando el estudio de las obras relacionadas con el tema.
- Elegí el contexto en el que llevar a cabo la investigación de campo definiendo los siguientes criterios de selección para los centros escolares:

- Que los centros fuesen escuelas secundarias públicas
- Que la innovación educativa y pedagógica no abarcase un solo profesor, sino todo el centro, o al menos un gran número de profesores que trabajan en equipo
- Que la innovación no se limitase a los instrumentos de enseñanza utilizados, sino que se referiese de una manera diferente a la que con que normalmente se entiende la relación enseñanza-aprendizaje, en la que el alumno fuese un sujeto activo y no pasivo del proceso
- Que fuera una institución de fácil acceso por un período de tiempo razonable y continuo.

### Fase 1. Acceso al campo: Octubre 2017 – Junio 2019

Esta fase constituyó el acceso al campo, que tuvo lugar en dos tiempos separados, uno en Roma y otro en Málaga.

#### Paso 1a. Roma: Octubre 2017 - Julio 2018

- Subfase: Exploratoria (octubre 2017 – Noviembre 2017)

En este primer período procedía a:

- Identificar el bachillerato y, gracias a la mediación de una colega, hacer el primer contacto con los profesores y el director a quien expliqué el proyecto y el propósito de la investigación;
- Negociar el acceso al campo presentando al Director la solicitud para poder entrar en el aula, observar, entrevistar a profesores y estudiantes; este permiso me fue concedido gracias a la garantía de anonimato y privacidad para todos los participantes en la investigación;
- Realizar observaciones piloto en dos clases "experimentales" para verificar que cumplen los criterios, es decir, observar qué tipo de actividades se llevaban a cabo en el aula, cómo y en qué tiempos, con qué instrumentos, con qué materiales, con qué disposición de los espacios, con cuáles modalidad de trabajo.

- Subfase: Colección de material para análisis (diciembre 2017 – julio 2018 y septiembre 2019)

En este segundo período realicé la recopilación de datos, a través de:

- Observación participante: observé durante dos semanas cada una las clases "experimentales" y durante una semana cada una de las clases "tradicionales". Durante las observaciones, anoté en las hojas de observación el calendario, la disposición de los espacios, las actividades realizadas y los instrumentos e materiales con los que se llevaban a cabo, el grado de participación de los estudiantes; junto a estas páginas detalladas, escribía por separado, en un diario de campo, mis reflexiones y notas personales que luego usé para analizar e interpretar los datos;
- Cuestionarios dirigidos a todo el alumnado de las clases observadas con el fin de tener una idea general de su percepción y gusto sobre las actividades realizadas y en curso, las relaciones con compañeros de clase y profesores, su preparación, su aprendizaje, el entorno escolar;
- Grupos de discusión: he realizado un grupo de discusión con los niños y niñas de cada una de las clases observadas y con cada uno de los grupos de profesores pertenecientes a los dos tipos diferentes de trabajo para analizar y entender más profundamente algunos temas como las relaciones entre pares y, en el caso de los niños y niñas, con los maestros, el aprendizaje, la metodología de trabajo, las habilidades, la evaluación;
- Colección de material documental y fotográfico.

Además, realicé un análisis inicial de los cuestionarios y grupos focales de profesores, para una primera devolución a los profesores, que tuvo lugar en julio de 2018 en una reunión abierta a todos aquellos que quisieran participar. Hice este análisis manualmente para grupos de enfoque y con el uso de software Excel y SPSS para los cuestionarios.

En septiembre de 2019, a mi regreso a Roma, di lugar a una entrevista colectiva con los profesores que habían permanecido en el instituto con los que había tenido los grupos focales anteriormente. Esa entrevista tenía la intención de saber cómo había pasado el año escolar anterior a la luz de la devolución que se les hizo al final del año escolar 2017-2018.

En la tabla siguiente pongo un esquema de la recopilación de datos en el Caetani.

*Tabla 6.*

*Esquema de la recogida de información: instituto Caetani.*



INSTRUMENTOS	TARGET
OBSERVACION PARTICIPANTE	Clases 3°B - 4°B - 5°B - 3°C (2 semanas cada una) y 3°A - 4°A - 5°A (1 semana cada una) estudiantes de 15-18 años
CUESTIONARIO: ECPQ + AMOS QAS + CKP	Estudiantes de las clases: 3°B (n=22); 4°B (n=19); 5°B (n=19); 3°C (n=23); 3°A (n=24); 4°A (n=21); 5°A (n=19). Total: 147 estudiantes; cuestionarios cumplimentados: 127
FOCUS GROUP	Estudiantes: 1 FG por cada clase observada. Total: 7 FG.  Docentes: 1 con los docentes que trabajan en las clases innovadoras; 1 con los docentes que trabajan en las clases tradicionales. Total: 2 FG.
MATERIAL DOCUMENTARIO Y FOTOGRAFICO	Clases observadas; edificio.
ENTREVISTA COLECTIVA	1 con los docentes que había entrevistado el año anterior

### Fase 1b. Málaga: Junio 2018 - Junio 2019

- Subfase: Exploración (septiembre de 2018)

En este período temprano del estudio español, procedí a:

- Encontrar la institución donde estaría investigando. Esta escuela tuvo que cumplir con los requisitos establecidos inicialmente y explícitados anteriormente, pero, al tratarse de un sistema escolar cuyos ciclos se estructuran de manera diferente a la italiana, una conformidad perfecta con el tipo de escuela y la edad del alumnado del caso italiano no fue posible. Por lo tanto, junto con mis tutoras, decidí considerar, para el caso de estudio, una institución de educación secundaria obligatoria y observar, para homogeneidad de la edad de los estudiantes, sólo el último año del curso.
- Tomar el primer contacto con la Jefa de estudios, negociando el acceso al instituto, a través de una presentación de mi proyecto firmada por mis tutoras de la universidad y varios contactos telemáticos y telefónicos. No fue necesario presentar ningún tipo de consentimiento informado ni para la realización de las observaciones, ni para la recogida de material documental, vídeo y fotográfico porque, por lo que me han dicho, todos los estudiantes firman un consentimiento para el uso de imágenes a principios de año; incluso con los maestros entrevistados, no fue necesario presentar un documento formal; el Director estaba feliz de tener la oportunidad de dar a conocer el trabajo que se hace en su instituto por lo que inmediatamente me autorizó a utilizar el nombre del Cartima. Los profesores me habían autorizado a utilizar sus nombres en la tesis, pero por respeto a su privacidad y por la homogeneidad con las elecciones tomadas para el caso italiano, decidí usar seudónimos en lugar de los nombres reales de las personas involucradas.

- Subfase: Colección de material para análisis (octubre 2018 – mayo 2019)

Durante este tiempo proporcioné el material, a través de:

- Observación participante: hice dos semanas de observaciones en las tres cuartas clases durante las cuales escribí un diario de observación en el que informaba de los principales acontecimientos del día, las actividades y su forma de ser llevadas a cabo, los instrumentos utilizados, las interacciones entre las personas, los marcos temporales, la disposición de los espacios y también mis impresiones

y anotaciones personales que me ayudarían, entonces, en el momento de la relectura, para darme claves para la interpretación de los datos;

- Entrevistas con profesores y personal directivo: he realizado 13 entrevistas, tres con los profesores que son miembros del equipo directivo y 10 con los profesores que trabajan en el centro, cuidando de escuchar tanto a las personas que acaban de llegar al Cartima, como a las personas que han estado trabajando allí durante unos años, como a las que de largo tiempo forman parte del proyecto educativo del centro, para que pudiera tener una perspectiva más amplia, variada y múltiple. Las entrevistas tenían por objeto investigar las percepciones e ideas de los profesores sobre el trabajo en el centro, las relaciones entre colegas y estudiantes, el concepto y el modo de promover la innovación educativa;

- Cuestionarios al alumnado de las clases observadas: di a los niños y niñas de las clases observadas, para hacerme una idea de su percepción del contexto escolar en el que se encuentran, el mismo cuestionario utilizado para el caso italiano, traducido al castellano.

Luego procedí, a través de Excel, a analizar los resultados de estos cuestionarios y a devolverlos a profesores y alumnos, en una hora en la que luego discutimos juntos las respuestas dadas. Esta reunión tenía por objeto, por un lado, dar a conocer tanto a los niños como a los maestros los primeros resultados, por otro lado tener la oportunidad de entender el por qué de algunas respuestas y tener una visión más amplia y profunda del escenario que surgió de los cuestionarios.

En la tabla siguiente, delinee la recopilación de datos en el Cartima.

*Tabla 7.*

*Esquema de la recogida de información: insituto Cartima.*

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>TARGET</b>
OBSERVACION PARTICIPANTE	Clases 4° A, 4° B y 4° C (2 semanas). Estudiantes de 15-16 años
CUESTIONARIO: ECPQ + AMOS QAS + CKP	Estudiantes de las clases: 4° A (n=22) 4° B (n=25) 4° C (n=26). Total: 73 estudiantes; cuestionarios cumplimentados: 66
ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS	13 entrevistas, con docentes y equipo directivo
MATERIAL DOCUMENTARIO, VIDEO Y FOTOGRAFICO	Clases observadas; edificio.

## Fase 2. Análisis de datos y tesis: Mayo 2018 - Octubre 2019

En esta última fase, analicé los datos de que disponía, elaborando el sistema de categorías, y procedí a la escritura de la tesis, de acuerdo con los siguientes pasos:

1. Transcripción de los FG y entrevistas. Recurrí a la ayuda de colaboradores externos que, bajo compenso, transcribieron los FG y las entrevistas; luego escuché las grabaciones y revisé la exactitud de la transcripción y, si necesario, procedí a corregir las partes no fieles al original o a insertar la puntuación adecuada y acorde con las pausas y esperas presentes en los audios.

Para citar en la tesis los extractos extrapolados de estos textos garantizando el anonimato y la privacidad de las personas involucradas, utilicé pseudónimos para los profesores, que desempeñaron un papel importante y, como podría definirse, de protagonistas en el proceso de investigación; para los estudiantes, sin embargo, que, a pesar de ser fundamentales en el proceso de investigación, no tenían un papel individual como se definió el de los maestros, utilicé las letras iniciales de sus nombres.

2. Clasificación de temas en nodos. Con la ayuda del software Nvivo, leí las transcripciones varias veces y nombré los diversos fragmentos de texto dividiéndolos en nudos para categorizar temas emergentes y luego agruparlos en familias de categorías; luego dividí a estas familias de categorías en áreas temáticas más grandes, lo que me ayudaría a definir y delimitar los temas individuales, siempre a la luz y teniendo en cuenta las preguntas y objetivos de investigación: un procedimiento que me fue útil a la hora de redactar la tesis para poder definir los temas de cada párrafo.

Con el fin de hacer la lectura más interesante, la redacción de los informes de investigación no siguió el orden de las categorías que surgieron en el análisis, pero todos los temas a los que ellas se refieren, se encuentran expresados en los capítulos de los dos centros, aunque no explícitamente.

A continuación se presenta un resumen de las principales categorías que han surgido en relación con las preguntas y objetivos de investigación.

*Tabla 8.*

*Categorías emergentes del análisis del material de los dos centros.*

OBJECTIVOS	TEMAS	CATEGORÍAS CARTIMA	CATEGORÍAS CAETANI
Analizar y estudiar el concepto de innovación según como lo entienden y como lo viven y desarrollan los docentes.	Acción didáctica	Trabajar por proyectos Trabajo grupal Materiales y herramientas didácticos Referentes pedagógicos y literarios Tiempo Espacios Apertura	Espacios Herramientas Temas Trabajo en grupo Metodología Actividades Material Evaluación
Indagar en los cambios acaecidos en relación a las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.	Gestión y organización	Liderazgo distribuido No dejar atrás a nadie Colaboración y comunicación entre profes El equipo directivo Las competencias, más allá del contenido La creación del centro	Contraste Comunicación Contenidos Agrado Trabajar en grupo Participación Sentido de comunidad Metodología <i>flipped</i>

Analizar cómo y porqué surgen las necesidades de innovar.		Hacer las cosas con sentido Las familias Dificultades Una plantilla inestable	Metodología transmisiva
Conocer la opinión del alumnado respeto a la participación, al aprendizaje, las relaciones, las actividades y prácticas didácticas.	Innovación	Comodidad personal innovación La labor en el instituto Alumnado activo Mucho trabajo Normas Aprendizaje Evaluación Formación	Formación y <i>habitus</i> del profesorado Por qué innovar Aprendizaje Competencias Frente al cambio
	Relaciones	Relaciones Buscar un cambio El rol del docente Encarnar el saber Vivir la experiencia	Relaciones Relación profesor-alumno Disciplina La importancia de las emociones La relación entre pares

3. Escritura de la tesis. La redacción de la tesis ha estado sucediendo a lo largo del período indicado y ha procedido en conjunto con el análisis de los datos; por el contrario, el proceso de redacción me ha permitido reflexionar más profundamente sobre toda la información de la que dispongo, obligándome a poner orden entre ella y, de alguna manera, a agruparla y definirla por temas, ayudándome a aclarar y llevándome a volver de vez en cuando a los datos para enriquecer el procesamiento de la escritura; de esta manera, se tejió una relación continua entre el análisis y la escritura, para que una pudiera hacerse rica y beneficiarse de la otra, y ambas podrían, a su vez, ayudar a profundizar en el conocimiento y la comprensión de la naturaleza específica de los dos institutos. Escribir es y ha sido el medio a través del cual he podido hacer que la experiencia que he vivido esté disponible para los demás. He tratado de ser lo más fiel posible a las personas, lugares y eventos, a las historias que he llegado a conocer y vivir.

La decisión de adoptar, para la redacción de la tesis, la primera persona, refleja la posición del investigador en el proceso de investigación para que, siendo yo misma el vínculo entre lo que he visto y experimentado y lo que llevo y por lo tanto siendo inevitablemente central en este proceso, lo demuestro constantemente escribiendo; además, afirmo de esta manera la consideración del proceso de investigación en el ámbito educativo como un encuentro entre personas, experiencias y vivencias que tienen una dignidad y estatus propios de sujetos e individuos, seres vivos, pensadores y agentes y, por lo tanto, también la centralidad de la cuestión pedagógica en dicha investigación.

En septiembre de 2019 también tuve otro encuentro con los maestros del Caetani y pude recoger sus impresiones e historias de las experiencias que tuvieron en el último año escolar. Esto también me permitió tener otros elementos en los que pensar al analizar los datos y tratar de comprender mejor la especificidad del centro.

## CAPITOLO 3. LA RICERCA

Libertà è partecipazione!  
Giorgio Gaber e Sandro Luporini (1972), *La libertà*

L'educazione può aiutare a diventare migliori.  
Edgar Morin (2000), *La testa ben fatta*

Cambiando la scuola si cambia la società.  
Luigi Berlinguer (2016), *Le urgenze della scuola secondaria*

### 3.0. ¿Soy maestra o trabajo como maestra?

Una vez, hace muchos años, un querido amigo me señaló que hay una gran diferencia en la percepción de que una persona puede tener de sí mismo y de su relación con su propio trabajo y que esta diferencia se puede ver en el uso de los términos que utiliza al definirse: "trabajo como maestro/a" no es lo mismo que decir "soy un maestro/a", porque la primera expresión denota un desprendimiento de la persona de su oficio, hace que sea algo de escindido, separado del yo del individuo; en cambio, "soy un/a maestro/a" indica una compenetración, una superposición, una unión de la persona con su propio trabajo, para que estas dos entidades se fusionen en una: "yo soy maestra": yo misma soy el trabajo que hago, no es algo externo para mí, si no que es parte de mi propio ser. Así que yo no trabajo como maestra, soy maestra.<sup>26</sup> Y, connatural en la profesión del maestro es el deseo: el deseo entraña (mi) ser maestra, es inherente a la profesión de maestro (Day, 2006) porque ser maestro también significa estar constantemente en busca de innovar e innovarse, formarse y trans-formarse para hacer el trabajo mejor, para aprender y mejorar.

¿Qué quiero decir con "hacer mejor mi trabajo?": quiero significar llegar a tocar las cuerdas profundas de mis alumnos (in-señar: enseñar dentro, precisamente) y, sin imponer (in-poner) nada, en el pleno respeto de su ser individuos, dejar nacer en ellos y de ellos (*ex-ducere*, educar: sacar hacia fuera) una formación que sea al mismo tiempo una trans-formación de sí, que les permite ser elegir con libertad, conciencia e independencia.

Como afirman Blanco y Sierra (2013),

La educación es siempre relación, encarnada y viva (Blanco, 2006), y requiere que cada una, que cada uno, ajuste cuantas consigo mismo; por eso se dice que "educamos como somos" (Novara, 2003). De acuerdo con esto, entendemos que la formación requiere aprender no sólo - ni tanto - conocimientos, sino aprender a conocer-nos y a desarrollar saberes propios (Blanco y Sierra, 2013, p. 5).

Se trata, por lo tanto, de una formación y una trans-formación que son, pues, también una manera de conocer(se) y "saber(se)".

\*\*\*

---

<sup>26</sup> Creo que podemos decir que es la misma distinción que existe entre el conocimiento y el saber. En este sentido, para mí fue esclarecedor una clase de José Contreras en la que él, para explicar la diferencia entre "conocimiento", que es externo a nosotros, y "saber" que, en cambio, es a nosotros "interno" y que viene de nosotros "encarnado", ha mostrado el ejemplo del uso del lenguaje: decimos que *conocemos* a una persona, pero que *sabemos* nadar (y no podemos argumentar lo contrario). Si se me permite utilizar una expresión matemática, puedo representar esta idea como una ecuación: el *conocer* está al *trabajar como docente*, así como el *saber* está al *ser docente*.

La principal fuerza impulsora que me llevó a realizar este trabajo fue, por lo tanto, poder aprender a hacerlo mejor de lo que solía, tanto desde el punto de vista del conocimiento pedagógico como de las prácticas de enseñanza, para sentirme más consciente y confiada de mí misma, de lo que hacía o hubiera querido hacer. El deseo de cambio y mejora personal y profesional, estrechamente ligado entre sí, ha limitado el campo de la investigación a la innovación en las escuelas secundarias, que son las en las cuales enseño. Sin embargo, inmediatamente me quedó claro que no tenía la intención de estudiar una innovación puramente superficial, esencialmente compuesta de herramientas tecnológicas; lo que estaba buscando era una innovación que, sin descuidar las nuevas tecnologías, las utilizase con un enfoque pedagógico diferente al de tipo transmisivo tradicional. Además, la segunda condición, esencial para mí, era que el cambio no se limitara al maestro individual, sino que afectase a todo el centro. Hay muchos profesores que, a nivel personal, tratan de cambiar las cosas; profesores que, como yo, sienten que la impostación de tipo transmisivo predominante no sirve, no funciona, no es buena. Pero no somos islas, y un cambio más estructural y de largo alcance no puede ocurrir en soledad. Me interesaba ver, conocer, estudiar, un cambio estructural, a nivel de organización, que involucrase una escuela entera, como posible.

## LOS DOS CENTROS: EL CAETANI Y EL CARTIMA

En este capítulo ilustraré las características de los dos centros que tuve la oportunidad de conocer de cerca, como ya expliqué en el capítulo de metodología, tratando de ofrecer al lector, ~~sin aburrirlo~~, una imagen lo más posible objetiva y fiel sobre lo que pude ver, sentir, experimentar y vivir personalmente.

Para ambos casos, para definir el enfoque con el cual me acerqué a las dos escuelas, puedo tomar prestadas las palabras de Claudia Di Marco: “E’ particolarmente importante, che il ricercatore si presenti come una persona che è intenzionata a conoscere e a capire il funzionamento della situazione che intende studiare e non a valutare e dare giudizi attraverso ciò che rileva” (Di Marco, 2011, p. 68).

Es con este espíritu y con esta forma de observar y tratar de entender, de hecho, que entré en las dos escuelas, manteniendo siempre una actitud curiosa e interesada y, sobre todo, sin juzgar. El comportamiento y la forma de abordar el objeto de estudio (si, incorrectamente, se lo quiere llamar objeto) es de hecho fundamental porque de ellos dependen las relaciones que se establecerán en el curso de la investigación y, por lo tanto, el resultado de la investigación en sí.

Voy a tratar, por lo tanto, de esbozar primero las características más destacadas del Instituto Cartima y luego las del Caetani (no en su totalidad, sino para las secciones y clases que llegué a conocer), así como por mí fueron percibidos y vividos, lo que más me llamó la atención y lo que he podido entender y saber durante el tiempo que tuve la suerte de pasar en los dos centros.

## EL IES CARTIMA

Ritengo vitale che l'educazione sia orientata verso il suo obiettivo primario,  
ovvero la felicità permanente di coloro che apprendono.  
Il ruolo dell'educazione è far emergere il meglio dai giovani e alimentare la loro forza.  
Daisaku Ikeda (2003), *L'educazione Soka*

### 3.1. La (mía) primera vez al Cartima

La primera vez que fui al Cartima, fui con E. con su auto. Era un día a finales de septiembre y llegamos durante el recreo. Fuimos recibidas con gran amabilidad y afabilidad por Agata, con quien habíamos hecho el primer contacto. Agata nos llevó a una sala donde de ahí a unos minutos habría una reunión de algunas maestras y el director. Nos invitaron a quedarnos y nos sentamos junto a las profesoras alrededor de cuatro escritorios dispuestos de forma que se creara una isla.

A su llegada, Juan, que entendí sólo después de ser el Director, saluda a todas muy cordialmente y comienza a ilustrar, con un power point, las características más destacadas de un proyecto al que las maestras (son presentes sólo mujeres), junto con él, deben, en esta misma ocasión, decidir si participar o no. Se trata de un proyecto internacional llamado *Fair Saturday*, nacido como alternativa al Black Friday: se trata de hacer que los chicos y las chicas, como equipo, creen algunas obras multimediales - que se presentarán más tarde en un teatro de Málaga - que cuentan con una asociación de utilidad social y sin fines de lucro y con el mismo propósito de sensibilizar sobre ciertas temáticas sociales. Nos llama la atención (a mí y E.) el gran fervor, el dinamismo y la creatividad de las profesoras que inmediatamente deciden unirse con entusiasmo, aunque los tiempos son muy ajustados, ya que la fecha límite es de aquí a un par de meses: vuelan las ideas y propuestas sobre cómo plantear el trabajo.<sup>27</sup>

### 3.2. Acercándonos al centro: el territorio circundante

Antes de escucharlo por mi tutora, nunca había oído el nombre de Cartima y ni siquiera sabía de la existencia de un lugar llamado Estacion de Cártama: este último es un centro periférico con urbanización creciente debido al bajo coste de vivienda y proximidad a la capital de la provincia. La primera vez que llegué fue en coche, como dije: nos llevó unos veinte minutos de Málaga. Todas las otras veces que he vuelto, para las observaciones o entrevistas, he tomado el tren. En Estación de Cártama (por supuesto, por este nombre) hay un tren de Málaga que tarda media hora en llegar. Desde la estación, el instituto se puede alcanzar en 10 minutos andando. Lo que más me llamó la atención, en mis mañanas de otoño de visita al centro, fue el increíble olor que podías oler en el primer tramo de la carretera. Un olor realmente nauseabundo al que, como me dijo Laura, una profesora viajera del centro, es muy difícil acostumbrarse (ella finalmente pudo, perole llevó varios meses). Este olor proviene de la fábrica de embutidos Prolongo, la principal fuente de sustento para muchas de las familias de la zona.

---

<sup>27</sup> Puedo adelantar ya que este proyecto, que no pudo ser presentado en el día mundial del Fair Saturday porque en esa fecha el trabajo de los niños no estaba listo, sin embargo, se llevó a cabo y concluyó; los vídeos realizados por los estudiantes, de la más alta calidad, como he visto personalmente, se presentaron en una tarde abierta al público, en el teatro Ateneum de Málaga y luego, personalmente por un par de chicas del instituto, en el IES Rosaleda como parte de una jornada dedicada a las prácticas didácticas innovadoras. Con el mismo proyecto, el instituto también participó en un concurso nacional (v. <https://pr.easypromosapp.com/voteme/840737/633049283>). Última consultación: 20 agosto 2019).

Alejándose de la fábrica y acercándose al instituto, se anda por un camino amplio y ventilado, que bordea un parque.

En el Proyecto Educativo del Cartima se puede leer que las familias pertenecen a diversos contextos socioculturales, como es típico de los centros públicos, y muestran interés en colaborar con el instituto tanto que muy pronto, se ha constituido el A.M.P.A.

A falta de un estudio detallado podemos decir que las familias de nuestra comunidad educativa tienen una situación socio-económica y cultural muy diversa, como suele ocurrir en los centros públicos. Entre ellas predomina un interés destacable por la trayectoria académica del alumnado, con expectativas de promoción social y una buena o muy buena disposición a colaborar con el IES, lo cual influirá positivamente en los resultados académicos. Cabe destacar la rápida constitución del A.M.P.A.<sup>28</sup> y la labor activa que desarrolla colaborando en las actividades del centro (Proyecto educativo, p. 4).

El edificio es nuevo, de nueva construcción; fue inaugurado hace cinco años y con él, con ese *cuerpo*, nació el proyecto pedagógico que constituye su *alma*.

### 3.3. IES Cartima. La realización de un sueño, o del sentir de lo público como fundamento

El Cartima surge de una manera algo especial. Como cualquier criatura nueva, tiene un cuerpo, un alma y un nombre y, como sucede a menudo, es el resultado de un sueño largamente esperado que, finalmente, ha sido posible realizar; como cuando se espera con ansiedad a un hijo que nunca llega y al final, cuando menos te lo esperas, aquí viene de repente y te coge desprevenido.

El edificio físico, el *cuerpo* y el proyecto pedagógico que lo anima, el *alma* precisamente, de esta escuela nacen juntos, al mismo tiempo; el *nombre* de esta nueva entidad, de esta nueva entidad, un poco más tarde, como voy a explicar en breve.

Ahora paso a ilustrar los aspectos más destacados del espacio físico del edificio, con la ayuda del material fotográfico recogido durante las observaciones,<sup>29</sup> los de su nacimiento como proyecto educativo y la forma en que se decidió el nombre del centro, dividiendo esta primera parte del capítulo en los tres elementos que acabo de mencionar: el *cuerpo*, es decir, el espacio físico del edificio, la envoltura material que encierra y dentro de la cual el *alma* del centro cobra vida, es decir, el proyecto educativo que constituye la naturaleza y la esencia íntima del Cartima y el *nombre*, explicando cómo se eligió este último. La siguiente parte del capítulo trata, en cambio, de las acciones, gestos y prácticas que surgen de este proyecto educativo, de ese *alma*, y que toman forma y vida en ese edificio, en ese *cuerpo*, profundizando gradualmente los elementos característicos de este centro, de acuerdo con las preguntas y objetivos de investigación descritos anteriormente.

---

<sup>28</sup> A.M.P.A. es el acrónimo de Asociación de Madres y Padres de Alumnos: se trata de asociaciones presentes en la mayoría de los centros escolares españoles, para representar a los padres y para trabajar conjuntamente con los centros con el fin de mejorar su calidad.

<sup>29</sup> También se puede encontrar mucho material en la red, en la página web del centro: <https://proyectocartama.es/>



### 3.3.1. El cuerpo, o sea el espacio escolar como habitat

La entrada al edificio es posible desde dos puertas, una principal y otra secundaria, compartida con la escuela primaria que se encuentra en la planta baja y en un ala aparte del edificio.<sup>30</sup> Las aulas del Cartima ocupan toda la primera planta y parte de la planta baja.



Foto 1. La entrada principal.

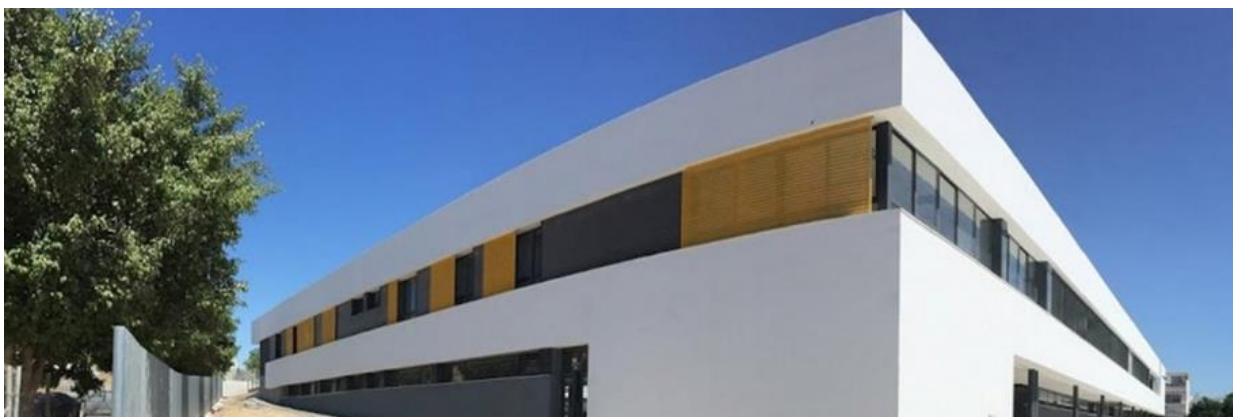


Foto 2. El exterior del edificio.

Desde un punto de vista arquitectónico, el edificio se desarrolla en forma rectangular creando un perímetro alrededor de un gran patio central. Las ventanas son grandes y numerosas lo que hacen que el espacio de dentro del edificio tenga gran luminosidad (como si señalaran lo importante que es cuidar ver lo que existe en el exterior y abriese siempre la posibilidad de contacto con él); además, estas ventanas están dispuestas a lo largo de todas las paredes, los pasillos amplios y espaciosos para que las aulas sean muy luminosas y ventiladas. Se trata de un edificio bello, luminoso y espacioso, que parece abrirse a quienes desean entrar.

---

<sup>30</sup> En este momento, se está construyendo un nuevo edificio, al lado del actual, que albergará, a partir de 2019/2020, la escuela primaria, por lo que el edificio actual será totalmente utilizado por el Cartima.



*Foto 3. La sala profesores.*



*Foto 4. El patio interno del centro y las grande ventanas.*



*Foto 5. El taller de artes plásticas..*

En cuanto a la mayoría de las aulas observadas, se puede decir que tienen los escritorios dispuestos en islas de manera tal que haya 4 puestos en cada isla. El pupitre del profesor no se coloca en posición dominante en el centro de la pared, sino que está a un lado, casi como si se fuese otro banco. Esta disposición de espacios y mobiliario refleja y al mismo tiempo es el resultado de cuestiones pedagógicas precisas: la tarima en posición periférica es funcional para un papel del profesor como guía, acompañante, mentor, en una relación que no es dominante sino de ayuda y apoyo; el profesor no es el protagonista de lo que sucede en el aula, pero los protagonistas son los alumnos que trabajan en grupos. Los escritorios colocados en la islas parece indicar la necesidad de realizar un tipo de trabajo en el aula más bien basado en las relaciones y el intercambio entre pares, donde el diálogo y el compartir son el fulcro y los medios por los cuales se puede generar y construir el conocimiento y reflejan una forma de entender el aprendizaje como constructo social e interrelacional.



*Foto 6. Una aula con los pupitres puestos en islas. Esta imagen es significativa del trabajo en grupo a diferencia de las aulas tradicionales donde el mobiliario se coloca en hilera.*

Otro de los espacios pedagógicos mejores aprovechados para trabajar son los pasillos. Es común ver a niños y niñas en los pasillos, pero no a perder el tiempo, sino a trabajar: por ejemplo para grabar videos, Es común ver niños y niñas en los pasillos, no a perder el tiempo, sino a trabajar: por ejemplo para grabar vídeos, actividades que obviamente no pueden ser llevadas a cabo simultáneamente por varias personas en el mismo lugar. La ruptura de los espacios institucionales dedicados a las actividades educativas y la posibilidad de que éstas puedan tener lugar fuera de los muros cerrados del aula, representan una apertura de las posibilidades de conocimiento más allá del espacio cerrado de la clase, una posibilidad de espacios de aprendizaje abierta para que cada sitio pueda convertirse en un lugar para aprender; esta apertura denota una idea de conocimiento abierto a todas las posibilidades y cualquier medio que pueda ser funcional para ella. La ruptura de espacios también implica la posibilidad de una ruptura en el tiempo y denota la conciencia de una individualización de los diferentes procesos de aprendizaje para cada grupo de trabajo: si no todos están haciendo la misma actividad al mismo tiempo y en el mismo lugar, quieres porque alguien es más rápido en una tarea y alguien más lento en otra, el momento diferente requiere la posibilidad de habitar diferentes espacios para realizar, al mismo tiempo, diferentes actividades. Si no somos todos iguales, pero cada uno de nosotros es único y diferente, este será también el trabajo de grupos formados por individuos y, tal diferencia, debe encontrar espacio y ser bienvenida y valorada en la escuela: de ahí la necesidad de encontrar diferentes lugares y tiempos donde tales peculiaridades y formas de trabajar pueden existir, ser reconocidas y llevadas a cabo.

Habitar y ocupar al mismo tiempo, por los alumnos de una clase, diferentes espacios, implica también un acto de confianza y respeto mutuo entre alumnos y profesor: el docente, al no poder estar en distintos lugares al mismo tiempo, confía en sus alumnos, les muestra confianza y crédito en su

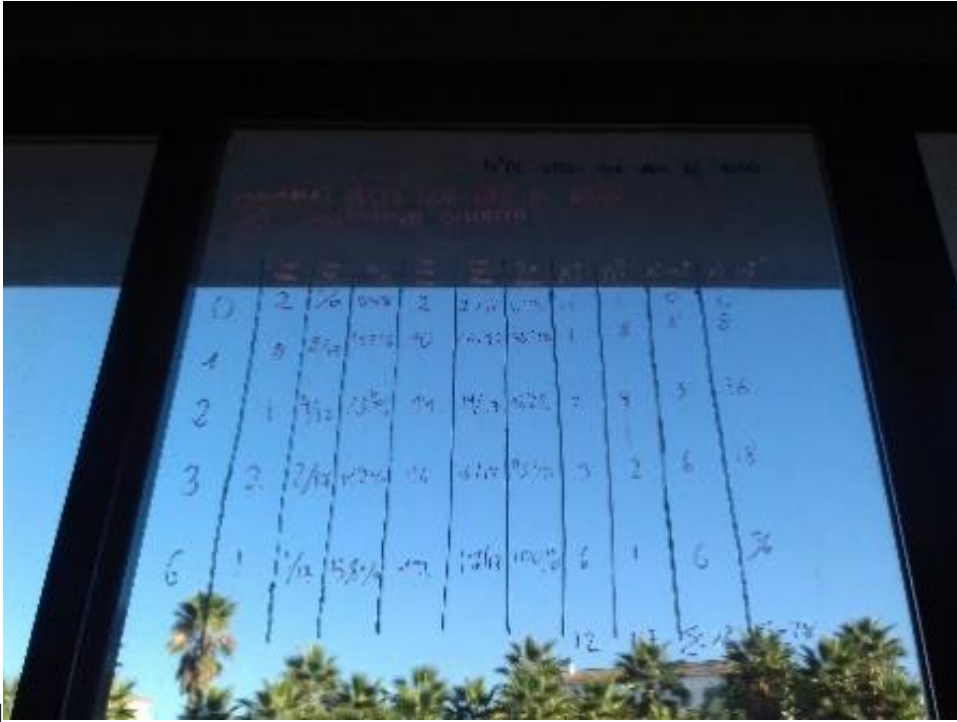


sentido de responsabilidad. No toma una posición de control y vigilancia, pero, dejándolos libres para asumir sus responsabilidades, los hace conscientes de sus deberes y autónomos en sus decisiones.



*Foto 7. Una grabación de un video en el pasillo del instituto.*

Cada espacio se puede utilizar desde un punto de vista educativo y, casi como símbolo de la permeabilidad entre la escuela y el mundo exterior, lo que constituye, como diré más adelante, una de las características distintivas del centro, incluso las ventanas se utilizan a veces como apoyo, por ejemplo, para escribir fórmulas matemáticas de algunas características destacadas de una u otra clase. Como la escuela es una comunidad donde todos aprenden juntos, cada espacio y cada elemento de esa comunidad puede ser apoyo y fuente de conocimiento. En un espacio común dedicado al aprendizaje, a mostrar, a abrir al público lo que se hace en el aula permite compartir conocimientos que también pueden constituir un instrumento de embellecimiento y decoración de un espacio común y comunitario. Lo que se logra y se aprende se puede mostrar fuera del aula, para que todo el mundo pueda beneficiarse de él y, de hecho, puede constituir un elemento de embellecimiento de un espacio común, como para hacer que el aprendizaje sea algo visible y tangible, abierto y no cerrado y limitado al espacio limitado de la persona o clase. Por otro lado, el cuidado y caracterización de los espacios comunes permiten su identificación como un lugar peculiar y único en su identidad y facilitan su apropiación como espacio por cada uno de los miembros de la comunidad que en ese espacio habita, vive y experimenta y que en éste se refleja y se reconoce. Si, como dijo Loris Malaguzzi (1995), el espacio es el tercer educador, haciendo que los ambientes en los que vivimos sean más consonantes y respondientes a nuestros gustos y características, nos los hace más familiares, más cercanos y más queridos, más "nuestro" por lo que "l'ambiente viene a far parte dell'individuo stesso" (Malaguzzi, 1988, cit. in Gandini, 1995, p. 243).





*Foto 9. El pasillo del insitituto: las luces de colores reflejadas en el suelo se dan mediante dibujos hechos por los estudiantes y fijados a las ventanas.*

### 3.3.2. El alma: la gestación de una innovación pensada en colectividad

Como acabo de señalar, el cuerpo y el alma de este centro nacen al mismo tiempo y en paralelo, es decir, independientemente el uno del otro, sin influir unos en otros. De hecho, en el momento de su creación, un profesor conocido en el entorno escolar por su forma de trabajar y su enfoque pedagógico, habiendo tenido conocimiento de la inminente apertura de un nuevo instituto, decide presentarse a la Delegación de Educación preguntado si tenía sentido desarrollar una propuesta didáctica para este centro, como pudo contar en la entrevista:

Fui a la delegación y dije [...]: [...] ¿Tiene sentido que elaboremos un proyecto y os presentemos una propuesta de una escuela en la que nosotros creemos? (Entrevista a Juan).

Habiéndole dicho que tenía sentido, decide afrontar el reto que implica poder desarrollar un proyecto didáctico y pedagógico para un nuevo centro y comienza a trabajar, primero llamando a otros colegas a colaborar en la redacción:

Nos pusimos a trabajar; lo primero que yo hice fue llamar a una serie de personas para buscar a una serie de perfiles profesionales para montar un equipo, y ese equipo se estuvo reuniendo durante 16 meses. Una vez al mes presencialmente y otra online y el resultado de todo ese trabajo fue un documento que presentamos a la Subdelegación de educación y que está colgado en nuestra web (Entrevista a Juan).

Al final del largo trabajo de redacción, el equipo presenta el proyecto que se aprueba. El docente promotor, Juan, es hoy, desde entonces, el Director del centro.

Entonces ese documento era nuestra propuesta de escuela, si confiaban en nosotros; confiaron en nosotros y la verdad que pedagógicamente es potente la propuesta; confiaron en nosotros y me nombraron director y yo ya fui proponiendo los diferentes cargos del instituto, es un poco el proceso que se sigue en estos casos. Y bueno, pues estamos ya en el quinto año y de momento no nos han echado [nos reímos] (Entrevista a Juan).

Los objetivos y principios que animaron esta propuesta y la idea de escuela inherente a este proyecto se pueden leer en el manifiesto educativo en la página web y son de suma importancia para entender este instituto. La idea básica es proporcionar a los jóvenes las herramientas para afrontar los retos de la sociedad moderna, dentro de valores esenciales como la solidaridad, el compromiso, el esfuerzo y el respeto por sí mismos y por los demás y a través del desarrollo de un plan de estudios basado en un aprendizaje significativo y de calidad, conectado con el entorno circundante y en una perspectiva verdaderamente inclusiva, como debe ser la de una escuela pública. Esto implica cambios importantes a nivel educativo, como trabajar según la metodología A.B.P.,<sup>31</sup> fomentar el uso de dispositivos electrónicos y dar gran importancia a la educación emocional y responsabilización de los estudiantes:

Un dato relevante en este sentido es que nuestra filosofía de trabajo implica grandes cambios con respecto a los proyectos educativos de los colegios del entorno y por tanto respecto de la experiencia escolar del alumnado y de las familias que han llegado al centro. Entre ellos podemos destacar el hecho de no utilizar libro de texto, emplear la metodología A.B.P., fomentar el uso de los dispositivos móviles en el aula (smartphones y tabletas), priorizar la educación emocional, y apostar por dar confianza al alumnado y exigirle a cambio responsabilidad, lo que implica tener paciencia con los resultados. (Proyecto Educativo, p. 6).

Considero tales palabras muy explicativas para entender la naturaleza y el sentido de lo que se hace en la Cartima: porque lo que se lee en este manifiesto, en el Cartima realmente se hace. No son sólo palabras, son hechos.

### 3.3.3. El nombre, una excusa pedagógica para trabajar colaborativamente

Un ejemplo concreto de lo que estoy diciendo es el mismo nombre del instituto: ¿por qué Cartima? ¿Quién lo decidió? ¡El alumnado! ¿Cómo? Con un proyecto. Divididos en grupos, desarrollaron propuestas, motivándolas y estudiando el contexto y el territorio en el que se encuentra el instituto. Discutieron y presentaron las propuestas, luego votaron y la propuesta que obtuvo más votos fue la ganadora y dio el nombre al centro.

Juan dice que le pidieron al alumnado que buscaran infos etc. para encontrar un nombre al instituto y motivarlo y al final toda la comunidad educativa del instituto votó los nombres de los proyectos y así salió Cartima que era el antiguo nombre de la ciudad que en el siglo II a.C. era muy importante, como Málaga. Juan dice que el alumnado tuvo que defender en público el nombre del instituto que habían propuesto ellos, frente de los padres también. Fueron 22 proyectos y al final se votó. Tardaron como dos meses en los cuales el instituto no tenía nombre. Dice que

---

<sup>31</sup> A.B.P. está por Aprendizaje Basado en Proyectos, el equivalente del inglés P.B.L. (Project Based Learning).



grabaron todas las defensas públicas de los nombres del instituto<sup>32</sup> (Diario de observación, 31 octubre 2018).<sup>33</sup>

Esto es un ejemplo claro de trabajo colaborativo, del cuidado que ponen al pensar en el diseño y el desarrollo de los proyectos de trabajo en el Cartima; como cualquier asunto que les concierne es una posibilidad para aprender, para realizar en equipo, para crear algo propio. En las propias palabras de Juan se puede observar esta idea de trabajo colaborativo implicado en un asunto importante del propio centro, como es la elección del nombre; un nombre decidido de esta forma concreta y democrática, en el que se ha tenido en cuenta el sentir de toda la comunidad educativa implicada.

Me dice que cuando el centro estaba listo la empresa constructora quería saber el nombre para ponerlo en el rótulo y poder cobrar y él le dijo todo el tiempo que tenían que esperar porque los alumnos estaban investigando para elegir el nombre y la empresa lo llamaba cada rato y él veía que lo miraban como si fuese loco, que estaban hablando de 2 millones de euros, y él le decía que el dinero no entraba en estas cosas y tenían que esperar (Diario de observación, 31 octubre 2018).

Aquí está claro que las cuestiones pedagógicas son mucho más importantes que las económicas. Asegurarse de que los alumnos y alumnas elijan el nombre del edificio donde ellos y ellas mismos pasarían la mayor parte del día, toma tiempo: indagando, investigando, redactando un proyecto y un propuesta, motivándola, votando... Se trata de un proyecto de cierta duración. Las cuestiones económicas relacionadas con la necesidad de cerrar las obras colocando el rótulo con el nombre del instituto pueden y deben esperar, porque son secundarias a las humanas y pedagógicas y en estas últimas no deben entrar e interferir.

Este ejemplo muestra una gran coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; el alumnado, parte activa y central del proceso se responsabiliza, investiga, discute, debate, trabaja junto y presenta propuestas que son votadas por toda la comunidad educativa (incluyendo los padres y las familias). La escuela es de todos y su nombre se decide juntos.

\*\*\*

El Cartima es la realización del sueño de una escuela diferente, en la que realmente se aprende haciendo y experimentando, creando y trabajando juntos; una escuela que busca proporcionar un servicio que sea verdaderamente "público" en el sentido auténtico de la palabra, es decir, "de y para todos" y no sólo de y para los "mejores". En la entrevista realizada al Director, éste explica esta idea:

Para nosotros nuestra prioridad es prestar un servicio público, o sea ¿por qué hacemos todo esto? Porque entendemos que la educación es un servicio público esencial y creemos que no se está prestando con la calidad suficiente desde la pública, y creemos que hay que dignificar la pública y hay que ofrecer un servicio que esté a la misma altura del que pueda ofrecer cualquier otro centro que no esté en la red pública y en ese sentido, los destinatarios de ese servicio son en primera instancia el alumnado pero las familias también, los ciudadanos que con sus impuestos pagan el edificios, nuestros sueldos, en lo que consiste un servicio público, ese es el objetivo último de todo lo que estamos haciendo, no? (Entrevista a Juan).

---

<sup>32</sup> Parte de este trabajo se puede encontrar en la web del centro, en la página de proyectos, bajo el título "Dame tu nombre": <https://proyectocartama.es/portfolio-item/inauguracion-del-ies/> (última consultación: 21 septiembre 2019).

<sup>33</sup> Los diarios redactados en España han sido escritos en castellano; es por esta razón que aquí figuran en este idioma.

Continuando a hablar con Juan, me dice que nunca había pensado o querido ser un director, pero, para pero aquí por primera vez tiene la oportunidad de aplicar a gran escala lo que solía hacer en el aula y, como él dice, la diferencia es abismal, como me ha dicho:

Aquí tengo la oportunidad de hacer a escala de centro lo que yo antes hacía a escala de aula y la diferencia es abismal. En términos de impacto sobre el aprendizaje, sobre la formación, sobre el desarrollo personal de alumnado, la diferencia es abismal. Entonces es una oportunidad de estas que se te presentan en la vida una o ninguna vez (Entrevista a Juan).

Es sorprendente como, de a poco, ha logrado unir a otros maestros y maestras apasionados (Day, 2006) y animados por grandes ideales y confianza en la escuela, en el valor social de la escuela como institución y la importancia que juega en la formación de los jóvenes; como me ha dicho Agata, otra de los fundadores del proyecto, me ha contado como ha empezado a trabajar con Juan:

[...] entonces él nos reúne a unos cuantos, y nos dice mirad, a mí me han dado esta posibilidad ¿qué os parece si empezamos a pensar una escuela diferente, estarías dispuesta a participar? [...] dije que sí y empecé a ir a las reuniones y pues, bueno, al final ... aquí estamos (Entrevista a Agata).

Zoe, otra maestra, me explicó que Juan tuvo la "agilidad mental" para reclutar a unos veinte profesores, parecidos a él en cuanto a ideales pedagógicos y métodos educativos -incluyendo la propia Zoe- para la redacción del proyecto educativo:

Él ya tenía en mente el proyecto educativo de este centro, porque se sabía que se iba a construir, ya estaba concedido por la Junta de Andalucía la construcción de un nuevo centro en Cártama y él tenía ya su plan de dirección en cabeza. Y entonces, tuvo la agilidad mental de reclutar a mucha gente durante dos años, para formar su equipo. Y entonces hace 7 años, cuando él me conoció por cómo yo trabajo con el alumnado, escuchó que mi forma de trabajar era diferente al resto, entonces me convocó a una reunión y ya pues... [...] pues nos reclutó a unas 20 o 22 personas de toda Andalucía, que él había ido conociendo a lo largo de su trayectoria profesional y que él consideraba que estábamos dentro del perfil del profesorado que él quería para este centro (Entrevista a Zoe).

Resulta significativo imaginar a estos profesores reunidos para trabajar en un proyecto común para la realización de una escuela diferente, más fiel a algunos principios pedagógicos y más cercano y respetuoso de las necesidades de los jóvenes: es, de hecho, la realización de un sueño y esto es, ya en sí mismo, como dice el propio Juan, "a signo de esperanza" (Entrevista con Juan).<sup>34</sup>

Acabamos de leer extractos de entrevistas con maestros y maestras del centro; es necesario aclarar que, con respecto a la dotación de personal del Cartima, algunos de los docentes trabajan allí desde el principio y han colaborado a elaborar el proyecto educativo, otros se han unido a lo largo del tiempo y se han mantenido, compartiendo y reconociéndose en los principios que animan el centro, pero gran parte de la plantilla sigue siendo inestable y cambia cada año.

---

<sup>34</sup> Esta forma de trabajar y establecer el centro me recuerda la forma en que se creó el proyecto educativo del jardín de infantes y la escuela primaria (obviamente público) donde mis hijos iban a Málaga, CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) Nuestra Señora de Gracia (Málaga-España). Para tener una idea vaga y superficial de lo que es "El Gracia" (como coloquialmente se le conoce entre las personas del barrio), los invito a echar un vistazo a las siguientes páginas de Internet:

\*\*\*

Dividí esta primera parte introductoria sobre el Cartima en cuerpo, alma y nombre porque son tres elementos indivisibles entre sí, como espero haber podido ilustrar en las páginas anteriores. El alma, la filosofía del centro, lo impregna y es uno con él. Como Paula, otra maestra del equipo directivo, dijo, efectivamente en este caso el nacimiento del centro nace en conjunto con la filosofía y los principios inspiradores que lo caracterizan y que son, por lo tanto, inherentes y connaturales en él:

aquí este centro nace con esa filosofía, quizá en otros centros la filosofía llega después, aquí el edificio, digamos, es a la vez que la filosofía, entonces me parece importante que se sepa desde el primer momento, porque yo creo que eso además ayuda y explica muchas de las cosas que se hacen, que vistas desde fuera a lo mejor no se tiene tan claro por qué se hacen determinadas cosas si tú no sabes cuál es la filosofía que subyace en este proyecto educativo. [...] Creo que es importante (Entrevista a Paula).

Hablé de cuerpo, alma y nombre, pero ¿cómo *actúa* este centro? ¿Cuáles son las señas, los gestos, las acciones, las prácticas que surgen de esta alma y se realizan a través y en este cuerpo? ¿Cómo se manifiesta realmente el espíritu de esta escuela?

#### 3.3.4. Hacer las cosas con sentido, o como la teoría toma forma en la práctica

Conociendo al Cartima, es evidente la estrecha conexión de lo que ahí se hace con el mundo real circundante. Hacer cosas sensatas, hacer las cosas con sentido, como dicen en español, es una de las señas de identidad de este centro. Lo que se hace no se hace porque alguien lo impone desde arriba y desde fuera y sin verle el significado, la utilidad, el propósito. Lo que se hace, se hace porque tiene sentido hacerlo: tiene un fin, un propósito, una utilidad y una consecuencia tangible y real. El aprendizaje, por lo tanto, no se ve y se experimenta como una transmisión pasiva de contenidos de un sujeto a otro, sino, según un enfoque constructivista, como resultado de una construcción colaborativa y subjetiva del conocimiento contextualizado en la vida de los estudiantes.

##### 3.3.4.1. Dentro y fuera

En primer lugar, quiero comentar un dato importante que hace que este centro se abra a la comunidad, al mundo. El IES Cartima está dentro de la red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje (AA. VV., 2013; Brown & Campione, 1994, 1996), una realidad casi desconocida en Italia pero que en España está ganando terreno cada vez más.<sup>35</sup> Se trata de un proyecto destinado a transformar el contexto social y educativo; tiene como objetivo el éxito académico y considera el proceso de aprendizaje-enseñanza no sólo prerrogativa de los profesores, sino también dependiente de la participación de las familias, el contexto social, el mundo del voluntariado.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Indagando sobre este asunto el único centro en Italia es el I.C. Virgilio 4 de Scampia (Napoli): v. <https://seas4all.eu/> e <https://seas4all.eu/wp-content/uploads/2017/11/SEAs4All-Brochure.pdf>. Última consultación: 13 agosto 2019.

<sup>36</sup> “Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad. Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. La transformación está orientada hacia un sueño de escuela en el que toda la comunidad educativa y el entorno participan de manera igualitaria, para convertir las dificultades en posibilidades y mejorar las vidas de todas las niñas y niños. Partiendo de los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo y la ciencia este proyecto está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y fortalecer la convivencia (AA.VV., 2013, p. 5).

El hecho de que el Cartima esté dentro de esta red, ya por sí mismo demuestra su connotación particular. Tal estrecha relación del centro con el territorio vincula la institución con su entorno y crea una apertura de la escuela a lo que está a su alrededor - y viceversa - lo que hace que lo que sucede dentro del edificio tenga casi siempre una valencia y relevancia en el exterior, o al menos se puede conocer fuera. El centro utiliza masivamente las redes sociales para tener visibilidad de lo que hace y las acciones que emprende, tanto para darse a conocer y apoyar así la fuerza y vitalidad del proyecto educativo, como expresaba el Director en algún momento (v. diario de observación del 31 de octubre), tanto para asegurar que los niños encuentren una retroalimentación y utilidad práctica en lo que trabajan y aplican; al mismo tiempo, así pueden aprender más sobre el mundo en el que viven desde el territorio y la realidad que los rodea, en un proceso fluido de conexión *dentro* y *fuera* de las paredes de la escuela.

De hecho, a menudo es "lo que está fuera" a "entrar" y formar la base para la acción educativa.

Cuando le pedí al Director una aclaración sobre cuál era el *sentido*, explicó que el sentido lo da la realidad diaria, así que muchos de los proyectos que se llevan a cabo están estrechamente relacionados con el mundo real, como el proyecto de las patrullas verdes, surgido por el ejemplo de Greta Thunberg que, a la edad de 15 años, es la líder del movimiento global de lucha contra el cambio climático: un ejemplo perfecto para crear un proyecto y mostrar a los compañeros de la misma edad de Greta que cada uno de nosotros puede hacer algo para cambiar (para mejor) el mundo.

Pues, mira el sentido te lo va dando la realidad diaria, es decir, cuando tú vas analizando lo que tienes delante, pues te vas dando cuenta de que cosas tienen sentido. Te pongo ejemplos muy concretos: nosotros muchos de los proyectos que hacemos están conectados con el mundo real, porque eso les otorga sentido; la mayor dotación de sentido en nuestra actividad se la da la conexión con el mundo real. El proyecto contra el cambio climático que tú has visto que están las patrullas verdes, están empezando en los recreos, eso viene de un momento muy concreto: se convoca la huelga climática del 15M y a partir de esta iniciativa de la chica de Greta, vale, entonces de repente descubrimos que una niña de quince años que está liderando un movimiento global y le está diciendo a los líderes mundiales, en su cara, que son unos irresponsables, nos parece un modelo para nuestro alumnado brutal, o sea, tenemos que aprovechar esa oportunidad de que hay una niña de 15 años que es capaz de hacer eso. Y a partir de ahí sacamos un proyecto, y les demostramos al alumnado que con determinación, trabajando bien y con convicción en lo que uno hace se pueden cambiar muchas cosas, no? Eso es un ejemplo de con qué sentido hacemos las cosas, no? (Entrevista a Juan).

---

Cfr. también:

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalerros/programasinnovadores/contenido/comunidades-de-aprendizaje>



Foto 10. Las patrullas verdes trabajando en el instituto.

Resulta interesante observar como en la mayoría de las prácticas educativas del Cartima existe gran flexibilidad, apertura y voluntad de abrirse a lo inesperado, lo imprevisto; existe cierta capacidad y deseo de aprovechar todas las oportunidades que ofrece la vida cotidiana y que pueden convertirse en momentos y acciones de aprendizaje. Se trata de una forma de trabajar que también hace que los estudiantes sean una parte activa y consciente de lo que están aprendiendo y aplicando. Tal acción implica, desde un punto de vista pedagógico, una labor sobre el contenido insertado en el contexto de una pedagogía activa, que conlleva una visión de la construcción del conocimiento abierta, constantemente en por venir, en una especie de *work in progress*. Una construcción del conocimiento no sólo personal sino también social y relacional, pues se lleva a cabo en relación con los demás, con el mundo y con la experiencia y lleva a considerar el aprendizaje en su valor social y de cambio del mundo, de transformación del pensamiento y de las acciones, tanto personales como colectivas. Esto también es hacer las cosas con sentido: es aprender a actuar sobre nosotros mismos y sobre qué y quiénes nos rodean, es comprender la importancia del conocimiento como valor cívico y social. En definitiva, es la idea de que el conocimiento se construye subjetivamente pero siempre de un modo relacional y a través de situaciones vividas que impliquen toma de decisiones reales.

En este sentido, muchos son los proyectos que se desarrollan en el centro desde esta lógica de construcción de conocimiento subjetivo y en relación con el entorno próximo. Uno de los días de mi estancia en el Cartima, pude observar una lección de en el que se trabajaban con las TIC. En ese momento, los chicos estaban terminando un proyecto relacionado con el viaje de fin de curso y pude observar el resultado de un trabajo realizado a lo largo de un tiempo determinado y de un modo

cooperativo e implicado, en el que era necesario ir tomando decisiones reales, que afectaban a todos. En el siguiente fragmento de mi diario de campo, reflejo algunas de mis impresiones tras un diálogo mantenido con Juan, el director, quien me explicaba las claves para comprender el sentido pedagógico de esta manera de trabajar: el reto, muy importante para ellos, era convencer a los otros estudiantes del cuarto año de que lo propuesto por su grupo era el mejor viaje que podían hacer al final del curso:

El reto de ellos es convencer al resto de alumnos de 4° que esto que eligieron ellos es el mejor viaje que pueden hacer. Me dice [Juan] que una clave es conectar los proyectos con el mundo real. Irán verdaderamente donde decidieron ellos y armaron el viaje ellos, si bien tienen que contratar una agencia por la definitiva pero ellos tienen que armar una web con todos los detalles del viaje (Diario de observación, 31 octubre 2018).

Fue interesante poder asistir, ese día, a algunas presentaciones de prueba realizadas en el aula; en ellas pude observar como los alumnos y las alumnas pensaron y se documentaron sobre itinerarios, lugares y precios de los principales atractivos turísticos de las ciudades que habían elegido como destino; pensaron en dónde alojarse, cómo moverse por la ciudad, dónde comer, qué y a qué precio, para elaborar incluso una cotización de los gastos de viaje. Establecieron un itinerario muy detallado. Ese proceso suponía un reto en cuanto a aprendizajes, a muchos niveles: el de aprender a decidir qué es lo mejor; a compartir; a dividirse el trabajo; a aprender a mirar en las páginas web adecuadas, a repartirse las tareas y aceptar la diversidad de propuestas. Aprendizajes que no solo se movían en una dirección, sino que abrían a la deliberación pedagógica, a aprendizajes contextuales y reales, a la toma de decisiones.

Este proceso continuó, más tarde, a través de la presentación de sus propuestas a los compañeros del otros 4° para votar la propuesta preferida. El final de la actividad les llevó a elegir la ciudad a la que posteriormente fueron, esta es, París; ya que el proceso de toma de decisiones y de votación concluyó con un acuerdo final que desembocaría en el propio viaje.



Foto 11. El cartel del viaje a París publicado en las paredes de la escuela, con el anuncio, en breve, de la explicación del viaje. El "nosotros", la primera persona plural del anuncio, se refiere a los chicos del grupo que dieron la propuesta y el itinerario.

Como se puede observar, el corazón de la actividad didáctica y el núcleo del aprendizaje está, nuevamente, en la experiencia: en la experiencia de trabajar colaborativamente por un fin común, mediante un proceso didáctico que requiere implicación, toma de decisiones. Un saber que se fue movilizand gracias a la propia experiencia de aprender haciendo. Esta forma de establecer el trabajo en el aula es un ejemplo tangible de democracia en el sentido más pleno y profundo de la palabra; una democracia no sólo simplificada a través de un proceso de votación, sino que es vivida en la propia piel por cada uno de los estudiantes, ya que la misma forma en que la se proponen y se llevan a cabo las actividades educativas refleja en sí su naturaleza democrática.

El trabajo colaborativo tiene un componente pedagógico muy potente a la hora de mostrar como los aprendizajes, además de ser construidos subjetivamente, requieren de la interacción con los demás, lo que supone un crecimiento y una madurez no solo individual, sino una creación colectiva de conocimiento. En las prácticas educativas que he podido presenciar he observado como esta idea de trabajo colaborativo asume el error y la ignorancia como una posibilidad de aprendizaje, eliminando todo componente negativo y penalizador: ello constituye una posibilidad de descubrimiento y se desarrolla a través de la investigación y la indagación: siempre existe la posibilidad de acercarse a lo desconocido, de conocerlo, apropiarse de él para ponerlo entonces al servicio y en la disponibilidad de los otros que, de esta manera, pueden tomar libre y conscientemente decisiones que involucrarán a toda la comunidad (en este caso los 4º que son las que viajarán). Esto refleja también la idea de que



aquello que aprendemos tiene valor y transforma el mundo que nos rodea; y ese aprendizaje se genera en el aula que se convierte en el espacio en el que el conocimiento puede tener lugar y crecer, desarrollarse y ser compartido. El aula, por lo tanto, constituye un espacio y un lugar vivido y habitado por personas que se mueven, piensan y actúan para aprender; el aprendizaje que se lleva a cabo aquí, sin embargo, no es un conocimiento abstracto, impersonal y descontextualizado, sino un conocimiento que podríamos denominar experiencial, por su componente eminentemente subjetivo, o sea, apegado al vivir. Esta cuestión pedagógica que planteo aquí, y que tiene que ver con esos modos particulares de diseñar y desarrollar el trabajo didáctico en este centro se abre, pues, en dos sentidos: uno tiene que ver con el hecho mismo de aprender de la experiencia, que ya es en sí algo que permite conectar con lo que se aprende, movilizándolo un conocimiento propio, con sentido; y dos, lo importante que lo que cada uno de nosotros como individuo puede aportar al bien común, no perdiendo de vista lo relevante que es que (todos y) cada uno de nosotros aporta a la sociedad de la que formamos parte, como una forma concreta de habitar la democracia.

Otro día, me encontré con un concurso literario. Los chicos de 4° se han documentado sobre cómo organizar un concurso literario y han preparado todo el material, luego pasando por las otras clases (1°, 2° y 3°) para explicar a sus compañeros la realización: se trata de escribir un cuento partiendo de un personaje que también tienen que dibujar, luego traducirlo al inglés y, con una sola frase, al alemán; luego, a través de un código QR, unirle una banda sonora. Más tarde, el mejor cuento ganará un premio.

Tuvieron la idea de creepy que ahora se puso muy de moda y que son relatos muy cortos y de terror que están circulando por internet y tienen mucho éxito y ahora de ahí van a sacar una peli también, son como las leyendas urbanas de un tiempo. Los chicos tienen que escribir un relato corto, traducirlo al inglés y con una frase sola al alemán, dibujar el personaje principal y poner un QR code con la banda sonora del relato. El lunes se recogen los relatos y los de 4° van a ser jueces y van a premiar el relato más chulo y el miércoles les van a dar un premio a los ganadores (Diario de observación, 26 octubre 2018).

Los estudiantes de 4° grado, por lo tanto, trabajando en el mismo proyecto que involucra diferentes disciplinas y clases, elaboraron y publicaron las reglas del concurso literario en el que participaron las otras clases del instituto, al final del cual un jurado alumnado de 4° declaró el ganador y otorgó un premio. Un primer elemento que me parece destacable aquí es la participación de toda la institución en la misma actividad: los chicos y chicas coordinadores de cada grupo del último año, pasando por las distintas clases para explicar las reglas del concurso, involucran a todo el alumnado de la escuela. Esta manera de promover el trabajo, parece reflejar como se apuesta por fortalecer el sentido de comunidad entre quienes pertenecen al centro: cada uno forma parte de esta comunidad y desempeña un papel dentro de ella que es valorado y considerado importante; se valora y se tiene en cuenta la contribución del individuo. La idea fuerza que se desprende aquí tiene que ver con la cuestión anteriormente abordada sobre hacer democrático no solo una acción concreta (votación), sino todo el proceso, con el objetivo de generar comunidad. De ese trabajo en el que se va cuidando el sentimiento de pertenencia a la comunidad se desprende un esfuerzo por lo creativo, no por la reproducción: esto significa la posibilidad continua de creación de algo nuevo, resultado de un trabajo colaborativo abierto a la imaginación y a la creatividad.

Aquí podemos ver varias cuestiones educativas relacionadas, por un lado, con la forma de entender los contenidos disciplinarios: éstos se abordan de forma integrada y, en este caso, de manera lúdica, aplicadas a la creación de un resultado tangible; por otro lado, la manera de entender la evaluación de los resultados: el mérito no se recompensa con una nota, sino con un premio real y con un



certificado; Por último, se da valor al desempeño de la obra y a su trayectoria: la consecución de un resultado es un objetivo que es el fruto de la integración de la creatividad y el conocimiento. Cada aportación y contribución tiene su propio valor dentro de la comunidad escolar y la oportunidad de ganar un premio y ser reconocidos y valorados por lo que se ha creado ayuda a motivar a los estudiantes a la actividad a llevar a cabo.

Tal forma de entender las actividades comunes a todo el centro, creando también las condiciones en las que todo el mundo puede ser reconocido y valorado por lo que es y puede hacer, crea las condiciones para una mejor convivencia cívica y, por lo tanto, un mayor respeto por el prójimo.

Además, en este caso no se trata sólo de escribir una historia, sino también de traducirla a dos idiomas diferentes, representando gráficamente un personaje y apoyando un elemento digital como el código QR. Por lo tanto, queda claro el carácter multidisciplinar que requiere tal tarea: existe un enfoque integral e interdisciplinario de los contenidos de las asignaturas, que son tratados y abordados en su totalidad como elementos de conocimiento que no están separados y cerrados en sí mismos. sino como parte integral e integrado del mundo al que pertenecen. El papel de jueces de los niños y niñas mayores, los hace responsables y conscientes de lo que están evaluando y del esfuerzo detrás de ello, los hace sentir importantes en un papel de responsabilidad, como decidir a quién conceder el premio. Esto también conduce a una especie de inversión de roles, incluso con una mayor identificación en la labor del maestro que a menudo tiene que evaluar los trabajos de sus alumnos. Tal cambio de perspectiva desaloja y deshace al docente de su papel predominante para hacer espacio para los niños; es obvio, sin embargo, que la figura del profesor no está ausente, sino que se posiciona detrás de las escenas, para organizar y orquestar actividades, como una especie de director que deja a sus actores libres de actuar e interpretar su propio papel, pero bajo su mirada vigilante y atenta y su guía cuidadosa. El sentido de responsabilidad de cada uno dentro de la comunidad y hacia los demás es, de esta manera, una vez más, estimulado y promovido, así como la motivación y el compromiso de actuar a lo mejor de su capacidad, precisamente por la importancia de su papel dentro de esa comunidad y, por lo tanto, en relación con otros que de esa comunidad forman parte.



Foto 12. Los diplomas para los ganadores del premio literario.

Además en esto, como en muchos otros casos, observamos la conexión no sólo con la realidad fuera de la escuela (ya que la inspiración para el concurso fueron los *creepy*), sino también las consecuencias en la creación de un producto real y concreto que conduce a un resultado concreto y tangible: aquí un premio, en el ejemplo anterior del viaje, irse a la ciudad elegida por los chicos y ganadora de la selección. En esto, como en muchos otros casos, observamos la colaboración y adhesión al mismo proyecto de múltiples profesores y diferentes disciplinas y la apertura a la implicación de tantas clases como sea posible. Como dijo Rosa, profesora de idiomas, es importante que los proyectos sean interdisciplinarios por dos razones principales: primero, porque en la vida real no existen los límites de la parcelación en las disciplinas; en segundo lugar, porque es infinitamente mayor la riqueza y la exhaustividad de una forma de trabajar que es resultado del enfoque integrado de diferentes disciplinas, conocimientos y metodologías, dada por el trabajo en grupo de profesores de distintas asignaturas.

Nos damos cuenta como los proyectos al final necesitan beber de distintas asignaturas porque es que la vida real no está aparcada por asignaturas, la vida real, si te pegas a ella, las asignaturas desaparecen, esos límites desaparecen. Pues también te das cuenta como lo que tú ibas a hacer con tu alumnado, en el momento en que entran a trabajar un equipo de profesores desde sus distintas disciplinas, conocimientos y metodologías, termina siendo muchísimo más potente y completo, es un producto didáctico que ha conseguido muchísimos más aprendizajes. También te das cuenta de cuanta potencia tenemos cuando trabajamos en equipo (Entrevista a Rosa).

Para este tipo de enfoque de enseñanza, por tanto, es necesario que los profesores trabajen en grupos propios, colaborando entre sí, en equipo, para desarrollar proyectos y caminos comunes; esta colaboración, como dice Rosa, conduce a la creación de productos educativos mucho más ricos y completos: el trabajo en equipo tiene un impacto y poder mucho mayor que el del individuo.

#### 3.3.4.2. Ni uno menos, o sea como el alumnado es protagonista desde la diversidad

En el corazón de este enfoque pedagógico está la conciencia y la voluntad del papel activo que los alumnos deben tener en su proceso de aprendizaje y, como, otra cara de esta misma moneda, que reconoce la importancia de cada alumno como individuo y como persona,<sup>37</sup> la idea de la necesidad de involucrar a tantos niños como sea posible, sin dejar a nadie atrás. En la entrevista con Juan, él ilustra claramente este concepto: los estudiantes deben *aprender haciendo*, deben ser protagonistas de su aprendizaje, descubrir, investigar, contrastar diferentes tipos de información, verificar su fiabilidad, elaborar sus propias conclusiones:

Bueno, mira yo lo que hace ya mucho tiempo que tengo claro, es que el alumnado tiene que ser protagonista de su aprendizaje y que ellos tienen que aprender trabajando, es decir, hay una parte que tú tienes que contar, pero hay otra parte que ellos tienen que descubrir, tienen que investigar, tienen que acostumbrarse a contrastar fuentes de información, a averiguar cuáles son fiables y a elaborar sus propias conclusiones a partir del reto o del proyecto ya depende de la situación de aprendizaje que les hemos planteado, y eso para mi es una idea muy clara (Entrevista e a Juan).

Los alumnos deben ser protagonistas y arquitectos de su proceso de aprendizaje: este es un proceso de investigación, indagación y descubrimiento, de trabajo de campo; el conocimiento no es algo estático, fijo, preconcebido y delimitado, sino una especie de *mare magnum* en el que hay que aprender a moverse con destreza y habilidad. Tal derecho a

---

<sup>37</sup> Volveré más tarde sobre este asunto.

saber moverse en el mundo es para todos y para todas y la escuela, especialmente la pública, tiene el deber de garantizarlo a todos y a cada uno y una: para lograr ésto, para que nadie se quede atrás, muchas medidas pueden ser adoptadas - que es, o debería ser, la tarea principal de una escuela pública-. Éste es otro concepto muy importante presente en las palabras del Director:

Luego la idea de que no podemos dejar atrás a los que tienen más dificultades, para mi es muy evidente; yo te diría en cualquier escuela y especialmente en un centro público, porque tienen el mismo derecho a la educación que los demás y esta es una idea muy complicada de hacer realidad cada día y de hecho en muchos centros no ocurre porque atender a la diversidad es muy complicado, realmente no tenemos los recursos necesarios para atender bien a la diversidad pero para mi es un principio pedagógico elemental. Intentar sacar adelante a todos y para eso se pueden tomar muchas medidas organizativas, del ámbito de las dinámicas del aula, a nivel de didáctica de tu asignatura, se pueden tomar muchas medidas que ayuden a que nadie se quede descolgado (Entrevista a Juan).

Rosa también, en la entrevista que me ha concedido, ha subrayado como aquí el centro y eje de cada cosa es el alumnado (cfr. entrevista a Rosa) y el mismo concepto ha sido claramente expreso en las palabras de Tatiana y en las de Carolina, dos docentes llegadas este año al Cartima. La primera ha subrayado cómo la atención a la diversidad y especificidad de cada alumno y alumna, aquí es una respuesta concreta y real; la didáctica inclusiva toma cuerpo y forma en este centro, no es sólo un eslogan pregonado que no encuentra implementación en la práctica diaria:

La innovación educativa que proponen desde el centro aquí se basa también [...] el individuo, es decir, la educación inclusiva, que a todos los miremos por igual, independientemente de las necesidades educativas que tenga cada uno [...] Y dentro del aula, dentro de la inclusión están, hay gente, hay niños, hay alumnado, chicos y chicas con diferentes, un abanico bastante amplio de necesidades educativas, bueno pues todos y cada uno de ellos tienen su respuesta, todos y cada uno de ellos tiene sus adaptaciones, todos y cada uno de ellos tienen sus formas y a cada uno de ellos intentamos desde luego, atender... a todos. Entonces, no se trata de decir, así con la bandera, nosotros aquí hacemos tal... pero es que lo hacemos, es que el milagro es que cada día es diferente y es que se hace (Entrevista a Tatiana).

Carolina ha señalado que precisamente a través de la metodología de trabajo paor proyectos se puede lograr una enseñanza verdaderamente inclusiva; este modo de trabajo permite a todos desempeñar un papel activo dentro del camino, asegurándose de que nadie se quede atrás.

[...] a mí tener la posibilidad de trabajar en equipo, de que los niños hagan y no simplemente te escuchen, me parece que al final estás acogiendo a más niños, que de la otra manera. [...] yo creo que aquí él que es bueno, o sea, sigue siendo bueno y adquiere muchas habilidades y se le dan instrumentos para que llegue a lo máximo, pero el que no es tan bueno, por la metodología que tenemos de trabajo, también se puede sumar al carro, no se queda excluido, que es lo que pasa con una metodología más... más tradicional, creo yo (Entrevista a Carolina).

Mirar con los mismos ojos a todos los alumnos y alumnas en su diversidad, teniendo para ellos una mirada única e igualitaria, marcada por el respeto y la acociga de la especificidad y las diferencias, permite justamente tener en cuenta las diversas diferecias dándoles la bienvenida y ofreciendo espacio a cada una de ellas. Es decir, teniendo la misma mirada respetuosa, amorosa y acogedora

para todos y todas, mirar a todos y todas como personas dignas de consideración, respeto y derechos, pues permite tener respuestas diferentes para todos y cada uno porque permite valorar y considerar cada uno y cada una en su propia peculiaridad y singularidad (Contreras, 2002).

Veremos adelante más detalladamente qué medidas se toman en el Cartima para promover esta centralidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ahora puedo anticipar que la forma de trabajar en grupo, conectada con el mundo real y para los proyectos y la configuración de espacios y mobiliario que he ilustrado antes, y que permiten a los estudiantes desempeñar un papel activo, son algunos ejemplos tempranos. De hecho, todos en el grupo pueden traer algo propio que en el trabajo en equipo y en relación con los demás puede encontrar espacio para ser acogido y valorado.

**3.3.4.3. El valor que el profesorado concede a la innovación. ¿Qué hay de nuevo en el Cartima?**  
El Cartima es considerado un centro innovador, diferente de los otros. ¿Pero por qué? ¿Qué tiene de innovador? ¿En qué se materializa esta innovación?

Creo que es útil informar de las respuestas que algunos de los maestros entrevistados me dieron cuando les hice esta pregunta porque es importante comprender el significado que el profesorado, implicado en esta acción educativa, mantiene sobre el concepto de innovación. De hecho, como argumentaba en el capítulo teórico, se están produciendo algunas tergiversaciones del término cuya interpretación no es unívoca.

Si que es bien cierto que en muchas ocasiones la innovación se aprecia en un centro o en un aula (o decimos que un profesor es innovador) cuando existen cambios evidentes, tanto en el uso de la metodología y la didáctica, como en el uso e incorporación de tecnologías como instrumentos primordiales de las prácticas educativas. No obstante, lo que hace al Cartima innovador tiene que ver, fundamentalmente, con la búsqueda de sentido educativo de todo aquello que realizan, como y con quienes lo realizan: es el lugar en el que colocan lo importante en la educación de sus estudiantes, es la disposición con la que toman decisiones en su práctica educativa, son los modos con los que plantean la relaciones entre los diferentes agentes implicados y con el propio conocimiento. Esa búsqueda de sentido en todo esto es lo que hace que Juan, el director, se sorprenda cuando llaman “innovador” a su centro, pues entre el ideal común lo innovador tiende a estar más en el uso de las herramientas tecnológicas y el cambio que eso produce en las acciones prácticas, que en cuestiones de orden pedagógico: *con qué sentido y para qué*. En el siguiente fragmento de entrevista, Juan expresa esta idea que le lleva a plantearse qué hace que su centro sea innovador:

Mira, ¿tú sabes lo más curioso? Que yo no creo que nosotros estemos innovando. Esto lo he dicho en muchos sitios y a la gente igual le resulta un poco extraño, a mí me sorprenden que nos vean como un centro innovador. ¿Y sabes por qué? Porque nosotros no pretendemos ser innovadores, nosotros lo único que intentamos es hacer cosas que tengan sentido en la escuela y que tengan sentido para nuestra comunidad educativa y resulta que haciendo eso se nos ve como un centro innovador. Entonces la pregunta que te haces es ¿qué pasa en los demás centros? ¿Es que no se preguntan por el sentido de lo que hacen? ¿Entiendes? (Entrevista a Juan, p. 3).

Como podemos observar en esta respuesta, el concepto de hacer las cosas con sentido, con un propósito y una finalidad que no sólo son utilitarios sino también, como diré en breve, los de formar personas competentes y autónomas, como también leemos en el proyecto educativo del centro que he citado al comienzo. El Cartima no pretende ser un centro innovador, sino que simplemente pretende actuar *con sentido*.

El hecho de que el Cartima aparezca como un centro innovador tiene que ver con los modos en los que lleva a cabo sus prácticas, esa idea de búsqueda de sentido del hacer de la que veníamos hablando más arriba. Esa idea de búsqueda de sentido es un aspecto que hace “poco ruido”, es decir, no se ve a simple vista a no ser que se forme parte de ese quehacer educativo. Ese “no hacer ruido” demuestra una forma particular de pensar la práctica sin tener que imitar o estar a la moda dentro de los cambios tecnológicos a la que tanto se suman otros centros que pretenden innovar.

Manuel, un profesor que llegó aquí este año, afirma que el Cartima, en su opinión, es un centro innovador porque actúa como otros centros normalmente no actúan, aunque sería deseable, en cambio, que todas las escuelas trabajasen de manera similar:

Yo creo que eso es innovador, pero es innovador porque nadie lo hace, cuando realmente no tendría que ser innovador, que realmente todo el mundo lo tendría que hacer (Entrevista a Manuel).

La metodología del trabajo colaborativo, el tipo de relaciones que se establecen en el instituto, no son elementos nuevos en sí mismos, sino prácticas didácticas y formas de entender la relación con el conocimiento y entre las personas involucradas en el proceso de aprendizaje, antiguas pero ahora obsoletas en la práctica docente común, tanto que la recuperación de estos principios pedagógicos aparece, en sí misma, innovadora; como ha claramente explicado Rosa, una maestra que trabaja aquí desde algunos años:

Yo siempre pongo entre comillas lo de innovadora, porque la metodología que nosotros aplicamos, la evaluación, el tipo de relación que tenemos con el alumnado, realmente... Yo entiendo que los buenos docentes lo han venido haciendo desde hace muchos siglos; por desgracia ahora se entiende que son innovadoras, porque parece ser que nos hemos alejado tanto de la realidad, nos hemos alejado tanto de lo que humanamente deberíamos conseguir dentro de un aula, nos hemos alejado tanto de lo que tendría que ser un profesor, un guía, un tutor para el alumno, que ahora de pronto eso es innovar, es algo diferente, muy novedoso e incluso extraño. Me he sentido extraña entre otra gente que no lo hacía, entonces innovación entre comillas (Entrevista a Rosa).

Aquí hay una interpretación de la innovación como algo que en realidad no es nuevo en absoluto “no la han inventado ellos”; la idea de innovación que subyace y que resulta interesante resaltar y rescatar, trata de tener en cuenta una forma diferente de hacer educación para y con los jóvenes y las jóvenes de la Secundaria, planteándose la práctica educativa sobre la base de criterios propios que tengan sentido para el contexto en el que la desarrollan y las personas implicadas. Hablamos de una manera propia de cuidar las cuestiones pedagógicas implicadas a la hora de: (i) relacionarse con el currículum; (ii) de establecer la metodología; (iii) de cuidar y forjar las relaciones; (iv) definir los objetivos; y (v) de concebir los procesos educativos y la evaluación; hay un enfoque en el aspecto humano del proceso de enseñanza-aprendizaje que debería ser propio de todos los maestros.

Carolina, una maestra llegada este año al Cartima, por otro lado, señaló dos aspectos fundamentales para los que el centro se define como innovador: la conexión con la realidad y la centralidad del estudiante como sujeto activo y no pasivo, a lo que es posible añadir también la idea de sujeto *social* del proceso de aprendizaje; es significativa, como ha subrayado esta profesora, cómo el aprendizaje se produce a partir del intercambio con los demás -también por esta razón, aquí, es esencial trabajar en grupos- y, luego, la participación de las familias que desempeñan un papel crucial en el camino educativo de los niños:

Mira, en primer lugar porque, sobre todo, creo que se atiende a la realidad, es decir todo lo que trabajamos intentamos que esté conectado con la realidad y eso no siempre sucede, partiendo de la base de que hay que educar en el uso de los dispositivos digitales a los niños, porque al final el no educarlos en esto lo único que va a conseguir es que hagan [...] un mal uso; entonces nosotros sabemos que esto es una realidad y la abarcamos, no le damos la espalda. Luego creo que es innovador porque se asimila, se entiende que el aprendizaje se produce en contacto con los demás, y eso no siempre se entiende así; luego [...] se hace participe todo momento a la familia, y al alumnado de su proceso de aprendizaje, es decir, ellos forman parte, son protagonistas de lo que se está haciendo, ¿no? la protagonista no soy yo, yo soy, bueno, yo voy por allí pululando, voy dando vueltas voy controlando el trabajo, pero los que hacen son ellos (Entrevista a Carolina).

Aquí podemos ver la conciencia de la necesidad de educar a personas y ciudadanos conscientes, libres de entender el mundo que les rodea y de poder actuar en él, un mundo diferente y cada vez más complejo del que hay que tener en cuenta a la hora de enseñar; un abrirse a la realidad y a las posibilidades que este mundo ofrece para proporcionar las herramientas y habilidades para saber moverse en él conscientemente; también está la idea vygotskijana de aprendizaje como construcción social e interrelacional donde el profesor es un guía, apoyo, ayuda, pero no un protagonista único e indiscutible del proceso, por el contrario, ve al alumno en su totalidad como un elemento clave como persona única y en relación con los demás.

La importancia del alumno como individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje también se manifiesta en la búsqueda de su autonomía y su capacidad para (auto)reflexionar y (auto)evaluarse, dos elementos necesarios para se formen adultos competentes, como bien me ha explicado Paula, una de los miembros del equipo directivo:

Esa intencionalidad que tenemos aquí de que el alumno sea autónomo y reflexivo en su aprendizaje, para mí es más innovador ahora mismo. Y eso lo que pasa es que es muy difícil, porque enseñar a reflexionar sobre lo que hace y que tú seas capaz de ser autocrítico contigo mismo, no en el sentido de “esto lo he hecho mal” sino en el sentido de: a ver, esto no ha funcionado, no quiere decir que yo lo haya hecho mal o bien, sino que simplemente no ha funcionado; voy a pararme a pensar porqué no ha funcionado entonces voy a cambiar esto esto esto y esto. Y eso que pretendemos hacer que el alumno haga, yo creo que, a pesar de que tampoco es una cosa nueva, pero yo creo que es para mí ahora mismo lo más innovador, más que utilizar una tablet o una aplicación de las muchas que hay. [...] Y creo que es donde tenemos que focalizar, si realmente nuestro objetivo es hacer adultos competentes, o formar adultos competentes (Paula).

La capacidad de reflexión y la autocrítica constructiva son elementos fundamentales para encontrar el lugar en el mundo y ser felices. Invitar a los alumnos a reflexionar sobre sus errores significa aceptar el error no como un elemento negativo para demonizar, sino como una oportunidad para el crecimiento y el desarrollo personal; significa partir de la suposición de que el error no sólo es lícito, sino casi inevitable y una parte integral de un camino de crecimiento que precisamente a partir del error puede permitir al individuo avanzar y mejorar. Aquí también hay otro aspecto muy interesante: el error no está relacionado con la incapacidad de la persona que lo cometió, sino que es algo posible en sí mismo. Una cierta cosa puede no funcionar por una variedad de razones; esto no significa que su creador sea incapaz, sino que es necesario pararse y reflexionar sobre lo que hay que cambiar para hacer que la próxima vez el resultado sea mejor.

El objetivo, por lo tanto, es capacitar a adultos competentes que sepan afrontar la vida, reflexionar y encontrar soluciones, entender a los demás, comunicarse, expresarse; personas esencialmente competentes y capaces, ciudadanos activos y conscientes. Y es precisamente a través de una acción didáctica que se prepara para y a la vida y que es verdaderamente inclusiva, evitando privilegiar sólo a algunos que, de hecho, se realiza una escuela pública en el sentido más verdadero y auténtico de la palabra.

Pamela, la profesora de biología, también señaló que la innovación está principalmente en la centralidad del alumno, una centralidad que ciertamente no es nueva en la literatura pedagógica, pero que no siempre se ha materializado en el campo de la educación pública donde con más frecuencia se encuentra una impostación más tradicional de tipo transmisivo que ve al docente dar la clase y al alumnado llevar a cabo ejercicios en manera individual:

Es innovadora en el sentido de que se sale de lo habitual. Es verdad que la metodología ABP y aprendizaje cooperativo no es de ahora, no es ahora lo que es la vanguardia, sino que esto lleva muchos años atrás que salió a la luz y que plantearon otra forma de trabajo; Montessori por ejemplo también, que tiene un poquito también de Montessori. Eso tiene ya muchos años, ¿que pasa? que no se ha materializado en la educación, entonces, claro, sobre todo en la educación pública se sigue trabajando de forma tradicional; el empezar a trabajar de otra manera, rompiendo con la metodología tradicional en el que el profesor es el foco de información y el protagonista... pues aquí se invierten los papeles y todo eso en un entorno en el que todos los centros son de la otra manera, yo creo que ahí es un poco el salto y la innovación (Entrevista a Pamela).

Por lo tanto, todos han puesto de relieve la centralidad del alumno como sujeto activo y no pasivo, que se realiza concretamente mediante el uso de la metodología ABP y el aprendizaje cooperativo; estas, sin embargo, no son nuevas realidades en sí mismas, sino simplemente "olvidadas" o "abandonadas" (si podemos usar dos términos probablemente inapropiados) y tienen el propósito principal de hacer de los alumnos el centro y eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, los verdaderos protagonistas de lo que sucede en la escuela.

Me parecieron muy interesantes estas palabras porque indican la recuperación de conceptos pedagógicos clásicos y básicos, pero con demasiada frecuencia olvidadas en la práctica diaria de muchas escuelas hoy en día; como Tatiana, una profesora de inglés que llegó este año, dijo, un día, "Acá están Dewey, Piaget, el constructivismo todo";<sup>38</sup> por lo tanto, no es el proyecto educativo del Cartima lo que es innovador, sino otras instituciones las que han perdido la verdadera esencia de ser una escuela, convirtiéndose en meros centros de reproducción de contenidos y aprobación de exámenes.

La innovación, por lo tanto, consiste en trabajar de manera diferente a la mayoría de los otros centros, en salir de lo que es habitual y común; Miriam y Lorenzo, ambos profesores de matemáticas, en el Cartima desde un par de años, también han expresado conceptos similares:

Si que es innovador, porque en los otros centros no se hace, en la mayoría de los centros públicos que existen no se aplica esta metodología, la metodología ABP, el aprendizaje basado en proyectos; creo que está demostrado que funciona si se hace bien, pero en los centros públicos no se incorpora a la metodología diaria suya y creo que precisamente es por el esfuerzo personal que requiere de todo el profesorado,

---

<sup>38</sup> Cfr. el archivo adjunto "entrevistas informales no grabadas".

de todo el equipo educativo de los centros; requiere un esfuerzo personal fuera del horario de trabajo que no todo el mundo está dispuesto a dar (Entrevista a Miriam).

[...] el trabajar por proyectos innovador como tal no es porque eso lleva muchísimos años que ya la teoría de trabajar por proyectos si que existe, pero es verdad que el hecho de intentar desde el equipo directivo, partiendo de un instituto que se creó de cero obligar, fomentar (llámalo como quieras) a que todo el mundo trabaje de esa forma, pues, si que es innovador sobre todo, supongo, en los centros públicos (Entrevista a Lorenzo).

Aquí vienen otros dos elementos fundamentales y muy características del Cartima, en los que podré volver más tarde. La metodología ABP, que trae consigo el aprendizaje cooperativo y es una de las señas de identidad de la innovación en Cartima, impregna e infunde la acción educativa que se lleva a cabo día tras día en el instituto: no es algo esporádico y ocasional, sino algo sistemático y cotidiano. Esto implica, como corolario necesario, el hecho de que no sea una acción docente limitada a algunos profesores, sino una práctica que implique e involucre a todo el personal docente. Para que esto sea posible, el centro ha adoptado, desde el principio, ciertas estrategias que explicaré en breve.

#### **3.3.4.4. La escuela y la vida, o sea el principio metodológico de la “ultra” - disciplinarietà**

Las características que connotan al centro como un innovador, que hemos analizado en los párrafos anteriores, están estrechamente vinculadas con una forma de entender la función de la escuela para los niños y niñas que asisten a él y para la sociedad en su conjunto. Cuando le pregunté a Laura, una profesora de inglés que llegó este año, por qué la enseñanza del Cartima es innovadora, me dijo que la característica más destacada del centro es tratar de formar a los alumnos para que sean preparados para la vida y no sólo para superar una prueba:

Aquí es innovador en el sentido de que intentamos formar a los alumnos realmente para la vida y no sólo para aprobar un examen (Laura).

La idea de que la escuela sirve para ayudar a los individuos a crecer como personas y, pues, no tanto o no sólo para proporcionar contenido académico, sino más bien para permitir desarrollar esas habilidades que permiten ser y crecer como sujetos autónomos, libres y consciente, vuelve en palabras de Juan:

La escuela lo [el alumnado] tiene que ayudar a crecer como personas, no sólo enseñarles una serie de contenidos y eso conecta directamente con las competencias claves, ser competente al final es ser una buena persona. Si tú eres competente en el ámbito social y cívico, como nos dice una de las competencias clave, pues, eso al final te está haciendo una buena persona, aprender a aprender es probablemente una de las grandes contribuciones que uno puede hacer a su entorno más inmediato, no? el que tú seas capaz de desarrollar la habilidad de aprender sin que haya alguien diciéndote que tienes que aprender y que no, pues eso... si consiguiéramos eso con un porcentaje alto de la población, eso sería una revolución social. Y así, básicamente es esta idea de que a la escuela se viene a mucho más que aprender contenidos, es otro principio elemental, no? (Juan).

La escuela, desde su función educativa, debe cultivar prácticas que fomenten el crecimiento a todos los niveles (intelectual y cognitivo, y personal y madurativo) de todas las personas, para hacerlas cada vez más competentes y capacitadas para la vida; y no solo debe centrar la mirada en la obtención de altas calificaciones o de un certificado. Ser competente también significa ser capaz de ser buenas personas: el objetivo principal es la competencia social y cívica, que hace a los ciudadanos conscientes y respetuosos del mundo que les rodea y de los otros y las otras con las que conviven; la



verdadera revolución social, por lo tanto, como dice el Director, sería precisamente tener un gran número de personas capaces de aprender de forma independiente y libre, de poder elegir. Es por eso que es tan importante trabajar en grupo, porque este tipo de tareas colaborativas ayuda a desarrollar habilidades cívicas y sociales; es desde esta perspectiva, que el Cartima trabaja con su alumnado, para ir más allá de un mero contenido disciplinario, señalando la importancia de los procesos formativos (y por consiguiente, la evaluación, tal y como señalan estos profesores) desde un punto de vista más global, más amplia y más completa. El contenido disciplinario, en este sentido, es un medio y no el fin del trabajo escolar.

El foco de la idea pedagógica de Cartima también se puede encontrar en las palabras de Zoe, profesora de ciencias sociales, que destaca la importancia que en este centro tiene la formación de individuos a nivel humano; el valor añadido del trabajar por proyectos, de manera colaborativa y cooperativa, en comparación con el modo tradicional de tipo transmisivo, radica precisamente en el hecho de que trabajar de manera *social* y *experiencial* genera procesos de aprendizaje en el alumno no sólo a nivel mental, sino a un nivel más profundo, íntimo y personal:

Para mí el gran éxito de los proyectos es la formación en valores. Porque el contenido lo des cómo lo des, puede ser más o menos ameno, si nos volvemos al aprendizaje, digamos, tradicional, por llamarlo de alguna forma, tradicional entre comillas, o clases magistrales que también se aprende, ya está comprobado que de las dos formas se aprende, de ésta quizá el conocimiento se ancla, pero se ancla porque se crea una empatía, se generan procesos no solamente mentales de contenido sino de aprendizaje personal, que para mí es lo más importante, porque yo creo personas, no solamente estoy formando en las sociales, estoy enseñando a cómo comportarse en una aula, que no deja de ser una mini sociedad representativa de lo que hay fuera. Comportamientos cívicos básicamente, entonces es un aprendizaje a nivel humano; no hay ningún contenido espiritual ni religioso ni nada parecido, pero todo lo que se aprende y se adquiere son estructuras para la vida en general, entonces para mí eso es la parte importante (Zoe).

El trabajo en equipo y por proyectos satisface, por tanto, diferentes necesidades. Por un lado, como ya hemos visto, la de establecer la acción educativa como más cercana a lo que está fuera de las paredes de la escuela (en la vida a menudo se trabaja en equipo); de hecho, ya hemos tenido la oportunidad de mencionar la permeabilidad entre la escuela y el mundo exterior y cómo la relación del instituto con la realidad circundante es constante, diaria y estructural, tanto a través de la esencia misma de la escuela como comunidad de aprendizaje, tanto a través de la oportunidad que la vida y los hechos del mundo siempre ofrecen para la acción educativa, tanto como estímulo inicial cuanto como objetivo final. Por otro lado, aquí hay un intento, considerado necesario, de desarrollar, estimular, nutrir las humanas. Veremos, de hecho, lo bien cuidado que es el aspecto relacional, no sólo de los alumnos entre ellos, sino también de estos con los profesores y de los profesores entre ellos. La socialización es un aspecto central de la vida de las personas y la escuela no puede dejarla fuera. Por lo tanto, está claro que el objetivo final no sólo está vinculado al aprendizaje de ciertos contenidos disciplinarios, sino que se sitúa en una perspectiva más amplia, de prepararse para la vida en todas sus facetas y con lo que esto conlleva; se trata, por tanto, de formar a ciudadanos más competentes, conscientes, autónomos y libres.

Sin duda, creo que esa visión del papel de la escuela es compartida por muchos maestros y que hay muchos docentes que, a diario, trabajan para lograr estos mismos objetivos; sin embargo, creo que en las instituciones en las que domina un enfoque más tradicional, más individualista y menos

colegial, es mucho más difícil llevar a cabo una práctica docente plenamente coherente y funcional con estos principios y propósitos.

De hecho, Algunos de los maestros y maestras que se incorporaron este año al Cartima, se reconocen en una forma de enseñar que siempre ha sido ideal para ellos pero que no lo vivieron en los otros centros donde habían enseñado previamente.

De esta misma idea pude dialogar con Laura, una de las maestras que llegó nueva al centro y cuya experiencia en lo público comenzó con su trabajo en él y que ha evidenciado como el núcleo fundamental de la acción didáctica del centro es exactamente la formación en los valores sociales y cívicos:

Aquí, no digo que la asignatura no es importante, pero aquí tiene más importancia los valores, que los alumnos aprendan a ser ciudadanos en condiciones entre comillas. [...] Es decir que sean ciudadanos que van a trabajar, a aportar cosas a la comunidad, que van a respetar las normas, que van a poder convivir en una comunidad o una ciudad, lo que sea [y, luego, continuando en inglés, su lengua materna]. Like to be people that are able to look after themselves and to be part of the community, to contribute to the community, to be active members of society, somebody that is not gonna sit back and do nothing, somebody that is gonna go how make things happen for themselves and for other people, like... somebody... that you know, really we need on the planet to make, you know, in the future the world is brighter, I mean on a big scale... (Laura).

El aprendizaje de los valores y la construcción de una relación sana entre el individuo y lo que le rodea es, por lo tanto, lo que se quiere trabajar en el Cartima y para ello se aprende de aquí y de ahora, de lo que todo el mundo puede empezar a hacer y cómo todos pueden actuar dentro de la mini-sociedad que cada centro escolar constituye y representa.

#### 3.3.4.5. Más allá del libro de texto

Esta forma de encarnar lo pedagógico dentro del Cartima también se refleja en el uso de las herramientas didácticas que, usadas con sentido, siempre intentan desarrollar actividades en la línea de los principios pedagógicos y la filosofía del centro. Cuando hablo de las herramientas didácticas me refiero a aquellos materiales que se ponen al servicio de los proyectos para que el alumnado los desarrolle desde todas su potencialidades. En una pedagogía tradicional, en el que el conocimiento es el fin, la herramienta por antonomasia es el libro de texto, y más si hablamos de niveles educativos como la etapa de la secundaria, donde la enseñanza es eminentemente academicista y técnica. El Cartima, por otro lado, no utiliza libros de texto, sino que aprovecha el enorme potencial que las tecnologías modernas pueden ofrecer en el campo de la educación, utilizándolas y explotándolas de diferentes maneras dependiendo de las necesidades que surjan de vez en cuando dentro de cada proyecto. Esto lo tiene muy claro la jefa de estudios, con quien he podido observar como las herramientas no son antes que las ideas, sino al revés son a ellas consiguientes. En el siguiente fragmento de entrevista, Ágata lo explica:

Es que yo creo que el único que hacemos... La única diferencia es que nos salimos del libro de texto y miramos a lo que hay fuera, entonces miramos a lo que hay fuera y pensamos en que van a necesitar nuestro chicos cuando salgan y yo creo que nuestros chicos van a necesitar, pues, saber expresarse, saber comunicarse, entender al otro, saber lo que hay (Agata).

Por otro lado, el uso de cualquier dispositivo tecnológico, como tabletas, ordenadores, móviles, y la misma red de internet, es una fuente de información abierta que ayuda y favorece explorar, de una manera compleja a la vez que guiada, en los asuntos y las cuestiones que se abordan en cada uno de los proyectos de trabajo que realizan; dejando en un segundo o tercer plano al libro de texto, que representa una herramienta cerrada, monotemática y monodica. Trabajar con herramientas abiertas y flexibles y en grupos formados por diferentes individuos permite desarrollar habilidades relacionales y de comunicación necesarias para la vida.

### **3.3.5. Pensar, decir, hacer, o sea como el centro actúa coherentemente con sus propios principios**

Hasta ahora, ha sido clave abordar los principios pedagógicos de los que se nutre el Cartima y que son la base del proyecto educativo, para entender cómo son llevados a la práctica diaria con sentido dentro de y fuera de las aulas. Así, hemos podido observar como estos principios se reflejan y cobran vida en las diferentes actividades, modalidades y herramientas de trabajo que se llevan a cabo en el instituto. Un trabajo que parte de una filosofía pedagógica que apuesta por la comunidad, por crecer y compartir el conocimiento para hacerlo circular. Pero, ¿cómo es posible que todo el centro, en su totalidad, pueda llevar a cabo una acción educativa de este tipo? ¿Qué cualidades pedagógicas sustenta una práctica educativa compartida como esta? La siguiente sección se ha titulado "Pensar, decir y hacer" precisamente para dar cuenta de cómo los principios ideales que animaron el proyecto educativo encuentran una aplicación coherente y concreta en la gestión del centro para asegurar que todo el instituto, en su totalidad, se establezca en su naturaleza peculiar. Por lo tanto, veremos cómo, a nivel organizativo, es posible implementar una práctica docente como la descrita anteriormente y cuáles son los elementos esenciales que distinguen este peculiar modo de gestión y organización del centro.

#### **3.3.5.1. Un liderazgo democrático: cuantos más, mejor**

Una de las grandes fortalezas, creo, de este centro, es que podemos ver la muy fuerte huella colegial y compartida de las decisiones que se toman y los proyectos que se diseñan, desarrollan y llevan a cabo. De hecho, como también hemos visto en las citas anteriores, el centro actúa de manera uniforme. Se tiene la sensación de una escuela unida, donde se trabaja, decide, sigue adelante, juntos. Pude ver este enfoque colegial y compartido desde el primer día que entré en el centro cuando asistí a una reunión de profesores y director donde se tenía que decidir si participar o no a un proyecto.<sup>39</sup> Esta reunión tuvo lugar durante el recreo, en un tiempo, por lo tanto, no destinado a las reuniones, pero que, ese día, se utilizó como un momento de compartir y espacio para reflexionar y verificar la viabilidad o no del proyecto propuesto. Los profesores lo discutieron juntos y tomaron una decisión compartida que los llevó, pues, a trabajar juntos en un proyecto común.<sup>40</sup> Efectivamente Paula, uno de los miembros del equipo directivo, ha dicho que “el 99.9% de las decisiones se hacen compartidas” (Paula). El mismo proyecto educativo del centro, como se recordará, nació del trabajo conjunto, en equipo, de un buen número de profesores y este rasgo constitutivo no se ha perdido, como bien explica Agata:

Nosotros siempre hemos querido compartir; de hecho, tú sabes que compartimos. La transparencia para nosotros es muy importante, pedimos opiniones de un montón de cosas (Agata).

---

<sup>39</sup> Véase el párrafo 3.1.

<sup>40</sup> Cfr. Diario de campo del 28 septiembre, en el CD anexo.

Está claro que el compartir es un gran elemento de fortaleza, no sólo en el momento de tomar decisiones, sino también cuando el fruto de esas decisiones se tiene que llevar a cabo. De hecho, es más probable que adheriendo a una propuesta se pueda realizar efectivamente el trabajo que esa membresía conlleva. Además, la transparencia, la accesibilidad a toda la información de forma continua y continuativa, permite y alimenta sentirse parte de una comunidad (no hay que olvidarse que se está hablando de una comunidad de aprendizaje). En las mismas palabras de Juan aparece la idea de que se está fomentando el liderazgo distribuido en todos los niveles de la comunidad: ésto no sólo concierne a los maestros, también los estudiantes y las familias están invitados a asumir cargos de responsabilidad en diferentes áreas:

Aquí funciona de verdad el liderazgo distribuido. Es decir, tu habrás percibido que aquí hay muchas personas que son líderes en diferentes ámbitos, ¿no? [...] Obviamente eso ocurre así porque nosotros fomentamos ese liderazgo distribuido, nosotros alentamos al profesorado para que realmente ejerza ese liderazgo y en diferentes ámbitos de la actividad escolar ellos sean el referente, pero eso lo hacemos igualmente con el alumnado, con las familias... No es casualidad que haya alumnos y alumnas que sean referentes para sus compañeros porque protagonizan muchas actividades, nosotros los alentamos [...]. Pero desde luego, digamos, nosotros fomentamos esos procesos de distribución del liderazgo y obviamente eso tiene como consecuencia el que esos líderes van tomando una serie de decisiones con bastante autonomía [...] hay un nivel de descentralización de la toma de decisiones muy potente (Juan).

El liderazgo de la escuela, por lo tanto, es del tipo compartido (López y Lavié, 2010; Paletta e Pisanu, 2015). Creo que es muy beneficiosa esta manera de gestión. El hecho de que la toma de decisiones no esté en manos de un individuo o de un pequeño número de personas demuestra una forma de democracia ejercida dentro de un microcosmos (como el de una institución escolar); y refleja además, una responsabilidad que se distribuye e implica a cada persona involucrada que, por lo tanto, asume un papel más activo, él mismo, dentro de la institución de la cual forma parte. De la misma manera, y este es otro elemento distintivo del Cartima, los maestros que ejercen un liderazgo compartido son también un ejemplo para los estudiantes que, de hecho, asumen las funciones referentes en los propios grupos de trabajo en el aula. Es una forma de responsabilización y asunción de responsabilidades.

Por supuesto, esto implica tener una gran confianza en los demás y un gran respeto por las habilidades e iniciativas ajenas porque, de hecho, la responsabilidad legal es, en cualquier caso, del director. Pero también indica la conciencia de que un cambio sustancial y un proyecto educativo tan poderoso como el que se lleva a cabo aquí, no pueden sostenerse y ser llevados a cabo por una o pocas personas.

De hecho, Juan, al momento de redactar el proyecto educativo del centro, llamó a trabajar con él un gran grupo de otras personas, y Agata también reiteró la importancia de ser consciente de que ese trabajo, de esta magnitud, que llevó a la creación de un centro escolar con características específicas bien definidas, no puede llevarse a cabo de forma autónoma e individual, pero inevitablemente requiere trabajo en equipo:

yo creo que es muy importante ser consciente de que esto tiene que ser compartido, esto nadie solo lo puede hacer (Agata).

Además, también está claro que los ideales y las motivaciones que impulsan a actuar de esta manera deben ser compartidos y encarnados por los maestros porque, de lo contrario, el proyecto en sí

mismo, si se lleva a cabo de manera superficial y solo aparentemente, no tendría la posibilidad de continuar y dar sus frutos. Si el trabajo que se está tratando de hacer en el centro se basa principalmente en las relaciones humanas en el marco de un aprendizaje social y experimental, como hemos visto, es obvio que si no hay una adhesión auténtica, íntima y profunda a la filosofía subyacente para tal enfoque educativo, la efectividad de la acción educativa ciertamente disminuirá considerablemente.

Por otro lado, la complejidad de dicha organización, en la que la transparencia y el intercambio son pilares del trabajo del instituto, requiere la contribución única que cada individuo puede hacer a la vida del centro; de hecho, cada miembro de la comunidad puede y debe contribuir porque esta funcione de la mejor manera posible; la riqueza dada por las diferentes contribuciones y aportaciones, resultantes de la especificidad de cada individuo y de sus características, es el elemento que permite el desarrollo del centro en su singularidad y especificidad, que es precisamente lo que significa “cuantos más, mejor”.

Sin embargo, alentar esta apertura en los procesos de toma de decisiones y de asunción de roles no está exento de riesgos; por ejemplo, Juan habló de la necesidad de supervisar, garantizar la coherencia y averiguar que los principios educativos del proyecto no sean traicionados, pero también evitar que un entusiasmo excesivo conduzca a una mala gestión e implementación de los proyectos propuestos, para la realización de los cuales, de hecho, una buena idea no es suficiente, pero se necesita una planificación seria y rigurosa:

[...] a medida que ha ido avanzando el curso y como nosotros alentamos este liderazgo como te digo, pues no paraban de hacerse propuestas nuevas, proyectos nuevos de tal, pero claro, es que resulta que una buena idea no basta, tú tienes que planificar esa idea, tienes que definir objetivos, tienes que ver quien se va a implicar y eso supone una mínima coordinación entre el profesorado y una mínima elaboración de la idea. Entonces estábamos viendo ya que la catarata de ideas estaba tan atropellada que se estaban empezando a poner en práctica algunas sin una mínima elaboración, que conducían a situaciones absurdas, ¿no? De plantear actuaciones con el alumnado que ni estaban mínimamente preparadas, y que, en fin, que se estaban cancelando ya en el último momento, y... bueno, pues hemos introducido ahí un cambio para pedir al profesorado que antes de aplicar una idea haya una serie de elementos que estén claros. Y esto forma parte de ese proceso de supervisión, en que tú tienes que estar muy atento (Juan).

La contramedida adoptada para evitar proyectos no “pensados” y no estructurados fue canalizar y luego evaluar propuestas a través de un Google Drive compartido. Paula habló sobre el hecho de que, en un momento dado, parecía necesario comenzar una supervisión de este tipo, para no correr el riesgo de no poder completar adecuadamente todos los proyectos que, de vez en cuando, se presentaban.

Hemos decidido, porque, claro, yo digo que aquí somos como... ese experimento del volcán que hacen los niños y de pronto el volcán empieza a echar lava y lava y no puedes pararlo. Pues, los proyectos aquí son un poco así. Hay dos personas hablando que van a hacer un proyecto, llega una tercera y dice: ah pues también podríamos..., llega una cuarta y pum pum pum pum... entonces ahora mismo se está canalizando a través de Rosa que es la Jefa del departamento de formación, evaluación e innovación, [...] canalizamos de esa manera: la idea pasa por Rosa y nos llega a nosotros, al equipo directivo, y el equipo directivo en función de tiempo, sobre todo tiempos, sobre todo tiempo, decidimos si se pone en marcha o no. Y una vez que eso

se hace una comisión, se plantea... no sé si tú estabas aquí con lo del Fair Saturday por ejemplo ¿no? Pues se organiza una comisión que nos reuníamos en los recreos, la gente se fue sumando, a través del Google Drive trabajamos tanto rúbricas como calendarios de desarrollo del proyecto etcétera (Paula, p. 7).

Por lo tanto, liderazgo compartido, para poder ser llevado a cabo con éxito requiere de una persona de referencia que guíe, que discuta con el equipo directivo y haga de canal entre lo que supone el llevar a cabo la propuesta y el tiempo real (y la capacidad) con el que cuentan en el centro. Esto, a su vez, permite una predisposición a aceptar todas aquellas propuestas que, de hecho, casi siempre se ponen en marcha, siempre y cuando el tiempo lo permita. Una de las cualidades pedagógicas del cultivo de liderazgo compartido es la posibilidad que da a cualquiera a diseñar y desarrollar una buena idea, ponerla a disposición de los demás y, junto con otros, hacerla crecer.

En este sentido, aunque las ideas surgen de alguien concreto, tanto las herramientas de trabajo como sus posibilidades de desarrollo son decididas entre todos los implicados; cabe destacar como para compartir ideas y tomar decisiones, el profesorado utiliza tanto herramientas telemáticas como Google Drive, y remotamente, cuanto reuniones *ad hoc*: cualquiera puede hacer su contribución y dar su idea para que el proyecto propuesto y discutido pueda crecer y ser llevado adelante. Esta noción que recoge “lo cooperativo” y “lo compartido–refleja como, gracias a la interacción y el intercambio entre las personas, el trabajo desarrollado puede ser más beneficioso para toda la comunidad educativa. Es un ejemplo tangible de co-construcción de conocimiento que se lleva a cabo, por lo tanto, no sólo en el aula, *aguas abajo*, por los niños que trabajan juntos para realizar un elaborado fruto del proyecto, sino también antes, *aguas arriba*, por los maestros que trabajan juntos para realizar la pista y las etapas que al propio proyecto subyacen y son necesarios para su desarrollo.

Este tema nos lleva a otro elemento clave del Cartima, es decir, la búsqueda constante de mejorar, de perfeccionar, de observar, de cuestionarse y de intentar no sólo resolver problemas sino también mejorar continuamente; la escuela se está moviendo, no es estática; no se conforma, pero trata de hacerlo cada vez mejor. En el momento en que se da cuenta de que ha surgido un problema, se refleja en conjunto para encontrar la solución más apropiada, adecuada y en línea con los principios rectores del centro. En esta perspectiva de compartir y participar conjuntamente, durante todo el año escolar se fomenta el intercambio de ideas, se crean oportunidades para reuniones y propuestas. Lorenzo explicó bien manera de trabajar, cuando pudimos hablar sobre esto:

Rosa es un poco la coordinadora de los proyectos, entonces ya intenta... ya desde el principio de curso se hacen reuniones para mostrar proyectos que se han hecho otros años, proyectos de otros profesores que han estado en años anteriores... y, bueno, y hacer pequeñas reuniones para proponer ideas para que vayan saliendo proyectos a lo largo del curso entre los compañeros. Luego Rosa durante el curso va fomentando, va mostrándonos a todos los proyectos que se van haciendo, va poniendo un pequeño resumen del proyecto y el nombre del proyecto poniendo en el tablón del proyecto que tenemos en la sala de profesores. Ahora en la reunión de ayer hay un pequeño cuestionario online que tenemos que rellenar si proponemos un proyecto para informar a los compañeros y entonces de esa forma en el centro, te vas conectando. Luego con compañeros que tienen asignaturas más afines a la tuya o con compañeros que tiene más afinidad, si coincides en las clases y surge una idea y esa idea converge entre los dos, pues se te puede salir un proyecto que también, que tal, pero bueno, sobre todo eso: partiendo de proyectos de años anteriores, de ideas y luego reuniones que se van haciendo para intentar fomentar que vayan surgiendo ideas para hacer... (Lorenzo).

Los proyectos por lo tanto, pueden surgir de nuevas ideas, pero también reanudar proyectos que se han desarrollado anteriormente y pueden mejorarse continuamente; siempre es un constante *work in progress*, donde constantemente se trata de pensar en cómo mejorar lo que no ha funcionado. La discusión de los proyectos tanto presentes, cuanto anteriores y futuros, siempre tiene lugar desde una perspectiva colegial y compartida, al alcance de todos los profesores y a la que cada maestro puede hacer su contribución.

Compartir, además, como hemos dicho, no sigue siendo algo etéreo y meramente verbal, sino que encuentra su propio espacio físico donde la contribución de cada uno puede ser visible. Este espacio es tan virtual, como el espacio del Google Drive, como físico, como lo ejemplifica gráficamente el "panel de proyectos" que se encuentra en la sala de profesores; este panel de proyectos es la representación visual del trabajo que se ha realizado, que se está realizando y que se realizará durante el año; crece y se llena a medida que avanza el año escolar. Ambos espacios son una invención educativa que da sentido propio a la colaboración, al trabajo en equipo y a la organización de tareas y proyectos dentro de toda la dinámica del Centro.





Foto 13 y 14. El panel de proyectos en curso en el instituto, publicados en la sala del profesor. A la izquierda, los cursos, en la parte superior el calendario. Las nubes llevan el nombre del proyecto. Los cupones los profesores y las clases que participan en él. Estas fotos fueron tomadas al comienzo del año escolar, en octubre.

### 3.3.5.3. Como un puzzle, o sea de la necesidad o dificultad de encajar en un proyecto pedagógico bien definido

Hemos visto cómo el compartir, la colegialidad y los principios pedagógicos que están en la base de las elecciones metodológicas, relacionales, operativas y didácticas, caracterizan al centro de una manera muy evidente precisamente porque el proyecto educativo que está en la base de la acción pedagógica tiene desde el principio esbozadas las características específicas de este instituto. Esta connotación identifica al centro en su especificidad también en el exterior, por lo que quienes, como Manuel y Pamela, que llegaron al Cartima este año, que querían trabajar de cierta manera y se sentían atrapados por la forma tradicional de enseñar que habían estado experimentado en otros lugares, aquí encuentran su *hábitat*, para usar una metáfora tomada del mundo de la biología:

[...] porque claro, tú te lo planteas y dices bueno, esto lo podría hacer en otro centro: no. Es complicado para que se dé todo: toda la directiva en esta metodología, todo el equipo en esta metodología, las conexiones, todo el alumnado con su tecnología, con su Ipad, grupos cooperativos.... O sea, todo fluye para que tú puedas hacerlo, entonces claro, irte a otro sitio es ir en contra de todo y verte solo, porque ya me he visto así también, porque en el centro anterior que estaba, pues bueno, lo típico, que hay gente que quizá lleva muchos años, entonces ya no tiene muchas ganas de innovar, de cambiar... entonces claro, pues, yo me sentía un poco aparte (Pamela).



Claramente, se puede llevar a cabo un tipo diferente de enfoque de enseñanza a nivel personal en las propias horas de clase en cualquier instituto, pero la gran diferencia es que, en cambio, en el caso del Cartima, cada elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje es cuidado y llevado a cabo de tal manera que permita el trabajo colaborativo, experiencial y relacional. Es el contexto mismo del centro que estimula y fomenta el intercambio, el compartir, la cooperación y una forma concreta de llevar a cabo la práctica docente.

Es lo que plantea Manuel, maestro de matemática, cuando explica como vive y lo que le ha significado su estancia en este centro. Para Manuel, el Cartima le ofreció un lugar acogedor donde ha podido descubrir como comparte una misma filosofía, llegando a sentir que las ideas que planteaba en otros centros hasta entonces no son las de un profesor "raro":

Y es ver la matemática con otra perspectiva que no es simplemente aprobar un examen; [...] yo creo que esa es la idea; por lo menos es la filosofía que yo encuentro aquí; o sea, las ideas que yo traía de antes, la gran mayoría, la filosofía del instituto me lo ha ratificado; es decir, me ha confirmado lo que yo pensaba, o sea que no era yo un loco ahí que estaba diciendo que raro soy... que no era yo (Manuel).

Las palabras de Manuel y las de Pamela enfatizan el rasgo característico del centro que se mueve, opera y actúa, de acuerdo con ciertas y precisas pautas que constituyen su esencia, su huella y que casi necesariamente llevan cada persona a seguir el flujo en el que se encuentra inmersa porque todo contribuye a que trabaje de esta manera.

De hecho, otro profesor de matemáticas, Lorenzo, enfatizó que la particularidad del trabajo de Cartima no es tanto trabajar para proyectos como la búsqueda, por parte del personal administrativo, de que todo el centro trabaje de cierta manera, de acuerdo con las características que hemos descrito anteriormente:

A ver, por ejemplo, el trabajar por proyectos innovador como tal no es porque eso lleva muchísimos años que ya la teoría de trabajar por proyectos si que existe, pero es verdad que el hecho de intentar desde el equipo directivo, partiendo de un instituto que se creó de cero obligar, fomentar (llámalo como quieras) a que todo el mundo trabaje de esa forma, pues, si que es innovador sobre todo, supongo, en los centros públicos (Lorenzo).

Esta particularidad, pues, no es tanto la forma de trabajar en sí, sino el hecho de que es todo el personal docente que trabaja coordinadamente de esta manera, estimulado y alentado por el equipo directivo. De hecho, desde el principio esta ha sido la filosofía del centro y, para mantenerla intacta, es necesario seguir trabajando, colaborativamente y de un modo coordinando ("todos a una"), según los principios inspiradores del proyecto pedagógico. Como dijo Tatiana, profesora de inglés,

aquí tú tienes que venir a encajar; si no encajas, lo bueno o la solución sería marchar, tranquilamente, cada uno con su vida... (Tatiana).

Quien llega a Cartima, llega a un centro donde se trabaja de cierta manera, por lo que es necesario compartir este enfoque, adoptarlo y hacerlo propio. Si, debido a una visión pedagógica diferente o un enfoque educativo diferente, no se resulta ser compatible con tal forma de llevar a cabo la práctica educativa, inevitablemente no se sentirá a gusto. De hecho, ha habido casos de maestros que no han querido quedarse y han preferido cambiar de institución, como explicó Agata: "Ha habido gente que se ha ido, que ha venido con destino y ha decidido que no y se ha ido" (Agata). Algunos decidieron irse porque no compartían el enfoque pedagógico del Cartima, otros porque no pudieron mantener

los intensos ritmos que conlleva ese trabajo, como tuvieron la oportunidad de explicar tanto Carolina, maestra de latín, como Miriam, maestra de matemáticas:

algunos se van porque no aguantan este ritmo de trabajo y otros porque a lo mejor no comparten... La ideología. Y otros porque a lo mejor quieren estar más cerca de su casa (Carolina).

De hecho, la cantidad y el ritmo de trabajo que esta manera de trabajar conlleva pueden desanimar fácilmente a los maestros que no están demasiado motivados para mantener ritmos tan intensos.

Es verdad que yo entré el año pasado y yo podría no haber querido quedarme; de hecho pasó que algunos profes no quisieron quedarse, por que no estaban de acuerdo con el sistema, o no querían o no podían o... llevarlo a cabo (Miriam).

De hecho, una de las dificultades que surgen cuando se lleva a cabo un proyecto de este tipo, que requiere que todo el personal docente trabaje adhiriendo a y compartiendo los principios pedagógicos que son la base del proyecto educativo del centro y que determinan el actividades educativas que se realizan en el instituto, es la plantilla. Aproximadamente la mitad del personal docente del Cartima se renueva cada año y esto implica un número significativo de problemas de organización y gestión, porque no todos los maestros que llegan conocen y practican los métodos de trabajo que se llevan a cabo en el instituto.

Cuando le pregunté a Paula, de hecho, qué sería necesario, según ella, para que el proyecto del centro pudiera continuar sin distorsionarse, dijo que el elemento fundamental sería tener una plantilla estable, motivada y ansiosa por llevar a cabo un trabajo del tipo realizado aquí, que requiere tiempo, dedicación, esfuerzo y fatiga:

Bueno, básico la estabilidad de la plantilla; eso es básico; porque ya te digo que para mí más que los recursos económicos es los recursos humanos, indudablemente; porque las cosas salen por la voluntad de la gente. Aquí lo tienes día a día la de horas que echa la gente, por las tardes, de trabajar compartido, de haber quedado, de habernos quedado.... Bueno venga, comemos aquí una o dos horas y dejamos esto solucionado... entonces eso...dame eso nada más y ya verás como sale esto para adelante... (Paula).

Muchos profesores, diría que casi todos, en las entrevistas subrayan el problema de la falta de un cuerpo docente estable; pero, por otro lado, es un problema ineliminable porque, para que el proyecto pueda continuar, los maestros deben estar animados por el deseo y la voluntad de ser parte de él; por lo cual es normal que aquellos que no se reconocen y no se encuentran trabajando de esta manera, prefieren alejarse. Por lo tanto, este es un problema que solo se resolverá en algunos años, cuando poco a poco más y más maestros que conozcan el centro y quieran trabajar allí, accedan y se sientan completamente cómodos y quieran trabajar de esta manera. Como bien dijo Miriam, "Si viniera todo el mundo que quisiera estar aquí, ¡sería ideal! porque todos los años se renueva el profesorado" (Miriam).

De hecho, la solución ideal sería dar la posibilidad de permanecer a quienes están bien y lo desean y garantizar que el acceso al centro sea voluntario y consciente, precisamente porque tratase de una institución que se caracteriza de manera diferente a las demás. Como la misma Miriam afirma, de hecho,

no se debería llegar aquí por causalidad; las personas que elijan centro deberían saber que este centro es de este tipo y entonces esto... yo creo que debería ser voluntario, sería mucho más efectivo (Miriam).

Tatiana ha expresado claramente este concepto utilizando la similitud del rompecabezas: cuando un maestro "encaja" bien en el dibujo, como la pieza de un rompecabezas colocada en el lugar correcto, sería necesario darle la oportunidad de quedarse:<sup>41</sup>

en este centro en concreto lo ideal sería que no se cambiase mucho de... de profesorado, sobre todo si has encontrado alguien acorde o que encaje como una pieza en un puzzle (Tatiana).

Considero que la metáfora del rompecabezas utilizada por Tatiana es muy pertinente e ilustrativa, porque creo que bien representa la idea del trabajo en equipo del Cartima: todos aportan su pieza y todos forman parte de un equipo único, pero las piezas están todas conectadas entre sí, no quedan desconectadas e independientes.

Cuando le pregunté a Tatiana exactamente por qué quería quedarse en Cartima, efectivamente dijo:

Porque es la primera vez que me siento pertenecer a un equipo docente en condiciones, con gente interesante, con gente inteligentísima y con gente super profesional, empática, y mucho... muy afines a mí. ¡La primera vez en mi vida! Y tengo 41 años, ¿vale? Y dando muchos tumbos que he dado. La primera vez (Tatiana).

Como Pamela y Manuel ya habían explicado, Tatiana también afirma haber encontrado en el Cartima un lugar acogedor y estimulante, un ambiente en el que puede sentirse, por primera vez en su vida, a gusto, rodeada de personas empáticas y afines a ella.

#### 3.3.5.4. L'importanza della formazione

Para que el proyecto y la forma de trabajar del Cartima pueda tenerse, es esencial la coordinación del profesorado y su sentimiento de pertenencia en relación a la filosofía que inspiró la creación del centro, así como el compartir los elementos esenciales del trabajo que en él se lleva. Por esta razón, para asegurar que el centro nunca pierda su característica connotación y la forma de trabajar que constituye su alma y espíritu desde su creación, la formación de los maestros recién llegados es fundamental. Paula, que ahora forma parte del equipo directivo y que ha llegado al Cartima desde hace tres años, recuerda como una de las cosas que le gustó mucho, tan pronto como llegó al centro, fue la intensa capacitación que recibió en los primeros días:

Me encantó que lo primero que hicimos, los primeros 15 días que en otros centros escolares, normalmente tu vas en septiembre, examinas a los que han suspendido del curso anterior y te dedicas un poco a preparar el siguiente, pero bueno, sin mucha... como estás acostumbrada a tener libro de texto, empiezas con tu programación que quieres hacer... pero todo muy light. Aquí no, aquí empezamos con formación cosa que creo que es básica por dos razones: 1: si no estás acostumbrado a trabajar de esta manera, necesitas que alguien te guíe o te enseñe a como trabajar y 2: que creo que es fundamental, que los que vienen tengan claro cuál es el espíritu de este centro (Paula).

Septiembre es un mes clave para esto. Los primeros 15 días, mientras que normalmente en los otros centros se toman exámenes y se empieza a pensar en la programación, en el Cartima comienza una formación intensiva para los profesores recién llegados, dirigida tanto a dar los elementos necesarios para poder empezar a trabajar de una manera quizás distinta de lo habitual de cada uno, tanto para

---

<sup>41</sup> Algunos docentes llegan al Cartima sin tener la asignada la plaza fija o con sede provisional por el dicho "concursillo".

poner enseguida en la mesa que el centro tiene una características distintivas y una manera de trabajar muy precisa a la que, de alguna manera, hay que adaptarse. Es cierto que es una adhesión que sólo sea superficial a estos principios de enseñanza, que no esté interiorizada y encarnada por los maestros, improbable que dé los resultados deseados. Es evidente, efectivamente, que en el Cartima los principios de enseñanza no son simplemente la aplicación de una metodología, pero subyacen y están animados por una forma más profunda de entender la escuela y las relaciones que en ella se establecen y crecen, involucrando a la persona en su totalidad y en su ser como tal. Tal cuidado de las relaciones humanas difícilmente puede ser adquirido si uno no es ya dueño o si no hay predisposición efectiva – y, diría, incluso afectiva – para apropiarse de ella en el sentido más completo e íntimo del término.

Antes del comienzo de las clases, se llevan a cabo varias reuniones formativas que luego continúan, durante el año, todos los lunes, como Lorenzo me explicó:

[...] a principio de curso, antes de que vengan los niños se hacen varias reuniones tipo formativo, para formar a los profesores en la idea del trabajo del centro y también hacen un poco de brain storming, de tormenta de ideas y tal y luego sí, se van haciendo... hay sesiones de formación los lunes, bueno no todos los lunes, en las que se aprovecha como reunión también para... y luego también se hacen algunas reuniones específicas para este tipo de cosas (Lorenzo).

Recuerdo, de hecho, como en septiembre, durante los primeros contactos telefónicos y de correo electrónico con Agata, varias veces dijo que septiembre es un mes muy intenso, de cursos de formación y días muy completos. Recuerdo cómo esto me sorprendió porque, como me dijo Paula, el comienzo del año escolar suele ser bastante *light*. Aquí, sin embargo, el comienzo es intenso y la formación inmediata: esta se realiza en la metodología A.B.P., en el uso de tecnologías, en el trabajo en grupo (que se llevará a cabo con los alumnos, pero también con los colegas). Aprender a trabajar en grupo con colegas, de hecho, como explicó Agata, permite no solo poder aplicar mejor esta metodología de trabajo con los estudiantes, sino también desarrollar una serie de habilidades necesarias cuando nos encontramos ante una modalidad operacional totalmente diferente a la que se está acostumbrado:

[...] el trabajo en grupo te ayuda a trabajar en grupo, pero también te da otras competencias docentes que tienes que desarrollar sí o sí, porque cuando tú llegas al instituto y te encuentras que no tienes libro, que tienes que trabajar cooperativamente, que tienes que hacer rúbricas, que tienes que hacer tal... y tú eres un profe que nunca lo has hecho, o como este año que tenemos muchos docentes que vienen de la escuela, y que realmente es la realidad de donde están (Agata).

Esta formación, por lo tanto, es necesaria para que cualquier persona que llegue al Cartima conozca y se acostumbre a la forma de trabajar del centro de inmediato; sin esa formación, el proyecto educativo no podría llevarse adelante, sobre todo porque, como ya he dicho, todos los profesores deben implementarlo para que la filosofía del centro en su totalidad se encarne realmente en la práctica. Y esta formación también se lleva a cabo de acuerdo con los principios fundamentales del proyecto, es decir, no sólo a través de un camino de profundización teórica en los diferentes temas, sino también en forma práctica y con muchos momentos de intercambio y trabajo en equipo. Esto es otro elemento que demuestra la coherencia entre decir y hacer: lo que vale y se aplica a los estudiantes, vale y se aplica a los profesores que se vuelven así, ellos mismos, ejemplo y modelo positivo para sus alumnos. Esto indica otro principio pedagógico básico: no puede haber dicotomía entre lo que pedimos que los alumnos hagan y lo que hacemos como profesores, de lo contrario el

modelo educativo que el propio maestro, por el papel que desempeña, constituye y encarna, falla y pierde significado y valor.

¿Cómo se lleva a cabo, efectivamente esta formación?

De acuerdo con la filosofía del centro, efectivamente, la formación del profesorado también se lleva a cabo según los principios del trabajo colaborativo y se basa en la idea de que todos pueden contribuir y experimentar y ponerlos al servicio de los demás compartiendo sus conocimientos. De esta manera, se promueve una capacitación que yo definiría como *horizontal* porque cada maestro puede asumir el papel de entrenador para los otros colegas. Como explicó Rosa, profesora de idiomas y referente en formación, de hecho, la capacitación se lleva a cabo sobre todo a través del intercambio mutuo de experiencias y conocimientos:

[...] Aquí hay personas que entienden de diversas metodologías y dominan ciertas técnicas y eso lo que hacemos es un intercambio de experiencias y de conocimientos al inicio del curso. Los 15 primeros días después que terminamos con los exámenes de septiembre, por las mañanas venimos y trabajamos en centrarnos en cómo podemos utilizar el cooperativo en el aula, cómo podemos utilizar el ABP y cuáles pueden ser los pasos para aplicar esas metodologías (Rosa).

En línea con la filosofía del centro, no se trata de una formación académica y unidireccional, sino de compartir conocimientos y experiencias para crear, desde el principio, un clima de cooperación y de intercambio. Cualquier persona con experiencia y conocimiento específicos puede hacer su contribución y de esta manera, una vez más, se destaca que el conocimiento no es sólo la reserva de algunos, sino que puede tener diversas facetas y estar al alcance de todos, desde una perspectiva, si así queremos llamarla, democrática del conocimiento. Esto también permite iniciar, desde el principio, a diseñar y establecer los primeros proyectos interdisciplinarios, que requieren un trabajo en equipo, y que se llevarán a cabo a lo largo del año. Empezar inmediatamente a adoptar esta metodología, según lo que afirma Rosa, permite ver los beneficios para los estudiantes y, en consecuencia, aumenta el deseo y la voluntad de trabajar de esta manera.

Incluso hay mañanas de trabajo donde ya estamos diseñando los primeros proyectos en equipos de trabajo, entonces es una manera muy interesante de comenzar el curso porque, digamos que nos sintonizamos todos, cogemos la misma onda, la misma sintonía para comenzar como equipo y eso hace posible que desde el primer trimestre ha habido proyectos interdisciplinarios muy grandes, incluyendo a muchos compañeros que parece que es algo muy utópico en la secundaria donde estamos tan parcelado por asignaturas, por especialista (Rosa).





Foto 15 y 16. El panel de proyectos así como se presenta al final de un año escolar. Estas fotos ha sido tomadas en junio.

En consonancia con la idea del saber como co-construcción de conocimiento en continuo devenir y nunca concluida, la formación inicial no es la única, sino que ésta continúa a lo largo del año; se trata, también en este caso, de una formación en grupos y de tipo práctico y no sólo teórico, basada en la experiencia y el intercambio de herramientas, en la aplicación práctica y experiencial de contenidos teóricos:

Existen formaciones los lunes por la tarde, que es nuestro día de permanencia, donde se sigue avanzando en todo esto, se montan los equipos de aprendizaje cooperativo por ejemplo los lunes por la tarde, o se sigue avanzando en ciertas metodologías, o por ejemplo la última sesión de formación la dedicamos por ejemplo, fue monotemática para la evaluación, para aprender a evaluar competencialmente, con todos los instrumentos más competenciales, rúbricas, portfolio... Ese tipo de formación es interesante que aunque haya un trasvase teórico haya mucho de taller práctico, entonces nos agrupamos de manera que lo que se trabaje en cada uno de los mini equipos que montemos sirva de verdad, porque seamos personas que nos estamos coordinando, favorecemos lo más posible la coordinación (Rosa).

Esta formación también permite a los maestros comprender mejor las dinámicas e implicaciones del trabajo cooperativo y experiencial, lo que les permite ser más conscientes cuando lo llevan y re-proponen de vuelta a la vida del aula. Como señala Rosa, si se necesita coordinación para trabajar en equipo, se debe fomentar y alentar la coordinación, y esto también ocurre en las reuniones de formación a lo largo del año.

Esta formación continua hace que los maestros no se quedan solos, sino que se acompañan en su proceso de formación, incluyéndolos y apoyados. Podríamos decir que la formación es constante y se lleva a cabo de varias maneras, no sólo a través de cursos en sí, clases impartidas por colegas del centro o profesores universitarios, sino también por el intercambio continuo de ideas, sugerencias, consejos, que tiene lugar entre profesores que, como se ha dicho, sienten que realmente son parte de un grupo. La dimensión colegial es claramente percibida como un elemento de gran novedad, por ejemplo, por Tatiana, quien afirma haber sentido aquí, por primera vez en un instituto, formar parte de un equipo:

Aquí no hay nada individual, estamos entre los profesores también, hacemos piña en cuanto a que los departamentos hacemos las cosas más o menos a la par. [...] antes todo era más individual porque donde he trabajado y en otros sitios donde he trabajado muy pocas veces ha habido lo que se llama equipo de trabajo, y siempre he tenido muchísimas ganas de ser equipo, de formar parte de equipo, y este año por primera vez en mi vida me siento parte del equipo. (Tatiana).

Y los profesores sienten que están aprendiendo constantemente, es decir, que la formación, no sólo teórica, sino también práctica y compartida, resultado del trabajo en equipo y coherente con lo que luego se hace en el aula, da sus frutos y, podríamos decir, constituye un aprendizaje para el la vida y una manera de poder hacer su trabajo mejor y de una manera diferente, desde una perspectiva diferente y tomando un camino desde el que es muy difícil volver. De hecho, Miriam ha enfatizado cómo está adquiriendo muchas herramientas que le permiten hacer mejor su trabajo: “me estoy formando mucho en herramientas profesionales que me hacen hacer mi trabajo mejor” (Miriam) y Agata ha subrayado que muchos de los docentes que han tenido la oportunidad de pasar por un cierto tiempo por el Cartima han irreversiblemente cambiado su manera de trabajar:

[...] es todo, es mirar la perspectiva de otra forma. De hecho, nos dicen eso, que parece que es una escuela de formación, y él que pasa por el Cartima no vuelve a trabajar igual nunca (Agata).

La connotación de Cartima como centro de formación (y trans-formación) para los maestros que trabajan allí es tan fuerte que Carolina, cuando hablamos de este tema, dijo:

[...] si me voy a otro lado, sé que el aprendizaje que puedo adquirir aquí me va a faltar. [...] de hecho hace poco me encontré con mi antigua directora, y ella sabe que yo esté aquí, y me dijo ¡ahora vas a tener que venir tú a formarnos a nosotros! (Carolina).

Lo que creo que es importante señalar es que la atención a las habilidades y competencias sociales y relacionales que se intentan desarrollar o incentivar en los estudiantes, y que hemos visto no ser divididas y separadas ya sea por contenido disciplinario o por la práctica en el aula, son alentados, fomentados y estimulados, vividos y experimentados también por y para los maestros y maestras como habilidades sociales e interrelacionales forman la base de la vida en la comunidad. Otro elemento de gran interés es el de la formación y de la vida que, como se aplica a los alumnos, también se aplica a los profesores que, tras pasar por el Cartima, ya no vuelven a trabajar como antes, habiéndose beneficiado de una formación que, en el sentido más pleno de la palabra, es, de hecho, una trans- formación (Contreras, 2010).

**3.3.5.5. “Hay problemas en el paraíso” o lo que es lo mismo, lo complejo de la organización y la importancia del lado humano**



En esta sección trataré de dar cuenta de la complejidad que conlleva, a nivel organizacional y gerencial, en un tipo de enfoque como el del Cartima. Tal forma de trabajar, de hecho, no está exenta de dificultades. Un primer problema que todos los entrevistados plantearon es el de la falta de tiempo y espacio dedicado específicamente a la coordinación y, también, del tiempo dedicado al diseño de proyectos. Miriam ya había insinuado que no todo el mundo está dispuesto a pasar tanto tiempo creando proyectos fuera de su horario de trabajo (un compromiso que requiere un esfuerzo creativo y no mecánico como él, por ejemplo, de corregir tareas o exámenes). El problema de la falta de tiempo y de espacios concretos dirigidos a la coordinación, tal y como, justo arriba, ha mencionado Paula, profesora de inglés y secretaria del instituto, ha sido compartido también por muchos de los profesores.<sup>42</sup> Como una medida para afrontar los dilemas de la coordinación, el profesorado decidió hacer uso del tiempo del recreo – como pude observar personalmente durante mi primera visita al centro<sup>43</sup> –, o a través de diferentes momentos en los que cuentan con algo de tiempo sin ocupar con distintas tareas docentes (clases, tutorías, etc.). La aplicación WhatsApp también parece ser una herramienta que facilita la comunicación rápida y directa, también en las tardes; pero, aun así, casi todos han lamentado la ausencia de un tiempo dedicado concretamente a reunirse, dialogar, compartir juntos para coordinarse y organizar el trabajo dentro del horario de trabajo y esto sigue siendo un hándicap a la organización y coordinación.

Asimismo, como ya tuve la oportunidad de explicar,<sup>44</sup> el instituto todavía tiene una plantilla muy inestable. Hay una gran cantidad de rotación de profesores y esto significa, cada año, iniciar, en parte desde cero, el trabajo de planificación y formación y, también, empezar a tejer esas relaciones humanas y profesionales tan necesarias para la compacidad y unidad del grupo de trabajo. El Director explicó claramente estos conceptos cuando tuve la oportunidad de hablar con él, como se puede leer en este extracto de la entrevista:

El liderazgo distribuido en el centro no funciona mejor porque yo creo, que para dar los frutos que esperamos de él, nos hace falta tener una experiencia juntos como equipo que todavía no tenemos; tú piensa que este año se renovó el 50% de la plantilla, entonces claro, nos ha llegado un profesorado maravilloso, eh, Francesca, no te imaginas lo contentos que estamos, pero, claro, es que llevan con nosotros apenas unos meses, y algunos de ellos, están ejerciendo un liderazgo potente en el centro porque alentamos liderazgo, pero ¿qué es lo que ocurre?, que claro, para que nuestro trabajo sea eficaz, unos de los grandes problemas de la escuela es que nos cuesta coordinarnos, no tenemos el tiempo, no tenemos los espacios en nuestro horario para poder organizar muchas tomas de decisión (Juan).

El Cartima no es un caso excepcional. Cada año, los centros escolares de todas las etapas educativas experimentan las idas y las venidas de un profesorado interino que no tiene plaza definitiva y llegan con un contrato de sustitución durante un periodo determinado de tiempo. En este caso, el Cartima también ve a su plantilla renovarse de un modo importante durante cada curso escolar que empieza, lo que significa que cada año da inicio a una nueva obra de relación y conocimiento mutuo entre los miembros del grupo docente; es un trabajo que lleva tiempo y es esencial para que un equipo trabaje y funcione de manera conectada y colaborativa. Es por este motivo que el Director señala como el liderazgo compartido aún no funciona al máximo de su potencial, expresando de un modo casi utópico como funcionaría mejor si todo el equipo tuviera más experiencia trabajando juntos (pero él mismo sabe que esto lleva su tiempo).

---

<sup>42</sup> Ver entrevistas con Javier, Manuel, Lorenzo.

<sup>43</sup> Ver diario de campo del 28 septiembre.

<sup>44</sup> Cfr. par. 3.3.5.3.

No obstante, es importante señalar como, a pesar de las dificultades señaladas (la poca disponibilidad del tiempo diario y la enorme cantidad de trabajo que el ser profesor en este centro implica), los profesores y las profesoras del Cartima aseguran compartir un sentir común, afirmando sentirse parte de un grupo, como hemos visto, y tal sentido de pertenencia surge y se desarrolla desde la primera llegada al centro: el papel del equipo directivo es fundamental en este proceso, que he ilustrado poco antes, de transición hacia y en lo nuevo, de crecimiento y maduración personal y profesional. .

Come ha explicado Tatiana, una de los profesoras de inglés, de hecho, el equipo directivo acompaña y alienta el camino formativo, sosteniendo los docentes y brindándoles un apoyo no solo práctico sino también emocional:

Ellos nos han puesto muy fácil, me refiero al equipo directivo, que ellos siempre tienen la puerta abierta a cualquier duda, a cualquier malestar también, te escuchan, a cualquier inseguridad, te apoyan, pero lo hacen de verdad, es decir no lo hacen de boquilla y luego te dejan ahí con el culo al aire.... Si me permites la expresión. Ellos no, ellos realmente me han ayudado y me han apoyado mucho (Tatiana)

Todos los maestros recién llegados que entrevisté dijeron que inmediatamente se sintieron bienvenidos, acogidos, comprendidos y a gusto; no se sentían presionados, obligados y forzados; es decir, la obligación de adaptarse a una metodología determinada no se ha impuesto por la fuerza, sino por la calma, el respeto, la comprensión de las dificultades y la conciencia del esfuerzo que implica un cambio radical en la forma de pensar y actuar; el personal de administración es consciente de que tal cambio requiere tiempo y paciencia, así como voluntad, voluntad ganas, determinación y motivación. Pamela, por ejemplo, señaló que la necesidad de cumplir con las modalidades didácticas del centro no implica la obligación de adherir a ellas completamente desde el principio; la realización plena y completa de un trabajo de este tipo se produce gradualmente y con el paso del tiempo, teniendo en cuenta las dificultades y necesidades de los docentes que necesitan un tiempo para internalizar ciertas dinámicas.

[...] desde la directiva en ningún momento nos han obligado o presionado que tengamos que hacerlo de ninguna manera; es cierto que tenemos que cumplir con el proyecto educativo del centro, de trabajar con grupos cooperativos, trabajar por lo menos un proyecto al trimestre, con las tic, que más o menos ese es la base, pero es verdad que en ningún momento nos han dicho que todo lo tengamos que hacer por proyectos, que todo lo tengamos que hacer por aprendizaje cooperativo... ¿sabes? esas son las características del proyecto, pero que es flexible. Que si tú en algún momento determinado no puedes hacer un proyecto y tiene que impartir un tema... no pasa nada (Pamela).

Otros dos elementos fundamentales desde el punto de vista pedagógico aparecen aquí. Por un lado, la conciencia de que no puede haber un aprendizaje real si no hay disposición y motivación para aprender: este principio, como se nota, se aplica a todos, adultos y adultas, niños y niñas, jóvenes y menos jóvenes. El éxito de un trabajo educativo basado en la metodología del Project Based Learning (o Aprendizaje Basado en Proyectos), realizado con grupos de trabajo cooperativos tanto de estudiantes como de profesores, con nuevas tecnologías, con una evaluación final basada en habilidades y no contenidos y enfocada en el cuidado y la importancia de las relaciones interpersonales, no puede funcionar bien si no encuentra terreno fértil en un interés y una voluntad reales de aplicar y encarnar los principios pedagógicos que los sustentan. Por otro lado, la conciencia de que un cambio radical de perspectiva, pensamiento, comportamiento y acciones requiere tiempo y paciencia; el aprendizaje es un proceso lento y en evolución, que requiere disposición de la mente

y el espíritu, tiempo, paciencia, perseverancia y constancia; el cambio, la transformación, no puede suceder de una manera repentina e inmediata. El personal del equipo directivo y los otros docentes formadores, que desempeñan aquí el papel y la función de maestros de los maestros, son conscientes de esto y viven, actúan y se mueven como guías, ayudan y apoyan el trabajo y el aprendizaje de sus colegas. Esta conciencia se expresa claramente con las palabras de Paula, uno de los miembros del equipo directivo:

[...] el equipo directivo intenta... si en un momento dado ve que hay mucho estrés, anima a la gente a parar, es decir, vamos, no es necesario meternos en todos los charcos, no es necesario estar en todos los proyectos, si vemos que no llegamos por la razón que sea, paramos y dejamos un proyecto. Yo no me he sumado a todos los proyectos, yo hay proyectos que veo que... o bien mi alumnado ya tiene muchas cosas o bien no me cuadra en mi programación... Pues, no nos subimos y ya está. No pasa nada. No es que hay que estar en todo. No se puede estar en todo, si quieres estar en todo vas a estar mal, en todo. Entonces mejor estar en poco, pero bien, que estar en mucho, mal (Paula).

La conciencia de poder contar con alguien que conoce y puede aconsejarte, ayudarte y apoyarte en tu momento de necesidad, alivia el estrés y la tensión que una nueva tarea y entorno siempre generan; además, este tipo de enfoque del trabajo desde principios de año y durante todo el período escolar, contribuye, una vez más, a hacer que los maestros se sientan realmente parte de un grupo de trabajo.

La posibilidad y, diría yo, la oportunidad de compartir dudas, incertidumbres y recelos, pero también ideas, consejos y propuestas, es el centro de la labor en el Cartima y de una idea del aprendizaje como proceso social y relacional. Como bien ha explicado Paula, de hecho, mucho se aprende de los compañeros: “hay muchas cosas que aprendes de tus compañeros y compartiendo yo creo que es la mejor manera (Paula).

Por lo tanto, el intercambio y el aprendizaje en grupos son una parte integral del concepto de formación y también son el foco de la actividad educativa basada en la realización de proyectos que son, de hecho, interdisciplinarios y fruto, en la mayoría de los casos, del trabajo conjunto de varios profesores. Sin embargo, como ya he dicho, la colaboración y el trabajo cooperativo, incluso para los profesores, así como para los alumnos, pasan por una comprensión de las dificultades a las que se enfrentan los profesores que, tal vez, nunca han funcionado de esta manera. El respeto por la persona como individuo con sus características, peculiaridades, dudas, incertidumbres y dificultades también es evidente en la relación que se establece desde el principio con los que llegan al centro por primera vez.

[...] estoy aquí super a gusto porque tú has visto que el compañerismo... Es muy bueno. La dirección es fantástica, entonces eso te lo facilita también. [...] De hecho, te dicen, lo que no es normal es que no te equivoques. [...] La verdad es que Juan y Agata, en ese sentido son... en ningún momento, nunca, nos han presionado para trabajar... porque, ¡hombre! a ver, el proyecto que hay en el centro es trabajar por proyectos, pero ellos son conscientes que la gente que llega aquí a veces nunca lo ha hecho, entonces ellos te dicen, súmate al carro, a tu ritmo, poquito a poco y... y eso, y si te equivocas pues no pasa nada, no te preocupes, todos nos hemos equivocado, nos seguimos equivocando. O sea, ellos son los mismos que te dicen que hacen un proyecto y al año siguiente le dan una vuelta porque saben que algo ha fallado. Dicen que para que un proyecto se asiente tienen que pasar tres años, entonces el primer

año es de... todo errores, el segundo año lo afianzas y el tercer año lo llevas a cabo ya bien, perfecto digamos (Carolina).

Sentirse cómodo, sentirse libre de no saber algo, de poder cometer errores y de poder compartir y expresar dudas, miedos e incertidumbres, crea las condiciones para relajarse, bajar las defensas y adquirir una predisposición a lo desconocido y una apertura hacia el otro que permite sentirse bien en un determinado entorno y poder, por lo tanto, también acoger los estímulos y input que ese entorno ofrece y propone. Un elemento, este, que no siempre se encuentra en los institutos, como han afirmado Miriam y Pamela, señalando la diferencia entre este y otros centros en los que enseñaron.

[...] aquí puedes implicar a otros profesores, en otra...; puedo pedir consejo, puedo pedir ayuda... en otros centros no; entonces estaría como yo sola, en ese sentido; yo creo que estaría incompleto (Miriam).

Pamela ha declarado que aquí es natural abrirse y pedir consejo y opiniones a otros colegas, establecer el trabajo de manera compartida y ha enfatizado, una vez más, que el aprendizaje es esencialmente un proceso social, que se crea y puede tener lugar, especialmente gracias a la interacción y el intercambio (y esto se aplica a todos, profesores y estudiantes, porque se aplica al ser humano como tal):

Bueno, es verdad que antes, en el otro centro por ejemplo, es un poco más individualista, ¿vale? que piensas más en tu materia y no abres tanto la mente a la posibilidad de trabajar con otras personas, ¿vale? yo a lo mejor estoy trabajando y, o sea en el anterior, ¿no? yo diseño mis temporalidades, mi trabajo y tal y no haces tanta... no te abres tanto a la hora de intentar trabajar de forma cooperativa, de forma conjunta, ¿no? y ahora sí, ahora... el cambio que yo me he visto a nivel laboral con los compañeros es eso, es que bueno siempre que a lo mejor voy a diseñar un proyecto, una actividad, intento pensar con otros compañeros y hablarlo con otros compañeros. Oye, ¿Qué te parece esto? ¿hay posibilidad de que trabajamos esto juntos? Ya tienes... Y además te gusta, porque te enriquece más el gtrabajar con otros compañeros y ver también otras formas de trabajo que otros compañeros desarrollan, hacen... y eso favorece también el trabajo cooperativo entre... si además, si tú das el ejemplo con tu alumnado de trabajar de forma cooperativa, el alunado también percibe eso y también aprende... porque si nosotros decimos que hay que trabajar de forma cooperativa y trabajamos de forma individual no tiene sentido esa metodología porque se queda incompleta, no lo estás poniendo tú en práctica. Entonces nosotros tratamos de ponerla en práctica (Pamela).

Se rompe, por lo tanto, la forma individualista tradicional de trabajar por asignaturas compartimentadas y se adquiere, si se quiere, una forma más abierta de relacionarse con el conocimiento y los colegas, aprovechando la riqueza que ofrece la posibilidad de intercambio con el otro y, al mismo tiempo, encarnando con su propio ser y actuar un ejemplo virtuoso frente a sus alumnos que tienen la oportunidad, así, de observar y ver reflejados en sus propio maestros los principios y acciones que estos mismos maestros requieren de ellos (Pérez, 2012).

### 3.3.5.6. Tú aprendes, yo aprendo

Hasta ahora hemos visto la importancia de la formación para el personal docente y qué tipo de características tiene. Aquí analizaremos cómo todo el centro, en su conjunto, aprende de forma constante y continua (Gairín, 2000; Santos, 2001). Ya hemos visto cómo la formación y, por lo tanto, el aprendizaje son una parte esencial del personal docente. Lo que creo, de hecho, muy interesante,

es que esta idea de educación y mejora continua, afecta a toda la comunidad educativa<sup>45</sup> y, en lo que respecta al profesorado, no se limita a los nuevos profesores que llegan al centro, sino a todo el instituto. Por el contrario, podemos decir que es toda la comunidad educativa la que aprende, porque todos pueden hacer su contribución a la comunidad y todos pueden aprender de las experiencias y el bagaje cultural del otro, sea quien sea. Zoe expresa claramente este concepto y subraya el papel crucial de las familias:

[...] en este sentido aquí es para todos, nosotros aprendemos, el alumnado aprende y la familia aprende y el crecimiento tiene que ir a la par. Eso... si no es imposible, [...] es muy importante que las familias estén siempre presentes aquí, para todos, entonces esto incrementa el aprendizaje al 100% (Zoe).<sup>46</sup>

Dado que el aprendizaje es una construcción social e interrelacional, esto no puede limitarse, como ya hemos visto, a las cuatro paredes del aula. El proceso de aprendizaje se desarrolla en un amplio contexto social, que involucra y afecta a todos los miembros de la comunidad educativa; estos miembros no son sólo alumnos y alumnas, profesores y profesoras, y el personal auxiliar de la escuela. Esta comunidad educativa también está formada por las familias que constituyen parte integrante del proceso de formación de los niños y niñas y que, por lo tanto, deben participar en este proceso que debe llevarse a cabo en armonía y consonancia, posiblemente, entre todos los participantes y todas las figuras involucradas. La idea de aprendizaje como un proceso tendencialmente infinito implica que todo el centro reflexiona constantemente sobre sus propias características, analizándolas y evaluando posibles alternativas en una perspectiva mejorativa. Trabajar de la manera en que trabaja el Cartima no significa adquirir ciertas herramientas y luego aplicarlas; significa constantemente re-pensar cómo refinarlas y perfeccionarlas. A este respecto, informo sobre las palabras utilizadas por Carolina durante la entrevista:

Esto es una cosa por ejemplo muy buena en este centro: nosotros nos reunimos cada dos por tres para hacer reflexiones, para ver como podemos mejorar nuestra práctica docente, es decir que las reuniones que tenemos y Juan el primero: esto no es la panacea, señores. Esto es una metodología en la que confiamos que es buena pero constantemente estamos haciendo reflexión de nuestra propia práctica porque sabemos que no todo es bueno, tiene muchas cosas buenas, pero también tiene muchas cosas que tenemos que intentar mejorar y ver como hacemos para que vaya a mejor (Carolina).

Tal proceso cíclico y continuo de acción, reflexión, acción para el cambio y nueva reflexión, acción, y así sucesivamente, es llevado a cabo y apoyado precisamente por la organización y gestión del centro, es una parte integral de su identidad como institución y se convierte así, en sí misma, en un instrumento de innovación (Gairín, 2000). Además, la revisión también, por otro lado, está basada en la escucha y interacción con los demás, como me ha explicado Paula:

---

<sup>45</sup> No olvidemos que estamos hablando de una comunidad de aprendizaje; incluso antes de que se formalizara ese título, este fue uno de los principios inspiradores del proyecto.

<sup>46</sup> Carolina ha señalado que se está tratando de involucrar a las familias tanto como sea posible en la actividad de la institución y también puedo decir que realmente he visto a los padres participar en ella: "entonces hay mucha implicación, o por lo menos se trata de que las familias formen parte de... no entendemos que las familias son enemigos, son las personas que vienen a atacarnos, que también pasa, es decir, hay veces que vienen y te recriminan cosas que tú dices pero bueno, como puedes ser esto, y que también pasa, pero nosotros entendemos que no debe ser así entonces intentamos involucrarlas y, bueno, abrirles nuestras puertas" (Carolina).

Entonces continuamente revisión y yo creo que la revisión, la revisión y escuchar a los compañeros, ¿eh?, es una herramienta que yo creo que he descubierto más aquí [...] el escuchar a los compañeros, o escuchar a compañeros de otros centro [...] Que no es que nosotros por ser escuela mentora vamos a enseñar a hacer las cosas estupidamente. No. Nosotros vamos a enseñar cómo los hacemos, pero ellos nos enseñan a nosotros cómo la hacen (Paula).

Tal humildad, tanta apertura, tal predisposición a cuestionarse siempre, a reflexionar sobre lo que se hace siempre pensando en cómo mejorarlo, creo que es uno de los elementos de fuerza del Cartima, que le permiten y le permitirán de llevar a cabo la acción pedagógica-didáctica con creciente fuerza, conciencia y madurez, también porque el desarrollo y la trans-formación continua se basan (también) en la capacidad de incorporar y adoptar nuevas formas de hacer y actuar, que también provienen de fuera del centro que, de esta manera, no se presenta como un auto-referente, sino que, una vez más, se abre a la posibilidad, experiencia, escucha y acogida de lo nuevo y lo diferente, si esto resulta ser positivo, útil y funcional para el proceso de crecimiento, mejora y maduración.

El espíritu y el deseo de mejorar y mejorarse como profesores es tangible, se siente y respira aquí. Se vive y siente un fervor, un entusiasmo, un deseo de involucrarse y aprender casi palpable.<sup>47</sup> A este respecto, Agata dijo que se sintió muy afortunada por el gran aprendizaje que, a lo largo de los años, ha podido adquirir tanto a nivel humano como a nivel profesional:

[...] me siento muy afortunada, y porque en este tiempo he tenido compañeros de viaje muy interesantes y muy... yo he aprendido mucho a nivel personal y a nivel profesional, lo tengo muy claro. Que yo he dejado mucho en el camino también con los demás, pero yo también me he recibido mucho, porque también creo que en un proyecto como esto lo primero que tienes que creer es que el aprendizaje eres tú el primero que tiene que creer, no creo en un profe que no crea en el aprendizaje, eso empieza por sí mismo: tú tienes que estar dispuesto a aprender y a escuchar y no es a mí me lo vas a decir, porque es que... son tantas las miles de cosas que me pueden decir (Agata).

El maestro primero debe creer en su propio aprendizaje personal, debe estar dispuesto y listo a acoger, escuchar, tomar, no sólo a dar. Esta relación fluida y bidireccional entre lo que se da y lo que se recibe es esencial para que haya un intercambio real y eficaz y, de esta manera, se pueda producir un aprendizaje real que, una vez más, no es sólo una prerrogativa de los estudiantes, sino que debe necesariamente incluir e involucrar a los maestros también. Siendo las escuelas lugares donde se enseña, solo pueden ser lugares donde también se aprende y donde se puede aprender la mejor manera de enseñar; estos aprendizajes, sin embargo, no deben limitarse al individuo, sino que se llevan a cabo colectivamente, realizados en el desarrollo de la práctica a nivel colegiado de todo el centro (Santos, 2001).<sup>48</sup> Una vez más, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, la ignorancia y

---

<sup>47</sup> Ya he mencionado lo que han dicho, al respecto, Miriam y Carolina (cfr. par. 3.3.5.4.). Tatiana también dijo explícitamente que eligió este centro para "aprender" (v. entrevista con Tatiana) y Pamela confesó que aquí ha aprendió a trabajar mejor y fue capaz de apreciar los resultados de su trabajo sintiéndose más útil, viendo cómo el alumnado, que es el verdadero protagonista, viene a la escuela con alegría, aprende a expresarse mejor, tiene mejores relaciones sociales (cf. entrevista con Pamela).

<sup>48</sup> En relación al centro que, en su conjunto aprende, Paula, Juan y Agata, los tres miembros del equipo directivo, han expresado el mismo concepto:

"[...] entonces continuamente estamos revisando para mejorar. Nunca es decir, bueno ya hemos solucionado este problema, no. Nunca..." (Paula).

el conocimiento es una relación fluida y bidireccional que tiene lugar entre un interior y un exterior, entre un dentro y un fuera (tanto a nivel individual como de instituto), y entre un único y una multiplicidad, entre un individuo y una alteridad.

### 3.3.5.7. Sembrar para el futuro

Hemos visto que el Cartima es un centro que nace con características específicas que lo caracterizan e identifican pero que requieren, porque el proyecto educativo y la práctica didáctica que se deriva de él puedan durar con el tiempo, un intenso trabajo de compartir y colaborar, de adhesión y participación auténtica a su espíritu y sus principios ideales.

Desde el principio, efectivamente, una preocupación de sus fundadores fue la continuación del proyecto educativo que lo distingue, más allá de la presencia física de sus animadores. De lo que mucha gente se queja, es decir, una plantilla muy inestable y en constante cambio, por otro lado es un paso necesario para que, poco a poco, lleguen al centro profesores que realmente sepan y quieran trabajar aquí. En la idea del personal directivo, de hecho, existe la conciencia del tiempo necesario para que la naturaleza peculiar del centro sea más fuerte que las personas que actualmente lo animan.

Nosotros estamos trabajando con el objetivo de que este proyecto sea sostenible en el tiempo porque llegará el día en que no estaremos aquí los que lo pusimos en marcha; te pongo un ejemplo del tipo de medidas que tomamos para conseguir eso: nosotros creamos plazas de plantilla en el centro muy lentamente ¿con qué fin? con el de que mientras vamos haciendo una difusión de nuestra actividad escolar muy intensiva, estamos todo el santo día difundiendo en las redes sociales, dando conferencias, dando formación para que se nos conozca, reuniéndonos con las familias, para... para que se nos conozca, no? Pues, esto lo hacemos para que cuando el profesorado venga al Cartima sepa que es lo que se va a encontrar, entonces vamos creando las plazas de plantilla muy lentamente para no arriesgarnos a que nos lleguen de repente con destino definitivo mucha gente que no nos conoce, porque te sorprendería la cantidad de gente que pide, que escribe el código sin saber nada del centro[...]; entonces la realidad es que vamos consiguiendo que nos vaya llegando profesorado que cree en esto (Juan).

Por lo tanto, para que el proyecto sea sostenible en el tiempo, debe conocerse en la medida de lo posible en su esencia y en sus características distintivas; por esta razón, de hecho, la continua difusión en las redes sociales, el trabajo continuo de la publicidad del centro. Tal trabajo permite hacer que la escuela y su naturaleza sean lo más conocidas posible y también, por lo tanto, permitir y favorecer que cada vez haya más profesores conscientes de lo que significa trabajar en el Cartima y que, por lo tanto, puedan decidir, conscientemente, si quieren ahí trabajar o no, cuando piden el destino final.

### 3.3.6. Entre el visible y el invisible

En este párrafo me gustaría dar una cuenta de todo lo que, invisible a simple vista, subyace y sostiene todo lo que es visible, que se realiza y se manifiesta; quiero decir que lo que es visible y que se materializa en proyectos y actividades prácticas, también posee una parte invisible, una parte que no

---

“Si tenemos claro que hay un montón de cosas que mejorar, revisar, cambiar, [...] te das cuenta que hay muchas cosas que tenemos que afinar y probablemente vamos a seguir así durante mucho tiempo, ¿no? Es decir, el estar satisfecho no significa que estemos ya contentos con los resultados” (Juan).

“Eso es una locura, es una locura; porque ese es otro tema, que a lo mejor otros centros no tienen, que es estar mirando continuamente a la necesidad y a lo que pasa” (Agata).

siempre aparece explícitamente en los documentos oficiales sino que subyace, anima y connota lo que sucede y se lleva a cabo en las aulas.

Para continuar con la similitud del niño del que arriba hemos ilustrado *cuerpo, alma, nombre y acciones*, podemos decir que, más allá de las acciones, están los *sentimientos* que les subyacen, que son invisibles pero que se manifiestan en ciertas acciones, objetos, decisiones y elecciones. Por ejemplo, hemos visto antes cómo, con el proyecto del viaje de fin de curso, los niños de verdad fueron a París, un destino de su elección y un viaje organizado por ellos; un ejemplo similar es el London Project (véase la entrevista con Agata, pp. 1-4). Estos son sólo dos ejemplos de la aplicación práctica de la democracia y de la participación de todos en ciertas opciones, de su papel activo como participantes en la vida del centro.

Hemos dicho, de hecho, que todo lo que se hace en el Cartima, se hace con vistas a la participación de todos y de no excluir a nadie. Para que esto sea verdaderamente eficaz, se aplican una serie de formas de trabajo, el resultado de elecciones prácticas específicas y decisiones prácticas muy concretas, que a su vez se derivan de principios ideales y morales sólidos y bien determinados.

Estos principios, sin embargo, no siempre son fáciles de adquirir y, para que se realicen en acciones concretas y con ciertas características, no basta con poseerlas superficialmente, deben formar parte de nosotros, de nuestro ser y, por lo tanto, como consecuencia de ello, de nuestro actuar. Este concepto fue claramente expresado por Juan cuando hablamos de esta cuestión; de hecho, como informo en las siguientes palabras, él afirmó que ciertos principios deben ser internalizados para ser aplicados; la inclusión, por ejemplo, debe representar un elemento propio de nuestro ser personas, no una mera aplicación práctica de un principio teórico:

Entonces, ¿qué es lo que te das cuenta? que hay determinados principios de nuestro proyecto educativo que no son fáciles de interiorizar, que el profesorado necesita -y te hablo de personas que llevan varios años con nosotros-, pero no es fácil asumir de verdad... O sea, cuando tú asumes determinados conceptos los aplicas desde que te levantas hasta que te acuestas. Tú no eres inclusivo de diez a doce de la mañana; me refiero: ahora vamos a ser inclusivos, y luego seguimos... no, no, no: o sea, tú en cada conversación, en cada decisión, en cada... tienes claros una serie de principios, y te das cuenta de que no todo el profesorado los tiene (Juan).

Si un principio clave del proyecto educativo es la inclusión en todas sus formas y facetas, tal principio debe ser interiorizado, profundamente poseído y no superficialmente poseído, efectivamente encarnado por los maestros porque una inclusión real pueda suceder. Se trata de un constructo tan profundo y con innumerables implicaciones que no se puede implementar realmente a menos que no esté poseída en forma de conocimiento íntimo e interno. Una vez más, sin embargo, si hay que cambiar, este cambio debe comenzar con nosotros los individuos, pero debemos estar preparados y dispuestos a aceptarlo en el sentido más profundo e íntimo del término; tal predisposición, tal capacidad de acoger y encarnar un cierto saber, no se da por sentado. E incluso esto puede ser un obstáculo para la compacidad del centro.

De hecho, como ya hemos visto en la manera de acoger a los docentes recién llegados y como podré aclarar mejor en breve, otra de las señas de identidad de este instituto es precisamente el cuidado de las relaciones humanas.



### 3.3.6.1. Ser(es) humano(s)

Si, como hemos visto, el enfoque de la acción educativa es el cuidado de la persona como individuo, hay diferentes acciones y decisiones que, a nivel de didáctica, se pueden tomar para facilitar este enfoque. Por ejemplo, la disposición de los bancos en islas hace posible el trabajo en grupo y, por lo tanto, el conocimiento mutuo entre los niños y niñas.

En el trabajo en grupo, por ejemplo, siempre he visto niños y niñas mezclados<sup>49</sup> y he notado, de hecho, que no hay segregación entre los sexos que a menudo se ve en otros lugares y que en parte surge espontáneamente en los estudiantes, si no se encuentra, de alguna manera correcto.

Puedo decir que, si la forma de trabajar en grupos cuya formación -y los roles dentro de ellos- ya cambia de acuerdo con los criterios y métodos que el personal docente considera más apropiados, en general creo que existe el deseo de promover y fomentar el conocimiento, la apertura y el respeto mutuo. Además, el enfoque en mezclar los dos sexos en la formación de grupos, permite una mayor relación entre diferentes sexos que también permite sentar bases para trabajar más fácilmente en la igualdad de género y el respeto mutuo.

Una vez fui testigo de una actividad en la que los niños compartían, con el resto de la clase, algunas experiencias personales relacionadas con el día más feliz de su vida.<sup>50</sup> Esta actividad, evidentemente, tenía como objetivo fomentar el conocimiento mutuo y fortalecer las relaciones dentro del grupo de clase. A través del intercambio de un momento personal e íntimo con el resto de los compañeros y compañeras, se les permite acceder, por un lado, y sacar a la luz, por el otro, una esfera interior que apenas, en la práctica didáctica diaria, encuentra espacio en el aula. Tomar el tiempo para fomentar momentos de intercambio que involucren e inviertan la esfera personal, promueve el conocimiento mutuo, crea vínculos y desvelan partes ocultas, creando las condiciones para que se lleve a cabo una relación interpersonal más profunda y auténtica, menos superficial.

Puedo informar aquí de otro ejemplo de actividad educativa dirigida a estimular y fomentar el conocimiento mutuo, el respeto y las relaciones entre compañeros. Estamos en la hora de lengua; es el día del flamenco y, inspirada en este evento, la maestra de español muestra al alumnado un compás flamenco hecho por dos niñas gitanas. La tarea de hoy es reproducir este compás, en grupo y, una vez que se haya logrado hacerlo, grabarlo en un video. La actividad requiere la coordinación de diferentes partes del cuerpo y de los miembros del grupo entre ellos; los niños lo intentan juntos, luego casi todos los grupos dejan el aula para trabajar sin molestarse:

Rosa dice que es un video sobre el flamenco. Dice que la tarea, con aprendizaje cooperativo, es realizar este compás en el grupo hasta que salga. Coordinadores de equipo con ella que les va a explicar como se graba el video, los demás trabajan para hacer el compás. Salen del aula con los coordinadores del grupo. [...] Aplauden para mostrar a Rosa el ritmo. Son dispuestos así: 2H y 2V;<sup>51</sup> 1H y 3V; 2V y 2H; 2H y 2V. Aplauden para ver el ritmo (ver video). Ahora Rosa le está enseñando el ritmo y tocan con las manos en las mesas, ella y ellos también. Se ríen, se están divirtiendo. Rosa pasa de una isla a otra para ver como tocan el ritmo. Como hay bastante ruido, un grupo sale para probar afuera del aula, luego otro también sale (creo que van a grabar el video afuera). [...]. Dos grupos salieron a grabar, dos están en el aula y prueban el ritmo (Diario de observación, 16 noviembre 2018).

---

<sup>49</sup> Veanse los diarios de observación.

<sup>50</sup> Véase el diario de observación del 16 de octubre de 2018, págs. 5-6.

<sup>51</sup> H está por "hembra" y V por "varón".

Creo que el ejemplo que acabamos de mencionar muestra algunos aspectos que ya he mencionado antes y saca a la luz algunas cuestiones pedagógicas importantes.

La formación de los grupos se lleva a cabo para que los niños y las niñas se mezclen y se unan dentro del mismo grupo, por lo que ambos sexos se encuentran trabajando juntos; esto les permite desglosar la segregación de género que generalmente se encuentra entre los adolescentes, permitiéndoles conocerse mejor y poderse, como resultado, respetar y entender más<sup>52</sup>.

Cada grupo se encuentra trabajando juntos para un objetivo común y esto significa acordarse, coordinarse, tomar decisiones, intentar más veces, encontrar soluciones, ser parte activa y conciente de lo que se hace, o sea implica ser capaz de cooperar para la realización de un elaborado con una finalidad práctica y relacionada con el mundo real externo en una ocasión específica – era el día del flamenco y la actividad estaba relacionada con este evento. Esto significa que, juntos, obtenemos un resultado que es el fruto del esfuerzo conjunto de todos los miembros del grupo; significa que, desde una perspectiva constructivista, juntos se crea algo nuevo, el conocimiento se construye conjuntamente; significa que la unión entre todos crea las condiciones para que el producto (si es así que inapropiadamente queremos definirlo) tenga éxito. Como este producto es un vídeo, la tecnología se pone aquí al servicio del aprendizaje y permite fijar en el tiempo un momento que ofrece a los niños y niñas protagonistas de esta realización la oportunidad de valorar el esfuerzo que hay detrás de cada elaborado, habiéndolo vivido en su propia piel y tomado conciencia de ello.

La capacidad de grabar el vídeo simultáneamente se ofrece mediante la apertura del espacio de aprendizaje que no se limita a las cuatro paredes de la clase, sino que se abre al exterior, a los pasillos, permitiendo así grabaciones simultáneas sin interferir entre sí.

El aula, y también los pasillos, se convierten así en un espacio en el que trabajar juntos por un objetivo común cuyo éxito no implica poseer conocimientos, sino la capacidad de relacionarse con los demás, de coordinarse, de actuar juntos, de utilizar esas habilidades y capacidades que normalmente no tienen lugar para ser acogidos en las actividades educativas diarias, sino que forman parte de nuestra persona en su totalidad. Existe un deseo explícito de sacar a relucir esas habilidades musicales, motoras y espaciales, que difícilmente pueden manifestarse en una lección de idiomas, pero que, en cambio, son parte de nuestro ser personas.

Existe el deseo explícito de resaltar esas competencias musicales, motoras y espaciales, que difícilmente se pueden expresar en una lección de idioma, pero que, en cambio, son parte de nuestro ser personas, como Rosa me explica en las palabras que informo a continuación, como explica la misma Rosa en las palabras que informo a continuación:

Rosa me explica que es una actividad para la cohesión del grupo que tienen que todos ir al mismo tiempo, juntos, y a ella le gusta mucho porque se equilibran las habilidades porque en general los que mejor van en el estudio no tienen muchas habilidades con el ritmo porque las han desarrollado menos. Así que le gusta mucho todo esto. Les mostró un video de dos chicas gitanas, más chicas que ellos, que enseñaban a unos compañeros cómo hacer para mostrarles que se puede hacer y es importante que son gitanas las chicas porque acá hay mucho racismo (Diario de observación, 16 noviembre 2018).

---

<sup>52</sup> El centro presta gran atención a la igualdad de género: Zoe es la figura referencial en este tema y he sido testigo de diversas actividades encaminadas a centrar la atención en el papel y las figuras de mujeres importantes en la historia del planeta, en diversos campos (ver diarios de observación).

Como se puede ver, los objetivos de esta actividad son múltiples: (i) fomentar la cohesión grupal (los niños y niñas deben coordinarse); (ii) reequilibrar las habilidades estimulando las que normalmente no encuentran espacio en el aula (coordinación motora y sentido del ritmo); (iii) intentar socavar los estereotipos y prejuicios raciales (las chicas en el video que Rosa muestra al alumnado como ejemplo son gitanas).

Por lo tanto, tal trabajo permite no sólo fomentar y fortalecer las relaciones en el grupo de pares, sino también (hacer) valorar y (hacer) apreciar a la persona del alumno en todos sus aspectos: me refiero a ser capaz de mostrar habilidades generalmente ocultas y normalmente poseídas en menor grado por aquellos que, por otro lado, la escuela generalmente recompensa como "buenos" y que generalmente están más poseídas por aquellos que normalmente obtienen calificaciones más bajas en la escuela.

Así pues, existe el deseo de equilibrar las habilidades de los individuos y la forma en que el individuo es visto por el resto del grupo y, en consecuencia, su posición dentro del grupo y de la comunidad en su conjunto; al mismo tiempo existe el deseo de estimular las reflexiones sobre el contexto y las personas que nos rodean: el hecho de que las dos niñas en el vídeo tomado como modelo son gitanas, permite mirarlas con una perspectiva diferente e inusual a la habitual, dirigida a descartar estereotipos y prejuicios raciales.

Con tal labor, por lo tanto, los alumnos experimentan y aprenden que el conocimiento no es la adquisición de contenidos, sino que se construye en relación con los demás y con el mundo y que todo el mundo, en su singularidad y especificidad, puede aportar algo; todo esto contribuye a socavar una serie de estereotipos, tanto raciales, como en el caso de las niñas gitanas, cuanto relacionados con el rendimiento escolar, como en el caso de los alumnos que generalmente toman calificaciones bajas pero que en la realización de tales actividades son, quizás, más capaces y tienen la oportunidad de sacar a relucir sus habilidades y talentos.

\*\*\*

También he observado que, así como se pone especial énfasis en el cuidado de las relaciones humanas entre los estudiantes y dentro del personal docente, como podré aclarar mejor en breve, se pone un enfoque similar en el desarrollo de las relaciones humanas basadas en el conocimiento mutuo y respeto por los niños. La falta, la mayoría de las veces, de una tarima colocada en el centro, a la que por otra parte casi nunca he visto a nadie sentarse, facilita un papel del maestro diferente al tradicional: casi todos los profesores que llegué a ver caminaban por el aula pasando entre los escritorios, se sentaban o se agachaban junto a los y las estudiantes para ayudarlos, apoyarlos o aconsejarlos durante las actividades de investigación o resolución de problemas.<sup>53</sup> El profesor, por lo tanto, no solo no asume un papel de protagonista, sino de director, ayuda y apoyo pero también el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se construye siempre a partir de la relación humana.

Un cuidado particular de las relaciones humanas es, de hecho, como dijo Tatiana, otro de los rasgos distintivos del centro donde los alumnos son tratados con cariño y siempre de manera amable:

[...] el trato al alumnado, aquí se le cuida muchísimo, se le habla con muchísimo cariño, y se le tiene, es verdad que todos los docentes somos pacientes, pero de verdad que aquí he visto un tacto bastante exquisito con el alumnado. Sin llegar a malinterpretarse esto, quiero decir, el trato bueno en el buen sentido (Tatiana).

---

<sup>53</sup> Ver diarios de observación..

De hecho, no recuerdo haber escuchado nunca gritos; he sido testigo de momentos difíciles, de tensión entre profesores y estudiantes y soy consciente de unas medidas disciplinarias, incluso duras, tomadas hacia algunos niños, sin embargo, incluso en momentos de confrontación y dificultades, siempre he tenido la oportunidad de notar una actitud de gran respeto mutuo; una línea pedagógica importante del centro, de hecho, es la que se refiere a la disciplina positiva.

Aquí hay dos ejemplos de escenas que he visto y que, creo, ilustran bien de lo que estoy hablando. Un día, durante una clase de ciencias, una niña está llorando; la maestra se sienta a su lado, la abraza y la besa:

Una chica està llorando [...], la prof se sienta al lado de ella, la abraza y le da un beso (Diario de observación, 16 noviembre 2018).

Las emociones encuentran espacio en el aula y pueden manifestarse, no deben prohibirse; en el momento en que una niña llora, la maestra adopta una actitud comprensiva y acogedora, una cercanía y un intercambio empático también a nivel físico, demostrando, a través del abrazo y el beso, entenderla y estar cerca de ella.

Otro día, presencié una escena como la que informo a continuación. Estamos en la clase de inglés y los niños están realizando una tarea individual, un examen. Uno de ellos se niega a comenzar a trabajar. La profesora lo estimula, dándole palabras de aliento y asegurándole que es perfectamente capaz, que debe hacer un esfuerzo por cambiar porque puede lograr buenos resultados; luego lo invita a dar un paseo para despejarse la cabeza. Lo hace y, cuando regresa, comienza a trabajar duramente:

Agata se acerca a una chica y le habla que trate de hacerlo. Luego se va a J. y le da animo, le dice que lo haga, él dice no, que no lo va a hacer. Ella le pregunta si hoy tiene un mal día; le dice que él puede, que puede sacar buenas cosas, que tiene que cambiar su estado, que lo tiene que hacer por él y por respeto a ella también. Hablan un buen rato y al final ella le dice que se de una vuelta y vuelva. [...] Silencio, todos están trabajando concentrados (también J. que se puso con la tableta y sacó un papel del cuaderno). [...] J. lee el texto y está muy concentrado ahora (Diario de observación, 16 noviembre 2018).

Como se puede ver, la actitud y el comportamiento hacia el alumnado siempre está marcado por un gran respeto por la persona y una genuina voluntad de entender sus estados de ánimo. La relación educativa se basa en el respeto por el otro, en la comprensión de sus peculiaridades, características y necesidades. A través de la conciencia de que uno no puede imponer la voluntad de hacer algo, sino que la voluntad de realizar una tarea y aprender debe partir del deseo y la motivación intrínseca en cada uno de nosotros, se puede tratar de animar, apoyar y estimular, haciendo incapié y tratando de fomentar la confianza en sí mismo y las propias habilidades, la autoestima y el sentido de la responsabilidad hacia quienes nos rodean y que trabajan para y con nosotros. Las criaturas no se quedan solas con sus miedos e inseguridades; pensar que somos incapaces de afrontar una tarea y un obstáculo no es sólo un problema individual, sino que, como en cada relación y dentro de cada comunidad, también involucra a quienes asignan esta tarea y a la comunidad de la que uno forma parte; el estímulo para superar la parálisis está alimentado por el sentido de responsabilidad que tenemos hacia los que nos rodean; al mismo tiempo, si un alumno se niega a realizar una tarea, tenemos, como maestros, la responsabilidad de hacer algo por él, de apoyarlo y respaldarlo. Siempre es, de hecho, una relación bidireccional, un acto en una comunidad educativa donde el problema de uno es el problema de todos (Scuola di Barbiana, 1967).

En el centro, como Agata explicó en las palabras que informo a continuación, de hecho, se presta mucha atención al tema de la convivencia:

tenemos a los niños el tema de la convivencia; sabes que la convivencia no es vengas y te expulsos, sino que hablamos mucho con los niños, buscamos muchos recursos, intentamos pensar mucho (Agata).

Esto se aborda en la perspectiva de la disciplina positiva, que implica tener una actitud firme pero dialogante y que se sustenta en un trabajo constante de reflexión dirigido a comprender la razón de ciertas acciones. La reflexión constante sobre las propias prácticas permite comprender y tomar las medidas más apropiadas para aprender de los propios errores. Agata explicó que la reflexión es una piedra angular del proyecto educativo y que se practica en todos los niveles del centro; los maestros son los primeros en reflexionar constantemente sobre sus acciones en una perspectiva mejorativa e invitan a los estudiantes a hacer lo mismo:

nosotros esperamos una gestión por ejemplo de la convivencia, no tan... más una disciplina positiva, lo que lleva de ser firme pero dialogante, de hacerles reflexionar, de hacerles aprender, eso está también en todo nuestro proyecto: la reflexión para ellos y para nosotros, nosotros estamos repensando continuamente lo que hacemos, como hacemos, buscamos otras medidas para hacerlo mejor, no se nos cae ningún anillo decir me he equivocado, pues ya está, lo voy a hacer de otra manera; entonces es algo que también queremos transmitir a nuestros niños. Pensamos que más se hace con el ejemplo que con otra cosa (Agata).

Aquí nos acercamos a algunas cuestiones muy importantes: en primer lugar porque un elemento clave de la filosofía del centro es encarnar, por parte de los profesores, los principios que se pretenden transmitir a los estudiantes, ser un ejemplo vivo para sus alumnos, desde todos los puntos de vista (Pérez, 2012);<sup>54</sup> el maestro, de hecho, es un ejemplo vivo para sus alumnos, en el sentido de que por y a través de sus mismas acciones, sus gestos, sus palabras resaltan y aparecen sus pensamientos, sus convicciones, sus principios. Por esta razón, si tales principios han de ser enseñados, primero deben ser encarnados y poseídos por el maestro; de lo contrario hay una desconexión, una división entre pensar y hacer, ser y actuar que, evidentemente, se manifiesta en el exterior, crea en los alumnos desorientación y les revela las contradicciones e incoherencias del profesor. En esencia, es la aplicación concreta de los principios de coherencia y el vuelco del viejo dicho "predicar una cosa y hacer otra".

Otro elemento fundamental, aquí también, es la constante reflexión sobre su propio trabajo que, como sucede para los profesores, se incentiva en los alumnos. La disciplina positiva significa que las reglas están ahí y son firmes, pero que no impiden la reflexión sobre las acciones de uno y una comprensión de cómo se pueden mejorar. Una vez más, existe la sensación de que todo el engranaje está formado y moviéndose de tal manera que permita una aplicación práctica y tangible de lo que se expresa a nivel teórico: todo contribuye al llevar a cabo, encarnar y realizar los ideales y el filosofía del proyecto educativo.

---

<sup>54</sup> Este concepto también está presente en las entrevistas que me dieron Zoe y Pamela:

[...] igual que les decimos al alumnado que trabajen en equipo, nosotros también trabajamos en equipo (Zoe).  
[...] si tú das el ejemplo con tu alumnado de trabajar de forma cooperativa, el alunado también percibe eso y también aprende... porque si nosotros decimos que hay que trabajar de forma cooperativa y trabajamos de forma individual no tiene sentido esa metodología porque se queda incompleta, no lo estás poniendo tú en práctica. Entonces nosotros tratamos de ponerla en práctica (Pamela).

En segundo lugar, y estrechamente conexas con lo que acabamos de decir, se subraya la *humanidad* de las personas, con todo lo que esto conlleva, incluso, como ya he dicho, la posibilidad de cometer errores, el derecho al error: *errare humanum est*, decían los latinos, y en el Cartima este antiguo dicho encuentra su sitio. Es más, el error es una manera y una oportunidad de reflexionar, crecer y mejorar y, de esta manera, mejorar la relación con los demás. El error, de hecho, es precisamente propio del ser humano que, como dijo Sócrates, también es un ser social: necesitamos relacionarnos con nuestro prójimo y el error que inevitablemente tiene un impacto en nuestro prójimo cuando nuestras acciones tienen lugar en un contexto social, debe ofrecer y ser un punto de partida y una oportunidad para la reflexión. Las relaciones que se fomentan y estimulan en el Cartima, luego crecen, se desarrollan y maduran, contribuyendo al proceso de (trans)formación del que hablamos al principio. Como todos estos elementos están inextricablemente vinculados entre sí, se puede notar en las palabras de Javier, profesor de historia en su primer año en el Cartima, quien me habló de un cambio radical en su forma de relacionarse con los estudiantes precisamente después de la capacitación que tuvo en el centro y la adopción de la práctica de la disciplina positiva en el aula:

Estoy aplicando lo de la metodología positiva y ha cambiado radical: antes era mucho más distante y ahora soy más cercano a los alumnos, no tiene nada a que ver; me gusta mucho más, es más enriquecedor de esta forma; es más enriquecedor porque ellos mismos me van ayudando mucho, me van ayudando mucho para la creación de los proyectos, yo les doy participación total; lo que hago son ideas muy abiertas, pero ellos me van aportando ideas, y lo vamos construyendo entre todos (Javier).

Como se puede ver, el cuidado de las relaciones humanas va de la mano con el papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La persona en su totalidad, individualidad y globalidad tiene un peso y un papel, está involucrada y protagonista y para que esto suceda, la consideración y el respeto del individuo son esenciales. Consideración y respeto que también pasan por una visión global de la persona, considerada en todas sus facetas, para que incluso el lado humano que generalmente es más descuidado en la escuela, el de la esfera emocional, encuentre espacio y acogida. La disciplina positiva permite al profesor tener una relación más empática con sus alumnos sin perder el liderazgo de su papel y también le permite beneficiarse de la contribución que los alumnos pueden dar a su proceso de crecimiento y formación.

Aquí, por ejemplo, un episodio que me parece que da cuenta de lo que estoy diciendo y del clima general del Cartima. Es el día de Halloween. En una clase, como ilustraré más adelante hablando de las actividades educativas reales, se ha establecido un escenario inherente al día. Toda la escuela está un poco por dada vuelta, no es un día como los demás y el ambiente de fiesta se siente un poco por todas partes. Tres maestras entran al aula disfrazadas de brujas, hacen bromas en línea con el espíritu del día y luego salen; todos y todas se ríen:

Entran las tres profes disfrazadas de brujas (Rosa, Tatiana y Pamela de biología), con un pajarito negro finto que hacen tocar a las chicas. Hablan de sueños que se pueden convertir en pesadillas, que acá no les gusta que haya gente riéndose... silencio, todos escuchan callados. Luego ellas se van y todos se ríen. Chiste de Halloween (Diario de observación, 31 octubre 2018).

Creo que esto es interesante por dos razones. En primer lugar, porque muestra un acercamiento humano entre profesores y estudiantes: de hecho, disfrazándose y haciendo bromas, los profesores bajan del pupitre de profesor -metafórico- en la que generalmente son vistos por los alumnos, para mostrar un lado más "humano": el papel docente no implica no poder divertirse, disfrazarse, estar cómodo y bien. No poner filtros y divisiones entre ellos y los alumnos ayuda a crear un ambiente y un clima más relajado y sereno, donde el papel del profesor no implica no poder divertirse, no poder

reír. De esta manera, la propia escuela también cambia su apariencia: no sólo es el lugar serio del aprendizaje, sino que el aprendizaje también pasa por la diversión, el estar bien, siendo capaz de reír y bromear. En segundo lugar, haber presenciado esta escena me da otra consideración: no sólo divertirse no es tabú, sino que los profesores no tienen miedo de parecer fuera de lugar, ridículo e inapropiado. Conscientes de su rol, pueden permitirse salir de él por un tiempo, o hacerles asumir una mirada diferente, sin perder autoridad y credibilidad.

Es, por otro lado, el modo mismo de trabajar con niños y niñas que implica una forma diferente de relacionarse con ellos. A confirmación de lo que estoy diciendo, aún puedo reportar las palabras de Javier, quien enfatizó cómo la misma forma de trabajar en este centro crea una relación de mayor cercanía entre el maestro y el alumnado:

He empezado aquí en el instituto de esta forma, yo antes era más distante, pero esta forma de trabajar requiere más... un contacto más directo con el alumno, lo veo yo así, eh... no tan... profesor distante subido a una tarima (Javier).

Lo que he dicho hasta ahora se explica claramente por las palabras de Agata que informo a continuación. La Jefa de Estudios afirma que si lo que se desea realizar es un trabajo integral para el niño y la niña que se tiene enfrente, se debe mirar a estas personas en su totalidad y olvidarse de ser un/a maestro/a. Necesitamos pensar y prestar atención solo a ellos, a sus necesidades y características, no a nosotros mismos. Por esta razón, es muy importante desarrollar la práctica del trabajo en grupo también para los maestros porque para ser un buen maestro es necesario ser un buen compañero, aprender a ponerse en segundo lugar, no ser protagonista:

[...] si tú quieres un trabajo que sea integral y global para el niño, pensando en el niño y la niña que tú tienes ahí, te tienes que olvidar de ti mismo y tienes que pensar cómo tú contribuyes a ese niño y esa niña y ser muy consciente que tienes que mirar lo que ofrecen los demás para enriquecer a ese niño y esa niña y a veces retirarte, a veces sumar... Entonces, eso no es fácil [...] para ser un buen docente lo primero que tienes que ser es un buen compañero; cuando no eres un buen compañero, es mentira, no eres un buen docente. Lo siento. Porque estás mirando en ti y no estas mirando en los niños y el niño es el objetivo, no tú (Agata).

Si el trabajo que se desea hacer con los niños es global y el enfoque es holístico, debe centrarse en el individuo que se tiene en frente como persona, en su totalidad y complejidad; es necesario saber relacionarse con el prójimo, poder trabajar juntos con los demás, tener una mirada cuidadosa y atenta hacia los demás más que hacia uno mismo; si no se adopta tal cambio, la perspectiva del uno (yo) al otro (tú, él/ella, nosotros, vosotros, ellos), será muy difícil, si no imposible, tener ese enfoque y llevar a cabo ese tipo de trabajo.

### 3.3.6.2. Asumir responsabilidades

Tal cuidado a la persona como individuo, del que ya hemos hablado antes, pasa también por el empoderamiento, de la persona misma, hacia sí mismo y hacia el medio ambiente y las demás personas que la rodean. Este empoderamiento de los alumnos los ve como una parte activa no sólo del proceso de aprendizaje-enseñanza, sino también para la asunción de ciertos roles dentro del instituto. Como pude ver, de hecho, algunos de los niños se encargan de abrir y cerrar las puertas de las aulas y todos, a la hora de ir al servicio, deben escribir en una hoja especial, que llevan las llaves, y luego devolverlas:

Cada alumno está encargado de cerrar y abrir las puertas del aula (y hay delegados también) y Lorenzo me dice que son muy responsable en este sentido acá. Le digo que también he notado que suben y bajan las sillas al principio y al final de las clases. Me

dice que para ir al baño también, tienen llaves y tienen que escribir cuando las sacan y luego devolverlas (si bien me dice que algunos se olvidan hacerlo). Me dice que en otros institutos no hacen esto (de las llaves y de las puertas) y que los responsabiliza. En el recreo se tienen que ir al patio y se cierran las aulas también (Diario de observación, 21 noviembre 2018).

Dar a los niños y niñas tareas de este tipo los hace personalmente responsables tanto hacia los compañeros y los maestros., como hacia los entornos y espacios escolares. Poseer las llaves de algo hace que uno sienta este algo más suyo. La escuela es también y sobre todo de los niños y las niñas y esta es una manera para que ellos así la perciban y, luego, entonces, serán ellos y ellas mismos, presumiblemente, quienes también querrán cuidar de ella, quienes tendrán más que apreciarla.

El centro estimula y alienta, como hemos visto, la asunción de responsabilidades y roles de liderazgo por parte de los niños y niñas porque este empoderamiento es una parte integral y fundamental del proceso de crecimiento y maduración, de hecho ser parte activa, dentro de una comunidad necesariamente implica ser más responsables y ser más conscientes de lo que hacemos, para nosotros mismos y en relación con los demás y el entorno circundante.<sup>55</sup>

Permitir que los niños y niñas asuman diferentes tipos de responsabilidades les permite desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de los demás y agudizar un espíritu crítico que les posibilita evaluar mejor el aprendizaje y el comportamiento. Esto es lo que, de hecho, me ha dicho Carolina, la maestra de latín, cuando llegamos al punto de abordar este tema:

dice que son mucho más conscientes de su aprendizaje, no se quejan por las notas, son muy críticos hacia los demás también, mientras en otros centros se cubren mucho, acá son más conscientes (diario de observación, 21 noviembre).

### 3.3.6.3. Una experiencia explosiva

En este párrafo, me gustaría explicar cómo se sienten algunos maestros y maestras y cómo viven la experiencia de ser docentes en este centro porque creo que esta materia también es parte del "invisible" presente en la escuela. Es algo que no se percibe concretamente pero que subyace y está presente, aunque en un nivel "invisible".

Me gustaría abrir con la imagen de una hoja colocada en la sala de profesores que, creo, muestra el espíritu que anima el Cartima, un espíritu dinámico, vital, palpitante y, como he dicho, basado en la disciplina positiva, el respeto y el cuidado del otro, quienquiera que sea.

---

<sup>55</sup> Véase a este respecto lo que dice Agata sobre el papel de los mediadores (entrevista con Agata) y la foto del alumnado que participa en las patrullas verdes



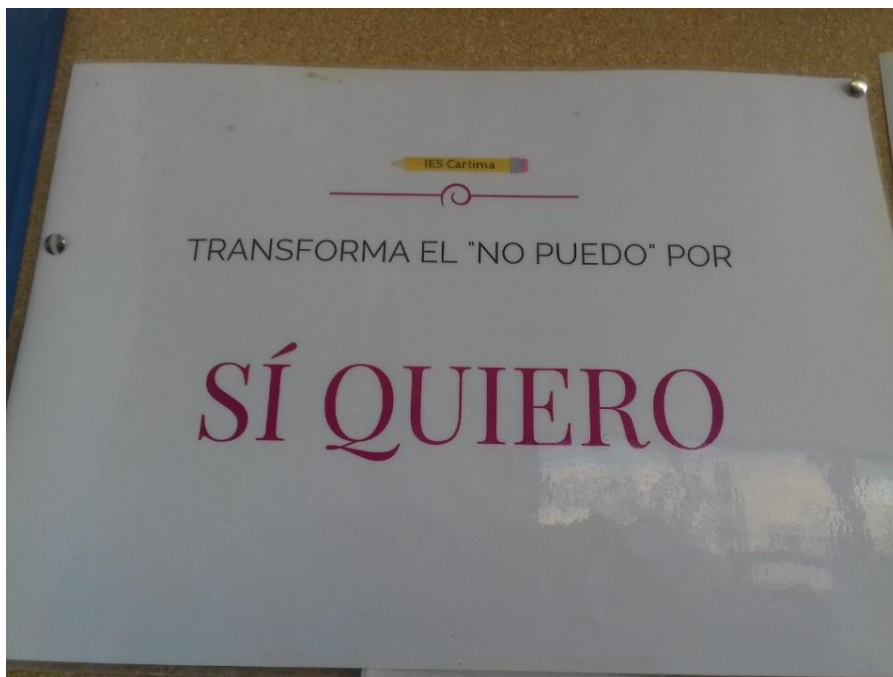


Foto 17. Cartel colgado en la sala de profesores.

Creo que este cartel, con el mensaje escrito en ello, también muestra la sensación de desorientación que muchos de los maestros que llegan a Cartima sienten al comienzo de su trabajo en el centro, como ya he tenido la oportunidad de ilustrar y como dijo Agata. En las palabras que informo a continuación, de hecho, explica cómo los primeros meses para los maestros recién llegados son muy difíciles y estresantes porque implican un compromiso considerable y, a veces, incluso un cambio radical en el enfoque de la acción educativa; no es lo mismo, efectivamente, seguir un libro de texto que preparar un proyecto completo:

Los primeros trimestres son siempre horriblos porque están los compañeros muy nerviosos, muy estresados, son muchas cosas... Y de hecho es curioso cómo los del año anterior se ríen de los que llegan, por que ven la empatía, ¿no? dicen hay que ver cómo van, pero es verdad también requiere mucho [...] porque no es lo mismo tener un libro, venga, abro el libro, me lo preparo un poco antes, y ya está, que tener que preparar un proyecto entero (Agata).

Efectivamente, incluso yo personalmente he notado, en muchos de ellos, un cambio notable en la expresión de la cara, desde el principio hasta el final del año, cuando ya habían podido adquirir cierta familiaridad con la forma de trabajar en el centro.<sup>56</sup>

Todos los maestros que entrevisté enfatizaron la cantidad y la carga de trabajo adicional que conlleva la enseñanza en el Cartima. Por ejemplo, Miriam, quien dijo que está muy bien aquí, agregó que, sin embargo, trabaja mucho más que antes: “Muuuuchísimo más; no lo noto: lo aseguro” (Miriam).

El sacrificio que conlleva estar aquí está presente en muchas de las entrevistas realizadas, aunque luego todo el mundo también me dijo que el esfuerzo vale la pena y la satisfacción compensa la fatiga.

Una fatiga que a menudo y de buena gana está ligada a la educación que hemos recibido cuando éramos estudiantes: tendemos a reproducir lo que hemos experimentado como alumnos y alumnas

---

<sup>56</sup> Véase, por ejemplo, la entrevista con Carolina.

y cambiar ese enfoque es difícil y enreda compromiso y estrés porque implica descartar y eliminar prácticas antiguas y establecidas (Baillaquès, 2006; Magnoler, 2011).<sup>57</sup>

Por lo tanto, acostumbrarse a trabajar de una manera totalmente diferente e incluso ser catapultado a una realidad tan distinta de la que se suele encontrar en las escuelas secundarias, implica un desgaste de energía, tiempo, dedicación y un compromiso casi totalizante. Por esta razón también, algunos se van y deciden ir a otro centro. Los que permanecen, sin embargo, a pesar del estrés y la fatiga, se declaran entusiastas y felices y, como se ha dicho, algunos señalan que finalmente han encontrado, aquí, su dimensión, su lugar de trabajo ideal, donde poder ser ellos y ellas mismos y sentirse acompañados y parte de un grupo. Pamela, hablando de este tema, dijo que cuando el Director le preguntó cómo podía definir la experiencia en Cartima, ella respondió "¡explosiva!", refiriéndose al cambio radical y a la experiencia totalizadora y satisfactoria que para ella ha sido el trabajo en este centro:

Yo me acuerdo de que Juan, el director, cuando me dijo, bueno ¿cómo se podría definir la experiencia aquí? digo: ¡explosiva! (Pamela).

Este episodio demuestra, una vez más, que el personal directivo desempeña un papel fundamental que permite a los colegas sentirse cómodos. El director, de hecho, se preocupa por preguntar a los maestros cómo se sienten, cómo viven la experiencia, mostrando una atención y un cuidado hacia ellos que los ayuda a sentirse parte de un equipo: una confirmación más del cuidado de las relaciones humanas y de atención al individuo como ser humano. Si no hubiera tal enfoque de las relaciones humanas dentro del instituto, difícilmente sería posible trabajar y llevar a cabo el proyecto, precisamente porque ciertas ideas, y por lo tanto acciones, formas de comportarse y actuar, no siempre son innatas, pero, si no están poseídas, ciertamente no pueden transmitirse por la fuerza y la imposición, sino, tal vez, con la atención y el respeto por los demás; y esto, una vez más, vale tanto para los maestros como para los estudiantes.

---

<sup>57</sup> La cuestión del habitus vuelve en varias entrevistas:

[...] los trabajos hoy en día cada día dependen más de la interacción, de los equipos humanos que trabajan y están y tienes que estar ahí. Entonces si nosotros no lo hemos vivido como docentes antes cuando éramos pequeños, lo estamos empezando a hacer ahora, es una dificultad (Agata).

[...] cuando tú empiezas reproduces lo que tú aprendiste, o sea, yo realmente, yo no me he formado como profesora en carrera, yo he estudiado biología y después he opositado para profesora, entonces no he recibido una formación completa de cómo ser profesora, entonces, claro, yo quería mejorar tanto mi labor docente cómo el aprendizaje del alumnado [...]yo quería hacer eso, quería mejorar, quería salir un poco de lo habitual, de lo que yo, por ejemplo, cuando era pequeña, cuando yo he recibido formación, que he recibido normalmente de forma tradicional... (Pamela).

[...] el primer trimestre fue, pues eso, duro, de decir, dios mío, qué hago yo aquí, cómo lo hago, cómo... De miedo, de tener muchas dudas sobre si lo estaba haciendo bien, si los niños estaban aprendiendo... porque tienes que cambiar tu mente también, porque al final yo pienso que somos lo que hemos vivido y a mí ningún profesor me ha enseñado de esa manera (Carolina).

Zoe, que nació en Inglaterra y está acostumbrada a una enseñanza proyectual, también confirma que es difícil acostumbrarse a trabajar en otras áreas cuando se ha recibido formación de cierto tipo:

[...] yo nací en Inglaterra y yo me formé ya por proyectos desde pequeña en primaria y secundaria. Yo me formé así y cuando llegué a España me encontré con un tipo de trabajo... yo tuve que cambiar mi forma de pensar, a mí me costó mucho adaptarme al sistema español [...]. También cuando uno la recibe, cuando yo fui educada así, yo no concibo otra forma de enseñar, mis ejemplos son los de que yo aprendí (Zoe).

#### 3.3.6.4. Escuche y empatía

La atención al otro, entenderlo y comprenderlo y ponerse a disposición para escuchar, tiene dos efectos principales: el otro se siente tomado en cuenta, entendido y comprendido, como ya he dicho, y el oyente puede entender sus necesidades y exigencias y, de actuar lo mejor posible. Ya he podido señalar antes cómo el personal directivo ha acogido y acompañado a los nuevos profesores en el proceso de formación y transición a lo nuevo. Quisiera señalar aquí que tal comportamiento, resultado de una cierta cosmovisión, de las cosas y las relaciones humanas, es, de alguna, manera estructural, intrínseca, interna -podríamos decir permeante- a los profesores fundadores del centro y a los que adoptaron e hicieron su propia filosofía; es decir, estos principios y comportamientos pertenecen a todo el equipo directivo y a aquellos maestros que se identifican con la filosofía del Cartima. En este sentido, encuentro, de hecho, significativas las palabras de Tatiana, quien subrayó cómo, a diferencia de otros institutos, aquí el director y los otros miembros del equipo directivo siempre están disponibles y dispuestos a escuchar a sus colegas; un ejemplo tangible de esta apertura se puede ver en los espacios físicos; en este centro la sala del director siempre está abierta y cualquiera puede ingresar, de modo que el día que tuvimos la entrevista la hicimos justo en aquí, en ese cuarto; una habitación, por cierto, idéntica a las otras, ni más grande, ni más suntuosa, ni más rica o decorada de otra manera, sin ningún tipo de signo o reconocimiento especial del rol de su propietario:

yo he estado en sitios donde ha sido el director inaccesible, inaccesible, con una serie de filtros personales que se la han puesto ahí, para ir filtrando la información que le vaya a llegar al director y luego él en última instancia decidía si te daba audiencia o no y aquí el director es que está, nosotros ahora mismo estamos en dirección que esta vacía, que aquí no está el director y estará en jefatura con la jefa de estudios siempre en piña el equipo directivo, a una todo y su puerta está abierta, o sea, ahí te estoy diciendo el tipo de trato humano que encuentro yo y las diferencia con otro tipo de centros educativos, centros públicos. Entonces es verdad que no me estoy inventando nada en cuanto al trato, es muchísimo más cercano, yo soy de esas en esta línea voy también, pues bueno, por la historia mía y a mí me gusta también las relaciones humanas, las habilidades sociales, todo esto, y creo que aquí lo llevamos muy pero que muy bien, y no exentos de malos ratos (Tatiana).

La falta de filtros y barreras que se realiza a nivel humano, en las relaciones interpersonales, también es tangible, física: una vez más el principio teórico se refleja en el acto práctico. El liderazgo distribuido y democrático toma forma y es visible en los espacios y el mobiliario: los de quienes desempeñan un papel de liderazgo no difieren de los demás, ni como una dislocación dentro del edificio, ni como características internas; el Director es parte del equipo y su habitación es como las demás, abierta y accesible para todos, sin adornos especiales, sin filtros ni barreras, como es todo el personal de administración: abierto, disponible, parte del equipo como los demás.

Esta predisposición a escuchar al otro, esta atención a las opiniones y los sentimientos de los demás también permite que el personal directivo pueda "detectar" el mal humor, las dudas, las incertidumbres y los malestares y que pueda, en consecuencia, tratar de encontrar una solución. Esto es exactamente lo que ha dicho Paula, la secretaria del centro, subrayando la importancia del bienestar de los maestros para el buen funcionamiento del centro, por lo que si hay un malestar es importante que se manifieste y que se intente encontrar una solución:

es importante escuchar el sentir del equipo docente que tienes en el centro no... yo siempre digo lo mismo, yo a veces es que soy muy ingenua, pero yo no me lo tomo como algo personal, yo escucho un problema y creo que hay un problema y busco una

solución, no me lo tomo como una crítica hacia el hacer del equipo directivo, si no como bueno, pues si hay un malestar, algo que no está funcionando, algo que... se intenta escuchar y en la medida de lo posible se intenta poner la solución (Paula).

Hablando de este tema con el Director, él ha subrayado lo importante que es, especialmente para aquellos que ocupan puestos gerenciales, desarrollar una alta tasa de empatía para tratar de comprender las razones de ciertas acciones y, en consecuencia, tomar las decisiones más apropiadas:

al final es muy importante ponerte en la piel del otro y tratar de entender por qué está actuando como está actuando y eso es un ejercicio que practico cada día, el intentar comprender por que alguien hace lo que hace, me guste más o me guste menos, pero intentar comprender las razones por las que está actuando así, y creo que es esencial dentro de las políticas de gestión de personal ese ejercicio empático, porque solo entendiendo por qué actuamos como actuamos es posible tomar decisiones lo más correctas o lo más acertadas posibles (Juan).

Estas palabras me llevan a hacer una serie de consideraciones. En primer lugar, el hecho de que tratar de comprender las razones del otro es un ejercicio difícil, que necesita una práctica diaria y, por lo tanto, nunca se da por sentado, pero que al mismo tiempo es necesario. Este ejercicio es necesario para tratar de comprender y entender al otro y, en consecuencia, tomar decisiones lo más sabias posible; creo que la sabiduría de la decisión que debe tomarse está vinculada al hecho de que esta tendrá en cuenta las razones y necesidades del otro y, por lo tanto, probablemente será percibida como más justa y, en consecuencia, más fácilmente recibida y aceptada.

Por lo tanto, la atención al otro es fundamental y central en la gestión del centro a todos los niveles, incluido el gestional, y es necesario porque, alimentando el sentido de pertenencia a un equipo, la acción educativa puede llevarse a cabo de forma compacta por todos de una manera lo más consistente posible con los principios ideales que la animaron.

Por lo que he visto, este ejercicio de empatía se percibe y da sus propios -beneficiosos- frutos y a su vez es practicado por muchos profesores hacia los alumnos,<sup>58</sup> como ya he mencionado anteriormente. Se trata de la confirmación de la coherencia entre pensar, decir y hacer y cómo lo visible y lo invisible son una parte integral del otro. Es, por lo tanto, por un lado, la representación de la coherencia entre *pensar, decir y hacer* y, por otro, de la manifestación de cómo lo *visible* y lo *invisible* son una parte integral del otro.

### 3.3.6.5. Un juego de espejos: la importancia de dar el ejemplo

Lo que acabo de decir me permite concluir este párrafo señalando que, al igual que en un juego de espejos, los profesores encarnan y son ejemplos vivos, para sus alumnos y alumnas, de los principios en los que creen y que han inspirado el proyecto educativo del centro: la empatía, la escucha, la amabilidad, la aceptación, el trabajo en equipo, la cooperación, el asumir la responsabilidad y el liderazgo compartido, actuar de forma activa y proactiva en su trabajo, son características clave de la forma en que los profesores y profesoras son y trabajan -al menos de los que están de mayor permanencia y los que, aunque recién llegados, se identifican con estos principios- y, al mismo tiempo, se les pide al alumnado que, sin embargo, los ven reflejados y encarnados en sus maestros y maestra: de esta manera no hay desconexión entre pensamiento y acción, entre decir y hacer, sino coherencia y superposición; actúas de primera mano de la manera en que quieres que los niños actúen para que puedan asumir y hacer que esas acciones y comportamientos sean propios. Del mismo modo, si quisiéramos representar como pirámide la escala de responsabilidad de la escuela,

---

<sup>58</sup> Ver diarios de observación.

los mismos principios y acciones caracterizan al personal directivo como tal, como la parte superior de la pirámide, y no sólo como personal docente - el equipo directivo, de hecho, continúa la enseñanza mientras ocupa puestos de liderazgo-, es decir, el personal directivo tiene el mismo papel hacia sus compañeros maestros, la parte baja de la pirámide. Por lo tanto, se trata de una especie de juego de espejos, en el que actuamos como nos gustaría que actuara el otro.

### 3.3.7. La acción didáctica

Hasta ahora hemos visto las características del Cartima hablando sobre todo de la organización del trabajo en grupo, la formación, las relaciones, el liderazgo.

Pero, ¿cómo se llevan a cabo realmente las actividades didácticas?

Hemos visto que el pilar de la acción educativa es la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos): los niños, en grupos decididos por el profesorado y con funciones, tareas y responsabilidades bien definidas dentro de ellos y diferentes a lo largo del año, llevan a cabo un proyecto, posiblemente en carácter multidisciplinario, de acuerdo con una lista de tareas y actividades preparadas por los profesores - posiblemente juntos -, que conduzca a la creación de un elaborado final concreto y tangible, vinculado a la realidad externa y posiblemente presentado y difundido fuera de la escuela, o a través de las redes sociales, o a través de eventos públicos específicos. En el Cartima, no se utilizan libros de texto de manera que todo el alumnado está equipado con tabletas, ipad o, a falta de estas, teléfono móvil. No poseer libros implica buscar y encontrar información, compararla, verificar su fiabilidad, es decir desarrollar todas las habilidades necesarias para moverse en una realidad cada día más compleja. Tanto Pamela como Juan han hablado de estas tareas en las entrevistas:

[...] lo que se viene trabajando desde hace tiempo aquí en el Cartima, que sepan localizar bien la información, que la filtren, que la trabajen (Pamela).

[...] ellos tienen que descubrir, tienen que investigar, tienen que acostumbrarse a contrastar fuentes de información, a averiguar cuáles son fiables y a elaborar sus propias conclusiones a partir del reto o del proyecto ya depende de la situación de aprendizaje que les hemos planteado (Juan).

Tal concepción co-constructiva del aprendizaje como constructo social apoyado por la tecnología, que se convierte en una herramienta de trabajo esencial, implica por lo tanto la búsqueda de información que no se da y se ofrece a los alumnos tal como definidas y cerradas, sino que se encuentran en el *mare magnum* de la red: una parte fundamental del proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos se basa en la investigación, la curiosidad, la capacidad de comparar diferentes datos y la dificultad de encontrar la información correcta; el aprendizaje y el conocimiento son, por lo tanto, un acto de descubrimiento que requiere compromiso, habilidad y destreza para saber desenredarse entre una gran cantidad de datos disponibles. Esto también conduce a una mayor responsabilización de los alumnos que participan en este proceso y no se someten pasivamente a él como cuando, por ejemplo, se les dice que estudien "de página tal a página tal".

Además, tal forma de trabajar necesita una disposición de espacios, como ya he mencionado, tal como para permitir el trabajo en grupo. Los escritorios están dispuestos en islas y, arriba, están colocados los roles de cada uno de los miembros de los grupos de trabajo -de hecho, en el aprendizaje cooperativo, como se sabe, cada miembro del grupo tiene un papel y unas responsabilidades-.

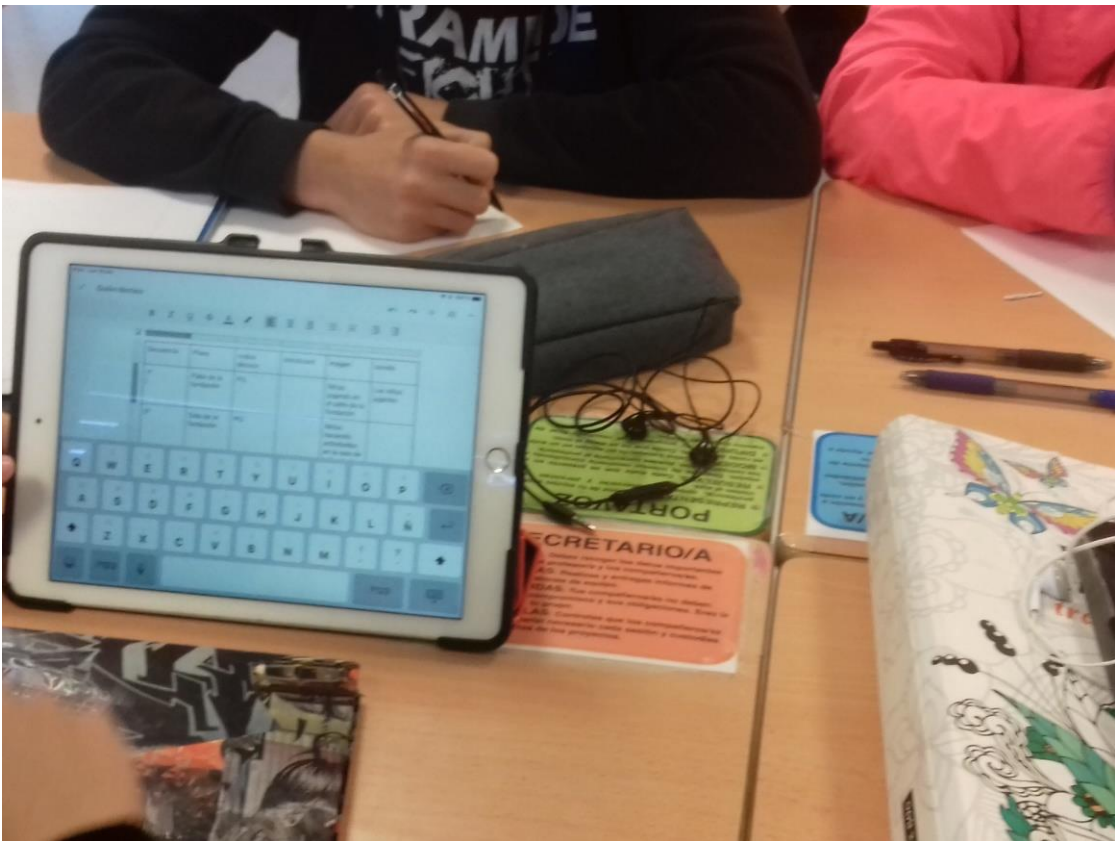


Foto 18 y 19. Un ejemplo de puesto de trabajo, con tabletas e roles de los miembros de los grupos

Hemos visto esto antes cómo todos los espacios del instituto pueden ser utilizados, durante las horas de clase, para actividades educativas. Por cierto, Zoe señaló justamente esta libertad de moverse del alumnado como una de las características innovadoras del centro:

[...] la libertad que hay, tanto para el profesorado cómo para el alumnado, en otros centros no puedes salir del aula, ni tus alumnos ni tú. Entonces es una gran proeza que aquí esto se pueda hacer, que haya esta libertad, que vuelvo a lo mismo, que se basa en la confianza de que todos estamos trabajando incluyendo el profesorado, porque podríamos decir: niños, salid y haced lo que queráis (Zoe).

Los espacios, por lo tanto, abiertos según las necesidades y tal apertura es posible gracias al trabajo en equipo que inevitablemente trae consigo confianza en el vecino y libertad de acción. Los tiempos, si es necesario, son abiertos y no rígidos: se puede decidir, por ejemplo, como sucedió para el Fair Saturday, trabajar un cierto número de horas seguidas a un proyecto en particular.<sup>59</sup>

Las herramientas son en su mayoría digitales, así como, a menudo -pero no siempre-, los productos finales hechos. Estos están relacionadas con el contenido curricular, pero tienen por objeto, por ejemplo, incluir un enfoque especial en la igualdad de género; por ejemplo, se dedicó una lección de literatura a las mujeres poetas,<sup>60</sup> un proyecto realizado era sobre sociedades matriarcales, otro sobre mujeres empresarias:

Entra Zoe, empresarial (optativa) y me dice que van a empezar un módulo nuevo. Y me muestra unas hojas. Parada, les dice que pongan abajo las mochilas, las tabletas etc. Les dice que ha terminado el modulo 1 y empieza ahora el dos que se llama imaginación, creatividad... dice que empiezan con un proyecto también del instituto sobre mujeres emprendedoras. Dice que este instituto participará al proyecto de Málaga ciudad que habrá el 30 noviembre y 1 de diciembre (irán a ver). Zulema explica de qué se trata. Todos callados, escuchan. Ella dice que conocerán estas mujeres y que participan otros institutos de Andalucía (Diario de observación, 21 noviembre 2018).

Curiosamente, este nuevo módulo se llama "creatividad", una característica que generalmente no se tiene en cuenta en la práctica docente, pero que aquí en el Cartima es una parte integral del proceso de elaboración y creación, justamente, del elaborado final fruto de co-construcción y colaboración entre los distintos miembros del grupo de trabajo. Además, un enfoque particular es, como podemos ver, en la igualdad de género, mediante la que los jóvenes estarán familiarizados con emprendedoras mujeres, no con empresarios masculinos.

Como ya he dicho, este enfoque del trabajo implica que los niños y niñas asuman un papel diferente, mucho más activo que el tradicional que tienen en las clases de un tipo claramente transmisivo. Seguramente esto requiere, incluso por parte de los chicos y chicas, un mayor esfuerzo y una mayor dedicación que los habituales. Miriam habló sobre ello durante la entrevista, subrayando cómo una enseñanza de este tipo implica un cambio profundo en la actitud de los estudiantes que deben pasar de la forma pasiva tradicional de recibir una lección, para convertirse en sujetos proactivos y protagonistas de su propio aprendizaje:

El alumnado también tiene que cambiar muchísimo su forma pasiva, antigua, de recibir una clase; el alumnado tiene que ser proactivo y tiene que querer entender el recurso que tú le has proporcionado para aprender el procedimiento que se explica ahí, entonces también su papel se complica un poco, bajo mi punto de vista. Por eso creo

---

<sup>59</sup> Véase el diario de observación, 31 de octubre de 2018.

<sup>60</sup> Véase el diario de observación del 15 de octubre.

que este método funciona mejor en cuanto al aprendizaje que el alumno adquiere, porque el alumno se hace más protagonista de su propio aprendizaje; él que no quiere aprender es que no aprende nada, pero él que quiere aprender creo que lo aprende muy bien (Miriam).

El alumnado se vuelve así proactivo y arquitecto de su propio proceso de aprendizaje y, por lo tanto, más consciente ya que debe aprender a entender el procedimiento y la herramienta ofrecida por el profesor y no sólo el contenido y esto implica sin duda un esfuerzo mayor pero también, luego, resultados mayores y más duraderos.

Sin embargo, una vez que están acostumbrados a una forma de trabajar, incluso para ellos, como para los maestros, es difícil volver atrás. Agata contó cómo los niños y niñas que, después del Cartima, van al bachillerato y asisten a clases tradicionales, se aburren enormemente porque no *hacen*, sino que esperan que se les dé algo que hacer:

El chaval tiene que aprender haciendo. Nuestros... los alumnos que van al otro lado, al otro centro, después que terminan el bachillerato lo que nos dicen es que se aburren, se aburren porque están todo el tiempo esperando; no están haciendo, están esperando a ver que les den (Agata).

Hemos dicho que en este centro se trata de hacer que los proyectos sean lo más interdisciplinarios posible; sin embargo, incluso cuando esto no sucede, el papel proactivo y dinámico de los estudiantes no se reduce. Lorenzo, un profesor de matemáticas, por ejemplo, dijo haber apreciado mucho un proyecto por el que el alumnado tenía que resolver problemas y luego hacer videos tutoriales explicando el proceso que había seguido. Estos tutoriales se reunieron luego en una carpeta disponible para toda la clase y útil en el momento de la revisión para un examen:

una cosa de un proyecto plus que tuvimos en el centro que la idea me gustaba mucho es (tú estuviste en una de las clases) en matemáticas, si que me gustó la idea de que los alumnos preparen videos tutoriales de cómo están resolviendo ellos un problema o explicando de cómo están realizando ellos cierta operación, porque así hacen lo mismo que hacen siempre que es practicar, pero se obligan a explicarlo matemáticamente y no es lo mismo hacerlo que verse obligado a expresarse. Que eso en primer lugar ayuda mucho a comprender lo que estás haciendo y luego, bueno, a expresarte bien que eso también ayuda. Y luego ese material queda ahí y se los pasa a los compañeros, que repartimos problemas y luego queda ahí una carpeta de problemas donde para el examen que hagamos pueden repasar los contenidos; esa parte si me gusta mucho (Lorenzo).

Como se puede ver, siempre hay un papel protagonista del estudiante que, apoyado por la tecnología y en un grupo, en este caso realiza un tutorial que (i) lo lleva a reflexionar y explicar sus propios procesos mentales de resolución de problemas; (ii) lo lleva a expresarse y a refinar la propiedad del lenguaje necesaria para explicar los procedimientos lógicos realizados y que (iii) queda, entonces, en beneficio de todo, según la perspectiva de compartir el trabajo.



### 3.3.7.1. Stranger things y juegos de mesa

Puedo traer aquí, para dar una idea de cómo se materializa la acción educativa en el centro, un par de ejemplos de proyectos<sup>61</sup> con sus fotos.

1. *Stranger things. The upside down* donde la profesora de inglés, a partir de una serie de televisión popular -y por lo tanto, una vez más desde algo real y fuera de la escuela y cercano a la vida de los chavales-, trabajó, en el idioma, en leyendas metropolitanas y Halloween: los niños y niñas, después de una serie de actividades de distintos tipos, han creado en el aula el escenario de la serie (para hacer esto, se quedaron en el instituto por la tarde)<sup>62</sup>; e invitado después todo el alumnado y profesorado del centro a entrar y participar a una simulación de una escena. Ese día, además de mí, había tres estudiantes del máster en innovación educativa de la UMA (Universidad de Málaga), a confirmación de la apertura del instituto al exterior (Alcaraz, 2016). Existe, en esto como en otras ocasiones, el orgullo de su propio trabajo y el deseo de poder mostrarlo por fuera, tanto por parte de los niños como por parte de los maestros.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Los dos proyectos que se muestran aquí como ejemplo son monodisciplinarios. Hablé en otra parte sobre el Fair Saturday y remito al enlace anterior para hacerse una idea del proyecto y los logros de los niños y niñas. Otros proyectos y también una idea de lo que es el Cartima, se pueden ver los blogs: <http://cartima.blogspot.com/> y <http://mediadoresiescartima.blogspot.com> además que en muchos otros materiales online.

<sup>62</sup> Cfr. diario de observación del 18 y 30 de octubre.

<sup>63</sup> También encontré este orgullo y deseo en las palabras del Director que dijo que estaba feliz de poder dar a conocer lo más posible, incluso a través de mi tesis, el trabajo del instituto Cartima.



Foto 20 e 21. Creación final de la escena, en el aula, y poster de invitación a la exhibición.

2. Para la asignatura alemán, los niños y niñas, trabajando en grupos, han construido materialmente juegos, en lenuga, para luego crear una sala de juegos en la escuela, accesible para todo el mundo.

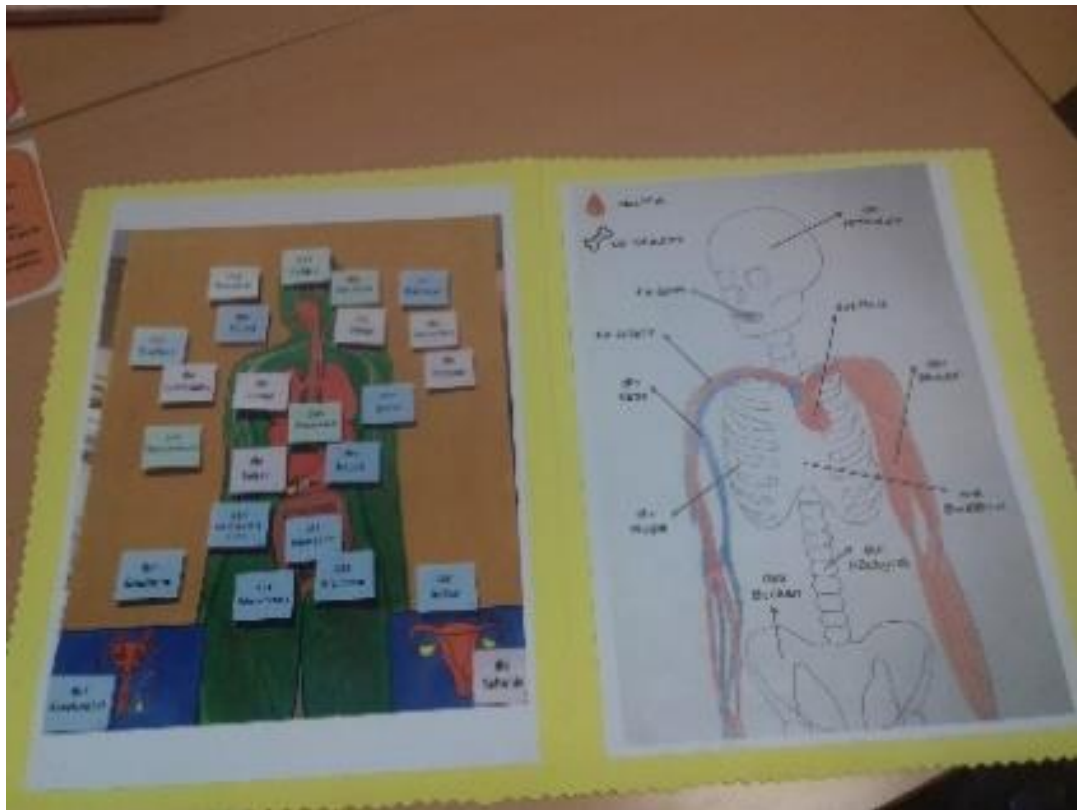


Foto 22 e 23. El alumnado prueba los juegos realizados por ello.

Vale la pena señalar, en estos casos como en otros que mencioné anteriormente, al principio de este capítulo, dos cosas en particular: en primer lugar, la participación activa de los jóvenes que realizan tareas prácticas y no sólo teóricas, a menudo el procesando y manejando materialmente diferentes herramientas y materiales (virtuales y no virtuales); en segundo lugar (pero no menos importante) la apertura de los proyectos y actividades llevadas a cabo a toda la escuela (y más allá): la clase decorada fue visitada a su vez por todo el alumnado del centro; los juegos creados en alemán formarán una sala de juegos abierta a todos; el concurso literario que he contado antes involucraba a todas las clases; el viaje de fin de año fue organizado por los estudiantes de 4º y elegido democráticamente por todos los que participarán; los vídeos del Fair Saturday se presentaron en el teatro Ateneum de Málaga y en el Instituto Rosaleda y también participaron en un concurso nacional, y así sucesivamente. Es toda la comunidad la que se mueve, actúa y trabaja conjuntamente, unida por dentro de ella y, como tal, visible por fuera.

### 3.3.8. ¿Qué opina el alumnado? Los resultados de los cuestionarios

Como expliqué en el capítulo de metodología, para tener una idea general de las opiniones del alumnado sobre las actividades que realizan en el centro y su nivel de gusto, di a todos los alumnos y alumnas de los 4º un cuestionario bastante largo cual informo aquí de los principales resultados.

Para las tres baterías de cuestionarios con respuestas cerradas, se pidió a los estudiantes que respondieran las preguntas utilizando una escala Likert de 5 puntos, expresando su grado de acuerdo o desacuerdo o la frecuencia de una acción dada, de la siguiente manera: 1. Nunca (o no está de acuerdo en absoluto); 2. A veces (o en desacuerdo); 3. A menudo (o bastante de acuerdo); 4. Muy a menudo (o muy de acuerdo); 5. Siempre (o muy de acuerdo).

El cuestionario CKP (Collaborative Knowledge Practices, Muukkonen et al., 2016) investiga cuánto los estudiantes se consideran capaces de aprender colaborando sobre objetos compartidos; integrar el trabajo individual y colaborativo; mejorar a través del feedback; aprender utilizando la tecnología.

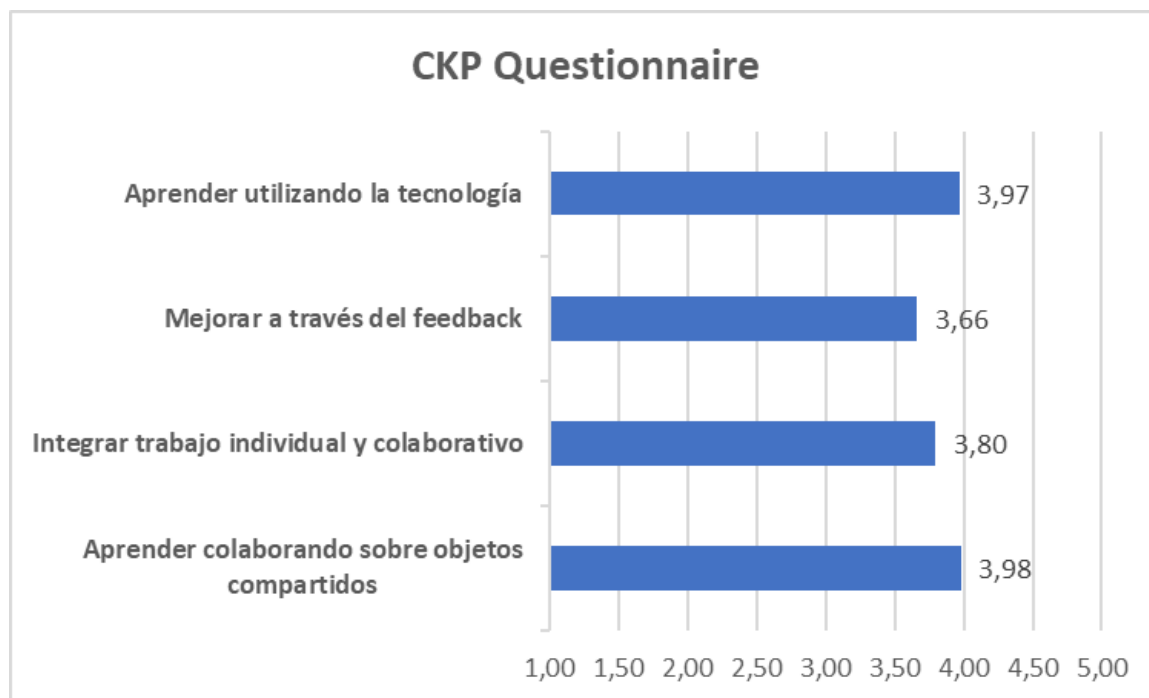


Fig. 3. Media de las respuestas a las preguntas del cuestionario CKP (Collaborative Knowledge Practices, Muukkonen et al., 2016).

Como se puede ver, los valores de las escalas de cuestionarios CKP son bastante altos, ya que todos son superiores a 3.5; especialmente los resultados de las escalas relacionadas con el aprendizaje a través de la tecnología (promedio 3.97) y a través de la colaboración en objetos compartidos (promedio 3.98), que son también los dos valores más altos jamás obtenidos de los cuestionarios; estos resultados son bastante comprensibles, dada la forma en que funciona el centro. La tecnología se utiliza generalmente como herramienta de trabajo: las tabletas y la red se utilizan diariamente para investigar y evaluar la información y para llevar a cabo las elaboraciones finales de los proyectos, en grupos, por tanto sobre elementos compartidos. Los niños, por lo tanto, tienen una percepción clara de que están aprendiendo de esta manera.

Buena la percepción de la capacidad de integrar el trabajo individual y colaborativo (promedio 3.80) y bastante buena (promedio 3.66) la de la mejora a través del feedback. Evidentemente, el trabajo en grupo no impide el desempeño de las actividades individuales y la realización del producto proporciona y también permite una mejora del camino que conduce a esa realización, por lo que el feedback es importante para proceder y llevar a cabo la actividad de la mejor manera.

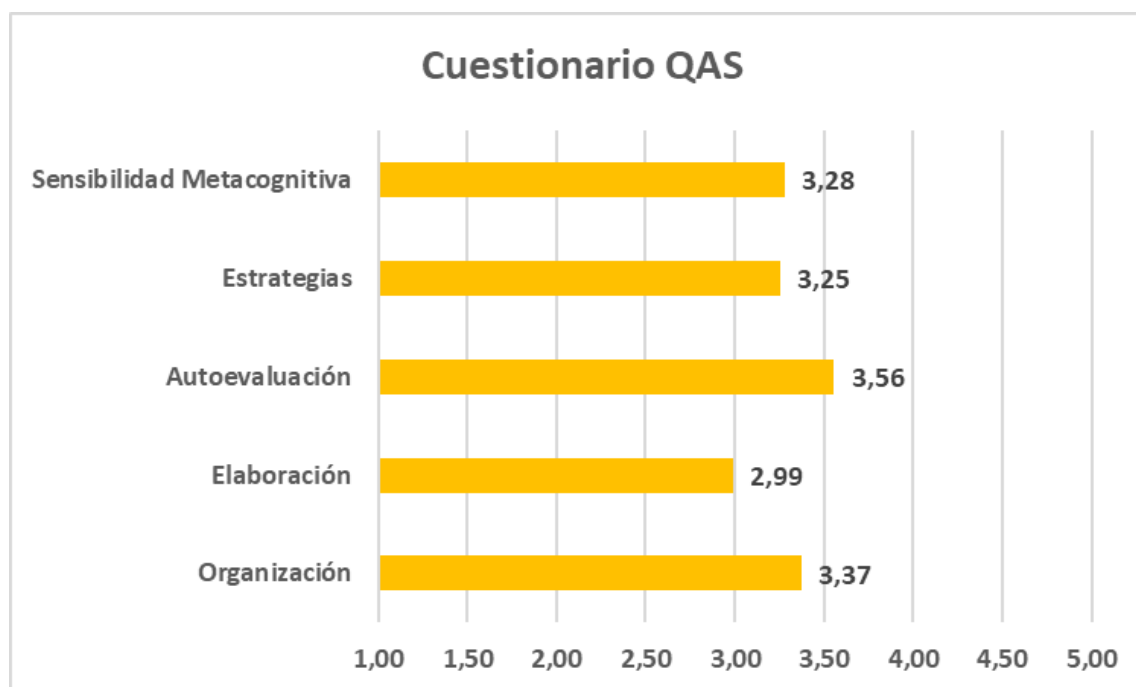


Fig. 4. Media de las respuestas al cuestionario AMOS QAS (Abilità e Motivazione allo studio, questionario di approccio allo studio, De Beni, Moè, Cornoldi, 2003).

El cuestionario AMOS QAS (Abilità e Motivazione allo studio, questionario di approccio allo studio, De Beni, Mo, Cornoldi, 2003) investiga cuánto los estudiantes se perciban competentes en los siguientes ámbitos relacionados con la actividad del estudiar: organización; elaboración; autoevaluación; estrategias; sensibilidad metacognitiva.

Tal cuestionario informa de promedios globales más bajos que el anterior, entre 2.99 en la escala de "elaboración" y 3.56 en la escala de autoevaluación. El promedio del "elaboración" (promedio: 2.99) es, junto con el de "colaboración" (promedio 2.70) del cuestionario ECPQ, el único con un valor inferior a 3,00. Estos son resultados bastante sorprendentes, dada la forma en que se llevan a cabo las actividades en el centro, que conducen, de hecho, al desarrollo de un producto resultante del trabajo colaborativo. Percepciones más altas de la capacidad de autoevaluación (promedio de 3.56) y organización (promedio de 3.37), probablemente porque la forma de trabajar por ABP y aprendizaje



cooperativo implican ser capaces de evaluar la obra de uno y organizar el trabajo junto con otros. Los promedios de "sensibilidad metacognitiva" (promedio 3.28) y e"strategias" (promedio 3.25) no son excesivamente altos; una vez más, se habría esperado que los resultados fueran más altos, ya que el proceso de búsqueda e investigación, construcción y realización de un producto dentro de un proyecto requiere, en realidad, la implementación de una serie de estrategias, aunque estas no necesariamente tienen que ir acompañadas de una alta sensibilidad metacognitiva.

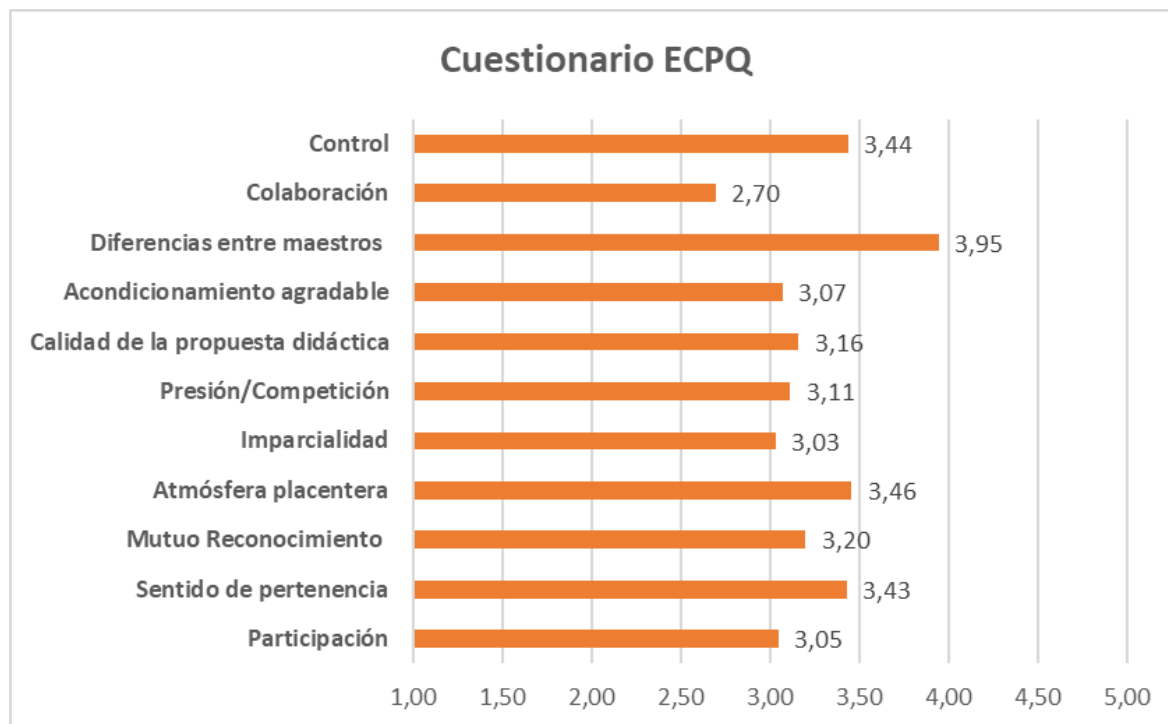


Fig. 5. Media de las respuestas al cuestionario ECPQ (Collaborative Knowledge Practices, Muukkonen et al., 2016).

El cuestionario ECPQ (Educational Context Perception Questionnaire, Mérac, 2017), en cambio, investiga la percepción del contexto educativo por los estudiantes, utilizando las siguientes subescalas: participación; sentido de pertenencia; mutuo reconocimiento; atmósfera placentera; imparcialidad; presión/competición; calidad de la propuesta didáctica; acondicionamiento agradable; diferencias entre maestros; colaboración; control. Muestra los dos valores extremos, más alto y más bajo, de toda la batería propuesta. El más bajo es el de la "colaboración" (promedio de 2.70): un resultado sorprendente dado que los niños y las niñas se encuentran, en teoría, teniendo que colaborar continuamente para la realización de las diversas obras. Tal vez, como suele ser el caso, la colaboración es más superficial que efectiva y la distribución de la cantidad de trabajo dentro de los grupos no se percibe como homogénea entre todos los componentes, por lo que los niños informan del sentimiento, cierto o no, de que no todos contribuyen de la misma manera. Tal lectura podría reflejarse en el valor bastante bajo de "participación" (promedio 3.05) y el valor de "mutuo reconocimiento" (promedio de 3.20) por el que los estudiantes sienten, o son conscientes, que no todos participan en manera similar a las actividades propuestas y/o reconocen y valoran mejorar la contribución que el individuo hace. Además, la percepción del "sentido de pertenencia" (promedio 3.43) y el "atmósfera placentera" (promedio 3.46) tampoco son particularmente altas, aunque ni siquiera pueden considerarse bajas, por lo que obviamente los chicos no se sienten mucho parte de un grupo ni de pasar su día escolar en un lugar con un ambiente particularmente agradable. El valor más alto de toda la batería es la escala de "diferencia entre maestros" (promedio de 3.95), es decir la diferencia que los estudiantes perciben existir entre un maestro y otro; creo que este resultado es

atribuible a la falta de homogeneidad del profesorado, debido tanto a su volatilidad -hemos hablado en las páginas anteriores sobre la inestabilidad de la plantilla- cuanto a los elementos que hemos podido aclarar en otros lugares, es decir, abrazar un tipo de filosofía e ideales y una forma consecuente de actuar, hablar, moverse, comportarse, pararse frente al otro no son en absoluto obvios ni dados por sentados, sino que requieren, de hecho, una profunda transformación de nosotros mismos, si han de ser adquiridos y no están ya poseídos de una manera profunda, encarnados e íntimamente apropiados. Para ser leído en esta perspectiva creo que también puede ser el valor de la escala "imparcialidad" (promedio 3.03), acerca de la percepción que los estudiantes tienen sobre los maestros en este sentido. Otro resultado bastante sorprendente es el de las escalas "control" (promedio 3.44) y "presión/competición" (promedio 3.11) que se refieren a cuanto los estudiantes se sienten, precisamente, controlados y a cuanto perciben, en sí mismos, una sensación de presión y la presencia de un espíritu de competición; digo sorprendente por la considerable libertad que hemos visto caracterizar, por ejemplo, los movimientos de los alumnos dentro del instituto para que a menudo puedan salir del aula para llevar a cabo las actividades educativas en los pasillos u otros espacios en ese momentos más adaptos, y la libertad que tienen, también para llevar a cabo y desarrollar actividades con sus propios tiempos y ritmos. Tal vez tal resultado se deba al hecho de que tener que cumplir con los plazos y obligaciones los hace sentir controlados y, tal vez, de la misma manera se puede leer el resultado de la escala "presión/competición", tal vez atribuible a la obligación de cumplir ciertos deberes y, tal vez, la competición también puede ser percibida como tal en el desarrollo, por los distintos grupos, de los productos o en la forma en que del juego con el premio final con la que se llevan a cabo ciertas actividades<sup>64</sup>. Por último, los niños no parecen apreciar especialmente ni el espacio del aula (la escala "acondicionamiento agradable" tiene una media de 3.07) ni la "calidad de la propuesta educativa" (promedio 3.16) y estos resultados son sorprendentes si consideramos los esfuerzos y el compromiso que el centro pone en marcha para ofrecer a su alumnado una escuela realmente centrada en ellos, en sus personas, en sus necesidades, en sus características, necesidades y exigencias.

Justamente para ilustrar a los niños y niñas estos resultados y tratar de entender, con ellos y gracias a ellos, por qué ciertas respuestas, como ya he dicho organizamos (Agata y yo) un retorno, a los niños, de los resultados, seguido de una discusión en ellos. En esta ocasión lo que percibí y entendí es que su juicio no excesivamente halagador no está relacionado con lo que se hace específicamente en el Cartima, sino que está relacionado con el contexto escolar en general. Han surgido problemas como la obligación de permanecer en la escuela de 8.30 a 15.00 horas, el hecho de que las clases comiencen demasiado temprano, la obligación de asistir a la escuela y estar encerrado en un edificio... A pesar de todos los esfuerzos realizados para que su aprendizaje sea significativo, para motivarlos, para hacerlos activos y participar, la escuela para la mayoría de los estudiantes parece no dejar de ser algo a lo que se sienten obligados, a los que no pueden eludir mientras, si pudieran, con mucho gusto prescindirían de ella. Por lo tanto, la escuela en sí misma, es vista, percibida, vivida, por la mayoría de ellos y ellas, como un lugar para estar, no como un trampolín para la inmersión en el futuro.

Creo que esto se observa claramente en la pregunta genérica, "en general, ¿te gusta el colegio?" a la cual el alumnado podía contestar eligiendo una entre las cuatro opciones propuestas: mucho, bastante, poco, para nada.

---

<sup>64</sup> Me refiero, por ejemplo, al concurso literario que he mencionado arriba.

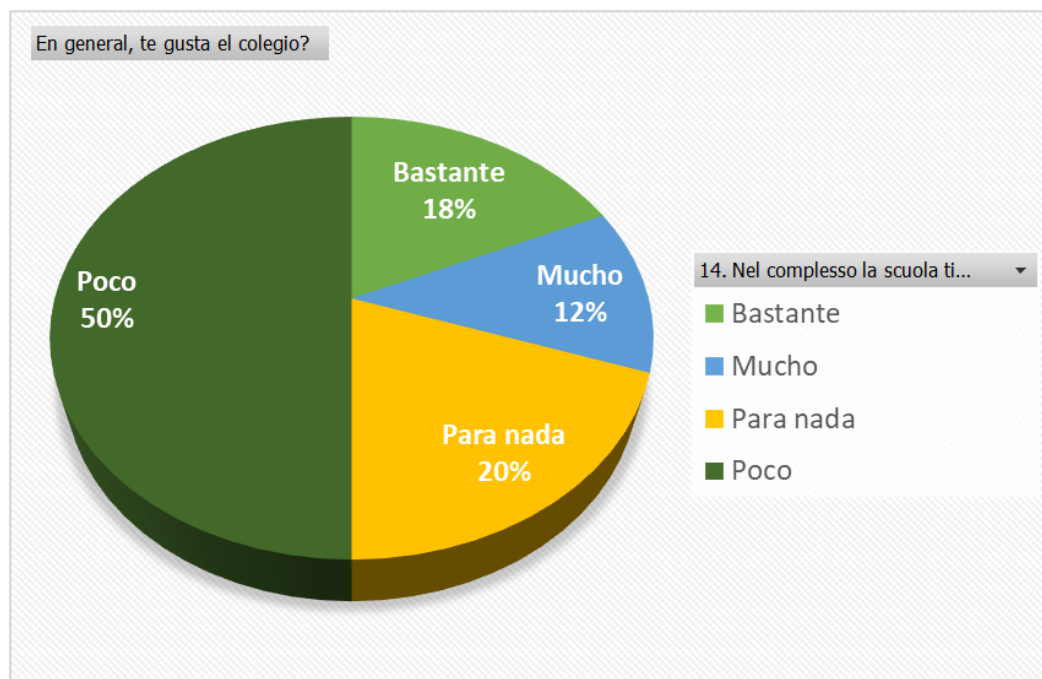


Fig. 6. Gráfico circular que representa los porcentajes de respuestas a la pregunta "En general, ¿te gusta el colegio?".

La escuela en la que se encuentran es el Cartima, con todo lo que esto significa y implica, pero sigue siendo una escuela y como tal, precisamente, se ve, se percibe y se vive. Por lo tanto, no se trata de una crítica al Cartima, sino más general para el sistema educativo que en la escuela como tal se materializa y se concreta.

Otro asunto que creo que es clave para tratar de entender estas respuestas. Creo que en una institución como esta, donde se cultiva tanto razonamiento, democracia, toma de decisiones, rendición de cuentas, es casi inevitable que, precisamente porque están armados con una mayor conciencia crítica, los estudiantes cuestionan, buscan, quieren, exigen más de lo que tienen. No son estudiantes adictos, aplanados y desmoralizados, pasivos en tomar lo que les toque, sino chicos y chicas que, precisamente porque son acostumbrados y entrenados para desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje, también son más exigentes a la hora de expresar su opinión sobre el contexto que los rodea; si se me pasa la metáfora inapropiada, especialmente en este contexto, ocurre, creo, de alguna manera, lo que sucede cuando se usan drogas: nunca estás saciado y satisfecho pero se quiere más y más.

### 3.4. (No) concluyendo el conocimiento del Cartima

Hemos visto que las ideas e ideales que animan, impregnan y mueven el proyecto educativo son las de una escuela de y para todos, que no deja a nadie atrás, que prepara para la vida, que tiene el objetivo de crecer personas libres, conscientes, capaces de pensar y discutir con tu propia cabeza, de comparar informaciones y entender cuáles son confiables y cuáles no, de trabajar en grupo, de reflexionar sobre su propio proceso de crecimiento y aprendizaje. ¿Cómo es eso? A través de un enfoque pedagógico y didáctico de tipo constructivista y, podríamos decir, co-constructivista y dialógico (Paavola y Hakkarainen, 2004), epistemológicamente basado en una idea de conocimiento y saber no sólo prerrogativa del maestro, sino de cada miembro de la comunidad y construidos progresivamente a través de la interacción y la participación social (Cesareni, Ligorio, Sansone, 2018). Tales ideales y convicciones animan y encarnan, encuentran sitio y lugar en los corazones, mentes y almas de los maestros que trabajan en Cartima -aquellos que no están en línea no sólo con estos



ideales, sino también con la forma en que funciona el centro, lo dejan espontáneamente-; pero para encontrar un espacio práctico de acción y desarrollo, para asegurarse de que son realidad y no sólo palabras como sucede en muchos otros centros, el Cartima tiene particularidades que le pertenecen y que le permiten poner en práctica sus principios, ser una escuela realmente coherente entre lo que dice y lo que hace.

Estas características son:

- un liderazgo compartido y un equipo directivo empático y acogedor,
- una fuerte cooperación y colaboración entre profesores que, trabajando en grupos, se conviertan en un ejemplo concreto y encarnado para los estudiantes,
- una formación continua y constante de todo el personal docente y de todo el centro en su conjunto que constantemente reflexiona y piensa en como mejorar(se) (Gairín, 2000; Santos, 2001),
- una serie de elecciones que pueden hacer que la idea de un proyecto educativo vaya más allá de las personas, sea más fuerte que los individuos y pueda continuar cuando los fundadores ya no estén allí.

Estas características distintivas revelan una gran coherencia entre pensar, decir y actuar y, una vez más, indican una forma de hacer las cosas sensatamente, con un propósito y una finalidad claros y precisos, con sentido, precisamente. Indican, en esencia, que los ideales se realizan en acciones y que las acciones son el resultado de tales ideales: no hay desconexión sino una concordancia perfecta. El proyecto educativo, fruto de ideales precisos y una posición ética y moral bien determinada, encuentra espacio, se encarna y se realiza concretamente en los gestos, acciones y comportamientos del centro todo y de las personas que forman parte de él de tal manera que el cuerpo, el alma y las acciones son uno y se mueven compactos y en armonía, constantemente dirigidos al crecimiento y la mejora de si.

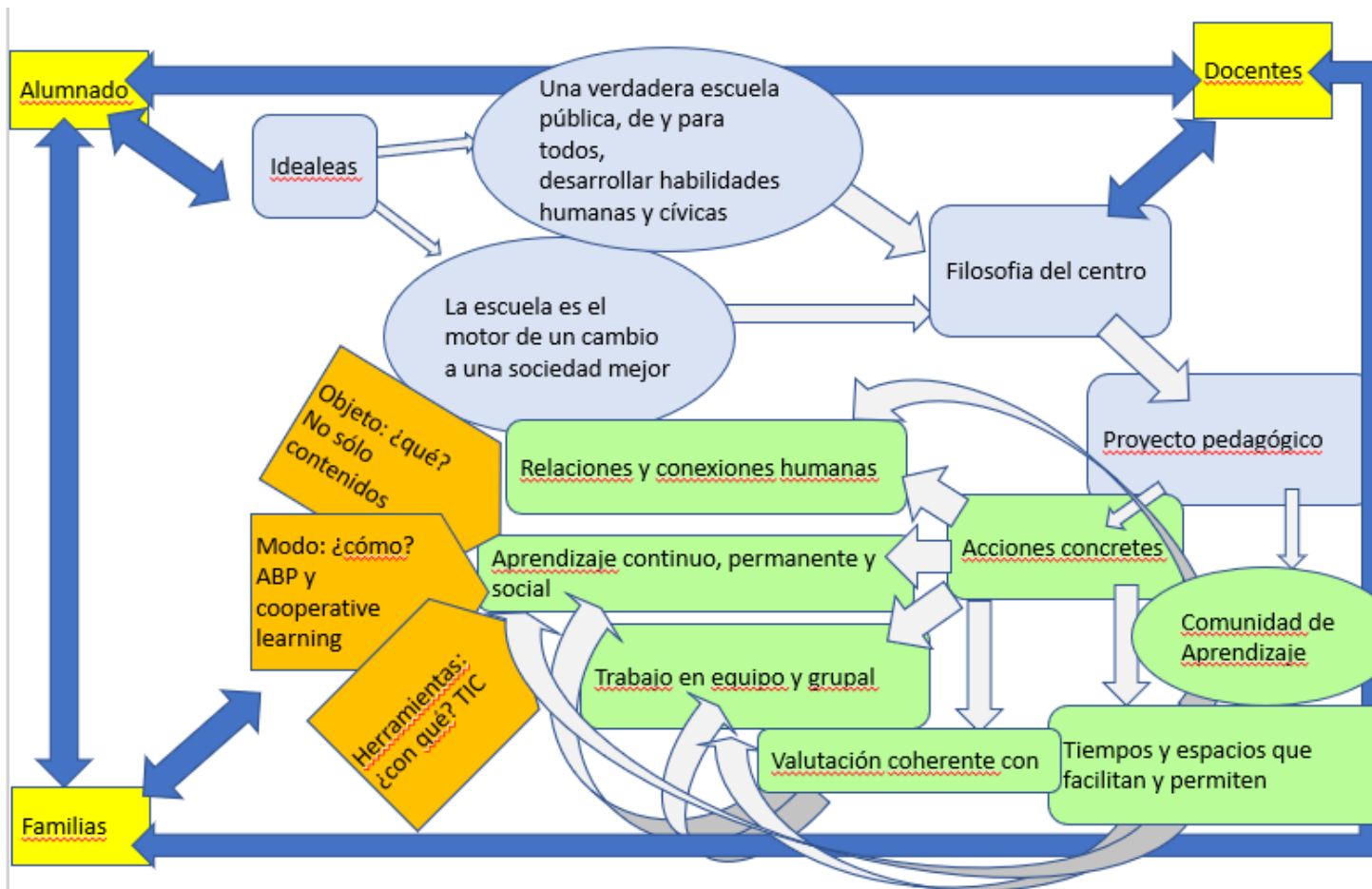


Fig. 7. Una representación gráfica del sistema Cartima. Elaboración personal.

## L' I.I.S. GELASIO CAETANI

Ho sempre pensato che la scuola fosse fatta prima di tutto dagli insegnanti.  
 In fondo, chi mi ha salvato dalla scuola se non tre o quattro insegnanti?  
 Daniel Pennac (2008), *Diario di scuola*

### 3.5. La (mía) primera vez al Caetani

Conocí al instituto Caetani, como mencioné anteriormente, gracias a una charla con una colega que un día, por teléfono, me habló de este centro donde, dentro de toda una sección, no se utilizan libros, y donde ella había trabajado como examinadora externa en el examen de estado:<sup>65</sup> el hecho de no utilizar libros de texto había consternado al tribunal y creado algunos problemas en la realización de los exámenes orales.

Llegué al Caetani, después de hacer una cita con la profesora C., Marta, una mañana de octubre de 2017.<sup>66</sup> Llegué tarde, porque el instituto se encuentra en el centro de Roma, en el barrio llamado

<sup>65</sup> En Italia, al final de los cinco años de secundaria de segundo grado hay que dar un examen estatal cuyo tribunal está compuesto por profesores tanto internos cuanto externos a cada centro.

<sup>66</sup> Ver diario de campo.

Prati, y encontrar un lugar para el coche es casi imposible. La cita era a las 10 en la biblioteca, una gran sala en el primer piso llena de libros con precintos y un gran panel de bibliotecas en Roma. Luego descubrí que es un Bibliopoint, o sea una especie de polo de las bibliotecas de Roma colocado dentro de la escuela.<sup>67</sup> Cuando llego, Marta y el docente promotor de la metodología de enseñanza llevada a cabo en una de las secciones de la escuela secundaria y en una clase más,<sup>68</sup> profesor A., me explíquan que, en la medida de lo posible, esta consiste en referirse, aunque en general, a la metodología de la clase al revés y en independizarse lo más posible del libro de texto; también dicen que no querían dar a la "experimentación" el papel de un proyecto, precisamente porque no querían tener obligaciones formales las que cumplir, mientras, en cambio, querían mantener una mayor libertad. En el diario de campo redactado aquel día se puede leer lo siguiente:

Due ragazze sedute al tavolo centrale a studiare, un prof. e la prof.ssa C. Poi la prof.ssa C. mi accenna alle linee guida del progetto e chiama anche il prof. A. che è l'ideatore del modello didattico. Si siede anche lui al centro e mi spiega come è nata l'idea che si rifà alla classe capovolta pur non essendo troppo ancorata, in modo rigido, al suo metodo. Sottolineano che non è un progetto ma una metodologia didattica, per questo anche sul sito della scuola non c'è nulla. Mi dicono che il più possibile prescindono dai libri di testo, che non è stato fatto, per scelta, proprio per essere liberi, alcun progetto ufficiale (Diario di campo, 23 ottobre 2017).

Informé parte de esta primera reunión con los maestros porque creo que es un buen punto de partida para entender la naturaleza de lo que se hace en este centro. De hecho, creo que ya de este enfoque inicial surgen algunas características esenciales y específicas que profundizaré más adelante.

Un primer punto a tener en cuenta es que no hay un proyecto de referencia y que es una metodología o, como otro profesor dirá en el grupo de discusión, de "prácticas de enseñanza", de "intentos de poner en marcha buenas prácticas".<sup>69</sup> El nacimiento de este modo de trabajo ha surgido a manos de un grupo de profesores que han decidido, por razones que podremos investigar más tarde, emprender con sus alumnos un camino de enseñanza-aprendizaje diferente al transmisivo tradicional comúnmente dominante en el segundo grado secundario. Estos maestros querían preservar una libertad de acción y movimiento que les permitiera trabajar con flexibilidad de acuerdo con las necesidades y exigencias del momento y han opinado, evidentemente, que adoptar un modelo didáctico bien definido, como por ejemplo lo de la Flipped Classroom (Bergman y Sams, 2012; Maglioni, 2018) los habría vinculado a opciones y prácticas que habrían arriesgado no poder continuar. Por las mismas razones de flexibilidad y libertad ni siquiera querían institucionalizar su práctica docente en un proyecto educativo, también porque este modo de enseñanza no pertenece a todo el plexo escolar, sino que involucra sólo a los profesores de una sección y de una otra clase, con todo lo que esto implica a nivel de gestión y organización, como veremos.

---

<sup>67</sup> Como se lee en la página web del ayuntamiento de Roma, se trata de una "collaborazione tra Biblioteche di Roma ed alcuni Istituti Scolastici che manifestano la disponibilità a porre in essere attività di promozione della lettura e ad aprire gradualmente la biblioteca della scuola a tutti i cittadini, facendola così diventare biblioteca per tutti": ver: <https://www.comune.roma.it/web/it/istituzione-biblioteche-di-roma-progetti.page?contentId=PRG37125> última consultación: 1 octubre 2019.

<sup>68</sup> La que, impropriamente, llamaré "experimentación" implica las clases 3°, 4° y 5° de la sección B y el 3°C. Las observaciones se llevaron a cabo tanto en estas cuatro clases como en las de los últimos tres años de impostación tradicional, es decir, las de la sección A. Lo mismo para los grupos focales, realizados con las secciones A y B y en el 3° C. En el texto, cuando se informarán extractos de las entrevistas grupales (FG) o de las notas de observación, siempre se explicará si tratará de una u otra sección y, en consecuencia, de una u otra tipología metodológica predominante.

<sup>69</sup> Cfr. FG con los maestros de las secciones B y C.



Foto 24. La biblioteca del liceo Caetani, un Bibliopoint abierto también al público.

### 3.6. El Caetani y su contexto

El Caetani cuenta con una larga tradición, como se puede leer en la página web del insstituto:

L'Istituto Gelasio Caetani è una scuola pubblica dal 1° ottobre 1934 nel quartiere Prati, una zona centrale, facilmente raggiungibile da diversi punti della città e caratterizzata da una realtà economico - sociale orientata al commercio e al terziario. Nata come Istituto Magistrale, la scuola si è via via trasformata dalla fine degli anni ottanta. [...] L'utenza dell'Istituto da qualche tempo non è legata unicamente al quartiere e al solo distretto di cui fa parte, ma per la sua ubicazione e per la buona rete di collegamenti urbani ed extra urbani, raccoglie anche un discreto numero di studenti dai distretti vicini e dai paesi limitrofi. In crescita è anche il numero di alunni stranieri.<sup>70</sup>

La escuela es bastante grande y tiene dos ubicaciones, la principal se encuentra en Piazza Mazzini, la sucursal en Ponte Milvio, otro distrito de la ciudad, un poco más periférico.

El edificio que alberga la sede principal, que es el lugar donde se encuentran las clases observadas en este estudio, es de finales del siglo XIX - principios del siglo XX, como la mayoría de los edificios

<sup>70</sup> <http://www.liceocaetani.edu.it/index.php/istituto/storia-e-sedi>

del barrio. Es un barrio habitado por gente acomodada, en su mayoría del nivel socio-cultural medio-alto.



Foto 25. El edificio sede principal del liceo Caetani.

El distrito es bastante céntrico y bien conectado con el transporte público por lo que los niños y niñas de los pueblos cercanos a la capital vienen a asistir a clases aquí, por lo que el público del centro es bastante diverso.

### 3.7. Como y porqué innovar

Hemos dicho que el cambio en la enseñanza ha surgido de un pequeño número de maestros que se han unido y están de acuerdo en que la práctica tradicional de la enseñanza transmisiva debe cambiar y han comenzado, de abajo hacia arriba, juntos y de acuerdo entre sí, a llevar a cabo prácticas de enseñanza diferentes de las tradicionales. Pietro, el profesor A., contó cómo, al principio, la experimentación implicó la adopción de tecnologías digitales, luego se introdujo una enseñanza de tipo laboratorial, basada en el trabajo grupal y, finalmente, un enfoque al revés; la idea básica, en cualquier caso, siempre es atribuible a la de una clase en la que el alumno no es un sujeto pasivo sino activo:

Abbiamo iniziato gradualmente, e quindi siamo passati attraverso una fase di introduzione prima delle tecnologie digitali, in maniera un po' empirica senza teorizzare più di tanto. Poi siamo passati, al terzo anno se non sbaglio, o il secondo anno, a un'idea di classe laboratorio, costruita su lavori di gruppo, anche individuali, da presentare alla classe. E poi abbiamo introdotto anche insieme a questa, pur senza

negandola, però abbiamo introdotto la modalità capovolta, cioè una modalità in cui si lavora con file audio, con lezioni registrate che poi loro devono... su cui loro devono fare dei lavori. Il punto, l'elemento di fondo è sempre questa idea laboratoriale, cioè che in classe si lavora, non si assiste a una performance dell'insegnante, ma si lavora, con tutte le difficoltà del caso, con tutti i problemi conseguenti (A.<sup>71</sup> in FG con i docenti delle sez. B e C).

Aquí hay algunos elementos interesantes para pensar. El nacimiento de la forma de trabajar desde el primer momento se presenta en forma no estructurada, sino, podríamos decir, espontánea e institucionalizada. El primer elemento es la introducción, en la enseñanza, de la tecnología digital, que ya es una ruptura bastante fuerte e implica la erradicación del libro de texto y el cuaderno como única fuente de información y sólo apoyo a las actividades y, por consiguiente, la apertura hacia las infinitas posibilidades que las nuevas tecnologías pueden abrir en el campo de la educación. Casi como consecuencia corolaria e inevitable de un comienzo de apertura hacia lo nuevo, la forma de trabajar en grupo, o incluso individual, sobre material puesto a disposición del maestro pero no constituido por la persona del propio maestro, sobre el que trabajar.<sup>72</sup> La idea es la, precisamente, deweyana, de *hacer* en el aula, por la cual el aula se convierte en una especie de taller en el que se trabaja: el alumno no es un sujeto pasivo que escucha la lección del profesor pero tiene que ver, interactuar con compañeros de clase o con materiales producidos y puestos a su disposición. El alumno, de esta manera es, podríamos decir, casi obligado a actuar, mientras que en el tipo de didáctica transmisiva su papel sigue siendo principalmente el papel pasivo de oyente. De hecho, el profesor P., uno de los docentes del grupo, cuando le pregunté por qué sentían la necesidad de introducir cambios, me dijo que lo que están llevando a cabo es un intento de *ahuyentar* a los estudiantes<sup>73</sup> que están en general, para continuar con la metáfora de los animales, en hibernación, y salen sólo para estudiar en el libro los contenidos necesarios para el examen oral, y luego olvidar, unos días más tarde, todo lo que teóricamente deberían haber aprendido. Según el profesor P., sería necesario revisar, a este respecto, todo el marco del sistema escolar actualmente dominante que ha dado lugar a un juego perverso del que nadie gana y que priva a la escuela de su función primitiva de ofrecer un espacio crecer, como podemos leer en el extracto de la entrevista a continuación:

Penso che bisognerebbe essere molto più radicali; cioè, se vuoi veramente stanarli, veramente fargli smettere questo gioco idiota da cui non ci guadagna nessuno, che provoca ingiustizia... no?, perché appunto fatto in questo modo c'è quello che ha più memoria, c'è quello che riesce magari a copiare un po' di più, eccetera, che va avanti; se vuoi veramente stanarli devi togliere tutta l'impalcatura del voto, della classe... bisognerebbe avere un po' di fantasia, inventarci una scuola completamente diversa, ma proprio completamente diversa, in cui l'intento fondamentale del docente e del ragazzo è quello di crescere (P. in FG docenti B/C, experimentales).

Una escuela que realmente quiere ser pública como debería ser, pero que es así más de nombre que de hecho, de hecho, no puede seguir ejerciendo una práctica docente que en sí misma crea injusticias y desigualdades, estando, como es, esencialmente basada en un solo tipo de habilidad y competencia y no en los muchas otras que caracterizan a todo ser humano. Además, un tipo de escuela como la que se encuentra comunemente conduce a llevar a cabo un juego estéril e inútil que priva a esta

---

<sup>71</sup> En las transcripciones de los FG, las intervenciones individuales de los docentes se identifican por la inicial del apellido.

<sup>72</sup> Esta es la idea, como se informa en el texto, de la clase al revés, aunque, como diremos más adelante, hay muchas diferencias con esta metodología.

<sup>73</sup> Cfr. FG profesores B/C.



institución de su verdadera esencia y propósito, es decir, proporcionar un espacio de crecimiento para todos aquellos que viven y habitan allí, es decir, estudiantes pero maestros también.

También en esta dirección, por lo tanto, se mueve la experimentación llevada a cabo por estos maestros: es un intento de socavar una práctica didáctica que favorece solo a algunos y determina inevitablemente el fracaso de otros. Este tema, ya expresado por el profesor P. en el extracto anterior, también fue abordado por Renata, la maestra de apoyo, quien, cuando le pregunté si creía que un trabajo como el que estaban realizando era útil, dijo que una práctica didáctica de tipo laboratorial permite una mayor personalización de los caminos didácticos y, por lo tanto, permite la realización de una didáctica que sea verdaderamente inclusiva:

Beh, secondo me [è utile] soprattutto per i ragazzi più deboli, perché così il percorso è più personalizzato secondo le loro capacità, magari possono aiutare... possono scegliere un percorso più semplice che però arrivi agli stessi obiettivi, no?!, quindi su questo sono stati molto avvantaggiati. Si è parlato sempre di personalizzazione del percorso però di fatto non è che si è mai attuato... questo, questo metodo aiuta in questa strada (M. in FG docenti B/C).

Un tipo de trabajo más centrado en el *hacer*, por lo tanto, permite, por un lado, la posibilidad de utilizar habilidades y competencias que normalmente no encuentran espacio en un tipo de enfoque puramente académico, por otro, una mayor personalización de los caminos permitiendo también a los niños y niñas más débiles realizar un trabajo que cumpla con sus características y especificidad.

### 3.7.1. De los roles activos y pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se ha dicho que una de las necesidades que llevó a estos maestros a cambiar fue hacer que los alumnos se activaran en su proceso de aprendizaje, de acuerdo con un enfoque pedagógico activista.

Durante las entrevistas grupales, Marta, la profesora de derecho, tuvo la oportunidad de explicar que, utilizando un método de trabajo como este, los niños necesariamente deben asumir un papel diferente al tradicional en el sentido de que deben construir un camino de aprendizaje, juntos a los profesores. Este enfoque del trabajo, que sin duda abre las infinitas posibilidades que ofrece la inmensidad del conocimiento, por el otro, por esta misma razón, puede ser inquietante para el alumno que pierde las certezas y los puntos de referencia dentro de los cuales moverse, normalmente representados por un libro de texto que delimita y define el ámbito de lo conocible.

Sono meno passivi sicuramente, perché rispondono agli input [...] Secondo me serve di più una capacità di ragionamento e questa capacità di ragionamento e quindi di approccio anche al mondo che loro vivono, questo metodo lo dà sicuramente più del metodo precedente perché lì erano passivi i ragazzi e appunto la ripetizione della lezione o la cosa: lei questo non l'ha spiegato, è arrivata qui, questo paragrafo no, noi ci siamo fermati... certo, questa cosa ti dà una maggiore sicurezza, perché loro sapevano che potevano essere interrogati da pagina uno a pagina cinque o a pagina dieci e quello importava, dopodiché si alzavano le mani. Invece in questo modo devono mettersi in discussione e devono cercare, insieme agli insegnanti, di costruire un percorso. Certo, non è una strada facile, cioè è più facile a dire che non a fare, però io penso che almeno per esempio noi della quinta [...] questa cosa ha funzionato [...]. Io ogni tanto mando, penso come tutti, tutti i colleghi mandiamo non proprio degli audio ma proprio delle domande, poniamo dei problemi. E quindi loro si attivano e si incuriosiscono e sono anche... magari chiedono anche ai genitori, vanno a vedere, secondo me questa una cosa positiva (C. in FG docenti B/C).

Los maestros que siguen esta modalidad de trabajo, por lo tanto, envían un input, plantean un problema, una pregunta general sobre la cual los niños deben reflexionar, hacer preguntas, pensar. No se trata de cerrar, definir el tema de estudio dándole límites y perímetros precisos como sucede normalmente en las lecciones transmisivas, donde se delimita y se asigna para el estudio de un tema determinado, que suele corresponder a ciertas páginas del libro; aquí el procedimiento que se lleva a cabo es el contrario: se abre, hay problemas que nos permiten oscilar entre múltiples argumentos, sin límites y confines; esto, si de hecho responde más a una idea de conocimiento fluido, infinito y, por lo tanto, nunca del todo y plenamente alcanzable, implica al mismo tiempo, y de una manera necesariamente inherente a esta, una serie de dificultades para los jóvenes que se sienten desorientados y perdidos ante una gran cantidad de información y posibilidades que antes no tenían y frente a las cuales no saben moverse. Volveremos a este punto más tarde, mientras tanto me gustaría destacar y analizar el diferente papel del profesor y del alumno que ha surgido del análisis del FG de los profesores. De hecho, es claramente visible la diferente visión que los profesores que trabajan de acuerdo con el nuevo enfoque tienen, a pesar de las evidentes diferencias de pensamiento de los individuos, en comparación con aquellos que están acostumbrados a trabajar de una manera más tradicional. Efectivamente, se ha hecho evidente que aquellos que tienen un enfoque más transmisivo tienden, si podemos decirlo, a monopolizar el tiempo de la lección: si bien dejando un amplio espacio para las intervenciones de los estudiantes y subrayando que nunca es un monólogo, se transparente que el papel del protagonista dentro del espacio-tiempo de la lección es lo del maestro.<sup>74</sup> Este modo de acción se debe esencialmente a dos factores. Por un lado, el habitus (Magnoler, 2011), para el cual Leonardo, maestro de derecho de la sección A, de hecho, dijo: “non ho mai messo realmente in discussione questa unica modalità che tra l'altro è quella che conoscevo”;<sup>75</sup> por otro lado, la confusión que he encontrado sobre el papel del maestro que comúnmente se piensa que va a desaparecer en una forma de trabajar en la que el protagonista es el alumno; Daniela, docente de Letras de la sección A, a este propósito confesó: “Permettetemi di dirlo, io non so rinunciare alla mia funzione di guida. Forse anche questo è un limite, non ne parlo come di un aspetto positivo. Forse la nuova, il nuovo insegnante sarà così, uno che rinuncia alla sua funzione di guida”.<sup>76</sup> Considero que aquí surgen dos puntos muy importantes para reflexionar. En primer lugar, la preocupación de que un mayor protagonismo y activismo de los estudiantes pueda de alguna manera socavar el papel y el liderazgo del maestro. Pero esta preocupación está en los extremos opuestos del papel central que el profesor desempeña y asume precisamente en el contexto de una pedagogía activa en la que tiene el papel de director, preparando caminos, actividades y materiales para que sus alumnos puedan hacer malabares y probar libremente, pero dentro de un camino marcado por el profesor que viene a ser, si se me permite la similitud cinematográfica, como un verdadero director que deja a los actores-estudiantes el papel de protagonistas, pero que está bien presente y alerta entre bastidores, para que puedan dar lo mejor de sí mismos (Biesta, 2017; Cesareni, Ligorio y Sansone, 2018). El don de la enseñanza del que habla Biesta (2017) es precisamente lo de que Daniela también habla cuando dice: “proprio spiegando me stessa e quanto credevo in quello che stavo facendo... quello penso che li abbia proprio aperti a ricevere poi quello che io volevo dare”<sup>77</sup> y no falla ni se reduce cambiando la función que el maestro juega dentro de la relación educativa, y pasando de dispensador de saber a guía y apoyo en el camino y proceso de aprendizaje.

El otro asunto, el del habitus, es válido, creo poder afirmar, tanto para los profesores como para los estudiantes que a veces luchan por asumir un papel diferente al que tantos años de escuela transmisiva

---

<sup>74</sup> Cfr. FG profesores sec. A.

<sup>75</sup> V. M. en FG docentes A.

<sup>76</sup> V. P. in FG docentes A.

<sup>77</sup> V. P. in FG docentes A.



les han acostumbrado. Este concepto fue expresado claramente por Pietro, el profesor A., cuando tuvo la oportunidad de hablar sobre las dificultades que implica iniciar un trabajo tan diferente después de tantos años de pasividad:

Il problema è questo, che noi arriviamo purtroppo nel triennio quindi hanno dietro 10 anni di scuola in cui sono ormai corrotti irrimediabilmente ed è difficile, è difficile poi raddrizzarli (A. in FG docenti B/C, p. 4).

Y el mismo concepto ha sido expresado por otro docente del grupo experimentador, el profesor Cr., docente de matemáticas, que ha subrayado como salir de lo habitual genera en el alumnado ansiedad y malestar:

Sì sì, cioè i 10 anni di scuola precedenti, certamente con impianto io penso maggioritariamente di tipo lezione frontale, attività più o meno, sì, a gruppetti e interrogazione... dove si riportano e si ripetono delle cose che si sono più o meno imparate a memoria o più o meno ripetute davanti allo specchio o con la mamma, eccetera, vabbè, uscire dalle pratiche consolidate chiaramente crea ansia, crea disagio (Cr. In FG docenti B/C).

Los niños, acostumbrados a trabajar de la manera tradicional, a tener páginas para estudiar en un libro, ser interrogados sobre la repetición de dicho contenido, a menudo se encuentran perdidos teniendo que manejar una forma diferente de trabajar, lo que implica asumir un papel más activo en el proceso de aprendizaje, donde la investigación y la comparación encuentran espacio, y donde se les pide que seleccionen, elijan, desnatén y analicen la información.

### 3.7.1.1. La soledad de los números primos,<sup>78</sup> o de la dificultad del estar solos

Hemos visto en líneas generales cómo se inicia y en qué consiste el trabajo en las clases "experimentales" y que desorientación y dificultad se pueden generar, en los niños, al encontrarse trabajando de una manera diferente de la que están acostumbrados. De hecho, a confirmación de esto, creo que es muy interesante informar lo que algunos chicos del 3° A me dijeron cuando les pregunté por qué decidieron quedarse en la sección "tradicional":

Stud2: Perché ce l'hanno detto l'anno scorso se volevamo iniziare dal terzo a cambiare e non ce la siamo sentita.

Stud1: Perché non saremmo più potuti tornare indietro nel caso in cui non ci fossimo trovati bene quindi preferivamo rimanere un po' sul classico così almeno già sapevamo un po' quali erano le cose e non ci trovavamo in situazioni, problemi...

Stud2: Che poi avremmo dovuto cambiare professori...

Stud1: Eh, esatto, molti professori non erano d'accordo e quindi non... (FG studenti 3°A).

Los factores que determinaron la elección de los niños y niñas, por tanto, fueron, por un lado, el miedo a lo desconocido hacia el que se habrían ido, pero, por otro, la falta de colegialidad del método de trabajo. Cambiar la metodología habría implicado cambiar de profesor, porque no todos trabajan de la nueva manera, de hecho, los que lo hacen son una minoría.<sup>79</sup> Surge aquí, como en otros lugares,<sup>80</sup> la falta de conciencia de lo al que se podría enfrentarse en caso de una elección hacia el

<sup>78</sup> Es el título de una famosa novela italiana.

<sup>79</sup> En otros lugares tendré la oportunidad de ilustrar el impacto que tiene y ha tenido en las relaciones entre los maestros el hecho de haber decidido, por algunos, iniciar un cambio en la práctica docente.

<sup>80</sup> Véase los demás FG de estudiantes.

cambio y la falta de compacidad del personal docente para la que sólo algunos profesores habrían trabajado de cierta manera. Es muy significativo que esta diferencia en la forma en que operan los profesores se perciba tan claramente y que aquellos que han emprendido el cambio lo han hecho, si es así se puede decir, de forma independiente y solos, no apoyados por una estructura y gestión que podría facilitar y apoyar este cambio.<sup>81</sup> Esto, entre otras cosas, también afecta a la percepción y la vivencia, por parte de los estudiantes, de este enfoque del trabajo, porque al final del curso de los estudios hay un Examen Estatal pensado, empaquetado y llevado a cabo sobre la base de un modo transmisor de los contenidos, por lo que los chicos temen que una preparación diferente los comprometa en el resultado final, obviamente relacionado con la promoción o el rechazo y la obtención de una nota; esta tensión se refleja en las palabras de una de las chicas del 5º año:

Stud1: O tutta la scuola si adegua, l'esame di stato si adegua a questo metodo, allora va benissimo però si deve appunto adeguare tutto il sistema scolastico, non una classe con un esame di stato tradizionale.

Stud2: Anche perché prendendo la classe dello scorso anno ha avuto problemi (FG studenti 5B).<sup>82</sup>

En estas palabras es claramente perceptible el aislamiento en el que maestros y estudiantes se encuentran llevando a cabo una práctica didáctica ajena a un sistema totalmente diferente.

### 3.7.1.2. Los riesgos de mucha libertad

Si bien es esencial responsabilizar más a los niños y niñas y hacerlos activos y protagonistas de su proceso y camino de aprendizaje, haciéndoles tomar decisiones y haciéndolos conscientes y *agentes*, -y no pasivos y *pacientes*-, por otro lado, precisamente por la falta de hábito al activismo con demasiada frecuencia en el pasado no necesario, tal proceso debería ser apoyado y acompañado por un trabajo gradual de adquisición de conciencia, dominio y destreza; este camino hacia la asunción de responsabilidades debe guiarse y facilitarse de manera gradual. Los niños de hoy están acostumbrados a esforzarse lo menos posible; muy significativas, en este sentido, son las palabras de la prof. F., Marianna, una de las maestras de Letras de la sección A. Estamos hablando de libros de texto y Marianna señala que la pasividad de los niños es alentada incluso por la estructuración de libros que, cuando en el texto se presenta una palabra cuyo significado no es obvio, hacen referencia a un cuadro especial en la página, en lugar de dar por sentado. que, cuando no se sabe el significado de una palabra, se puede fácilmente usar el vocabulario:

È la loro antologia che è brutta; ma cosa significa avere sotto il box con il significato della parola? Ti prendi il vocabolario. È quasi una umiliazione... meno diamo da mangiare e meno mangiano, ecco! Invece bisognerebbe offrire qualcosa di più alto: se adesso tiro fuori il caviale lo mangiano tutti felici, mica McDonald, eh! (F. in FG docenti A).

Creo que este es un ejemplo esclarecedor de la pasividad a la que tienden a ser acostumbrados los niños, lo que va de la mano con la falta de responsabilidad:<sup>83</sup> ni siquiera hay que molestarse en tomar el diccionario para buscar el significado de una palabra, se puede encontrar en un box especial del

---

<sup>81</sup> Sobre este punto también volveremos más adelante.

<sup>82</sup> A partir del año escolar 2018/2019, se han introducido nuevas formas de llevar a cabo el examen estatal que, sobre todo en la parte oral, hacen hincapié en la pluridisciplinariedad y la transversalidad del mismo. Véase la página web del Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Esami+di+Stato+-+indicazioni+operative++%281%29.pdf/91d87d41-87c7-4d44-da61-3cf320804c7b?t=1562247060004&&pk\\_vid=d853ef58a5b50b8e1570015009356302](https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Esami+di+Stato+-+indicazioni+operative++%281%29.pdf/91d87d41-87c7-4d44-da61-3cf320804c7b?t=1562247060004&&pk_vid=d853ef58a5b50b8e1570015009356302)

<sup>83</sup> Los profesores de las secciones B y C hablaron del hecho de que muchos niños son acompañados a la escuela por padres que tienden a deresponsabilizarlos y protegerlos excesivamente (cf. Profesores de FG B/C).

libro! A la luz de este contexto, es muy difícil para los niños pasar, *tout court*, a una forma completamente diferente de trabajar. De hecho, incluso del FG con los chicos, han surgido dos cuestiones interesantes a este respecto.

Por un lado, los estudiantes acostumbrados a trabajar usando computadoras y tecnología, por ejemplo porque son niños con certificación D.S.A.,<sup>84</sup> aprecian este modo que para ellos no es una gran novedad, como ha podido explicar un chico del 3ºB, subrayando también el hecho de que el uso de la tecnología no implica renunciar al recurso de los libros, ya que los dos instrumentos pueden integrarse y complementarse entre sí:

Stud4: Intanto il fatto che io ho sempre usato il computer, perché essendo DSA anche alle medie mi facevano sempre usare il computer; il mio metodo di studio è rimasto praticamente quello, avevo i libri e su quelli mi basavo, però adesso ho il computer, se voglio vado a cercare i libri di mia sorella, di mio cugino, comunque ci sono i modi per avere i libri (FG studenti 3B, experimental).

En realidad, el instrumento no es nuevo, pero la forma de trabajar debería serlo, sin embargo, parece que el medio también es de importancia fundamental por lo que pasando la manera para el instrumento, esta no se percibe en toda su novedad.

Por otro lado, parece que no todos en la sección donde se practica la metodología distinta de la tradicional aprecian este modo de trabajo. En este sentido, lo más importante que ha surgido, tanto de las observaciones<sup>85</sup> como de hablar con los niños, es que la mucha libertad que debería permitir a los niños y niñas ser responsables, a la luz de lo que se ha dicho hasta ahora no siempre conduce a los resultados deseados. Este tema está bien expresado por los chicos y chicas de la 5ª B cuando, hablando de la libertad y flexibilidad que conlleva la metodología de trabajo, subrayan que, sin embargo, cuando estas son excesivas, los adolescentes inevitablemente lo aprovechan para involucrarse lo menos posible y se dan cuenta tarde que esto es un error:

Stud2: A me piace, alla fine ti lascia libera... Nel senso, ti fa aprire un po' più la mente, il professore ci fa pure dei discorsi sopra, ci devi ragionare sulle cose, a me questo piace, forse i nostri professori l'hanno impostata male però alla fine l'idea del metodo a me piace. [...] A me quello che piace è che appunto il professore sta lì e non è che spiega il pezzo del libro ma ti fa fare anche un ragionamento, te lo fa anche applicare alla vita normale, ci fa degli esempi su come puoi usare quello durante appunto la giornata... e quindi mi piace che ci ragioni, non è che devi imparare a memoria. Forse potevano impostare meglio sul fatto di starti un po' più dietro e di non lasciarti troppo così.

Stud1: Ma loro volevano quello, essere indipendenti.

Stud4: Ma questo non è sbagliato, ovvero lasciarti più liberi, ma non così tanto.

Stud1: Poi gli studenti, poi si sa no? Gli dai la mano poi si prendono tutto il braccio.

---

<sup>84</sup> D.S.A. está por Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Trastornos Específicos del Aprendizaje). Para ellos, existen Planes Didácticos Personalizados (P.D.P.) que implican la adopción de medidas de dispensación y el uso de herramientas compensatorias, a menudo incluyendo medios digitales. El uso por toda la clase, y no sólo de los alumnos con certificación DSA, de herramientas digitales promueve la integración y la percepción de ser iguales a los demás; de hecho, a menudo he encontrado, en mi experiencia como maestra, que limitar el uso de tales dispositivos sólo a los niños con PDP, crea en ellos una sensación de aislamiento y vergüenza, haciéndoles sentir diferentes y creando muchos inconvenientes a nivel emocional y relacional.

<sup>85</sup> Véase también el diario de campo del 19 de diciembre.

Stud3: Ma uno lo fa anche inconsapevolmente, magari tu all'inizio non ti rendi conto, ma te ne rendi conto quando arrivi alla fine che è sbagliato (FG studenti 5B).

Por un lado, por tanto, el intento de conducir al razonamiento y a la reflexión, el papel del profesor como estimulador y una idea de conocimiento y saber no ligada a la repetición estéril de los contenidos de un libro sino abierto, dúctil, flexible, conectado a la experiencia diaria y, pues, también inmediatamente significativo; un tipo de enfoque que, en las intenciones, debería ayudar a la formación de la persona y a la conciencia de su lugar en el mundo. Por otro lado, sin embargo, está claro que los niños son conscientes de que mucha libertad puede ser desconcertante e incluso penalizadora.<sup>86</sup> Un poco como con los niños pequeños y con el papel que los padres tienen que tomar hacia ellos, las reglas, los límites, dan seguridad, ofrecen un refugio seguro y son un lugar en el que saber o aprender a actuar, un espacio en el que puedan moverse libremente, pero más allá de lo cual no se puede y no debe ir. Los límites, por lo tanto, son necesarios porque sin ellos es fácil perderse en el infinito del espacio que nos rodea. En la enseñanza, los límites y confines dentro de los cuales moverse son la estructuración detallada y progresiva de las actividades, la definición de herramientas, medios, tiempos y objetivos, roles y tareas dentro del trabajo en grupo; el recorrido que los niños deben tomar independientemente debe ser apoyado y guiado, de lo contrario los estudiantes se sienten perdidos y tienen dificultad para encontrar su camino. El papel del maestro, como podemos ver, no se reduce sino, más bien, su importancia crece y se vuelve fundamental, precisamente porque viene a formar esa guía que acompaña, ese director que prepara y dibuja y explica a sus alumnos el camino que luego los actores estudiantes deben emprender por su cuenta, de forma independiente y haciéndose responsables de sus acciones dentro del proceso y del camino para ellos estructurados. A confirmación de esto y de cómo el sentido de responsabilidad se adquiere gradualmente y debe ser alimentado y apoyado de la manera correcta y gradualmente, para que realmente pueda dar frutos en el campo didáctico, y no sólo, otra niña, de 5° tradicional, dijo: "Lasciare troppa libertà a persone che non sono effettivamente mature non ha senso (FG estudiantas 5A, tradicional).

### 3.7.1.3. Trabajar cansa<sup>87</sup> o del cansancio que conlleva el ser activos

De todas formas, precisamente porque estamos hablando de personas y más aún porque son personas que todavía están en formación, es posible que, en algunos casos, los estudiantes tenderán a hacer lo menos posible para obtener el mejor resultado posible, que, para ellos, se refleja en términos de notas porque eso es lo que en última instancia les importa más, a juzgar de lo que ha surgido en los FG. La nota, que para los maestros a menudo representa sólo un corolario burocrático, guía y dirige la forma en que los estudiantes actúan, que, de hecho, a menudo no tienen la madurez o no han sido llevados a reflexionar lo suficiente sobre el hecho de que se viene a la escuela no tanto para tomar unas notas y un certificado final cuanto para obtener más.<sup>88</sup> La nota es importante para ellos, y mucho. Como dijo un chico de 3C, para los docentes, en cambio, este no es el aspecto más importante del proceso de aprendizaje:

---

<sup>86</sup> Otra chica del 5A también ha afirmado que en la 5B dejan demasiada libertad y esto, según ella, "rovina le persone" (cfr. FG estudiantas 5A).

<sup>87</sup> Es el título de otra famosa novela italiana.

<sup>88</sup> Hay que decir que, a la luz de todo lo que se ha dicho hasta ahora, es también el sistema social en el que nos encontramos que nos lleva a creer que lo que importa, al menos en primer lugar, es la nota (véase a este respecto lo que se informa en el marco teórico).

Molti professori, soprattutto appunto quelli che usano questo metodo, non sono proprio attenti al voto, se noi diciamo 'prof, che voto abbiamo preso?' loro 'non vi deve interessare, non è importante il voto' (FG stud. 3C, exp.).

Con el fin de obtener una buena calificación, sin embargo, probablemente tenderán a aplicar lo que se llama, en lingüística, la *ley del menor esfuerzo*, que implica esforzarse lo menos posible para lograr un resultado bueno o al menos aceptable, por lo que tenderán a hacer lo que será más fácil y cómodo; una práctica didáctica que implica un mayor compromiso y un mayor activismo, por lo tanto, puede no ser apreciada también por este motivo, tal cual como han tenido la oportunidad de comentar algunas chicas del 3° de impostación tradicional:

Stud1: Magari nel momento in cui io comincio a avere delle problematiche non ho il tempo di andarmi a fare... cioè personalmente eh? la ricerca su quello che dovrò spiegare alla classe, cioè preferisco che mi viene spiegata da una persona che comunque ha studiato per spiegarmelo e poi me lo studio io e magari lo espongo dopo. Cioè, è più comodo.

Stud2: Concordo (FG stud. 3A, tr.).

Casi como confirmación de lo que dijo su compañera del otro curso, un niño del 3° "experimental" dijo que "È più difficile studiare su delle fonti che ti devi cercare su internet che sui libri (FG stud. 3B).

Según los profesores que practican la enseñanza alternativa, es precisamente esta tendencia de los chicos a no querer luchar la que los lleva a juzgar negativamente, en algunos casos, las nuevas prácticas de enseñanza que los maestros tratan de llevar a cabo. Esto es lo que emerge de las palabras de Pierluigi, el profesor Cr., según el cual el alumnado tiende a aferrarse a cualquier tema para justificar el hecho de que las cosas no salen según sus deseos:

Cioè la logica del capro espiatorio, quindi qualunque appiglio che possono trovare per giustificare il fatto che le cose non vadano secondo i loro desideri e le loro aspettative di vario tipo: le aspettative di faticare poco, di prendere voti buoni, insomma di ottimizzare un po' il loro percorso, un po' i loro sforzi... chiaramente ci si attaccano, quindi si attaccano al metodo innovativo, si attaccano al professore strano, si attaccano a qualunque cosa. [...] uscire dalle pratiche consolidate chiaramente crea ansia, crea disagio, quindi a maggior ragione questo capro espiatorio è servito su un piatto d'argento, no? "ah ecco; il metodo non funziona"... (Cr. In FG docentes B/C, exp.).

### 3.8. La práctica didáctica

Hasta ahora hemos visto los principios inspiradores de la innovación introducida por algunos docentes. Veamos ahora, en términos concretos, cómo se llevan a cabo las actividades educativas, de acuerdo con lo que he podido observar durante los días que pasé en las clases. Por eso también utilizaré los resultados de un análisis más objetivo, de la cual hablaré en breve.

#### 3.8.1. Qué nos cuentan los espacios

Los espacios y muebles nos hablan, y nos cuentan mucho sobre las intenciones y prácticas de las personas que en estos espacios viven y habitan.

Los muebles de las aulas donde trabajan los profesores que implementan prácticas didácticas distintas a las habituales, no tienen, en su mayor parte, la disposición clásica de los bancos en filas, sino de herradura.



*Foto 26. La clase 5B, con los bancos colocados en parte en herradura, en parte apoyados en las paredes y en parte en el centro. Se tenga en cuenta la presencia de sillas giratorias y tapizadas, que permiten una mayor movilidad y flexibilidad y también una mayor comodidad del asiento.*

En la clase 5B, sin embargo, en algún momento del año algunas chicas decidieron mover algunos escritorios que hacían que el aula se viera más clásica.<sup>89</sup> Creo que esta acción es significativa porque indica, incluso a la luz de lo anterior, la necesidad de escuchar al maestro, de estar más cerca de él y de poder seguir lo que dice para poder tomar notas y así asumir papeles, en cierto sentido, más tradicionales. No debemos olvidar, como dijimos antes, que el 5° debe realizar un examen al final del año, por lo que los chicos probablemente sintieron la necesidad de ir más en la dirección común e dominante, para no arriesgarse a comprometer el resultado final.

Por cierto, he notado repetidamente, en esta clase, que los chicos se arreglan con las espaldas al centro del aula y no por el contrario, para poder trabajar en el PC. Efectivamente, en este aula muchos bancos se apoyaban contra las paredes y por encima se colocaban las computadoras utilizadas por los alumnos, por lo que, de hecho, la mirada sólo estaba dirigida al PC y no al profesor o al resto de compañeros de clase. Tal forma de trabajar tiene un enfoque mucho más individualista y también permite a los niños aislarse más de su entorno, para llevar a cabo, deseándolo, un trabajo autónomo.

---

<sup>89</sup> Ver diario de campo.



*Foto 27. La clase 4B, con los bancos dispuestos en herradura y la tarima en el centro. Se ven los muchos cables en el suelo, debido al hecho de que cada estudiante tiene un PC delante de él.*

En la clase 4B, los bancos se colocan en herradura. Esta disposición plantea una serie de consideraciones. En primer lugar, el hecho de que los chicos puedan mirarse a la cara y también mirar al maestro que está en el centro y puede moverse y caminar de un lado a otro teniendo todas las miradas dirigidas a él. Ciertamente, sin embargo, tal disposición no facilita ni apoya el trabajo en grupo, porque los niños se colocan uno al lado del otro y no pueden mirarse entre sí o trabajar juntos en grupos sobre un objeto compartido. También aquí hay una tendencia a favorecer el trabajo individual apoyado por herramientas tecnológicas, como veremos más adelante.

Con respecto a la disposición de los bancos tal como aparece en 4B, de hecho, Pietro, el profesor A., ha explicado que este es el resultado de un compromiso con los otros maestros, porque él hubiera preferido una disposición como la del 5B, en la que los bancos se apoyaban contra las paredes:

spiega che i banchi così sono un compromesso perché lui avrebbe voluto metterli tutti addossati al muro (come erano in 5B) in modo che i prof potessero passare dietro a controllare, ma molti prof non hanno voluto e quindi hanno trovato questo compromesso dei banchi a ferro di cavallo (Diario di campo, 23 maggio).

Por lo tanto, siempre hay que encontrar un compromiso y un equilibrio entre los que desean trabajar de una manera y los que quieren trabajar en otra, por lo que no hay una decisión colegiada que refleja una forma de trabajo colegiada, pero la situación es el resultado de un punto medio que probablemente no contenta ni disgusta totalmente a nadie.

A diferencia de las otras dos clases de la misma sección, el 3B en algún momento del año fue transferido al antiguo laboratorio de ciencias donde, en lugar de los escritorios, hay mesas bastante grandes dispuestas en ilas, lo que permitiría realizar más fácilmente el trabajo cooperativo.



Foto 28. La clase 3B, ex laboratorio de ciencias, con las mesas altas y grandes.

Los espacios están habitados por profesores y alumnos, a diario, durante un periodo de tiempo bastante largo por lo que no siempre es posible encontrar una disposición del mobiliario que satisfaga las necesidades de todos los que tienen que vivir. A menudo, por lo tanto, ciertas opciones son el resultado de arreglo entre necesidades diferentes y a veces opuestas, ciertamente no compartidas, pero en algunos casos incluso sufridas. Cuando no hay acuerdo, colegialidad y consonancia, no es fácil, si no casi imposible, encontrar soluciones óptimas que satisfagan a todos.

La 3C, donde no todos los profesores trabajan en el modo de la "clase laboratorio", como lo llama el profesor A., los escritorios que estaban dispuestos inicialmente en islas, fueron reubicados de la manera tradicional,<sup>90</sup> en tres filas una al lado de la otra, aunque, si es necesario, los estudiantes pueden moverse y girarse, desplazarse para trabajar juntos, como se ve en la foto. Además, las niñas que participaron en el FG destacaron lo complicado que era inicialmente gestionar las diferentes formas de trabajar y, por lo tanto, organizar los escritorios, dependiendo del profesor que de vez en cuando entrara en el aula: de hecho, los profesores que aplicaban una didáctica digital les pedían que se organizaran en la isla, los demás que volvieran a poner los escritorios en filas.<sup>91</sup>

De hecho, la disposición del mobiliario dentro de un aula es emblemática y funcional al tipo de trabajo que se quiere hacer allí para que los espacios nos dicen de alguna manera lo que sucede o que gustaría tuviese lugar dentro de ellos. Me parece interesante lo que dicen algunos estudiantes de 3C al respecto, cuyas palabras informo a continuación:

Stud4: Secondo me ci siamo spaventati con quei banchi così... ci hanno messo con i banchi a quattro lì era scomodo.

Mod: A isola?

Stud3: Sì, però se dovevamo seguire una spiegazione di là, chi si trovava dietro era scomodo (FG stud. 3C).

Estos muchachos encontraron los escritorios dispuestos en una isla, de una manera diferente a la que estaban acostumbrados y, considerando el momento en que deberían haber seguido una lección

<sup>90</sup> En el diario de campo del 12 de diciembre se lee: "Le pregunto a A. porque los escritorios ya no están aislados y él me dice que es porque algunos maestros no querían".

<sup>91</sup> Cfr. FG estud. 3C.



transmisiva, consideraron este arreglo particularmente inconveniente. En este punto, se abren una serie de consideraciones. Por un lado, el hecho de que se da por sentado que tenemos que realizar lecciones de tipo transmisivo, por otro, el desconocimiento de por qué se toman algunas decisiones y, por tanto, una comunicación que no es demasiado efectiva, finalmente, una dificultad para aceptar y acoger el diferente, lo inusual.<sup>92</sup>

Así pues, también en este caso, me parece poder decir que la disposición final favorece un tipo de trabajo individual. Sin embargo, el hecho de que en la mayoría de los casos los escritorios no están dispuestos en filas en las que los niños se encogen de hombros, se abre, al menos, a un mayor conocimiento e interacción entre los estudiantes, aunque más centrado en la clase en su conjunto e interacción mutua que, a partir de grupos pequeños, pueda luego, cambiando la composición de estos, conducir a un conocimiento general más profundo de los elementos individuales que componen el grupo; de esta manera, sin embargo, la clase está abierta sobre sí misma en su conjunto, sin que se creen las condiciones para que se pueda llevar a cabo un intercambio más íntimo y cercano entre las personas que la componen.

Los espacios son compartidos por profesores y alumnos que los viven y habitan contemporáneamente varias horas al día, todos los días. La presencia, por lo tanto, por ejemplo en 5B, de algunas sillas tapizadas y giratorias permite sentarse más cómodamente y poder relajarse cuando se siente la necesidad y denota una visión del aula como un espacio del estar que debe ser tanto como sea posible cómodo y agradable porque las condiciones del entorno que nos rodea afectan a varios niveles nuestro aprendizaje (Malaguzzi, 1995).



*Foto 29. La 3C, con los pupitres puestos en las clásicas hileras y chicas vueltas para trabajar en grupo.*

De hecho, al menos en las horas de los profesores que han comenzado tales prácticas de enseñanza, los niños y niñas tienen amplios márgenes de movimiento, pueden moverse como y cuanto quieren dentro del aula, dependiendo de las necesidades y exigencias del momento y también pueden, si es necesario, ir a estudiar o trabajar en otro lugar, por ejemplo en la biblioteca.<sup>93</sup> El uso de los espacios externos al aula como espacios didácticos permite realizar diferentes actividades al mismo tiempo y, por lo tanto, una mayor flexibilidad y personalización de las actividades educativas que cada alumno puede llevar a cabo, de esta manera, según sus ritmos y sus tiempos. Como se lee en el diario de campo, efectivamente,

---

<sup>92</sup> Debo añadir, sin embargo, para integridad de información, que justo antes la misma Stud4 había declarado, refiriéndose a la metodología "al revés": "Ci siamo impuntati che noi non la volevamo fare perché sinceramente nessuno riusciva a spiegarci in modo decente che cosa fosse" (v. FG estud. 3C).

<sup>93</sup> Cfr. notas de observación.

Noto che la classe è libera di scomporsi e ricomporsi nelle attività come meglio crede, non fanno tutti la stessa cosa. Con vari prof, ognuno lavora a ciò che vuole. C'è molta libertà. Classe "scomposta" (Diario di campo, 7 febbraio).

La clase se compone y se vuelve a montar constantemente de acuerdo a las necesidades, por lo tanto, y a menudo he sido testigo del desarrollo simultáneo de actividades de diferentes tipos, también relacionadas con diferentes asignaturas, en el mismo tiempo y espacio-clase, también gracias, precisamente, al uso de la biblioteca como lugar de trabajo o a la flexibilidad y movilidad de los estudiantes dentro del aula.

### 3.8.2. Algunas herramientas, materiales y modos de trabajo

Como se puede ver en las fotos, en las clases "experimentales" casi todos los niños trabajan con el PC. En el aula, los estudiantes son libres de usar tabletas, PC, teléfonos móviles, aunque pude encontrar<sup>94</sup> un escaso control sobre su uso, por lo que tanto queda en la libertad de los estudiantes que, por su propia admisión, lo utilizan para otras cosas, ajenas a las actividades educativas.

Los materiales didácticos se comparten a través de Google Drive o Edmodo, a elección de cada profesor. Se hace, especialmente en el quinto año, un amplio uso de las redes sociales: Whatsapp, o incluso Facebook, se utilizan como herramientas de comunicación entre profesorado y alumnado para compartir información sobre exámenes, lecciones, salidas educativas o materiales, incluso fuera del horario escolar

Típicamente, durante las lecciones se pide a los niños que preparen una exposición que se presentará a la clase sobre un tema dado, por lo general por medio de un power point,<sup>95</sup> aunque esta actividad ha sido abandonada progresivamente debido a la observación, por el de los maestros, que los niños no seguían a sus compañeros y la presentación terminó convirtiéndose en otra lección transmisiva.<sup>96</sup> Tal presentación, pero también otros tipos de investigación que los estudiantes están invitados a llevar a cabo, se realiza principalmente a través de la búsqueda de información en Internet, aunque a veces algunos profesores proporcionan materiales o archivos de audio grabados con la información esencial sobre un tema determinado. Como ya hemos visto, esto implica y a su vez se deriva de una concepción abierta e ilimitada del conocimiento, pero puede crear desorientación si los niños, todavía en gran medida inmaduros para hacer frente a tales investigaciones por su cuenta, no son guiados apropiadamente. Algunos estudiantes de 3B expresaron estos conceptos y destacaron la diferencia entre un enfoque tradicional en el que sabían qué se esperaba de ellos, especialmente en términos de conocimiento, y una modalidad más abierta, como la de la metodología experimental::

Stud: Prima era "studia da pagina a pagina", invece adesso no.

Mod: Comunque adesso, come stava dicendo lui, dovete rimediare voi i materiali?

Stud4: Se un argomento ti interessa, ti prende molto, può essere positivo, magari sul libro hai una paginetta riduttiva ma se voglio studiare di più su internet trovo molte più cose.

Stud1: Però almeno prima sapevamo cosa volessero i professori, ce lo dicevano 'studiate questo' invece adesso no, andiamo alla cieca (FG stud. 3B, exp.).

---

<sup>94</sup> Ver diario de campo y diarios de observación.

<sup>95</sup> Los estudiantes tienen libertad para elegir la herramienta más adecuada para ellos y algunos, por ejemplo, han descubierto y usado Prezi (ver FG maestros B/C).

<sup>96</sup> Cfr. FG profesores B/C.

Es interesante notar que el último estudiante dice que primero sabían lo que los profesores querían, mientras que ahora no: el aprendizaje está dirigido a satisfacer las demandas de los profesores para obtener una calificación, por lo que saber lo que los profesores quieren escuchar, les permite tener un grado alto, no saberlo es mucho más arriesgado. El resultado es una idea del conocimiento y del saber como una mera adquisición de contenidos vinculados a un propósito práctico, justamente el de obtener una nota. Por otro lado, creo que es raro conocer estudiantes que a esta edad tienen la madurez y la conciencia para entender el conocimiento, la adquisición de saber y el espacio dedicado al aprendizaje ofrecido por la escuela como tiempo y espacio para el crecimiento y la transformación personal. Tal vez el mismo engranaje en el que uno a diario se encuentra inmerso y, podríamos decir, aplastado, el de la sucesión de la rutina diaria, lleva poco a reflexionar sobre el valor real que tiene la educación y las oportunidades que el espacio y el tiempo escolar ofrecen a los que los viven y habitan.

También los chicos y chicas del 4B han declarado que “qua funziona che danno l’argomento e noi andiamo a cercare le cose” (cfr. FG stud 4B, p. ); se plantea, por tanto, un enfoque pedagógico basado en el activismo del estudiante que es protagonista y parte activa, precisamente, del proceso de adquisición de conocimientos; el saber se entiende aquí, y de esto se pretende ofrecer una idea a los estudiantes, en sus infinitas posibilidades representadas, también, por la inmensa cantidad de información en este caso ofrecida por la red; se invita a los estudiantes a abarcar y entender que el conocimiento no se limita a ciertas, determinadas, páginas de un libro, sino que representa una entidad fluida y abierta a mil posibilidades. Junto a esto, evidentemente, se encuentra la idea de la necesidad que tenemos, en una era tecnológica como la que vivimos, de asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades digitales que ahora son necesarias para salir en una realidad cada vez más compleja y poder ser, así, personas libres y conscientes (Prensky, 2010). En este sentido, una niña de 4B confesó que, a pesar del aspecto negativo dado por el esfuerzo que conlleva la búsqueda de información confiable, hay uno positivo dado por el hecho de que, al hacerlo, han adquirido una mayor conciencia y un mayor grado de habilidad en el orientarse en el *mare magnum* de internet:

Anche il problema del cercare le cose su internet abbiamo detto che è negativo dato che non abbiamo una base, ma penso che a lungo andare sappiamo quali sono i siti che dobbiamo consultare, ci orientiamo di più, più consapevoli di quello che andiamo a cercare (cfr. FG stud 4B, exp.).

Incitar y estimular este tipo de trabajo de investigación y comparación entre sitios web, de selección de información, verificación y fiabilidad de los mismos, que luego también se lleva a cabo en el aula con la ayuda de profesores que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre lo que tienen encontrado y examinar su exactitud, permite adquirir, a largo plazo, una mayor conciencia tanto de lo que se tiene que buscar, y dónde encontrarlo, como de evaluar lo que al final de la búsqueda se encontró, tal vez incluso en comparación con otra información. Por lo tanto, se trata, a través de un enfoque activista, de estimular la adquisición de habilidades de *media literacy*, que son catalogadas por varias partes como las habilidades necesarias para el siglo XXI (Capaldi, 2017).

Por supuesto, uno de los problemas de trabajar en el aula con herramientas digitales e internet es que muchas escuelas no tienen medios digitales adecuados y al día con los tiempos, como dijeron también algunas chicas de 5B:

Stud4: Più che altro penso che se una scuola vuole adottare questo metodo deve avere degli strumenti. I computer... non funzionano.

Stud3: Siamo stati tanto tempo senza internet.

Stud1: Non è che posso accendere il computer perché devo fare una cosa e... morto!  
(FG stud 5B, exp.).

Algunos estudiantes, de hecho, llevan su computadora personal a la escuela todos los días<sup>97</sup> y en cualquier caso he encontrado que, aparte de algunos problemas limitados en el tiempo, la red en general funciona bastante bien.

### 3.8.3. Flipped o no flipped? Es decir, de la conformidad o no al modelo: algunos datos

Cuando me acerqué por primera vez a Caetani, me dijeron que la metodología de enseñanza utilizada como modelo para las prácticas puestas en marcha por los maestros era la de la clase al revés (Bergman e Sams, 2012; Maglioni, 2018; Maglioni e Biscaro, 2014), aun que sin una adhesión fiel a ella (Allegrezza, 2016).

Para explorar la implementación del modelo inspirado en el de la *flipped classroom* en el contexto específico de esta escuela centro y verificar la posible conformidad de las actividades observadas a los principios fundamentales y esenciales del *flipped learning*, procedí a catalogar las actividades que vine observando día a día, utilizando una tabla de Excel construida *ad hoc* a partir de una cuadrícula predeterminada (Cesareni e Rossi, 2013), como tuve la oportunidad de explicar en el capítulo sobre la metodología de investigación. Aquí informo de los resultados de esta categorización porque creo que son interesantes para entender la especificidad de este contexto.

El análisis de las observaciones muestra que de las 240 horas observadas en las clases "al revés", 151 horas y 36 minutos (el 63%) son tiempo estrictamente didáctico, mientras que las restantes 88 horas y 24 minutos (el 37%) es tiempo que he definido no educativo, incluyendo en esta categoría entradas y salidas tempranas, recreos, tiempo pasado en tareas burocráticas o empleado en el aula en actividades no puramente formativas (registro de presencias y ausencias, circulares, esperar de que se abran las páginas de Internet, etc.).



Fig. 8. Gráfico circular que muestra el porcentaje de tiempo didáctico y tiempo no didáctico de las 240 horas observadas en las clases "invertidas".

Como se puede ver, alrededor de un tercio del tiempo-escuela está ocupado por un tiempo no didáctico, y aunque esto también incluye el recreo, que dura 20 minutos cada día, está claro que gran

<sup>97</sup> Ver diarios de observación.

parte de este tiempo no educativo se dedica a tareas burocráticas. De hecho, si nos fijamos en el gráfico (Fig. 9), podemos ver que el recreo sólo ocupa el 14% de ese tiempo no educativo, mientras que la mayor parte de ese tiempo (56%) se debe a actividades de diferentes tipos como, de hecho, el registro de ausencias y presencias, la espera de conexión a Internet, etc. Una parte sustancial de este tiempo no didáctico, igual al 23%, se debe a las horas libres, es decir, horas en las que el maestro falta de la lección, así que el alumnado se queda solo o "supervisado" por otro maestro que, sin embargo, generalmente no lleva a cabo ninguna actividad educativa específica. Un 5% del total de horas de clases está relacionada con las entradas diferidos y las salidas anticipados, siempre debido a la ausencia del maestro de guardia; si añadimos este 5% con el 23% anterior, obtenemos un no bajo 28% de horas en las que los maestros están faltando. El 2%, en fin, está representado por las horas de "colectivo".<sup>98</sup>

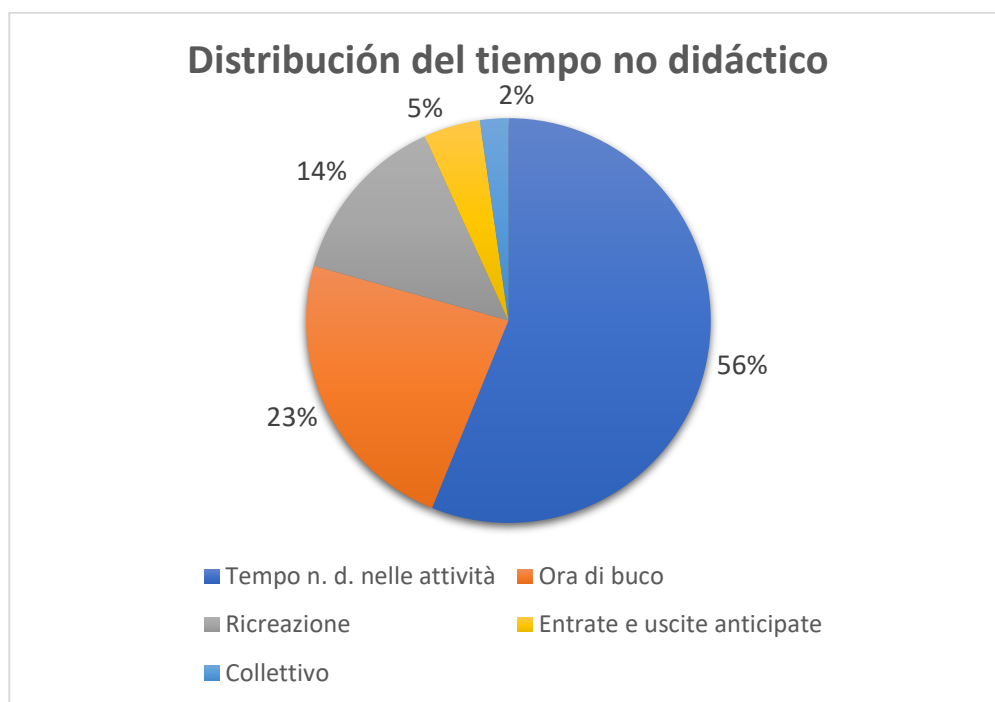


Fig. 9. Gráfico circular que muestra la distribución del tiempo no didáctico.

La enseñanza "al revés" ocupa sólo el 38% de las horas clasificadas como "tiempo didáctico" (Fig. 10), con 57 horas y 29 minutos, mientras que el 62% restante (94 horas y 7 minutos) se remonta a una enseñanza tradicional transmisiva: este tiempo tradicional crece considerablemente en la quinta clase; a partir de las observaciones realizadas en esta clase, el tiempo *flipped* es sólo el 21,88% del total de horas dedicadas a la enseñanza. Ya he dicho que esto se debe al hecho de que, teniendo que rendir un examen de estado a final de curso, incluso a petición de los propios niños y para garantizar que no sean perjudicados durante el examen, los profesores han decidido volver, en parte, a una enseñanza de tipo transmisivo.

<sup>98</sup> Es una asamblea de clase que los estudiantes pueden solicitar, hasta dos horas al mes, para discutir entre sí sin la presencia de maestros.



Fig. 10. Gráfico circular que muestra el porcentaje de tiempo didáctico al revés y no al revés.

Si queremos analizar la distribución del tiempo educativo, al revés y no, dentro de cada clase (Fig. 11), notamos que el 5B es aquel en el que menos se aplica una enseñanza invertida (h 8:28) y más una de tipo transmisivo (h 30:14); un hecho, esto, que debe hacernos reflexionar sobre cuánto el sistema y el entorno circundante condicionan ciertas opciones y ciertas acciones.<sup>99</sup> El 3B es la única clase en la que el tiempo dedicado a la enseñanza al revés (h 17:59) supera el dedicado a la transmisiva (h 16:52), aunque por sólo una hora. Ya hemos dicho que en 3C no todos los profesores trabajan según el modelo de laboratorio, y de hecho aquí la enseñanza de este tipo ocupa 13:09 horas en comparación con las 23:52 de las tradicionales. Un poco más sorprendente, tal vez, observamos que incluso en 4B el tiempo dedicado a lecciones de tipo más transmisivas (h 23:09) es mayor que el dedicado al aprendizaje al revés (h 17:53). Creo que estos resultados pueden atribuirse en su conjunto al hecho de que, como he dicho, no todos los profesores implementan prácticas didácticas innovadoras; por el contrario, se trata de una minoría en comparación con el número total de profesores por clase porque, incluso dentro de la misma sección, no todos trabajan de la misma manera y no todos trabajan de la misma manera siempre, por lo que incluso aquellos que primero emprendieron tal camino de cambio, sea por satisfacer las necesidades del alumnado, sea por otras razones como, por ejemplo, la urgencia del examen, no todos los días se encuentran dando clases de forma invertida.

<sup>99</sup> Volveré a hablar de este tema en las conclusiones.

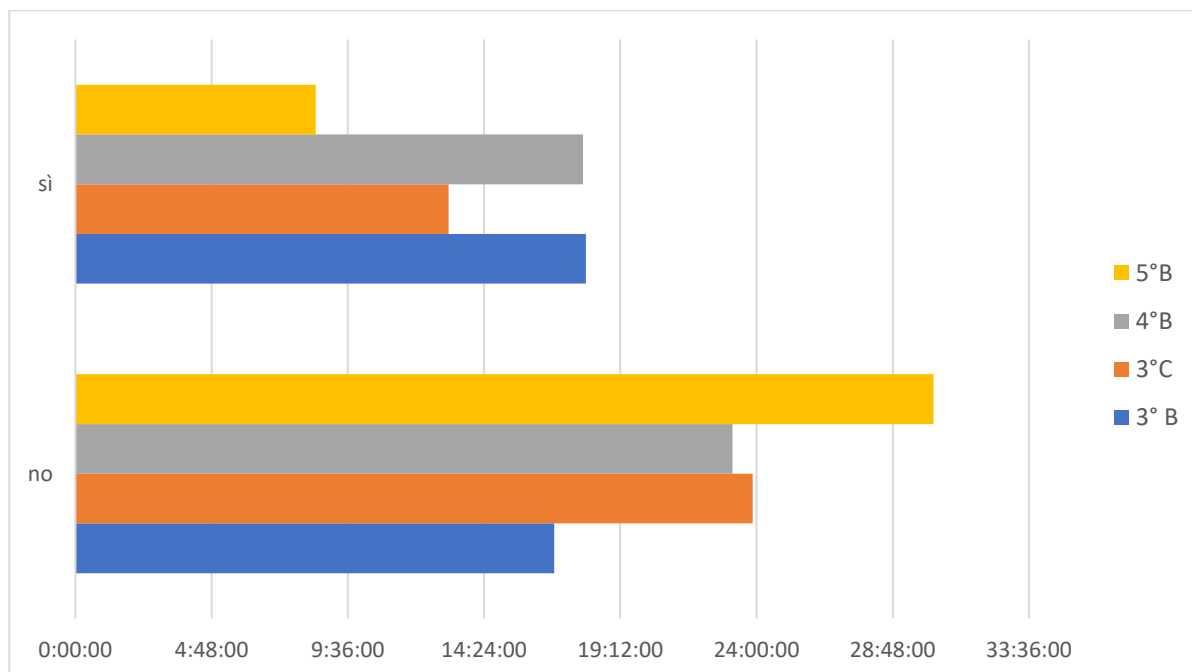


Fig. 11. Distribución de las horas de enseñanza "al revés" (indicadas por sí) o no (indicadas por no) dentro de cada clase.

Leyendo la literatura de referencia (Bergman y Sams, 2012; Maglioni, 2018; Maglioni e Biscaro, 2014), identifiqué cinco pilares esenciales del modelo invertido para los cuales, aunque es cierto que las prácticas didácticas de Caetani toman este modelo solo como referencia sin adherir completamente a él, mis tutoras y yo pensamos que era necesario verificar si estos principios fundamentales, que son la base del modelo invertido, se ponen en práctica de alguna manera, y cómo, en la didáctica laboratorial implementada en el centro. Estos elementos son: el tiempo dedicado al trabajo en grupo, el tiempo dedicado a la formación de los grupos, el tiempo dedicado a las tareas y las instrucciones dadas a los niños sobre el trabajo a realizar, el uso de vídeo y *learning objects* y la presentación a la clase de trabajo elaborado por estudiantes (Bergman y Sams, 2012; Maglioni, 2018; Maglioni y Biscaro, 2014). Por lo tanto, si tenemos en cuenta estos parámetros (Fig. 12), observamos que más de la mitad del tiempo al revés se dedica a la realización del trabajo en grupo (62% del total) seguido, con 22%, por la presentación de los trabajos a la clase. El 10% del tiempo se dedica al uso de vídeo y *learning objects*, solo el 5% en tareas e instrucciones, y solo el 1% en la formación de grupos.

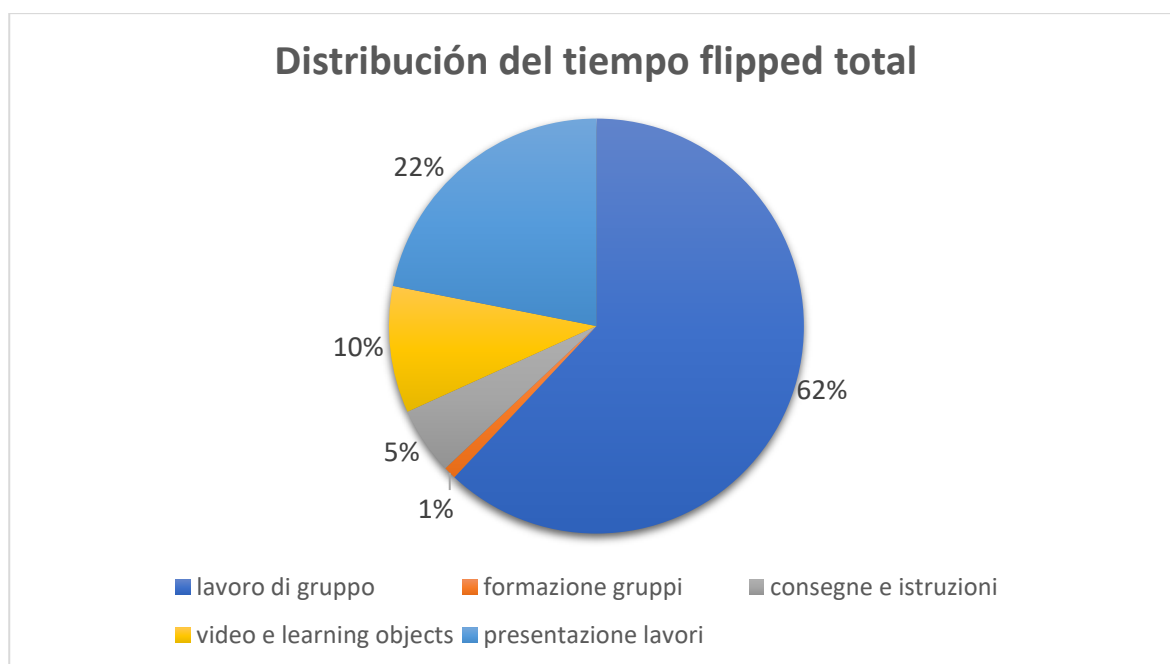


Fig. 12. Representación, por gráfico circular, del tiempo dedicado, dentro de las horas de enseñanza al revés, a cada elemento que caracteriza esta metodología.

Observamos aquí que estos dos últimos elementos fundamentales de la clase al revés casi fallan y tienden a desaparecer por completo. Creo que esto se debe a lo que hemos dicho anteriormente sobre la libertad que tienen los niños y niñas para moverse y actuar como consideren oportuno. Pronto hablaré más sobre el trabajo en equipo, mientras que aquí me gustaría hacer hincapié en cómo proporcionar a los estudiantes entregas e instrucciones precisas y transparentes, divididas en diferentes pasos y etapas, posiblemente por escrito y de una manera que es fácil y constantemente utilizable por ellos, es un paso necesario y, como diría yo, imprescindible para preparar un camino educativo dentro del cual los estudiantes siempre sepan cómo moverse. Sin embargo, en el curso de las observaciones, a menudo vi<sup>100</sup> que los niños ya eran conscientes de lo que tenían que hacer, sin que el maestro les indicara una vez que entraran en el aula; por lo tanto, creo que algunas entregas probablemente se hicieron a través de medios informáticos antes de la clase; a veces, los niños sabían que tenían que continuar o terminar una actividad que habían empezado durante otra lección y no terminado y se fueron directamente al trabajo sin que el maestro hiciera ninguna explicación.<sup>101</sup>

Con respecto a la fidelidad al modelo, de hecho, si tenemos en cuenta las actividades que entran dentro del tiempo definido al revés y las características que les asigna la literatura específica sobre el tema, vemos que tal fidelidad es casi nula (Fig. 13): de todas las actividades invertidas sólo el 2% cumple los criterios propios de la metodología que se tratan en la literatura (Maglioni, 2018; Maglioni e Biscaro, 2014).

<sup>100</sup> Ver diario de campo y diarios de observación.

<sup>101</sup> Gracias a la amabilidad y disponibilidad de algunos de los profesores del grupo "experimental", que siempre han sido extremadamente amables y ansiosos de compartir conmigo sus experiencias y deseos, también, de tener un feedback de su trabajo que les pudiera dar una contribución en una óptica mejorativa, pude acceder a sus carpetas de Google Drive y tuve la oportunidad de observar algunas de las actividades didácticas que prepararon: creo que puedo decir que, después de la devolución de los primeros datos parciales analizados el año pasado, me parece que algunos han prestado más atención a la estructuración de las actividades a realizar en el aula.



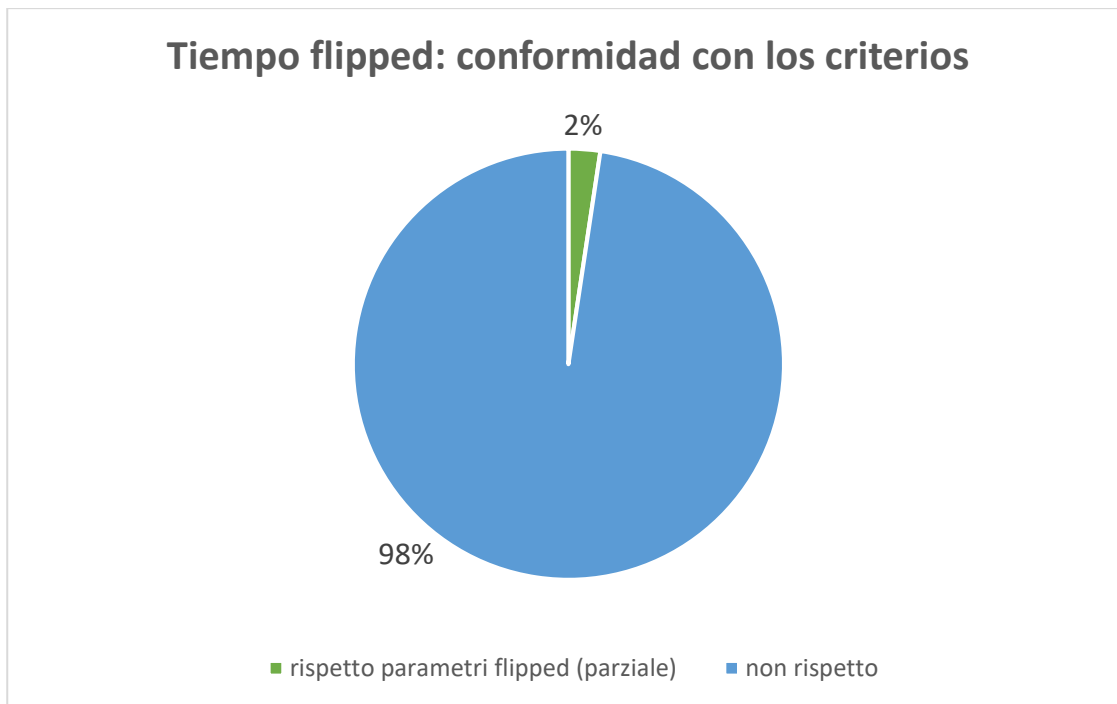


Fig. 13. *Rispetto dei parametri flipped all'interno del tempo didattico capovolto.*

La libertad con respecto al modelo, declarada y deseada, es quizás también lo que determina, sin embargo, la amplia libertad otorgada a los estudiantes, da la que hemos tenido la oportunidad de hablar anteriormente, y, también, la no siempre muy alta participación encontrada durante el realización de actividades didácticas en el aula (Fig. 14).

La participación del alumnado se detectó mediante la anotación, en las notas de observación, del nivel de la misma en los diferentes momentos de cada actividad.<sup>102</sup>

Un primer elemento que llama la atención, aquí, es la pobre o muy poca participación del 3B, donde nunca hay una participación completa de toda la clase: vease a este respecto la ausencia del 3B bajo el título "todos"; predomina, aquí, muy poca participación, de hecho la voz más importante es "casi ninguno" con un valor de 61,45%. Si, para esta clase, consideramos la suma de todos los porcentajes, por así decirlo, negativos -o no positivos- de participación, es decir, "ninguno" (0,93%), "casi ninguno" (61,45%), "pocos" (3,61%) y "algunos" (14,09%) vemos que esto corresponde al 80,08% por lo que sólo en el 19,92% restante de los casos hay una participación de "muchos" (0,09%) o "casi todos" (19,83%) los estudiantes.

Participación ligeramente superior en 3C donde hay un involucramiento de gran parte de la clase del 22,68%, dado de la suma de "muchos" (5,07%), "casi todos" (11,15%) y "todos" (6,46%); aquí prevalece una participación medio-baja, de hecho el porcentaje más alto es el del tema "algunos", con 57,54%; las tres voces negativas restantes, "ninguno" (0,65%), "casi ninguno" (5,70%) y "pocos" (13,43%), representan el 19,78%.

En el 4B la participación es mayor, de hecho la suma de los tres puntos que indican un buen nivel de implicación alcanza el 60,20%, dado por la suma de "muchos" (6,71%), "casi todos" (42,03%) y "todos" (11,46%), en comparación con el 39,80% de los cuatro elementos que indican, en cambio, un

<sup>102</sup> Por ejemplo, en una actividad de media hora, podría haber 10 minutos en los que solo participaban algunos estudiantes y otros se distraían, 10 minutos en los que participaban casi todos y otros 10 minutos finales en los que no había participación.

bajo nivel de participación: aquí está ausente la entrada "ninguno", una señal de que siempre hay alguien que está prestando atención, mientras que "casi ninguno" constituye 8,01%, "pocos" 17,99% y "algunos" 13,79%.

Valores aún más altos de participación e implicación se pueden encontrar en la clase 5B: en este caso los valores para las entradas "algunos" y "pocos" están completamente ausentes y observamos que la suma de las entradas "ninguno" (7,28%) y "casi ninguno" (8,01%) representa un 15,29% frente al 78,35% dado por la suma de "muchos" (36,81%), "casi todos" (31,30%) y "todos" (10,24).

Estas cifras, por tanto, parecen confirmar lo que se ha dicho hasta ahora sobre el hecho de que un tipo de enfoque de enseñanza como el llevado a cabo en este centro, que deja un amplio margen de acción y una gran libertad para los alumnos, funciona mejor para los estudiantes mayores que, probablemente, también tienen una mayor madurez y, de alguna manera, una gestión más responsable de esa libertad y autonomía, y por lo tanto pueden también apreciar más el tipo de propuesta educativa a la que están sujetos.

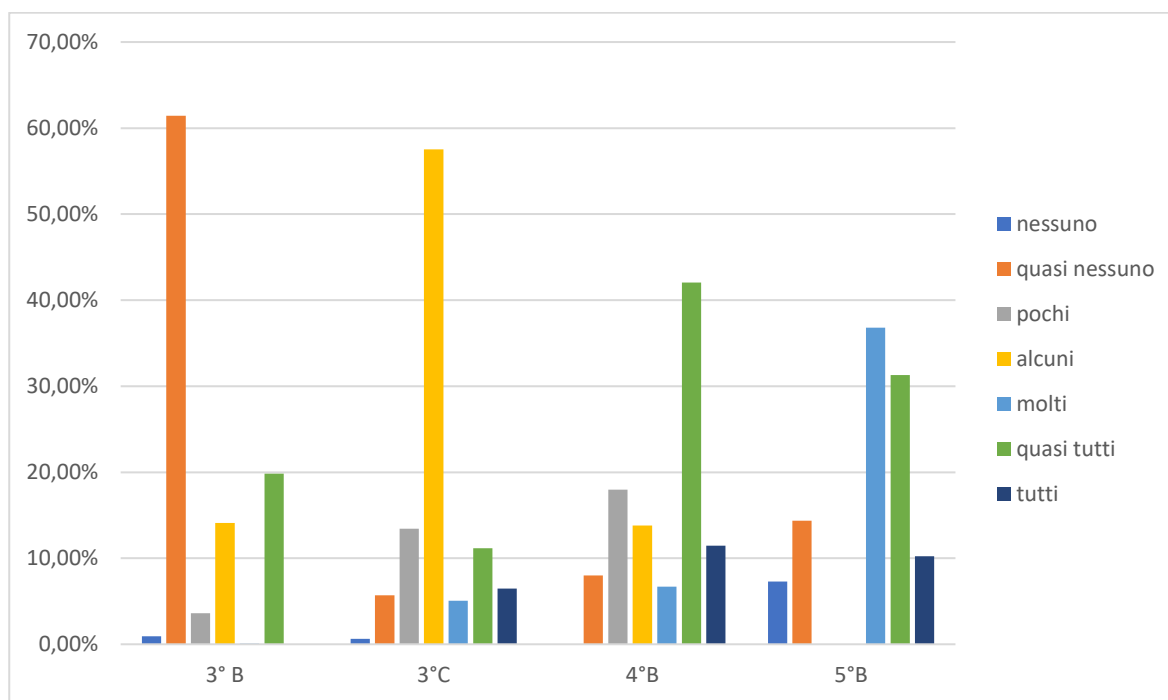


Fig. 14. Gráfico de barras que muestra el porcentaje de participación de los estudiantes, por clase, durante la realización de actividades educativas al revés.

### 3.8.3.1. Es fácil decir "¡trabajamos en grupo!", o la dificultad de hacer las cosas bien

Dijimos que más de la mitad (63%) del tiempo al revés se dedica, en el aula, al trabajo en grupo, pero que sólo el 2% del tiempo se utiliza para la formación de grupos y la atribución de roles dentro de ellos, un elemento fundamental para garantizar una distribución justa del trabajo por cada miembro del mismo grupo (Cohen, 2002; Johnson, Johnson e Holubec, 2015).

Encontré<sup>103</sup> que los niños tienden a ponerse siempre en los mismos sitios y que hay una segregación de género bastante fuerte por lo que las niñas generalmente tienden a sentarse junto a las niñas y

<sup>103</sup> Cfr. diarios de observación y diario de campo.

los niños cerca de los niños<sup>104</sup> y que, de hecho, el alumnado casi siempre se deja libre de reagruparse como considere oportuno; el trabajo en grupo, pues, se lleva a cabo, teóricamente, también en casa, por la tarde, por lo que los niños tienden a agruparse de acuerdo a la proximidad geográfica de la casa y/o de acuerdo con las preferencias personales relacionadas con simpatías o amistades ya establecidas. El trabajo grupal es muy socializador y representa una herramienta poderosa para crear un ambiente de clase sereno y (por tanto) fructífero, sin embargo, esta herramienta pierde su valor socializador si se deja a los niños la libertad de elegir con quién trabajar; de hecho, en todos los FG, los estudiantes dijeron que el trabajo en grupo fomenta un mayor conocimiento mutuo y desarrolla un sentido de comunidad si los grupos son creados por maestros; informo aquí de las palabras de algunos de ellos:

Magari quando i professori cambiano i gruppi può essere utile (FG estudiantes 3C, exp.)

Stud1: Secondo me ti aiuta ad andare in relazione con gli altri.

[...]

Stud5: Sì, sono d'accordo ti fa fare conoscenze nuove se i professori fanno i gruppi alla cieca o comunque se ti fai il tuo gruppetto, stai con loro e migliori il rapporto.

Stud6: Anche io penso la stessa cosa.

Mod: Ma i gruppi li scegliete voi?

Stud1: La maggior parte delle volte sì (FG estudiantes 3B, exp.)

Los niños y niñas, pues, reconocen, que esta función de socialización es menor si se les deja trabajar libremente con quien quieran. Los mismos estudiantes, pues, encuentran un problema fundamental relacionado con este modo operativo, es decir, un nivel diferente de participación en el trabajo entre los diferentes miembros del mismo grupo, como dijo esta niña de 3B:

Sì, ti fa avvicinare ad altre persone però certe volte ci sono delle persone che, in un gruppo di quattro, ci sono due che lavorano e due no (FG studenti 3B, exp.)

Así pues, por un lado, si los grupos son elegidos por los estudiantes, tienden a ser siempre los mismos, sus miembros ya se conocen y saben cómo trabajar juntos y el grupo probablemente funcionará mejor en su conjunto, pero se perderá la función de socialización propia de este modo de trabajo.

Por otro lado, está la cuestión de los diferentes niveles de participación de los componentes; creo que esto es atribuible a la falta de definición de roles y tareas para los miembros, de la verificación y, si se desea, de la evaluación del proceso a través de una grilla de monitoreo diario construida *ad hoc*, que, inevitablemente, implica una distribución desigual de los cargos, por lo que habrá algunos que tenderán a trabajar más que otros sin, sin embargo, aparentemente sufrir consecuencias; esto, en lugar de favorecer una mayor unión dentro del grupo, crea molestias y desacuerdos, produciendo exactamente el efecto contrario. También porque muchos jóvenes se han quejado de que, luego, a menudo, todo el grupo obtiene la misma calificación que se concreta en una nota única igual para todos los miembros y esto se percibe como una injusticia, tal cual como ha dicho una chica del 3C:

Ok il lavoro di gruppo però se una persona lavora meglio di un'altra va premiata.  
Alcuni professori pensano che mettendo il voto di gruppo ci spingano a fare meglio

---

<sup>104</sup> Ver diarios de observaciones.

però ci sono alcune persone che lo fanno veramente e altre a cui non gliene frega niente (FG studenti 3C, exp.).

Además, hay que decir que casi siempre para los estudiantes trabajar en grupos significa crear una presentación, sobre todo en power point, sobre un tema dado y de hecho esto se reduce a preparar cada uno una pequeña parte de la misma y luego poner todas estas partes juntas. Es, en lugar de un tipo de trabajo colaborativo, lo que debería ser si tomamos como referencia el modelo invertido, un trabajo en el que todos trabajan solos y luego ensamblan las piezas, como claramente dijo una chica de 5B:

Quando stavamo in gruppo litigavamo anche fra noi tra l'altro perché ognuno ha la sua parte e il primo che arrivava a fa' la ricerca si prendeva la parte più bella. Se non c'è la guida di un professore [...], ma come si fa? (FG estudiantes 5B, exp.).

También en este caso, pues, la orientación y el apoyo del maestro son fundamentales tanto para guiar y acompañar el camino y el trabajo a realizar, como para garantizar un reparto justo de las cargas y tareas, alentando la asunción de responsabilidad y favoreciendo un camino que sea verdaderamente cooperativo.

Por lo tanto, el trabajo grupal tiene un gran potencial, pero también requiere una organización y una capacidad de desarrollo que no todos poseen. Muy interesante, a este respecto, es lo que dijo Leonardo, un profesor de derecho en la sección de impostación tradicional, enfatizando lo difícil que es estimular a los jóvenes a trabajar de una manera que los maestros primeros no practican. De hecho, durante el FG usó estas palabras:

Ma io sempre per onestà intellettuale non mi sentirei di attribuire ai ragazzi una qualità che noi insegnanti non possediamo. Non è nel DNA italico quello di lavorare in gruppo né di avere una logica di lavoro di gruppo; credo che questo sia il grosso limite della scuola così come ancora concepita e quindi non vedo come riusciremo, potremmo riuscire, a trasmettere loro in un modo, se non con un pensiero magico, una qualità che noi stessi non coltiviamo (M. in FG docenti A, trad.).

Es interesante aquí notar que surge la idea de que no podemos enseñar algo que no sabemos, así que si no son los maestros los primeros a trabajar en grupo, no se puede esperar que los niños lo hagan. Además, ya hemos tenido la oportunidad de hablar sobre la importancia que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el hecho de que los maestros sean un ejemplo vivo y encarnado para sus alumnos; es exactamente el tema que Leonardo también trata aquí. Los profesores que trabajan de acuerdo con las prácticas de enseñanza que están experimentando, trabajan juntos, pero creo que puedo decir que no trabajan completamente de forma cooperativa y colegial; es decir, están de acuerdo en llevar a cabo ciertas prácticas de enseñanza de cierta manera y con algunas herramientas y buscan lo más posible la interdisciplinariedad y puntos de contacto entre una y otra asignatura, pero no creo haber visto ningún proyecto educativo común con el que trabajen juntos con las clases, conjuntamente, no creo haber visto establecer juntos caminos de aprendizaje interdisciplinarios estructurados; he visto, en cambio, tratar tal vez desde dos perspectivas diferentes (como en el caso de las horas de clase en compresencia), el mismo tema; creo que puedo decir que estos profesores trabajan juntos pero no de una manera que se pueda plenamente definir colegial y colaborativa.

### 3.8.3.2. Entre el contenido y las habilidades, o la dificultad de encontrar un equilibrio

Me parece muy interesante lo que ha surgido de las discusiones con profesores y estudiantes sobre la percepción de la adquisición, a través de una u otra metodología, de los contenidos disciplinarios y habilidades clave para el siglo XXI, es decir las competencias madiáticas e informáticas (Media and

Information Literacy o MIL), las *cognitive skills* y las así dichas *soft skills*, o sea las competencias caracteriales y sociales<sup>105</sup> (Capaldi, 2017) y me gustaría tratar, en este párrafo, de este asunto.

Todos están de acuerdo en que la adquisición de contenidos es limitada en comparación con lo que debe lograrse al final del curso de estudio, aunque una criticidad a este respecto se identifica más entre los profesores que llevan a cabo prácticas innovadoras.<sup>106</sup> Cuando hablamos sobre este tema, los maestros de las clases "experimentales" se quejaron de que, al trabajar de esta manera, los contenidos disciplinarios tratados son numéricamente inferiores que en la otra modalidad. Sin lugar a dudas, hacer que el alumno sea más activo en su proceso de aprendizaje implica un mayor gasto de tiempo en cada tema tratado, por varias razones: (i) la actividad de investigación, verificación y reelaboración de la información que el alumno debe realizar requiere un tiempo superior al estudio de un tema en un libro de texto; (ii) la realización del camino debe tener en cuenta los ritmos y tiempos personales de cada uno. Sin embargo, aprender *haciendo* da paso a una mayor internalización de lo que se estudia, por lo que, casi con certeza, la mayor velocidad en tratar los contenidos disciplinarios y, por tanto, el tratamiento de un mayor número de temas, no garantiza que haya habido un proceso de aprendizaje real, algo que, por otro lado, es más probable que se genere por un trabajo que no solo es teórico sino también práctico. Es justamente lo que dijo el profesor P., profesor de filosofía en clases "experimentales":

Un altro punto che secondo me non è di debolezza, però rischia di creare una debolezza, è il fatto che se lavori così fai poco, dal punto di vista della quantità di contenuti fai un po' meno di prima, no?, perché in realtà se tu vai, adesso faccio l'esempio banale di filosofia. Se tu fai tre lezioni su Spinoza e verifica, tre lezioni su Pascal verifica, tre lezioni sul Leibniz e verifica, tre... tutti questi autori li fai. Se invece fai una cosa in cui ognuno di loro, un gruppo fa la presentazione su Spinoza, uno su Leibniz eccetera eccetera è chiaro che ogni gruppo fa meno, no?! (P. in FG docenti B/C, exp.).

Como dicho, la enseñanza comunicativa tradicional no garantiza una mayor adquisición de contenidos, tanto que los profesores del otro grupo también se han quejado de que no pueden tratar con todos los contenidos previstos en las indicaciones ministeriales, aunque tal vez da la sensación, más o menos válida y bien fundada, de "tener en la mano" algo más concreto porque está vinculado a un contenido bien definido y circunscrito. La profesora C., de hecho, expresó precisamente este concepto durante el FG, agregando sin embargo que, cuando seguía una modalidad más tradicional, los estudiantes que realmente lograban mantenerse al día siempre eran muy pocos:

Diciamo, fra i punti di debolezza potrebbe esserci quello per cui spesso anche genitori lo chiedono "ma poi questi ragazzi cosa stringono in mano?" no?!, non sapendo ripetere a memoria quei quattro concetti quindi non hanno niente; ecco questa potrebbe essere una obiezione dell'esterno; io però avendo parecchi anni di esperienza alle spalle eccetera devo dire che con metodi più tradizionali quelli che ti seguivano erano sempre pochissimi (C. in FG docenti B/C, sper.).

---

<sup>105</sup> Las habilidades MIL se relacionan con las habilidades para acceder a la información y los contenidos, su evaluación y las que se comunican y crean nueva información y nuevos contenidos; las habilidades cognitivas abarcan cuatro áreas principales relacionadas con: el pensamiento crítico y el enfoque de resolución de problemas, la creatividad, la comunicación y la colaboración; las *soft skills* "riguardano lo sviluppo dell'atteggiamento emozionale e caratteriale dell'individuo nei suoi rapporti interpersonali, nella collaborazione con gli altri, nella gestione di altri individui" (Capaldi, 2017, p. 9).

<sup>106</sup> Cfr. FG profesores y estudiantes.

Un enfoque en el que el estudiante es más activo y aprende *haciendo*, por lo tanto, tal vez permita el tratamiento de un menor número de contenidos, por razones obvias de tiempo, pero probablemente también una mayor apropiación de los mismos en términos de conocimiento. Sin embargo, también hemos visto que al trabajar de forma parcelada, de modo que un asunto se subdivide en subtemas tratados por los estudiantes individualmente y luego reunidos, existe el riesgo de que no todos los temas tratados sean abordados y cruzados por todos los estudiantes porque esta forma de trabajar, en cierto sentido, conduce y permite a los niños evitar el estudio de algunos de ellos.

El discurso sobre las competencias es muy diferente. Un primer elemento interesante es la falta de conformidad entre las opiniones de los estudiantes y las de los profesores de la sección A sobre la relación entre la metodología transmisiva tradicional y las habilidades consideradas esenciales para el siglo XXI. De hecho, los profesores creen que el método clásico estimula e incentiva tales habilidades, mientras que los estudiantes están convencidos de que sólo algunas de estas habilidades son favorecidas con tal forma de enseñanza-aprendizaje. Cito aquí algunas respuestas que creo que son interesantes para arrojar luz sobre este tema. Unas estudiantes de la 3A, por ejemplo, cuando les pregunté si la forma en que trabajan en el aula, en su opinión, estimula estas habilidades, dijeron:

Stud1: Non tutte...

Stud:3 La creatività no...

Stud1: Comunicazione e anche le conoscenze.

Stud3: La comunicazione neanche tanto perché la comunicazione ci sta solo nel momento in cui devi spostare le verifiche o fa' un'interrogazione.

Mod: Pensiero critico?

Stud1: Beh... non c'è un altro punto di vista a parte quello del libro... a meno che non ti interessa così tanto che magari vai a sentire anche altre opinioni.

Stud3: Esatto.

Mod: Siete tutte d'accordo? (Rispondo di sì) (FG estud. 3A,trad.).

Creo que es interesante observar dos elementos: la creatividad no se fomenta en el método tradicional porque, en general, implica repetir algunos contenidos predefinidos, sin *crear* algo nuevo. También como corolario de esto, dado que el material de estudio proviene de una sola fuente representada por el libro de texto, este último constituye una forma única de ver e interpretar la realidad, lo cual no permite, a menos que haya una precisa curiosidad personal para ir más allá de esas páginas, una comparación y una apertura hacia otros puntos de vista y otras perspectivas. Aquí, pues, aparece la conciencia de que lo que se estudia representa solo una parte parcial y, de alguna manera, define y delimita y, en cierto sentido, cierra la posibilidad de avanzar hacia lo desconocido, que por lo tanto se devuelve a la voluntad del individuo, pero no es ofrecido y propuesto desde el principio.

En cambio, tener que relacionarse con el *mare magnum* del conocimiento, encontrar información, verificar sus fuentes y confiabilidad, crear un producto que sea el resultado del procesamiento del material recolectado, reflexionar sobre qué elementos del mismo insertar en eso, tomar decisiones, resolver problemas, trabajar en contacto con otros, estimula las llamadas *habilidades para el siglo XXI* más que un modo de transmisión donde el estudiante reproduce pasivamente lo que tiene que

aprender y donde estas habilidades, por lo tanto, se requieren en menor medida. Estos elementos han surgido claramente durante el FG con los estudiantes.

En las otras dos clases terceras, las "experimentales", cuando pregunté a los estudiantes si la metodología con la que trabajan, según ellos, ayuda a desarrollar las habilidades para el siglo XXI -hice la lista- en coro todo el mundo respondió convencido que sí; por lo tanto, aunque no siempre aprecian las características y métodos de implementación de estas prácticas, los niños y niñas entienden el valor y la especificidad de lo que hacen en el aula y también reconocen su originalidad con respecto al otro tipo de enseñanza.<sup>107</sup>

Un enfoque como el tradicional estimula el aprendizaje autónomo pero no las competencias digitales y esto es claramente percibido, por ejemplo, por los estudiantes de 4A ,que dijeron que la metodología utilizada en su aula estimula el aprendizaje autónomo al tiempo que señalan que las habilidades digitales son más incentivadas en las aulas digitales, tanto que una niña admitió: "io per esempio non sono in grado di fare un power point" (cfr. FG studenti 4A, trad.).

En 4B han subrayado haber aprendido "ad usare piattaforme che sono su internet che prima non sapevi neanche che esistessero" (cfr. FG studenti 4B, exp.) y que exponer delante de toda la clase sus propias presentaciones, ayuda

a sbloccarci, che magari ci sono delle persone che sono più introversi, più timidi, infatti all'inizio c'era qualcuno che aveva più difficoltà però alla fine siamo migliorati tutti, chi più chi meno.

Stud1: Sì perché comunque nel modo normale siamo io e il professore, non è che mi giro con venti persone che mi guardano. Anche perché la professoressa di arte fa 'non dovete guardare me ma dovete guardare loro' quindi io devo anche catturare la loro attenzione (FG studenti 4B, exp.).

Es interesante, aquí, observar cómo las habilidades de comunicación son estimuladas por la exposición a la clase para la que uno se ve obligado a hablar a un público más amplio y, también, a llamar su atención, en contraposición al examen oral clásico que, aunque no debería ser, a menudo se convierte en un hecho privado, casi íntimo entre profesor y estudiante.<sup>108</sup>

Me permito traer de vuelta otro extracto de la conversación con estas chicas, porque creo que es muy significativo bajo muchos puntos de vista:

Stud1: Per queste cose [le competenze per il XXI secolo] è molto positiva.

Mod: Più del metodo tradizionale?

---

<sup>107</sup> Uno de ellos, por ejemplo, dijo:

"Facendo così ci costringono a usare il computer, quindi qualcosa la impari poi i nostri professori insistono molto sul nostro spirito critico, ci fanno fare testi argomentativi in cui dobbiamo spiegare le nostre ragioni. Poi il fatto che ci costringono a lavorare in gruppo, non ci riesce, però...

Stud6: con un altro tipo di classe funzionerebbe".

Acá sorprende la conciencia de la acción educativa y el hecho de que los niños se sienten culpables de no poder trabajar en grupo, aunque, a la luz de lo que se ha dicho antes, esto es más atribuible a la gestión del trabajo que queda demasiado en sus manos.

<sup>108</sup> Se considere cuando el estudiante es llamado a la tarima para responder a las preguntas del maestro, tal vez sentado en una silla de espaldas a sus compañeros de clase que, mientras tanto, realizan otras actividades (he presenciado varias veces esas escenas; ver diarios de observación).

In coro: Assolutamente.

Stud1: Non è positiva quando a me non rimane nessun contenuto, imparo il computer, imparo a usare le piattaforme però dopo che io faccio tutto ciò deve esserci qualcosa che mi rimane, ok mi sono aperta di più però poi il contenuto? Ritorniamo poi che all'esame non hanno lo stesso pensiero.

Stud2: Però nella vita siamo preparati.

Stud1: Questo sì.

[...]

Stud3: Preparati...

Stud2: Per la vita

Mod: Preparati per la vita ma non per l'esame.

Stud3: Per la vita sì, rispetto a loro abbiamo imparato cose nuove (FG studenti 4B, exp.).

Un trabajo que implica el uso del digital, el trabajo en grupo y la creación de productos se percibe como útil para la preparación para la vida, pero no para la preparación al examen, basado principalmente en la reproducción de contenidos. Por lo tanto, se trata de una cuestión fundamental desde el punto de vista pedagógico, es decir, la función y la utilidad de la escuela para las personas que asisten a ella con todo el corolario que sigue, que estos maestros, como hemos visto, se plantean. ¿Escuela y formación para la vida o para el examen? ¿Y por qué esta desconexión por lo que es válido y positivo para uno no es para el otro? ¿Cómo nos colocamos frente este problema pedagógico? ¿Qué camino podemos seguir para no dejar caer los principios ideales sin comprometer, al mismo tiempo, a las personas que resultan afectadas por las acciones de estos principios?

En este caso, tal vez también podríamos, simplificando mucho, reducir la cuestión a la hamlética pregunta: ¿competencias o contenidos? Esta pregunta se puede leer entre líneas de esta conversión con algunas chicas del quinto "experimental". Informo aquí un extracto:

Stud5: Quelli che fanno il metodo classico escono da qua e hanno finito con le spiegazioni del professore, mentre noi usciamo da qua e qualcosa sappiamo fare, magari non ci ricordiamo gli argomenti.

Stud1: Ma anche collaborare, se uno dovesse lavorare in un ufficio deve esserci la collaborazione, l'utilizzo di un computer, e magari loro che lo fanno normale si ritrovano più svantaggiati.

Mod: Voi avete imparato molto di più a collaborare?

Stud1: Esattamente.

Stud2: Ma anche molte università lavorano quasi tutte in maniera digitale

Stud1: Che poi abbiamo meno tempo per studiare ok, però se non ho capito qualcosa posso scambiare i miei pensieri sull'argomento con un altro gruppo e quindi mi ritrovo anche il loro power point, che poi uno deve saper fare un power point perché se io non lo avessi mai fatto e mi dici 'fai il compito dei power point' una si ammazza, come fai? Loro ad esempio non lo possono fare. Che poi magari sanno più contenuti e lì ti dico ok, ma secondo me è meglio il nostro.



Stud2: Non è che tutto quello che hanno fatto se lo ricordano (FG studenti 5B, exp.).

Estos adolescentes, por lo tanto, aprecian la forma en que trabajan en el aula y también reconocen que haber acumulado una serie de contenidos no es una garantía de su posesión real porque los contenidos pueden ser olvidados mientras que el *saber hacer* no; lo que se aprende a hacer no se olvida porque ahora está incorporado en nuestro ser (Contreras, 2019), nos pertenece; lo que se aprende sólo gracias a un esfuerzo cerebral, avulso y ajeno del componente práctico, porque vinculado sólo a la capacidad mnemotécnica, repetidamente y con frecuencia se olvida, por lo que puede ser dirigido a un examen, pero no es seguro que persevere en nosotros para siempre. Sin duda, algunos contenidos son esenciales y deben adquirirse, pero ciertamente tal adquisición necesita una parte experiencial (Dewey, 1938). Además, un tipo de actividad educativa que incluye el uso del aprendizaje digital y cooperativo está ciertamente más cerca del *modus operandi* que la mayoría de los niños encontrarán en la vida una vez que abandonen las paredes de la escuela.

Los estudiantes de 5A negaron categóricamente que su forma de trabajar favorezca ciertas habilidades,<sup>109</sup> mientras que los de 5B declararon el contrario, como podemos ver en sus palabras:

Stud4: Anche il fatto di esporti davanti a tutti che è una cosa che non tutti sanno fare... che molti hanno paura invece qua ti mettono in una posizione che devi per forza fare, anche questo ti può servire [...]

Stud3: Quello che si può dire è che noi abbiamo imparato a fare le ricerche bene, da soli perché alla fine sappiamo quali sono i siti affidabili e la cosa bella è che ci confrontiamo sempre con i prof parlando delle cose studiate nella vita reale. Questo è un merito, ammettiamolo (FG studenti 5B, exp.).

Y todos concordaron que esta forma de trabajar ayuda a desarrollar las habilidades para el siglo XXI, incluida la de comparar y evaluar información en línea, una habilidad cada vez más necesaria para estar informado, consciente y libre en la era digital (Prensky, 2010).

Incluso los profesores de la sección al revés reconocieron que sus estudiantes han adquirido muchas habilidades informáticas; de estas hace una lista el profesor A. en el extracto de entrevista que informo a continuación:

Hanno imparato a fare, a fare alcune cose che prima non sapevano, ignoravano completamente, una metodologia nuova di lavoro, a utilizzare per esempio cose come Edmodo, a utilizzare piattaforme come Google, a utilizzare bene Power Point che loro ormai dominano completamente e quindi a organizzare il loro lavoro su, così, su strumenti scelti anche da loro... che loro a loro volta scelgono lo strumento. Secondo me è un saper fare. Certo, i contenuti sono un'altra cosa (A. en FG docentes B/C, exp.).

La afirmación final de que los contenidos son otra cosa con respecto al saber hacer, las competencias, nos lleva de nuevo a la duda hamlética inicial, por lo que casi parece que la atención a unas implica descuidar a los otros y viceversa. Pero realmente no se puede encontrar un compromiso?<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Cfr. FG est. 5A.

<sup>110</sup> Incluso algunos maestros del Cartima habían expresado su preocupación por la adquisición de contenidos por parte de los chicos (ver entrevista con Carolina) pero luego, hablando informalmente con Agata y el Gerente/Director, me enteré de que los chicos que, salidos el año pasado del Cartima, ahora asisten al bachillerato, no tienen ningún tipo de problema desde el punto de vista académico, por lo que es evidente que no se encontró que los contenidos fueran más penalizados que en otros lugares.

### 3.9. La densa textura de las relaciones

Dentro de un centro escolar, se mueven, viven y actúan muchas personas diferentes, la interacción entre las cuales crea una densa red de relaciones que a su vez afectan o determinan comportamientos, acciones, provocan sentimientos, reacciones, pensamientos, que luego, otra vez, marcan e influyen en las propias relaciones. En este párrafo me gustaría discutir este tema. La relación entre profesor y alumno es fundamental en un proceso de aprendizaje que pasa precisamente por esta relación; de hecho, por ejemplo, Daniela, profesora de Letras de la sección de enfoque tradicional, ha dicho que una de sus clases aprendió poco porque no creó una relación entre ella y sus alumnos::

Nella seconda hanno imparato poco... Ma proprio pochissimo perché io ho tentato di costruire un rapporto e non ci sono riuscita (P. en FG docenti A, exp.).

Si no se puede construir una relación y, diría yo, una relación que puede ser fructífera, es muy difícil crear las condiciones para un aprendizaje real. Las relaciones que se crean dentro de un grupo de clase o entre los alumnos y el maestro, afectan, influyen y, tal vez, en parte también determinan qué tipo de aprendizaje se puede lograr.

#### 3.9.1. De la relación estudiantes-docentes

Por supuesto, observar, entender y analizar la trama de las relaciones y conexiones no es fácil, si no imposible, para el mero observador participante, por lo que lo que voy a informar aquí, más de lo que he informado en otros lugares, no tiene ningún valor de exhaustividad y sólo quiere ser un pequeño tema de reflexión.

La forma del docente de ocupar el espacio, comportarse, actuar y expresarse tiene una gran influencia en el tipo de relación que se crea con el alumnado porque tal manera de situarse, personalmente pero también físicamente, humanamente, podríamos decir en su conjunto, indica una posición deontológica, en cierto sentido.

Esto es lo que dijeron, por ejemplo, sobre una maestra, algunas chicas de la 4° A:

Stud4: È brava, perché lei sa molte cose.

Stud2: Sì ma non richiama l'attenzione di tutti. Lei è sempre seduta dietro la cattedra. Il professore che sta in piedi ti coinvolge anche di più. Il professore che è seduto e sta fermo e ti guarda così... ti scivola, mi annoio. Io ho bisogno di un professore che richiami la mia attenzione (FG stud. 4A, exp.).

Este pequeño fragmento de discurso nos muestra cómo el conocimiento de la disciplina y su contenido, que obviamente es de gran importancia, no es, sin embargo, el elemento más importante porque la postura, ocupar físicamente un espacio y la manera de colocarse dentro de este espacio y, por lo tanto, también hacia los demás individuos que ocupan este mismo espacio, tienen una importancia fundamental para el tipo de relación que puede (o no) generarse dentro del aula. Sentarse detrás del banco del profesor plantea una especie de barrera, representada precisamente por la tarima, entre el profesor y los alumnos. Quedarse sentado durante toda la lección casi parece una falta de participación. El maestro no va entre los estudiantes, no trata con ellos individualmente, permanece en su lugar, como para definir y enfatizar su papel separado. Estas chicas, sin embargo, están diciendo que querrían, y casi necesitarían, otro tipo de relación, en la que podrían ser consideradas como personas en su totalidad; hablando de otra maestra, de hecho, tuvieron la oportunidad de decir cómo les gustaría que fuese la relación con sus maestros:

Stud 1: perché certe professoresse non ci calcolano come persone, non si parla mai di noi, parliamo sempre e solo della materia, a me piace la professoressa che entra in classe, mi vede diversa dal solito e mi chiede 'che cos'hai?' a me piace questo tipo di rapporto.

Stud3: Ora veramente non ci vede più come numeri. Abbiamo veramente un rapporto bellissimo con lei.

Stud2: Sotto un altro profilo, a cui non siamo abituati.

Stud 4: Nessuno ci ascolta purtroppo dentro la scuola (FG stud. 4A, trad.).

Se manifiesta la necesidad de no ser considerados como números, sino como personas con necesidades, problemas, características únicas, personas que desean ser comprendidas, entendidas y respetadas y, sobre todo, escuchadas. La cuestión central aquí es la de la petición, de un grito desesperado, casi, del deseo, de la voluntad, de la necesidad, podríamos decir, de una relación educativa que sea ante todo humana, que no olvide y no descuide el aspecto personal, emocional del alumno, que no lo considere sólo como un número dentro de una clase, sino como una persona con todo lo que implica y conlleva relacionarse con una persona, para bien o para mal; una relación, por lo tanto, basada en la humanidad y no sólo en el intercambio de un espacio, un tiempo y una disciplina.

Pensamientos similares han expresado algunas chicas del 4B (clase de enfoque experimental) y del 3A (clase de enfoque tradicional), que informo a continuación:

Stud1: Con alcuni professori non puoi avere un dialogo, con altri c'è un rapporto molto più umano.

Stud2: Le persone che si ricordano di essere anche persone oltre che professori.

Stud1: Esatto, che comprendono alcune situazioni (FG stud. 4B, exp).

Stud1: Ci stanno alcuni professori che hanno il ruolo di professori e basta.

Stud2: E invece ci sono altri a cui interessa il rapporto studente-docente (FG stud 3A, trad.)

Es interesante reflexionar sobre la frase "le persone che si ricordano di essere persone oltre che professori", que va de la mano con la otra para la que "alguni professori hanno il ruolo di professori e basta", porque es emblemática del hecho de que algunos colegas, evidentemente, tienden a interpretar su papel de tal manera que el lado humano permanece completamente cortado, como para mostrar un rostro únicamente profesional, desprovisto y exento de la parte humana y relacional; pero, ¿qué significa ser profesional en el ámbito educativo? ¿Qué caracteriza la profesionalidad del profesor? ¿El mero conocimiento del contenido disciplinario o incluso la apertura a la comprensión del otro? ¿Ser un buen maestro significa abandonar la esfera emocional y sentimental? ¿O esta debería ser claramente visible y presente para abrirse a crear, tejer, forjar relaciones educativas ricas, significativas y fructíferas?

En 5A, un día, encontré una inscripción emblemática en la pizarra, de la que pongo aquí una foto. No sé quién la escribió o si la frase se refería a algo concreto, pero considero que la imagen es significativa precisamente porque creo que muestra la gran necesidad de amor, comprensión, calidez, cuidado y acogida que trasluce de estas tres líneas.

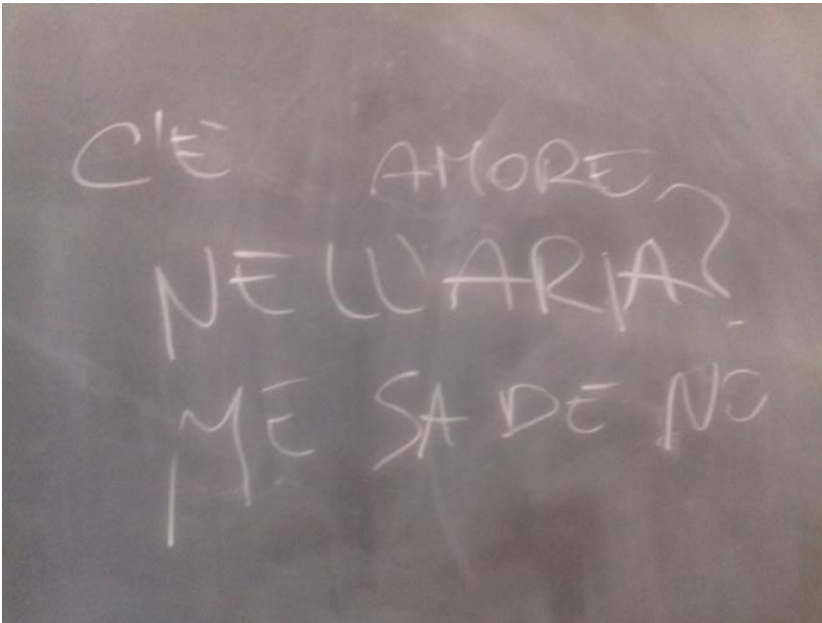


Foto. 30. Inscrizione in la pizarra de la clase 5ªA.

\*\*\*

Ser maestro de una manera u otra, no está relacionado, por supuesto, con el uso de una u otra metodología, sino con la persona individual y su forma de vivir y estar en el mundo. Sin embargo, la adopción de un enfoque activista, en el que el estudiante está empoderado e invitado a desempeñar un papel más activo en el proceso de aprendizaje, probablemente implica un nivel diferente de comunicación entre el maestro y el estudiante, como se puede ver por lo que informan algunos maestros de las clases invertidas:

Cr: Sì, mandano continuamente messaggi.

A: Loro interagiscono con noi 24h su 24. Noi abbuiamo i gruppi su whatsapp...

P: Alle 10 della mattina di domenica.

A: E questo in effetti è una novità.

P: Soprattutto C., e poi ti manda dei messaggi audio di mezz'ora e poi ti scrive "scusi, l'audio è un po' lungo".

C: Assolutamente più, più orizzontale.

A: Assolutamente, facciamo da motivatore.

C: Esattamente; una persona a cui ci si può affidare, che soprattutto si propone degli obiettivi che poi si raggiungono insieme. Loro pretendono anche, lo pretendono, la condivisione degli obiettivi cioè non solo degli obiettivi ma poi anche dei contenuti quindi intervengono in questo, non c'è un *dictat* del docente, c'è una un tener conto delle loro ragioni, dei loro desideri, dei loro interessi, di quelli che almeno vengono prospettati nell'immediato (FG docenti B/C, exp.).

El maestro entonces aparece, aquí, siempre alcanzable, 24/24h: las barreras del tiempo escolar se rompen permanentemente, no hay límites de espacio-tiempo: el maestro siempre está disponible, en todo momento, la relación es más "horizontal", el maestro se convierte en un punto de referencia incluso fuera del aula.<sup>111</sup> Este modo comunicativo permite también una mayor personalización de la relación, como señaló Pierluigi, uno de los docentes de matemáticas de las clases invertidas:

consente un dialogo più... meno anonimo e quindi più produttivo e mirato... mirato alle esigenze della persona, alle esigenze del momento, eccetera (Cr. in FG docenti B/C, exp.).

Marta, la profesora de derecho de las clases de enfoque al revés, atribuye esta mayor horizontalidad también a la forma en que, al brindarle al maestro a sus estudiantes unos input y al alimentar continuamente la discusión sobre ciertos temas, el alumnado se siente "más a la par", como ha dicho en el siguiente extracto de la entrevista:

Loro sono portati molto al ragionamento quindi noi diamo degli input a tutti quanti e loro sono vivacissimi, sono contenti di essere trattati quasi alla pari, no?, perché questo avviene: nessuno trasmette penso delle cose, come dire delle informazioni che non si possano mettere in discussione, assolutamente; quindi i ragazzi si sentono anche più alla pari e pensano di poter discutere (C. in FG docenti B/C, exp.).

Sale a esbozarse, entonces, una relación más equitativa en relación con la gestión de los contenidos disciplinarios que no se dan por sentados e irrefutable,s pero que siempre son una herramienta y una oportunidad para debatir, argumentar, refutar, por lo tanto, discutir en una relación más paritaria que la tradicional en la que normalmente el profesor da una información considerada cierta e irrefutable.

Además, la diferenciación de actividades dentro del grupo de clase, por la que no todo el mundo hace lo mismo al mismo tiempo, como hemos visto, permite una mayor personalización no sólo del camino, sino también de la relación entre el alumno y el profesor que permite, al mismo tiempo, un mayor conocimiento recíproco y de los mecanismos de aprendizaje para que, con un camino *ad hoc*, puedan surgir las cualidades individuales y mejorar las características específicas de cada uno y cada una:

Forse come dicevo prima un po' si è ridotto il rapporto di gerarchia nel senso che, questo almeno per quanto mi riguarda, mi sembra che mi consenta di conoscere più da vicino quali sono i meccanismi di apprendimento di ciascuno di loro, e anche di poter valorizzare maggiormente alcuni. [...] Questo accorciare le distanze, fare delle cose in cui uno possa sentirsi realizzato, cioè che possono far venir fuori le qualità dei ragazzi, certo secondo me è un elemento nella relazione positivo, perché poi alla fine attraverso questo metodo, come dicevamo prima, soprattutto l'impatto del metodo sui ragazzi più deboli è un impatto positivo e questo migliora anche la relazione con il ragazzo perché il ragazzo non si sente giudicato vecchia maniera; un ragazzo come C., per esempio, se fosse stato sottoposto a quel metodo tradizionale noi ce lo saremmo forse già perso, sarebbe stato bocciato, non lo so, invece in questa maniera ... (C. in FG docenti B/C, exp.)

---

<sup>111</sup> Aquí se podría notar que la disponibilidad excesiva podría resultar, para los estudiantes, poco fructífera en la toma de riesgos y responsabilidades.

Esta forma de trabajo permite, por lo tanto, también reducir las distancias entre el alumno y el maestro, por varias razones: (i) a través de caminos individualizados también la relación se vuelve más personalizada; (ii) el camino individualizado conduce a mejores resultados, teniendo en cuenta las especificidades de cada persona, que viene así valorada; la autoestima y la autoconfianza de esta manera aumentan y, con ello, la capacidad y la voluntad de relacionarse con los demás; (iii) la percepción de la mejora de los resultados académicos, fruto de una evaluación diferente a la tradicional, mejora la relación con el maestro que esta evaluación ha llevado a cabo. Todo esto produce frutos beneficiosos, especialmente en los niños más débiles, que necesitan más apoyo y una relación, por lo tanto, más cercana al profesor.

### 3.9.2. Atención a la persona y cumplimiento de las normas

El cuidado y la atención por la persona, por el ser humano que es el alumno o alumna, tiene muchas caras y pasa por grandes gestos o pequeños detalles. Durante el curso de las observaciones me di cuenta de diferentes maneras, por supuesto, de cuidar la relación educativa entre profesor y alumno, tantas como son los individuos. Algunos maestros tienen una actitud que tiende a no ser demasiado confidencial incluso si, tal vez, en una mayor horizontalidad de la relación; pienso, por ejemplo, en llamar a los estudiantes por apellido en lugar de por nombre. En otras ocasiones he observado que frente a un chico muy problemático, difícil de involucrar en lecciones y motivar, algunos han mostrado total indiferencia mientras que otros han puesto en marcha diferentes estrategias para hacerlo participar demostrando, de esta manera, interesarse en él, a su ser un adolescente solo y necesitado. Se mire, por ejemplo, este fragmento del diario de campo:

F. sta con le cuffie, davanti a tutti, senza pudore. P. non gli dice nulla, gli passa accanto, lo ignora (desde el diario de campo, 22 febrero).

Por ejemplo, en esta escena es obvio que el niño, F., está desafiando al maestro pidiéndole atención: de hecho, está escuchando música durante el tiempo de clase, algo obviamente prohibido ya que está en la escuela y debería participar en la actividad didáctica. El maestro, sin embargo, no escucha este grito desesperado y en cambio adopta una actitud de indiferencia: está haciendo su deber, está enseñando; si un estudiante no sigue no es su problema, sigue igual como si nada fuese.

He sido testigo varias veces de escenas similares y también he visto a jóvenes que, en absoluta libertad y tranquilidad, utilizaban teléfonos móviles u otros dispositivos, no para la didáctica sino para sus tareas personales; a veces los maestros no se daban cuenta, otras la situación era obvia, pero no se tomaban medidas disciplinarias para prevenir este comportamiento inapropiado e inadecuado. Creo que la cura para el ser humano pasa también, y quizás sobre todo, por el cumplimiento de las reglas. Si se vive en una comunidad, el respeto por los demás es ante todo respeto para si mismos. Aprender a acatar las reglas es esencial para entender el papel de uno dentro de la comunidad y, por otro lado, ser forzado a respetar las normas significa ser tomado en cuenta, ser considerado importante para la comunidad, para uno mismo y para los demás. Dejar que las cosas vayan así, que todo el mundo pueda hacer lo que quiera, no es libertad, sino una especie de anarquía que en lugar de llevar a una toma de control trae consigo indiferencia y descuido hacia los demás; es, para el individuo, de una pérdida, en lugar de una ganancia (Dewey, 1938). Las reglas y la disciplina no sirven para coaccionar y castrar, sino para ser personas libres y responsables, son los palitos mencionados anteriormente, esos muros dentro de los cuales sabemos que podemos movernos libremente y con seguridad, pero que no debemos cruzar. Durante mis mañanas en este instituto,<sup>112</sup> pude observar que no existe, o si hay no se aplica, una regulación, por ejemplo, para el uso de dispositivos digitales; quiero decir que, si se prohibiera con fines personales, deberían aplicarse medidas disciplinarias si y

---

<sup>112</sup> Véase diario de campo y diarios de observación.

cuándo no se respetan esas normas. La presencia de una regla y la consecuencia disciplinaria si no se cumple esta regla, considero que son fundamentales para dar a los niños un sentido de respeto de las normas y, en consecuencia, hacerles sentir importantes para la comunidad: si mi comportamiento incorrecto es sancionado, significa que cuento algo, que mi presencia en la comunidad tiene un peso, que me cuidan porque importa que me comporte apropiadamente y de acuerdo con las reglas de la comunidad de la que soy miembro. Si hay reglas, no las respeto y a nadie le importa, significa que no cuento para la comunidad, soy invisible, puedo hacer lo que quiero, pero esa libertad no es libertad, sino indiferencia hacia mí.

Una vez más, imaginar que los niños pueden entender esto por sí mismos, sin apoyarlos y guiarlos, precisamente a través de la sanción disciplinaria, a la comprensión del respeto de las reglas y de los demás, es cargarlos de una responsabilidad que no son capaces de poseer en su adolescencia. Es, casi, una especie de activismo pedagógico negativo, si así inapropiadamente puedo decirlo, por lo que el alumno es de hecho el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y su propio crecimiento personal, pero, para volver a la similitud teatral, es como si se le pidiera, como actor, que suba al escenario por su cuenta y actúe, sin tener un guión que le diga qué hacer, frases y tiempos a los que atenerse.

Después de un día particularmente caótico, en el que los niños trabajaron poco y mal, uno de los chicos de 3B me pide mi opinión sobre lo que he observado; informo aquí lo que escribí en el diario de campo:

Quando sto per andare via, S. proprio mi chiede che ne penso. Gli rigiro la domanda e mi dice che non fanno nulla. Io dico che dipende da loro ma si unisce anche una ragazza e mi dice che è vero, che non fanno nulla e che ora i professori fanno i severi (!!!) perché ci sto io ma che di solito non è così, che dovrei mettere una telecamera fissa per vedere cosa succede... Io dico che però dipende da loro se vogliono lavorare o no ma lui mi dice che è normale che loro non vogliono fare, che hanno 16 anni e che quindi se non li obbligano loro è normale che non vogliono fare nulla (Diario di campo, 19 dicembre).

Reaparece aquí la idea, ya expresada en otros sitios y para ellos muy clara, que a los 16 años es normal, si no estás obligado, no querer trabajar y tratar de hacer lo que quieras y, creo, se filtra también la demanda de más atención hacia ellos, como si ellos mismos quisieran ser dejados menos libre. Por lo que he podido observar y percibir, de hecho, a los niños les gustaría, después de todo, ser más controlados, más castigados incluso, si es necesario, precisamente por las razones que he expuesto anteriormente.

Asignar la carga del ambiente y de lo que sucede en el aula sólo a los niños, implica el hecho de que se sienten los únicos responsables, como algunos chicos de 3C dijeron en el extracto de la entrevista a continuación:

Stud4: Ora siamo arrivati alla conclusione che la colpa è solo nostra se non va questo metodo, non è colpa dei professori, perché siamo una classe veramente pessima...

Stud2: Indecente (FG stud. 3C, exp.).

Sabemos, sin embargo, que la relación educativa es, de hecho, una relación en la que participan al menos dos individuos por lo que no es posible imputar la responsabilidad de lo que está sucediendo, y de los frutos que esta relación da, a sólo uno de los dos elementos que la componen: ambos tienen sus responsabilidades y la mayor carga debe ser puesta en aquellos que tienen la mayoría de los

medios, madurez, conciencia y capacidad para abordar y resolver problemas, no sobre aquellos que no pueden y no tienen las herramientas para hacerlo.

### 3.10 De la administración y organización o cuando el medio ambiente y el contexto no ayudan

El Caetani es un centro bastante grande. Cuenta con 8 secciones completas, para un total de 40 clases. Las prácticas didácticas innovadoras objeto de este estudio involucran cuatro clases, es decir, el 10% del total. Está claro que en este contexto no es fácil moverse; el sentimiento de aislamiento y soledad experimentado por los maestros que están llevando a cabo tales prácticas es tangible, como los maestros también tuvieron la oportunidad de decir durante el FG, del cual informo un extracto: .

A: Io mi sento come chi fa un altro lavoro. Questo sì; infatti per quanto mi riguarda il momento più amaro della vita è la riunione di Dipartimento perché mi ritrovo a sentire, cioè, cioè non interagisco con i colleghi della mia materia... cioè l'interazione è praticamente nulla con i colleghi della mia materia; interagisco con lui, con G., con... ma non con i colleghi della mia materia; perché facciamo cose talmente diverse, proprio usiamo linguaggi molto molto diversi, quindi sì per quanto mi riguarda sì proprio un'altra... un'altra piattaforma.

Cr: Beh, diciamo che non è una disgrazia che ti è capitata ce lo siamo un po'...

A: Ce la siamo scelta.

Cr: Ci siamo anche un po' scelti no?, proponendo anche.

A: Nel mio caso c'è questa crisi così profonda con i colleghi della mia materia.

P: Aldilà di ogni presunzione...

Cr: Sappiamo che siamo guardati con sospetto, sì.

P: No no, non posso definirlo una fortuna; ce la siamo voluta, ce la siamo cercata, siamo riusciti a selezionare.

Cr: E non possiamo tornare indietro, questo è sicuro.

(Tutti sono d'accordo)

P: E quindi sicuramente non una fortuna, una diversità, personalmente sì, e personalmente spesso vista con fastidio.

Cr: Mmmh sì.

A: Sì (FG docenti B/C, exp.).

Estos maestros, por lo tanto, se buscaron, se encontraron y eligieron, y decidieron iniciar un viaje juntos, conscientes de la diversidad en comparación con sus colegas; tuvieron la oportunidad de encontrar a alguien que, en ese mismo momento y en ese mismo lugar, sintiera como ellos la necesidad de un enfoque de enseñanza diferente y tomaron un camino juntos en esta dirección, a pesar de que eran conscientes del aislamiento en el que se iban a encontrar en el trabajo, pero también, al mismo tiempo, de la irreversibilidad del camino tomado, del cual no hay vuelta atrás, bajo ninguna circunstancia.



### 3.10.1. La importancia de una comunicación eficaz

Precisamente la peculiaridad de esta situación, hace que los alumnos elijan si apuntarse en una sección u otra sabiendo que una de ellas tiene un enfoque didáctico diferente al tradicional. Aquí, sin embargo, hay un problema connatural, de alguna manera, al modo en el que estas prácticas han surgido y se están llevando a cabo. El hecho de que se trate de unas prácticas y no de una metodología estructurada implica, por un lado, una mayor libertad de acción y movimiento, pero, por otro, la falta de una definición rigurosa y precisa de lo que se hace; esto, al momento en que los chicos eligen, puede causar problemas. De hecho, sería necesaria una comunicación clara y eficaz que explicara exactamente en qué consisten estas prácticas de enseñanza para tener una mayor conciencia, por parte de las familias y el alumnado, a la hora de tomar una decisión, especialmente en un contexto que, en un sentido, obliga a decidir por una opción u otra. Este tema ha sido abordado por el profesor P., como se puede ver en el extracto de la entrevista a continuación:

Secondo me la cosa più pericolosa di questo metodo è che loro lo vivono come un metodo che è stato scelto, no?, cioè che ce ne poteva essere un altro e magari parlando con l'amico della classe parallela eccetera eccetera che gli dice "ah, ma no! Noi in filosofia basta che gli diciamo..." e quindi magari si illudono anche in un altro modo sarebbe più facile [...] quindi secondo me fintanto che una metodologia diversa [...] viene vissuta come un qualcosa a cui loro sono sottoposti perché hanno questi professori e che invece potrebbero non avere, secondo me qualsiasi sperimentazione stenta a decollare, no?! (P. en FG prof B/C, exp.).

Dado que, dentro del mismo instituto, puede haber una elección entre diferentes opciones, es obvio que hay muchos factores que condicionan esa decisión, pero si no se tiene una conciencia clara de lo que una u otra opción implica, probablemente se tenderá a seguir las conocidas certezas, en lugar de avanzar hacia las incertidumbres de lo desconocido.

Efectivamente, por ejemplo, no hay ninguna mención en el sitio web del instituto a tales prácticas de enseñanza;<sup>113</sup> los canales institucionales no muestran nada de lo que sucede en estas clases, excepto las actas de los consejos de clase que, sin embargo, no son documentos públicos. Esta falta de publicidad y propaganda, en el sentido etimológico latino del término de "publicación y difusión", conduce a incomprendones y malentendidos. Unas chicas de 3ª, clase de enfoque tradicional, me dijeron que eligieron quedarse en esta sección para no correr el riesgo de encontrarse mal.

Mod: Cosa vi hanno detto? In cosa sarebbe consistito il cambio?

[...]

Stud2: Nel fatto che l'insegnante dava le nozioni...

Stud1: In realtà non è che ce l'hanno spiegata bene

Stud: No, non ce l'hanno spiegata [...]

---

<sup>113</sup> Ahora aparece, en la página explicativa de la especialidad de Ciencias Humanas, al cual pertenecen las clases observadas, la siguiente mención como uno de los núcleos fundamental de la especialidad: "Progetto/prodotto: come metodologia conseguente a un approccio integrato; consiste in un'organizzazione didattica in cui i contenuti e le conoscenze sono utilizzati per il raggiungimento di obiettivi chiari e concreti, frutto delle capacità di progettazione e gestione acquisite dagli studenti". Cfr. <http://www.liceocaetani.edu.it/index.php>. Última consultación: 5 octubre 2019.

Stud1: Che nella B ci sta l'insegnante che ti dà le nozioni di base e l'alunno che diciamo le apprende e se le annota e a casa va a farsi tutta la ricerca su tutto l'argomento che deve studiare e lo espone alla classe, cioè l'insegnante si limita...

Stud2: Ce l'hanno descritto come se l'insegnante non spiegasse e dovevamo fare tutto il lavoro noi

Stud1: Esatto (FG estud. 3A, trad.).

Si no hay una comunicación clara, eficaz, compartida y abierta para todos resulta difícil decidir por una opción u otra con conocimiento y también se corre el riesgo, por lo tanto, de tomar malas decisiones, por lo que, a menudo, probablemente se prefiere evitar este riesgo, como han dicho las mismas chicas de 3A:

Stud1: Potevamo scegliere tra la classe normale e quella capovolta e abbiamo preferito quella classe normale.

Stud2: Perché ce l'hanno detto l'anno scorso se volevamo iniziare dal terzo a cambiare e non ce la siamo sentita.

Mod: Come mai non ve la siete sentita?

Stud1: Perché non saremmo più potuti tornare indietro nel caso in cui non ci fossimo trovati bene, quindi preferivamo rimanere un po' sul classico così almeno già sapevamo un po' come erano le cose e non ci trovavamo in situazioni, problemi... (FG estud. 3A, trad.).

Los niños y niñas de 3C han dicho haber recibido muy mal el nuevo método desde el principio porque no podían entender qué era:

Stud4: Noi siamo partiti veramente col piede sbagliatissimo, noi siamo partiti con il

piede di guerra, abbiamo fatto una riunione con i professori 'non ci piace 'sta cosa' 'non ci piace come vi comportate' a quel punto manco gli stavo dando del lei ai professori.

[...] Stud1: A settembre.

Stud3: No, era inizi ottobre.

Stud4: Ci siamo impuntati che noi non la volevamo fare perché sinceramente nessuno riusciva a spiegarci in modo decente che cosa fosse (FG studenti 3C, exp.).

Está claro que una comunicación clara y eficaz, posiblemente colegial y abierta a toda la comunidad, también anunciada *online* y a través de canales institucionales oficiales, habría fomentado un mayor conocimiento de las prácticas en cuestión y habría permitido, por lo tanto, también comenzar de otra manera, tal vez "con buen pie", la relación educativa entre profesores y estudiantes. También es cierto, sin embargo, que tal publicidad y comunicación es más difícil si se lleva a cabo en un contexto que no la alienta, sin contar con el apoyo y el soporte de la dirección que, por supuesto, es consciente y respalda ciertas prácticas, pero que no introduce estrategias concretas para apoyar y sostener una acción que, por lo tanto, permanece aislada dentro del instituto.

La separación entre un tipo de enfoque y otro es, por lo tanto, evidente y tangible por un lado, dentro del centro, pero esquiva y ambigua por el otro, por fuera o por quienes lo viven y lo perciben como

"sufrido"<sup>114</sup>; cuando les pregunté a los chicos de 5B si habían elegido trabajar así, contestaron negativamente, como se puede leer a continuación:

Stud2: Ci siamo ritrovati al terzo anno che avevamo cambiato metodo.

Stud3: Ci hanno detto alzatevi, togliete i banchi così, prendete i computer, ci hanno diviso in gruppi senza il nostro volere, senza che noi sapessimo niente (FG studenti 5B, exp.).

Es evidente que de esta manera es más difícil establecer una relación educativa desde el principio con las condiciones y fundamentos necesarios para que dé el mejor fruto.

### 3.10.2. Un poco de confusión

Hemos visto antes en qué consisten estas prácticas de enseñanza introducidas en algunas de las aulas del centro y hemos visto que, a pesar de tener un enfoque declaradamente relacionado con el modelo al revés, de hecho no son muchos los elementos de estas prácticas que se pueden superponer con el *modus operandi* del modelo *flipped*. A este respecto, pude encontrar cierta confusión debida, probablemente, a la falta de una formación específica con respecto al modelo de referencia. De hecho, hablando de una comparación entre los dos métodos, si así inapropiadamente podemos llamarlos, que ocurrió esa mañana entre él y su colega de la misma disciplina de la sección B, Leonardo, profesor de la sección A de enfoque clásico, dijo durante el FG:

Il mio, tutto al contrario, è un metodo che parte dalla quasi scientifica rigorosa rigorosissima predisposizione del materiale, quasi organizzazione della lezione eccetera nei minimi aspetti e però il mio grosso dubbio e limite con cui convivo è che lasci poco spazio alla crescita e all'autonomia perché io in pratica li organizzo e poi l'unico spazio effettivamente è quello dell'interazione, che sto cercando di soddisfare. E quindi ci siamo detti ognuno dei due riesce ad essere efficace a modo suo, però ha un limite con cui convivere. Avremmo bisogno del doppio del tempo. Cioè dice il tuo è un ottimo metodo di partenza, lei dice dovremmo partire col tuo modo di lavorare e poi avere altrettanto tempo per sviluppare il resto, cioè dovremmo avere, la nostra proposta è avere il doppio delle ore; comunque la sintesi era questa (M. in FG docenti A, trad.).

En realidad, incluso la enseñanza al revés proporciona una preparación precisa de los materiales y la organización de la lección (Cecchinato y Papa, 2016; Maglioni y Biscaro, 2014; [www.flipnet.it](http://www.flipnet.it)) dejando, sin embargo, también un amplio espacio para el razonamiento y la argumentación, la creatividad y la autonomía. Un poco como ha dejado claro Marianna, una maestra de la sección A que ha tenido la oportunidad de practicar la enseñanza al revés en el extranjero:

Io mi diverto molto quando faccio delle cose diverse. La *flipped classroom* mi piace e mi rilassa soprattutto perché io l'ho dovuto fare in altre lingue quindi non dovevo parlare sempre, potevo lasciar parlare gli altri. Poi alla fine raccogliere le fila ti dà l'impronta, come dire "ci sei arrivato tu però io ero dietro" e poi si torna sul podio alla fine, quindi sì mi piace, mi piace molto (F. in FG docenti A, trad.).

---

<sup>114</sup> Incluso el profesor P. en la intervención anterior, había hablado del hecho de que los estudiantes se sienten "sujetos" a esta práctica por el hecho de tener a ciertos maestros.

Como ya he dicho, de hecho, el profesor tiene un papel comparable al del director teatral o cinematográfico; deja que los estudiantes sean los protagonistas, pero su presencia es esencial para que todo funcione correctamente.

Efectivamente, creo, por lo tanto, que hay una falta de formación colegial específica *ad hoc*, si el profesor P. Dijo sentirse en una "condición de pionero":

Quello però adesso, al di là di tutto, scontiamo anche una condizione un po' pionieristica, no?! Nel senso che non è che abbiamo una letteratura alle spalle, no?!, ricca di esempi e di cose su come appunto... (P. in FG docenti B/C, exp.).

La literatura realmente está allí, como hemos visto, y creo que podría permitir, a estos maestros apasionados y animados por grandes ideales, adquirir esas herramientas para trabajar con mayor tranquilidad y serenidad, fuertes también de una estructura metodológica sólida que les permitiría no llevar a cabo prácticas de enseñanza, sino un enfoque metodológico real a todos los efectos. Pero esto probablemente no ha sucedido hasta ahora precisamente porque el contexto, la estructura y el entorno no han introducido, al menos hasta ahora, un cambio en un sentido colegiado e institucional que permita la introducción de esta metodología diferente. De hecho, en este momento, hay una falta de formación colegial específica para la enseñanza innovadora que tal vez sería el primer paso para extender estas prácticas a más profesores.<sup>115</sup>

Por otra parte, precisamente por la naturaleza espontánea -y aislada del contexto- de estas prácticas, los profesores que las introdujeron se han mostrado felices desde el primer momento de mi presencia, ansiosos por recibir un comentario sobre lo que están haciendo, ansiosos por un feedback sobre su trabajo, lo que podría ofrecerles información para el análisis y la reflexión, permitiéndoles así mejorar donde lo necesiten.

### 3.11 ¿Qué opina el alumnado? Los resultados del lo cuestionarios

En este párrafo informaré y discutiré los resultados de los cuestionarios que se han administrado, como se mencionó anteriormente, a todos los estudiantes de las clases observadas, con el fin de determinar sus puntos de vista. Son, como se recordará, los mismos cuestionarios utilizados para el Cartima.

Estos resultados son muy interesantes porque muestran una diferencia estadísticamente significativa (Anova a una vía  $p < .05$ ) entre la metodología de las clases al revés y la de las clases tradicionales en 9 de 18 escalas.

Comencemos con el gráfico representado en la figura 15 que muestra los resultados del cuestionario CKP (Collaborative Knowledge Practices) que, como se destaca en el capítulo de metodología, detecta la percepción de los estudiantes de sus habilidades laborales con el conocimiento; observamos que en todas las escalas los valores medios son más altos en las clases que utilizan el método experimental; por lo tanto, podemos decir que en general los estudiantes que están sujetos a la enseñanza al revés sienten que han logrado más que sus compañeros las habilidades necesarias para trabajar con el conocimiento. Las diferencias estadísticamente significativas aquí son las de las escalas de "aprender utilizando las tecnologías" (M tradicional 2.58; M experimental 3.57; e "integrar el trabajo individual y colaborativo" (M. tr. 3.20; M ex. 3,56;  $p = .019$ ).

---

<sup>115</sup> Desde el final del año escolar 2018-2019, el Director ha cambiado y, por lo que me dijeron los profesores con los que hablé el pasado mes de septiembre, el actual Director tiene la intención de sensibilizar a los profesores de la escuela a didáctica por competencias.

El alumnado de las clases al revés, acostumbrado a explotar diariamente y activamente los medios de comunicación disponibles para ellos y a trabajar en grupos, proporcionan opiniones más positivas que sus compañeros de clase sobre lo mucho que la escuela les ha ayudado a ser competentes en estos dos ámbitos. Si todos los días se utilizan diferentes herramientas tecnológicas y si está obligado a trabajar en grupo sobre la base de lo que se ha producido por su cuenta, seguramente se tendrá una mayor capacidad para revisar y analizar la propia y las demás obras desarrolladas y se podrá explotar la tecnología como medio y fuente de información y conocimiento.

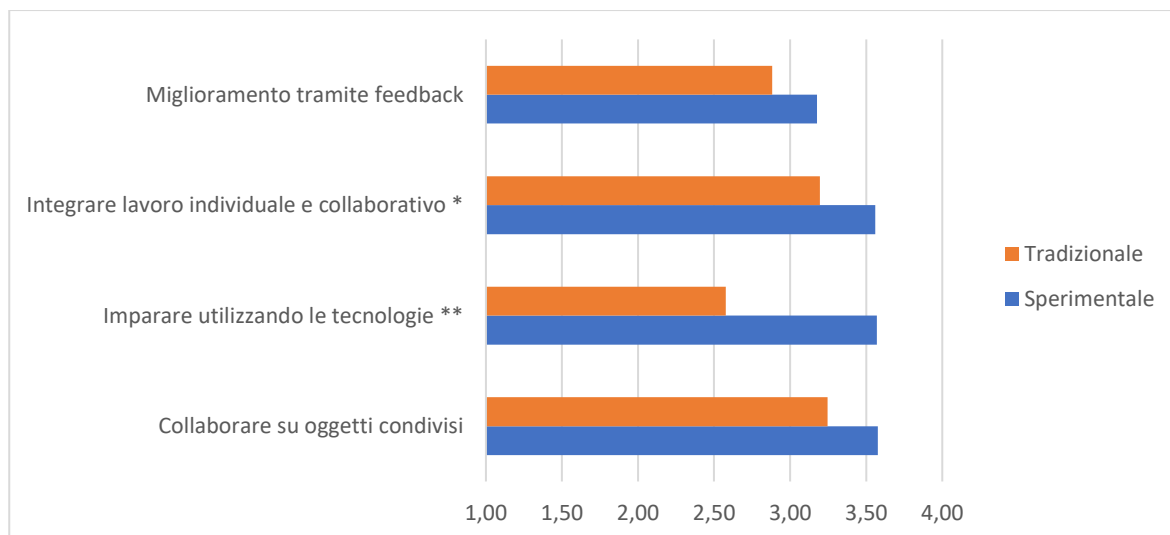


Figura 15. Diferencias entre las clases "experimentales" y "tradicionales" en las respuestas al cuestionario CKP - Collaborative Knowledge Practices. Los asteriscos indican los elementos que tienen una varianza estadísticamente significativa (\*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ ).

Las preguntas del cuestionario AMOS QAS están diseñadas para investigar hasta qué punto los estudiantes implementan una serie de comportamientos de estudio e incluyen las escalas: autoevaluación, elaboración, organización, sensibilidad metacognitiva, estrategias.

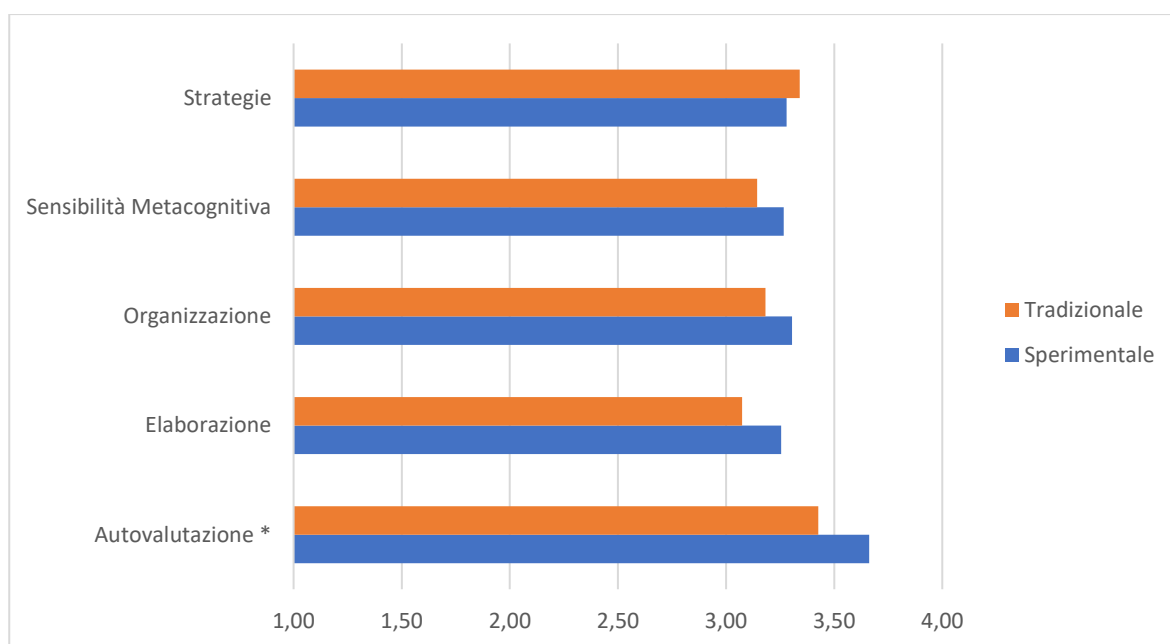


Figura 16. Diferencias entre clases "experimentales" y "tradicionales"; AMOS QAS – Cuestionario de enfoque de estudio. El asterisco indica el elemento que tiene una varianza estadísticamente significativa ( $*=p<.05$ ).

Una vez más, podemos ver que los valores medios son generalmente más altos en la percepción de los alumnos de las clases experimentales que los otros, aunque aquí la única escala donde las diferencias ciertamente no son atribuibles al caso es la de la autoevaluación; esta voz se centra en la capacidad de monitorear el propio aprendizaje y evaluar cuánto se ha asimilado, para que luego se pueda guiar el progreso del próximo estudio. Es interesante reflexionar sobre el hecho de que una metodología de una matriz más activista puede conducir a una mayor reflexión incluso en un área más claramente personal e individual como la de la autoevaluación. Aparentemente, un alumno más activo dentro de su proceso de aprendizaje también es más consciente de este proceso y más capaz de evaluarlo y, por lo tanto, de autoevaluarse.

El único aspecto que parece obtener peores resultados en las clases al revés es el de las estrategias. Esta categoría tenía como objetivo investigar la capacidad de prepararse para una prueba de examen. Por lo tanto, creo, sobre la base de lo que he podido observar, escuchar e informar en las páginas anteriores, que este resultado es atribuible al hecho de que los niños y niñas de las clases al revés sienten la falta de un apoyo seguro, representado sobre todo por un libro de texto y contenidos bien definidos y limitados para estudiar, especialmente en vista del examen final estatal del curso de estudio. Tal vez los estudiantes de las clases al revés sientan una mayor desorientación que sus compañeros, debido, precisamente, a la falta de un área bien limitada para dedicar sus energías y, por esta razón, sienten que también tienen menos estrategias para abordar el *mare magnum* del conocimiento.

En el cuestionario del ECPQ sobre la percepción del contexto educativo, que destaca las opiniones de los estudiantes sobre diferentes aspectos del contexto escolar, las escalas que muestran una diferencia estadísticamente significativa a favor de las clases al revés son la "participación" (M trad. 2.86; M ex. 2,61); el "sentido de pertenencia" (M trad. 2.60; M ex. 3,06); la «imparcialidad (M trad. 2.73; M ex. 3,02); la «calidad de la propuesta educativa» (M trad. 2.75; M ex. 3,22); el "acondicionamiento agradable" (M trad. 2.07; M ex. 2,80).

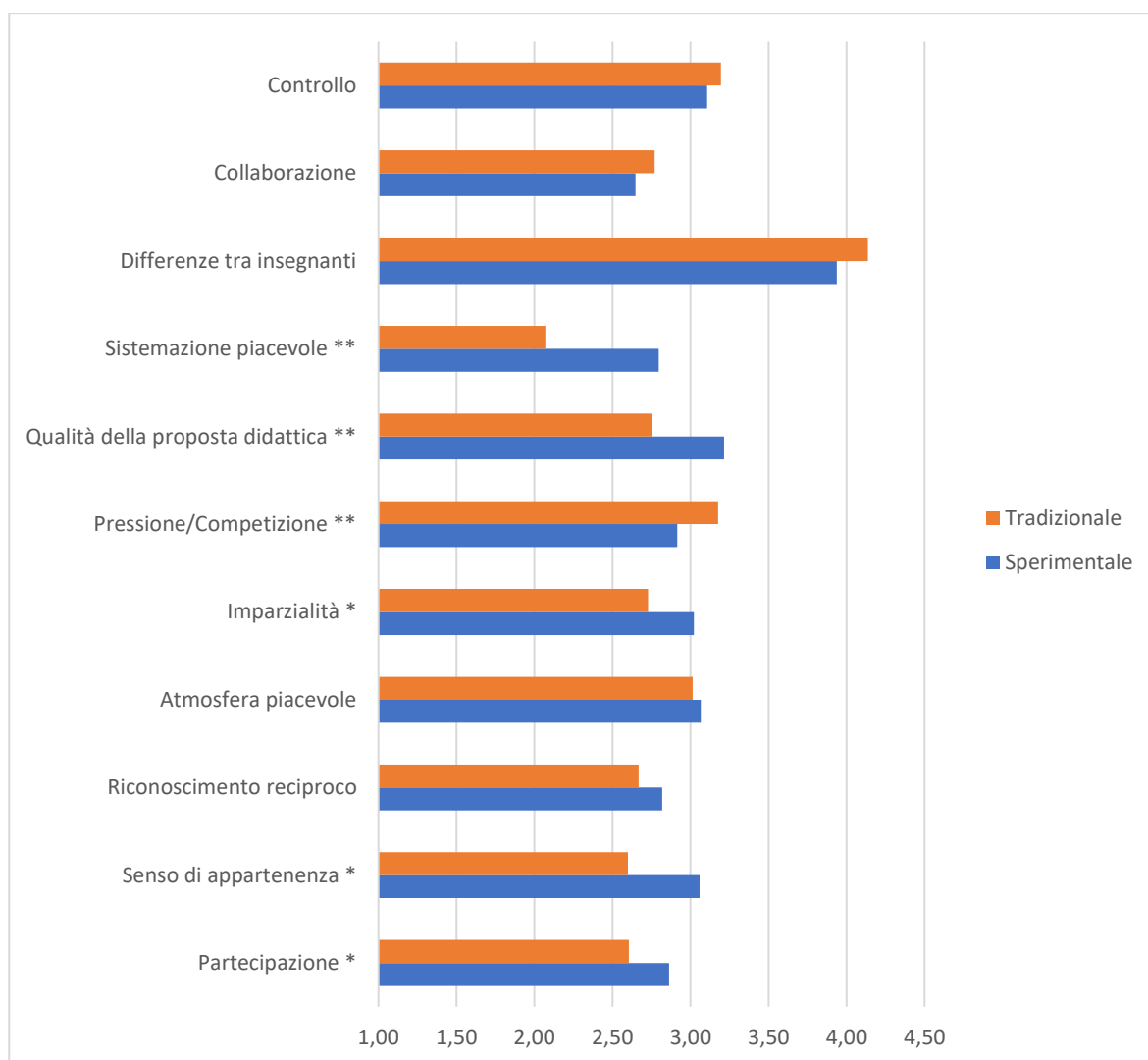


Figura 17. Diferencias entre clases 'experimentales' y 'tradicionales'. ECPQ – The Revised Educational Context Perception Questionnaire: Psychometric Properties. El asterisco muestra las voces que tienen una varianza estadísticamente relevante (\*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ ).

Es interesante notar que la escala "presión/competición" (M trad. 3.18; M ex. 2.92) es la única que tiene una diferencia estadísticamente significativa a favor del modelo tradicional: significa que cuando el trabajo colaborativo es menos adoptado y se practica más el trabajo individual, los estudiantes se sienten más bajo presión y en competición con sus compañeros. Esto también parece confirmarse en la escala de "sentido de pertenencia", que, junto con la de "acondicionamiento agradable", tiene puntos significativamente más altos en las clases experimentales que las tradicionales. Evidentemente, aquellos que se sienten más en competición con sus compañeros de equipo sienten en menor medida que pertenecen a un grupo, y viceversa.

Aunque no son estadísticamente significativas, las "diferencias entre los maestros" logran resultados más altos en las clases tradicionales, probablemente porque el método al revés es discutido, compartido y mejorado por todos los maestros involucrados, juntos, mientras este no pasa en la forma tradicional de enseñanza donde generalmente hay menos colaboración entre los maestros. Estos elementos también están respaldados por el análisis de los grupos de discusión sobre los cuales me permito hacer un breve excursus, que se muestra en el cuadro de abajo.

Un dato interesante con respecto a los grupos de discusión de los maestros es que el grupo que yo llamaría "experimental" era increíblemente más rico que el otro: el número de participantes era doble, todos los maestros invitados vinieron, mientras que del "tradicional" sólo tres de ellos estaban presentes,<sup>116</sup> tal vez aquellos con los que había podido estar más en sintonía durante las semanas que pasé en el centro, pero también, probablemente, los más interesados en discutir y reflexionar sobre su forma de trabajar. Otro elemento digno de nota es que los seis maestros que practican una enseñanza al revés aparecieron increíblemente más unidos y compactos que los demás: la discusión fluía con más fluidez y todos querían compartir sus pensamientos, mientras que el otro grupo se presentaba más dividido, menos homogéneo y menos armonioso. De hecho, todo el equipo "volteado" declaró trabajar en grupo, para dialogar y compartir con frecuencia, reflexionando sobre su práctica docente como equipo y esto, evidentemente, apareció claramente en la discusión colectiva.

Evidentemente, trabajar en grupos, exponer el trabajo colectivo para las evaluaciones en lugar de llevar a cabo exámenes orales individuales y tareas de clase tradicionales, vivir en espacios que se reorganizan de manera diferente a lo habitual, llevan a estos resultados. El sentido de *participación*, así como el de *pertenencia*, se incrementa en las clases que implementan la enseñanza al revés, consecuencia de trabajar en grupos que, a pesar de los temas críticos encontrados y de los que hemos podido hablar en las páginas anteriores, evidentemente estimula y fomenta el sentido de pertenencia a una comunidad y participación activa dentro de ella. Esto también conduce a una mejora en términos de *imparcialidad*, ya que trabajar en un grupo implica obviamente ser identificado por los maestros más como grupo que como individuos -incluso con las cuestiones críticas que hemos podido expresar a este respecto- y no desencadenar tantas situaciones de favoritismo o diferentes tratamientos dependiendo del estudiante, como también sugiere el valor "negativo" en la *diferencias entre los maestros*, que no es estadísticamente significativo, pero que refuerza los datos de la imparcialidad.

Una forma de trabajar más basada en la comunidad y una evaluación menos individualista y menos angustiante que la clásica que consiste en preguntas individuales y exámenes en clase (que, sin embargo, hay que subrayarse, no fallan del todo), probablemente están en la raíz de la brecha en los valores de la escala de *presión/competición*, que, de hecho, son más altos en las respuestas del grupo tradicional. Es posible que el trabajo en grupo mitigue al sentido de competición que se genera entre los estudiantes con el fin de obtener calificaciones más altas que otros y, tal vez, también un tipo de enfoque de enseñanza que no enfatiza la evaluación sumativa que se concreta en una nota, si no en una evaluación que más estimula y fomenta la reflexión y el cuidado del proceso y no sólo del producto, atenúa no sólo el sentido de la competición, sino también la presión que así, trabajando conjuntamente con los demás, resulta, por así decirlo, "diluida".

La escala *acondicionamiento agradable* nos informa de la importancia de organizar los espacios según las diferentes necesidades; una disposición diferente de los escritorios, más funcional a las actividades que se llevan a cabo en el aula, también sirve para connotar la clase de una manera diferente a las demás, que de esta manera se puede percibir más como propia, precisamente porque es distinta de las otras. No olvidemos la presencia de sillas tapizadas giradas en 5B, la posibilidad de

---

<sup>116</sup> Había pedido la participación de seis maestros para cada grupo.



dar la vuelta y moverse para trabajar con quién y dónde desea, la comodidad de poder utilizar el PC cómodamente.

Por último, la escala de la *calidad de la propuesta didáctica* muestra cuánto los niños de las clases experimentales perciben las ventajas de un enfoque alternativo al más tradicional, a pesar de todas las cuestiones críticas que han surgido durante las discusiones grupales. La calidad de la propuesta educativa no debe entenderse como algo rígido, debido únicamente a la aplicación de nuevos mecanismos y al uso de tecnologías, sino también y sobre todo al esfuerzo constante de los profesores por mejorar sus prácticas para poder adaptarse mejor a las necesidades y exigencias a las que se enfrentan de vez en cuando.

Algo desconcertante, aunque también podría ser un resultado debido al azar, el dato relativo a la *colaboración* que, por otro lado, debería ser un elemento fundamental del aprendizaje al revés. Sin embargo, hemos visto que la manera en que se forman, llevan a cabo y gestionan los trabajos en grupo se deja generalmente en gran medida a la voluntad y libertad de los estudiantes y no está diseñada y estructurada para promover una cooperación efectiva entre los estudiantes miembros de cada grupo por lo que, de hecho, como también han demostrado las entrevistas grupales, muchos estudiantes tal vez parecen percibir que no están realmente colaborando, sino simplemente fusionando piezas individuales de productos procesados autónomamente.

En cuanto a la escala del *control*, es de suponer que está vinculada a la dificultad de gestionar la autonomía y responsabilidad dejadas a los estudiantes por lo que estos, como he podido decir, sintiéndose tal vez demasiado libres a menudo están desorientados, especialmente porque estaban acostumbrados, en años escolares anteriores, a una organización mucho más rígida desde el punto de vista de la organización y estructuración de las clases.

\*\*\*

Otro aspecto interesante surge de las preguntas de fondo, como por ejemplo las relativas a los porcentajes de agrado de la escuela. Una vez más, parece que la enseñanza innovadora tiene una respuesta muy positiva entre el alumnado.

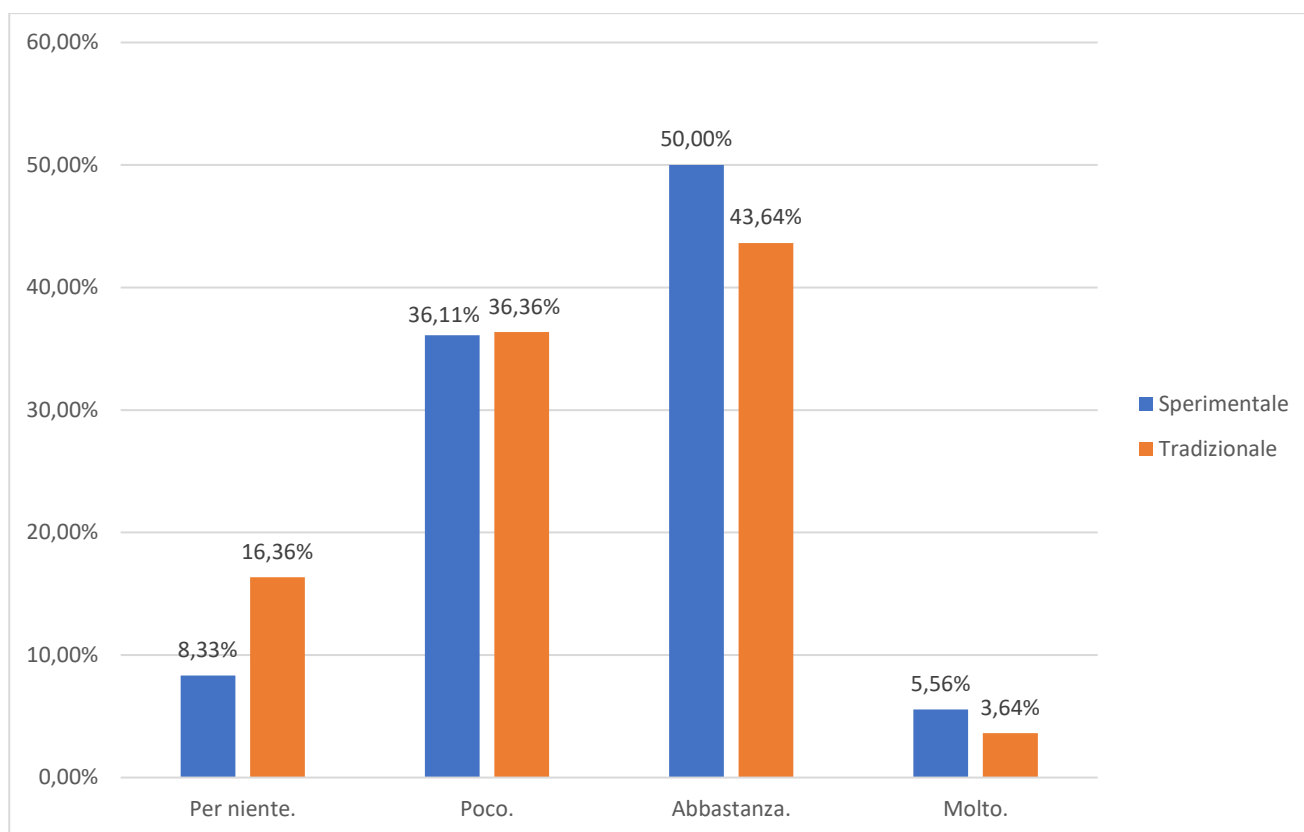


Figura 18. Diferencias entre clases 'experimentales' y 'tradicionales'. Porcentajes promedio de respuestas a la pregunta "¿En general, te gusta el colegio?".

Desde el gráfico se puede ver un resultado muy interesante: las entradas negativas (no en absoluto y poco) reportan valores más altos para las clases que se benefician de una enseñanza tradicional, mientras que las voces positivas (bastante y mucho) obtienen promedios más altos en las clases en enseñanza experimental. Esto nos lleva a decir que, en general, la escuela parecería ser más agradable para los niños que, desplazándose de la enseñanza frontal rígida generalizada en la mayoría de las escuelas italianas, utilizan prácticas de enseñanza alternativas, que se pueden remontar, en este caso, a un enfoque al revés.

Este nuevo enfoque de la relación educativa profesor-alumno parece tener una influencia positiva en la percepción de la escuela, tanto que hay una brecha bastante clara que, evidentemente, indica que los estudiantes, de esta manera *otra*, diferente a la tradicional, viven mejor espacios, comunidades, tiempos y compromiso que se les exige para poner en la escuela y la educación. Vivir mejor el entorno escolar es el primer paso para aprovecharlo al máximo: si se viene a la escuela voluntariamente y se está bien, también será más probable que se apliquen al máximo las propias habilidades, haciendo el mejor uso posible de estos espacios y tiempos de aprendizaje.

Si luego analizamos las respuestas a la misma pregunta por clase, encontramos resultados curiosos. En las clases experimentales, vemos que las dos respuestas a las antípodas, "en absoluto" y "mucho" son más altas en el quinto año que en los otras dos, mientras que para las otras clases sucede exactamente lo contrario: de hecho, contentas "para nada" el 20% de los chicos del quinto experimental contra el 8,33% del quinto tradicional y "muy" el 6,67% de los primeros y ninguno (0%) de los segundos, frente a un promedio de alrededor del 5-5,50% del tercero y cuarto experimental en las dos respuestas y a los siguientes resultados para el tercero y cuarto tradicionales: en absoluto: 3°= 12,50%; 4°= 26,32%; mucho: 3°= 8,33%; 4°= 0,00%. Me parece sorprendente la puntuación de los dos valores nulos de la respuesta "muy" de las clases tradicionales de cuarto y quinto: una señal

de que una enseñanza transmisiva no encuentra el favor de los estudiantes, aunque el tercero del enfoque tradicional trae de vuelta, en cambio, a esa respuesta, un puntuación más alta (8,33%) del experimental (5,16%), quizás precisamente porque un camino más clásico y estructurado es "más fácil" y manejable y, por lo tanto, más bienvenido, de uno totalmente nuevo en comparación con los hábitos anteriores. Los porcentajes de respuestas "poco" están disminuyendo a medida que avanza el curso de estudio en las clases experimentales, mientras que está aumentando en la transición del tercer a los años siguientes del tradicional; evidentemente con el avance de la edad del alumnado, tal vez debido a las cuestiones críticas y características de las que hemos dado cuenta en las páginas anteriores, vinculadas a la gran libertad y autonomía que se deja a los estudiantes, tal enfoque y forma de trabajar es muy apreciado, probablemente precisamente porque, por un lado, a lo largo de los años se logra más experiencia para afrontar los retos que presenta este modo de enseñanza-aprendizaje, por otro porque se adquiere, creciendo, una madurez que a menudo trae consigo un mayor sentido de responsabilidad y, por lo tanto, una mayor capacidad precisamente en la gestión de esa libertad. Las respuestas "bastante", que son, de lejos, las más numerosas, se fijan en un promedio del 53,76% en las tres clases experimentales y a su vez en el 43,13% en el tradicional, debido al 21,05% de la cuarta, que es, de hecho, la puntuación más baja entre las tres.

*Tabla 9. Porcentaje, por clase, de las respuestas a la pregunta "En el complejo, ¿te gusta el colegio?". Las dos clases terceras se han puesto juntas.*

	Sperimentale			Tradizionale		
	Terzo	Quarto	Quinto	Terzo	Quarto	Quinto
Per niente	5,16%	5,56%	20,00%	12,50%	26,32%	8,33%
Poco	48,41%	22,22%	20,00%	20,83%	52,63%	41,67%
Abbastanza	41,27%	66,67%	53,33%	58,33%	21,05%	50,00%
Molto	5,16%	5,56%	6,67%	8,33%	0,00%	0,00%
Totale	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Parece, por lo tanto, que en general las prácticas de enseñanza adoptadas en las clases experimentales están vividas, en comparación con la enseñanza tradicional, de una mejor manera por parte del alumnado. Este es un elemento fundamental: los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela y por eso creo que es apropiado darles la oportunidad de estar bien, de la mejor manera posible y parece que un enfoque metodológico diferente donde pueden tomar un papel más

activo, interactuar más con sus compañeros, deslizarse y moverse a voluntad, y utilizar las tecnologías digitales como una herramienta de aprendizaje encuentre su favor más que el modo transmisivo clásico.

### 3.12 (No) concluyendo el conocimiento del Caetani

Hemos visto cómo, dentro de un instituto histórico de entorno mayoritariamente tradicional, un pequeño grupo de profesores animados por el deseo de abandonar el tipo de enseñanza transmisiva que consideran injusta, no equitativa y poco fructífera para los estudiantes en términos de crecimiento y formación personal, haya empezado a llevar a cabo una serie de prácticas didácticas dirigidas a que el alumnado adopte un papel más activo en el proceso de aprendizaje, apoyado por las tecnologías y por una impostación del trabajo atribuible, aunque no superponible, al modelo de la *flipped classroom*.

Los maestros que comenzaron este viaje hacia el cambio, en un ambiente que, aunque no hostil tampoco facilita, lo hicieron juntos, con gran entusiasmo y determinación, impulsados por el deseo de cambiar un *status quo* que no los satisfacía, que consideraban injusto y que no consideraban adecuado para satisfacer las necesidades de los niños y niñas. De esta manera, han logrado formar un grupo unido y bastante compacto, que trabaja en conjunto, dialoga y se confronta diariamente para llevar a cabo de la mejor manera el camino emprendido; esto permitió dar una identidad, de alguna manera, a estas prácticas: una sección entera pudo recibir la huella de esta diversidad y esta huella ahora está claramente identificada, sentida, percibida y experimentada tanto por los maestros como por los profesores, familias y estudiantes del centro. Tal entusiasmo, cohesión y deseo de cambiar son tangibles y también se manifestaron durante las discusiones grupales en las que estos profesores participaron con gran interés, ansiosos por dar a conocer su trabajo al mundo exterior, de poder aprovechar de una confrontación y obtener un feedback sobre su práctica docente, con miras al crecimiento y la mejora. Este deseo de perfeccionar cada vez más la metodología de trabajo también apareció el pasado septiembre, cuando, al regresar al instituto, pude intercambiar impresiones relacionadas con el año escolar anterior con algunos de estos maestros. En esa ocasión, dijeron que habían atesorado y puesto en práctica algunas de las sugerencias que les había propuesto al devolver los primeros datos parciales. Cabe señalar, por lo tanto, que la búsqueda de mejorar la propia práctica, la necesidad de confrontación y, tal vez, también un aliento que les permita sentirse menos aislados y solos, son incesantes.

Efectivamente, hemos visto cómo tales prácticas de enseñanza fueron llevadas a cabo por los maestros:

- con el respaldo pero sin el apoyo y el incentivo concreto y eficaz del equipo directivo y del contexto, tanto a nivel *micro* como *macro*, es decir, tanto dentro del centro como fuera de ello, a nivel ministerial, por ejemplo;
- de una manera aislada del resto de los profesores, por lo que tan clara es la percepción de diversidad entre los que trabajan según una metodología más clásica y los que tratan de innovar;
- sin una formación *ad hoc* específica sobre la metodología de referencia, preparada y aplicada para que dichas prácticas puedan llevarse a cabo de una manera más consciente y rigurosa, convirtiéndose no en prácticas, sino en un *modus operandi* real y formalmente reconocido y estructurado.

De hecho, dado que no existe una formalización oficial de lo que sucede en las clases de esta sección, sigue habiendo una indeterminación e incertidumbre que son la causa y, al mismo tiempo, el efecto de la falta de publicidad de tales prácticas. Considero que justamente la ausencia de una definición clara y de publicidad simplemente no son rentables para aquellas prácticas que permanecen, por lo

tanto, aisladas y descontextualizadas, o se llevan a cabo con un respaldo informal y no oficial, con todos los riesgos y daños que esto conlleva. Es cierto que esto permite una mayor flexibilidad, pero también corre el riesgo de poner fin a la experimentación cuando ya no haya más maestros dispuestos a llevarla a cabo; de hecho, si estas prácticas de enseñanza no están institucionalizadas de alguna manera, corren el riesgo de acabar pronto porque no hay una marca oficial de su singularidad y especificidad. Al mismo tiempo, para que esto suceda, se necesita una definición clara de los métodos de trabajo y una capacitación específica para iniciar al mismo camino a otros maestros con la misma pasión y voluntad de crear una escuela diferente.

Creo que esto sería altamente deseable, incluso, y quizás sobre todo, porque, por lo que hemos visto, estos profesores se han embarcado en un viaje que, a pesar de las dificultades, es fructífero y efectivo en muchos aspectos; el alumnado, de hecho, ha demostrado apreciar este método de trabajo, ha reconocido los beneficios y el potencial que tiene; tanto de los cuestionarios como de los FG surgió esta apreciación, aunque no sin los elementos críticos sobre los que sería necesario trabajar y que pude aclarar en las páginas anteriores.

#### 4. Para (no) concluir: algún punto de reflexión para seguir avanzando

El cambio educativo es necesario y posible, incluso en las circunstancias más adversas.  
Jaume Carbonell (2008), *La innovación educativa*

Lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos.  
José Domingo Contreras (2010), *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*

Empecé esta tesis doctoral ilustrando las razones que me llevaron a tomar este camino. Necesariamente el espacio y el tiempo del doctorado y de la tesis que, en su forma de texto escrito, este espacio y tiempo hace visible y concreto, se cierran, pero no el viaje personal de transformación (Caparrós y Sierra, 2012; Contreras, 2010) que con estos se ha iniciado; este viaje, para usar las palabras de Salgueiro, en las que me reconozco plenamente, creo que “no sólo ha cambiado mi profesión, ha cambiado mi vida” (Salgueiro, 1999, p. 129).

A través de la redacción de la tesis, la reflexión y la experiencia personal del investigador se abren a los demás, en un acto de compartir que constituye el vínculo entre la experiencia íntima y su presentación al público, entre la práctica de la investigación vivida en primera persona por el investigador y su llegar a ser accesible y utilizable, convirtiéndose en algo transferible para la comunidad científica. Estos otros son, en tal búsqueda, no sólo los profesores universitarios, obligados a leer y evaluar este texto, sino también los mismos protagonistas y compañeros del itinerario de descubrimiento, que por lo tanto se convierten no sólo en los personajes fundamentales, sino al mismo tiempo en algunos de los usuarios finales del texto producido a partir de esta ruta (Charmaz, 2000, 2008; Denzin, 2013; Flick, 2018). Y es precisamente esta característica la que hace que este camino tenga desde el principio una connotación al mismo tiempo personal y pública, íntima y abierta, como para aspirar, como dice Denzin (2012), en las palabras que tuve la oportunidad de citar al principio, a volverse en un texto que pueda implicar a “readers and audiences in this passion, moving them to action” (Denzin, 2012, p. 85).

#### 4.1. Los resultados de la investigación

Al final de este texto, por tanto, que se encargó de hacer tangible y manifiesto lo que es único (Blanco, 2005) y normalmente oculto a la mayoría (Stake, 2010), trataré aquí de señalar a la atención del lector algunas cuestiones fundamentales que, en relación con los objetivos y preguntas de investigación que han surgido y he podido ilustrar en las páginas anteriores, no con la pretensión de exhaustividad o generalización, sino con el propósito de proporcionar motivos para la reflexión, consciente de la inevitable parcialidad que el enfoque metodológico adoptado trae consigo (Denzin y Lincoln, 2005; Tarozzi, 2008). De hecho, hemos tenido la oportunidad de acercarnos, ver y tratar de conocer y comprender dos centros escolares ubicados en contextos profundamente diferentes, también geográfica y culturalmente, que han sido promotores, -cada uno a su manera-, de prácticas educativas diferentes de las que se encuentran comúnmente en las escuelas secundarias. Las similitudes y diferencias entre estas dos realidades, que de ninguna manera se tienen que comparar entre ellas, justamente por su especificidad y singularidad, nos permiten, sin embargo, reflexionar sobre una serie de cuestiones fundamentales que han surgido precisamente del conocimiento de estas.

Estas cuestiones clave se pueden agrupar en tres ejes principales que se enumeran a continuación para luego ser profundizados:

1. de qué se trata la innovación;
2. por quién y por qué, por quienes y para qué surge la necesidad de innovar;
3. las circunstancias que acompañan la innovación: el contexto, la formación, la colaboración y el compartir.

Innovar no se significa sólo utilizar nuevas herramientas digitales (Carbonell, 2000; Fernández Navas, 2016). El uso de tabletas no es en sí mismo una innovación (Carbonell, 2000) sino, de hecho, a menudo es sólo una nueva forma de llevar a cabo viejas prácticas: la innovación consiste en el uso que se hace de ellas y el hecho de que estas herramientas son un medio de búsqueda e investigación, una forma de abarcar un conocimiento no limitado a un número determinado de páginas, sino constituido por el mundo que nos rodea (Alcaraz, 2016). Innovar significa repensar un camino y una relación enseñanza-aprendizaje en su totalidad y en todos sus aspectos, empezando por una idea de escuela verdaderamente pública, de y para todos, verdaderamente inclusiva, que permita a todos avanzar, cada uno con sus propios tiempos y ritmos, a su manera (Pérez, 2002). Significa entender la escuela como un espacio cívico, democrático e igualitario donde cada miembro cuenta y es importante para sí mismo y para los demás, en el cumplimiento de los deberes, así como en la demanda de derechos. Significa (re)pensar en el papel y la función del profesor y del alumno para que ambos estén activos y conscientes de este proceso, cada uno dentro de su propio ámbito y dentro de su propia posición; como ha afirmado Laura, una de las maestras de inglés del Cartima, de hecho, “se innova sobre todo para los alumnos, pero también en parte para los profesores, porque si nosotros no aprendemos a ser mejores, los alumnos tampoco pueden avanzar”;<sup>117</sup> efectivamente, el profesor es fundamental para construir la relación educativa y preparar un camino en el que los alumnos y alumnas puedan experimentar, practicar, descubrir, ser protagonistas de su propio hacer, actuar y aprender, pero también es fundamental como ejemplo viviente y encarnado de lo que enseña a sus propios estudiantes (Pérez, 2012). Significa poder preparar los espacios y tiempos de la manera más adecuada y apropiada para que estos principios éticos, morales y pedagógicos puedan ser implementados en la práctica dentro de los muros escolares, con cierta flexibilidad y funcionalidad. Pero significa, sobre todo, tener un entorno que apoye, incentive y se constituya en sí mismo de una

---

<sup>117</sup> V. Entrevista a Laura.

forma innovadora, que permita llevar a cabo esta innovación para que no permanezca aislada y, por lo tanto, destinada a una muerte segura y prematura.

Tal idea de innovación no se remite a algo nuevo *tout court*, cuanto, más bien, a la recuperación de una “vecchissima idea di scuola” como ha dicho uno de los docentes del Caetani<sup>118</sup> y como ha podido decir el mismo Director del Cartima cuando ha afirmado: “yo no creo que nosotros estemos innovando”.<sup>119</sup>

\*\*\*

En ambos centros las necesidades de innovación nacieron del reconocimiento de que un tipo de escuela como la actualmente predominante, exclusiva, que favorece sólo a ciertas personas y a ciertos tipos de inteligencia, dejando fuera o invisibilizando muchas otras capacidades que caracterizan todo ser humano, en nombre de un academicismo elitista y capitalista, destinado a la acumulación de contenidos, en el que el alumno es un sujeto pasivo, no corresponde a la idea de una escuela verdaderamente pública, diseñada y adaptada a los niños y niñas. Ambos los casos estudiados recuperan una idea de escuela que tiene sus fundamentos en el activismo pedagógico y los grandes pedagogos del pasado, de Dewey a Freinet, de Montessori a don Milani, una idea pedagógica que ve a los alumnos y alumnas como seres activos e involucrados en su propio proceso de aprendizaje, en el que pueden actuar, experimentar y probar, “ensuciándose las manos”. En este enfoque, el maestro desempeña un papel diferente al de la mera dispensación del conocimiento, un papel mucho más importante. Retomar estas ideas en el presente contemporáneo supone conceder un protagonismo y un papel diferente al maestro, al estudiante y al propio proceso de enseñar y aprender. Como bien explica Pérez (2002):

La sociedad del conocimiento requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, donde lo importante no es la explicación del profesor, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces, en solitario y, a veces, en cooperación), que el docente tiene que aprender a diseñar, estimular, orientar y valorar. [...] La tarea actual del profesional docente, más compleja pero mucho más digna, es provocar, orientar y acompañar el aprendizaje educativo de todos y cada uno de los individuos que la sociedad pone bajo su tutela. Llamo aprendizaje educativo a aquel que le sirve al individuo para construir de forma autónoma sus propios criterios y esquemas de comprensión informada y contrastada de la realidad natural, social, cultural y de sí mismo, así como de sus sentimientos y formas de comportamiento (Pérez, 2002, pp. 68-70).

Tal vez precisamente y también por esta conciencia de su papel y su importancia en el contexto educativo, las prácticas innovadoras nacen de profesores (Sancho, 2002), de manera autónoma, desde abajo, en el redil del marco administrativo y jurídico, pero de una manera de éste independiente y autónoma. Los profesores son los promotores del proceso de innovación, los agentes del cambio (Bruner, 1997). Esto conduce a una serie de reflexiones. En primer lugar, como explica Coronel (2002), es necesario tener en cuenta el hecho de que innovar(se) es una experiencia personal:

El cambio debe conceptualizarse como proceso de aprendizaje personal que se realiza, en primer lugar, por los individuos. Se trata de una experiencia fundamentalmente personal en la que cada sujeto reacciona de forma

---

<sup>118</sup> V. intervención del profesor P. en FG docentes B/C, experimental.

<sup>119</sup> V. entrevista a Juan.

significativamente diferente, utilizando un repertorio de respuestas de diversa naturaleza. Por tanto, es necesario contemplar la significación subjetiva del cambio; en este sentido, la facilitación del mismo y los esfuerzos empleados a tal efecto deben centrarse en los individuos, no en el cambio en sí mismo considerado (Coronel, 2002, p. 55).

El cambio es vivido y llevado a cabo por los docentes de los dos centros como experiencia personal: los profesores del Caetani, concientes de su diversidad con respeto al contexto que los rodea, han afirmado ser “in profonda contraddizione con l'ambiente circostante”;<sup>120</sup> Agata, la Jefa de estudios del Cartima, ha dicho, para subrayar el cambio que se produce en los maestros y maestras que trabajan en el Cartima, que “parece que es una escuela de formación, que el que pasa por el Cartima no vuelve a trabajar de otra forma”.<sup>121</sup>

Pero esta investigación, también ha evidenciado que el cambio, justamente al ser experiencia personal, no se puede imponer, sino que requiere un acompañamiento, un incentivo y un estímulo para desarrollarse y proliferar. Este cambio, por lo tanto, debe tener lugar dentro de un camino ciertamente íntimo y personal, pero que debe ser llevado a cabo y apoyado tanto por un equipo directivo acogedor y estimulante, como por una formación específica que permita adquirir las herramientas y la concienciación para manejar los cambios diarios en la práctica didáctica y educativa que la innovación necesariamente trae consigo. Los diferentes caminos innovadores de los dos centros lo demuestran claramente: en el Caetani, un instituto activo en Roma desde la década de los años '30, un pequeño grupo de maestros ha llevado a cabo un conjunto de prácticas innovadoras de enseñanza en un contexto no hostil pero ni siquiera de asistencia y apoyo; la práctica emprendida permanece separada del entorno, percibida y experimentada como diferente y aislada del contexto del centro en el que se desarrolla, de modo que uno de los profesores del grupo declaró que sabía que él y sus colegas son “guardati con sospetto”.<sup>122</sup> La historia de Cartima es completamente diferente, un centro que surge hace uno años con un proyecto educativo desarrollado *ad hoc* por un nutrido número de docentes, que identifica su esencia y se basa en principios pedagógicos y didácticos específicos. Este instituto tiene, por lo tanto, desde el principio, una fuerte connotación innovadora y para mantenerla establece una serie de estrategias y elecciones operativas destinadas a dar continuidad y trascendencia al proceso innovador, a fin de llevarlo a una dimensión *ulterior* en comparación con el grupo restringido de sus iniciadores; por lo tanto, aunque a nivel macro también lo que sucede en el Cartima se percibe como algo inusual en comparación con el contexto escolar tradicional, todo el instituto emprende una acción didáctica que permite poner en práctica los principios teóricos expresados en el proyecto educativo.

En esta línea, el papel del liderazgo y el contexto que se crea por su acción en cada centro, es crucial para asegurar que la experiencia innovadora pueda ir más allá del individuo o grupo de individuos que la inició. Como explica Di Marco (2011), efectivamente:

L'idea che un singolo docente può fare la differenza, ma che una volta finito il suo incarico professionale ciò che è stato costruito, sperimentato, realizzato debba essere perso fa pensare che la continuità delle buone prassi sia difficile da realizzare. [...] Garantire la prosecuzione di pratiche innovative che funzionano si avvale del buon senso e della volontà del singolo docente. L'insegnante, anche il più avvertito che lavora per l'innovazione, pur promuovendo attività collegiali, sembra essere un professionista solitario, che nonostante il mancato riconoscimento economico e istituzionale, lavora con

---

<sup>120</sup> V. FG docentes B/C, experimental.

<sup>121</sup> V. entrevista a Agata.

<sup>122</sup> V. FG docenti B/C, experimental.



forte motivazione e passione e per volontà personale. La scuola, sempre più oggi, per la condizione economica e sociale che la società postmoderna sta attraversando, sembra reggersi su alcune persone fortemente motivate ma che soffrono una profunda solitudine nel compiere scelte innovativas del fare scuola (Di Marco, 2011, p. 147).

Si esta soledad no se supera de alguna manera, es muy difícil, si no imposible, que la innovación se vuelva sistemática. También creo que esta soledad está, en parte, arraigada en nuestro *modus operandi* de hacer escuela y ciertamente vinculada a un marcado individualismo que, como Hargreaves (1996) ha ilustrado bien, está, de alguna manera, firmemente arraigado en la profesión docente y en cómo esta se lleva a cabo a diario, en aulas aisladas entre sí y en una ruptura por hora en la que la mayoría de las veces<sup>123</sup> hay sólo un docente en el aula.<sup>124</sup> Sin embargo, está fuera de toda duda que en soledad no se puede llevar a cabo un cambio sustancial. De hecho, hemos visto que la innovación nace y se pone en marcha y gracias al entusiasmo de maestros apasionados (Day, 2006) y animados por grandes ideales y sólidos principios éticos reunidos en un grupo (Sancho, 2002), por lo que la colaboración y la cooperación son partes esenciales y necesarias para que se pueda emprender un verdadero proceso innovador; como ha bien aclarado Agata, efectivamente, “es muy importante ser consciente de que esto tiene que ser compartido, esto nadie solo lo puede hacer”;<sup>125</sup> los docentes del Caetani, de hecho, han dicho de haberse “scelti” para armar un grupo.<sup>126</sup> Sin embargo, como acaban de mencionar las palabras de Di Marco, esta innovación no puede ser llevada “a sistema” a menos que sea encarnada, compartida, hecha propia y vivida por todos los profesores, incentivada, fomentada y apoyada por el equipo directivo. De hecho, el papel de la dirección en la connotación y la creación de un centro en su especificidad es fundamental.

De hecho, hemos tenido la oportunidad de analizar las dificultades que los maestros del Caetani encuentran diariamente para emprender una acción educativa diferente y que está aislada del contexto en el que operan y cómo, en cambio, en el Cartima todo el centro se mueve colegialmente en la misma dirección, gracias a las sesiones de capacitación promovidas cada año antes del comienzo de los cursos y dirigidas a los maestros para proporcionarles las herramientas y permitirles desarrollar las habilidades necesarias para actuar de acuerdo con la filosofía del centro, pero también gracias a un ambiente empático y un espíritu de grupo presente en el centro, que crea un ambiente acogedor y estimulante.

También tuvimos la oportunidad de ver cómo la participación en la vida del centro de acuerdo con las características requeridas por la especificidad del instituto no puede imponerse y venir desde arriba, sino que debe ser compartida y participada; es un aspecto que el director del Cartima dejó muy claro cuando afirmó que ciertos principios ideales deben ser íntimamente poseídos y no solo representar una fachada pedagógica: “Tú no eres inclusivo de diez a doce de la mañana; me refiero: ahora vamos a ser inclusivos, y luego seguimos ... no, no, no: o sea, tú en cada conversación, en cada decisión, en cada ... tienes claros un conjunto de principios, y te das cuenta de que no todo el profesorado los tiene”;<sup>127</sup> también el profesor P., maestro de filosofía del Caetani, hablando de la

---

<sup>123</sup>En Italia, la excepción son las escasas horas de presencia simultánea y aquellas en las que el profesor de apoyo está presente en el aula.

<sup>124</sup>Muy interesante, en este sentido, es lo que Hargreaves nota sobre las escuelas primarias pero que, de la misma manera, se aplica a las escuelas secundarias: “La mayor parte de las escuelas elementales todavía tiene una estructura que LORTIE describe como de “cartón de huevos”: aulas segregadas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas (Hargreaves, 1996, p. 191).

<sup>125</sup> V. entrevista a Agata.

<sup>126</sup> V. FG docentes B/C, experimental.

<sup>127</sup> V. entrevista a Juan.

predisposición a aceptar lo nuevo, ha hecho referencia a la "resistencia" de una gran parte del personal docente.<sup>128</sup> Para acompañar y apoyar un cambio que es gradual pero también profundo, incluso a nivel interno, e intentar abrir brechas en los muros de ideas y prácticas consolidadas y, de alguna manera, "incrustadas", es necesario promover un liderazgo democrático y distribuido que no omita el lado humano y emocional, que sea comprensivo y acogedor, que actúe hacia los maestros, tal como los maestros deben actuar hacia los estudiantes. Se necesita, por lo tanto, una capacitación específica y constante para comenzar un cambio sustancial en los modos de trabajo y acción.

Esta formación es necesaria, por ejemplo en el caso del Cartima, precisamente para asegurar que se conozca el enfoque pedagógico y las prácticas de enseñanza del centro y, en consecuencia, estas prácticas puedan llevarse a cabo más allá de las personas que las han emprendido desde el comienzo; es el concepto expresado por Paula, secretaria del Cartima, cuando hablamos de los problemas que debe enfrentar el personal directivo para garantizar que la acción del centro continúe a lo largo de los años, incluso cuando los fundadores ya no trabajen allí: "la formación inicial es quizás una de las maneras de intentar prever y digamos solucionar esos problemas".<sup>129</sup>

En el caso del Caetani, en cambio, precisamente la ausencia de una línea pedagógica compartida y colegiada por todo el centro y la falta de capacitación específica para garantizar que las prácticas de enseñanza puedan extenderse por todo el instituto y ser aceptadas y compartidas por otros maestros, aumenta la sensación de aislamiento de los profesores iniciadores del proceso innovador.

Es, como hemos visto, un cambio que también implica el ser maestro, en cierto sentido; los profesores del Cartima hablaron mucho sobre eso y Agata lo resumió bien cuando, refiriéndose a su experiencia en el centro, dijo: "he aprendido mucho a nivel personal y profesional".<sup>130</sup> Y se trata de un cambio que nos permite modificar, por tanto, también lo que nos rodea; esto también se lo que argumenta Contreras (2010) cuando afirma que esta práctica constante de (trans) formación permite

modificar la relación con el saber que enseño, sintiéndome autorizado a crearlo y no sólo a transmitirlo, y cambiar, como consecuencia, las relaciones con mis estudiantes y con las propias clases como lugar de encuentro y acontecimientos (Contreras, 2010, p. 72).

Sin embargo, una tan profunda (trans)formación, como se ha mencionado, es tan personal que, aunque vinculada a una forma diferente de trabajar, sin duda también implica un cambio sustancial, tanto para los profesores como para los estudiantes, con respeto a prácticas, hábitos y formas de ser y actuar consolidados, por lo que no todo el mundo está dispuesto a tomar ese camino; hemos visto, por ejemplo, como muchos estudiantes del Caetani pertenecientes a la sección experimental se sienten en dificultades ante un cambio tan radical con respecto a las prácticas a las que estaban acostumbrados, pero cómo, a pesar de esto, han encontrado los beneficios y el potencial, afirmando que tal forma de trabajo en la escuela los prepara "para la vida".<sup>131</sup>

Por lo que atiene a los docentes, incluso si esto se llevara a cabo, el riesgo de que esto pueda hacerse a la ligera es alto, si no es totalmente compartido y hecho propio, porque implica esfuerzo, fatiga y dedicación y se basa, como factor esencial, en una alta dosis de motivación.

---

<sup>128</sup> Cfr. FG docentes B/C, exp.

<sup>129</sup> V. entrevista a Paula.

<sup>130</sup> V, entrevista a Agata.

<sup>131</sup> V. FG estudiantes 4B, experimental.

Por esta razón, es necesario que la innovación se convierta en un sello distintivo de todo un centro (Alcaraz, 2016; Carbonell, 2008), es extienda y generalice a toda la institución, pero de una manera plena, no sólo compartida sino participada, vivida y encarnada, hecha propia. Si todos los miembros de la escuela como institución toman esta perspectiva, es todo el centro el que adquiere una configuración diferente, un rasgo distintivo y peculiar que puede trascender al individuo para que aquellos que no están en línea con la filosofía y/o no tienen ningún deseo o ganas de embarcarse en un camino complejo y difícil de transformación, se van espontáneamente como sucedió, por ejemplo, en el Cartima, como varios maestros han tenido la oportunidad de decir.<sup>132</sup> El proceso de poder configurarse de esta manera es lento y no es en absoluto obvio y es, en sí mismo, una especie de camino de aprendizaje que la escuela en su conjunto dibuja, configura y continúa. De hecho, como dice Santos (2000),

No se trata sólo de que cada profesor aprenda sino de que aprenda la escuela como institución. “Resulta evidente que la mejora escolar sólo es posible si la escuela, como organización, es capaz de aprender, no sólo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores, sino de manera que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha” (Bollen, 1997:29). La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces (Santos, 2000, pp. 44-45).

Esto es exactamente lo que, como hemos visto, los miembros del equipo directivo del Cartima están tratando de hacer, tanto a través de una formación específica que permita a más y más maestros compartir, abrazar y hacer suyos los principios e ideas que son la base en el proceso innovador, pero también a través de un gran cuidado de las relaciones humanas e interpersonales y una atención constante a las dificultades que este proceso innovador conlleva a nivel personal, en un camino continuo y constante de (auto)reflexión dirigida a la mejora. En realidad,

Si consideramos una organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan (Gairín, 2000, p. 37).

El Caetani, por otro lado, una escuela más grande, con una larga tradición, parece avanzar con mayor dificultad hacia un cambio profundo en sus prácticas de enseñanza. La innovación comenzó desde un pequeño grupo de docentes y no desde el personal directivo y, al menos hasta ahora, no ha sido especialmente alentado a nivel gerencial, por lo que tiene dificultades para despegar, difundirse en el centro e involucrar a otros docentes.

De hecho, solo de esta manera el cambio puede, gradualmente, volverse cada vez más institucionalizado, convirtiéndose en el rasgo específico y distintivo de cada centro.

Para continuar con las palabras de Coronel, de hecho:

Pensar el cambio desde categorías institucionales supone reconocer la impronta personal de cada centro con sus rasgos y su cultura peculiar, en la configuración de un

---

<sup>132</sup> V. entrevistas a Agata, Miriam, Carolina.

modo de trabajar con él, de darle un determinado sello personal y, a la vez, en la forma de quedar afectado por el propio cambio. Los materiales, la metodología o las opiniones pueden ser objeto de cambio y dan cuenta del carácter multidimensional del mismo. La pluralidad de fuentes, variables y participantes implicados refuerza el carácter institucional de éste y el esfuerzo inútil si se le trata como un acontecimiento singular o puntual en la vida de los centros (Coronel, 2002, p 56).

De esta manera, por lo tanto, el cambio puede institucionalizarse y convertirse en específico e inherente al centro que se ha convertido en el promotor. A este respecto, el papel fundamental es, una vez más, del equipo directivo que, por ejemplo, no perdiendo la práctica de la enseñanza y conservando unas horas de docencia, como en el caso del Cartima, permanece cerca y puede comprender más fácilmente las necesidades y exigencias de los colegas maestros, y puede desarrollar, como resultado, una mayor empatía y, al mismo tiempo, establecer acciones concretas encaminadas a mejorar la vida en el centro. La escuela se configura así como una entidad que aprende ella misma; principal lugar del aprendizaje, no puede dejar de proceder a emprender un camino destinado a la mejora constante y (trans)formación de sí misma. Es, como afirma Gairín (2000), un nivel que pocas organizaciones logran alcanzar porque implica la implementación, aplicación y uso de mecanismos constantes de autoevaluación, en la perspectiva del cambio, que requieren actitudes personales que a menudo contrastan con la forma en que actúan las organizaciones. Para usar sus palabras, de hecho:

podemos entender como un compromiso de las organizaciones el *institucionalizar* los cambios que progresivamente se vayan planteando. La existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio resulta, al respecto, una necesidad ineludible. La organización autocualificante, o la también llamada «organización que aprende», se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan, y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones (Gairín, 2000, p. 36).

Si se quiere continuar y llevar a cabo el proceso de aprendizaje y mejora, es necesario que todo el centro se mueva en esta dirección; de hecho, está claro que esto debe trascender a los individuos y la suma de su aprendizaje individual y convertirse en una característica distintiva del centro mismo, como bien explica Bolívar (2001):

el aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales. Empieza a ocurrir dentro de grupos que trabajan en colaboración, como miembros que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones. Las enseñanzas adquiridas mediante la resolución de problemas llegan a formar parte de la cultura de la escuela, y como tales pasan del grupo a los nuevos miembros (Bolívar, 2001, p. 5).

Una visión sistémica y consciente del cambio y del proceso innovador, lleva, como consecuencia, no sólo a connotar la institución dentro de ella, sino también a su visibilidad fuera, y por lo tanto, inevitablemente, a gestionar y hacer frente de una manera más madura y consciente a los inevitables obstáculos, de diversa índole, que pueden poner en peligro la existencia y la persistencia del cambio. En el caso de Caetani, se destacaron situaciones de falta de intercambio y colegialidad, conocimiento e intercambio de estas prácticas, que inevitablemente conducen al aislamiento y la difícil tarea de continuar el proceso innovador más allá de los maestros promotores y a situaciones difíciles, por ejemplo, al momento de enfrentar el examen estatal, como hemos visto.

En línea con la necesaria identidad del centro y su visibilidad fuera de la propia institución, hay que destacar la importancia de la apertura de la escuela al mundo circundante, no sólo en términos de espacios físicos, sino también en términos de conocimiento y aprendizaje (Biondi et al., 2016) y colaboración con las familias; siendo la escuela y la familia dos instancias de mediación fundamentales en la educación y formación de los niños y niñas, deben comunicarse, cooperar y colaborar y no ser mundos separados, ajenos y opuestos como sucede a menudo (D'Aprile, 2010). De hecho, la configuración del instituto Cartima como una "comunidad de aprendizaje" se mueve en esta dirección. Abrirse, ser conocido, compartir también se convierte en una forma de ser visible, reconocido, entendido y, por tanto, poder seguir trabajando de cierta manera, característica y específica, propia del centro.

La apertura de la escuela también debería tener lugar dentro de ella, con la movilidad de los alumnos de un ambiente a otro, incluso durante la misma hora de clase para permitir una mayor permeabilidad, menos aislamiento y un mayor grado de intercambio y conocimiento mutuo. Con la misma visión de compartir y participar de todos los miembros en el proceso de aprendizaje, se debería alentar y fomentar el trabajo en grupo y en equipo a todos los niveles, desde el alumnado hasta el profesorado, hasta los miembros del equipo directivo, desde la perspectiva del liderazgo participativo y democrático como el que, por ejemplo, se encuentra en el Cartima y que es alentado y apoyado por el personal de gestión. Creo que en esta perspectiva de apertura de la cual el liderazgo distribuido es una señal clara, también las relaciones humanas son de extrema importancia y que, evidentemente, adquieren una importancia distinta respecto a los contextos en los que las decisiones se toman de manera más vertical. Como tuvo la oportunidad de decir el director del Cartima, de hecho, "yo lo que si soy es absolutamente respetuoso, y trato de ser cordial con todo el mundo y al final eso genera, normalmente, un feedback parecido, ¿no?".<sup>133</sup>

Comportamientos cordiales y respetuosos, interés en los que nos rodean, sentido de responsabilidad y atención a los demás<sup>134</sup> son algunos de los elementos de un liderazgo democrático y participativo que no sólo representa la aplicación práctica del principio teórico de una escuela de todos y para todos, sino que también permite percibir el lugar donde se pasa la mayor parte del tiempo como más propio, personal; desde este punto de vista, habitaciones acogedoras y confortablemente amuebladas, espejo de los principios éticos que animan y caracterizan el centro también deberían fomentar y alentar el placer de permanecer en esos espacios y, por lo tanto, una mejor predisposición hacia el aprendizaje (Biondi et al., 2016) y hacia los demás en general.<sup>135</sup>

\*\*\*

Si consideramos la escuela como un servicio público, está claro que tenemos que repensar su esencia interior, para que los seres humanos puedan afrontar críticamente los cambios y desafíos sociales que la realidad actual impone, desear y luchar por un mundo más justo y equitativo; en este sentido, la enseñanza debe adquirir un valor mucho mayor que la mera entrega de contenidos y requiere una reflexión en el uso de las nuevas tecnologías y en el vivir y trabajar juntos (Carbonell, 2000; Morin, 2015). Además, no se puede pensar en contribuir a la formación de ciudadanos conscientes

---

<sup>133</sup> V. entrevista a Juan. Y un poco más adelante, hablando de la relación con los estudiantes, ha dicho: " lo que a mí me transmiten es afecto en general, pero es que creo que lo que ocurre cuando tú tratas a las personas con afecto, que te devuelven lo mismo: es lo que suele ocurrir y si las tratas con la punta del pie pues te devuelven eso mismo, no?".

<sup>134</sup> Hemos tenido la oportunidad de hablar extensamente sobre la calidad de las relaciones humanas en el Cartima y cómo se cultivan, comenzando por el equipo directivo.

<sup>135</sup> Hemos visto cómo, en el Cartima, incluso los espacios ocupados por los miembros del equipo directivo tenían características coherentes con los principios democráticos que el personal de gestión apoya y que animan el centro.

sin cultivar y aplicar concreta y tangiblemente respeto mutuo, comunicación, colaboración y práctica democrática (Carbonell, 2000; Morin, 2015), así como han afirmado y tratado de hacer las grandes pedagogías holísticas (Aldi et al., 2013) y los principales exponentes de la Escuela Activa (D'Aprile, 2010). Efectivamente, como dijo Carbonell (2008), es necesario recuperar los clásicos de la pedagogía para garantizar que nadie se quede atrás y que todos tengan un aprendizaje activo, basado en la experiencia, de forma independiente pero también en cooperación con los demás, que ofrezca a los estudiantes caminos significativos para entender y ser capaces de moverse en un mundo cada vez más complejo. El propio Dewey (1938) había declarado que "l'educazione è essenzialmente un processo sociale; essa lo diventa tanto meglio quanto più gli individui formano un gruppo comunitario" (Dewey, 1938; ed. en. 2014, p. 47); considero que estas palabras se aplican no sólo al alumnado, sino a todos aquellos que, de manera diferente pero en igualdad de de igual manera pero con diferentes roles, tienen que ver con la educación y la formación que, repito, es ante todo transformación.

Por lo tanto, precisamente a partir de la recuperación de los grandes clásicos de la pedagogía holística y activa, es necesario repensar una nueva forma de enseñar, que tenga en cuenta los cambios radicales y repentinos que estamos experimentando y los incorpore en una reflexión pedagógica dirigida a formar personas competentes e informadas, independientes y creativas, y esto, como afirma claramente Pérez (2019), implica el desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales de un orden superior, que afectan no solo el conocimiento sino también el saber de cada estudiante:

Los ambiciosos retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y la comunicación compleja, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, planteamiento y solución de problemas y creación de escenarios alternativos. [...] Es decir, requiere el desarrollo, en cada ciudadano, de recursos cognitivos y afectivos de orden superior. El desafío pedagógico, es diseñar y organizar el espacio, el tiempo, las relaciones sociales, las actividades, el curriculum y la evaluación para ayudar a formar el ciudadano culto, solidario y autónomo que exige la complejidad de este escenario global y digital contemporáneo. Con otras palabras, este proceso requiere recursos y capacidades cognitivas y socioemocionales de orden superior, lo que, a mi entender, supone el tránsito de la información al conocimiento y del conocimiento a la sabiduría en todos y cada uno de los aprendices (Pérez, 2019, pp. 4-5).

Por lo tanto, para pasar de una escuela del conocimiento a una escuela del saber, es necesario repensar radicalmente esta institución.

Hemos visto que esto no solo es necesario, sino también posible.

## Bibliografia

AA.VV. (2013). *Introduzione y bases científicas de las comunidades de aprendizaje*. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades - CREA, Universitat de Barcelona.

Alcaraz, S. N. (2016). Apuntes para innovar. In Alcaraz, S. N. y Fernández, N. M. (Coord.) *Innovación educativa: más allá de la ficción* (pp. 245-258). Madrid, España: Ediciones Pirámide

Alcaraz, S. N. y Fernández, N. M. (Coord.) (2016). *Innovación educativa: más allá de la ficción*. Madrid, España: Ediciones Pirámide

Alcaraz, S. N. y Fernández, N. M. (2016). Introducción. Más allá de la ficción. In Alcaraz, S. N. y Fernández, N. M. (Coord.) *Innovación educativa: más allá de la ficción* (pp. 21-26). Madrid, España: Ediciones Pirámide

Aldi, G., Belvedere, G., Coccagna, A., Locatelli, L. e Pavone, S. (2013). *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*. Milano, Italia: Enea

Alighieri, D. (s.d.), *Inferno*, XXVI

Allegrezza, P. (2016). Per una didattica attiva. La letteratura nella classe laboratorio. Estratto da [https://www.academia.edu/28284314/Per\\_una\\_didattica\\_attiva\\_la\\_letteratura\\_nella\\_classe\\_laboratorio](https://www.academia.edu/28284314/Per_una_didattica_attiva_la_letteratura_nella_classe_laboratorio) ultima consultazione: 3 ottobre 2019

Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., e Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44). Roma, Italia: Armando

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata

Anton, N. (2018). Les compétences socio-émotionnelles: pourquoi elles sont essentielles aux élèves. Extrait du *École changer de cap*. Disponibile in: <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article454> ultima consultazione: 23 dicembre 2018

Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris* (pp. 38-53). Disponibile in: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409\\_La%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409_La%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf) ultima consultazione: 4 febbraio 2019

Asquini, G., Benvenuto, G., Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In (a cura di) Notti, A., *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce, Italia: Pensa

Attia, S. e Weyland, B. (2016). Il corpo della scuola come punto di contatto del rapporto tra pedagogia e architettura. *FAMagazine*. VII, 37 (luglio-settembre). Disponibile in: <https://bia.unibz.it/bitstream/handle/10863/3591/Il%20corpo%20della%20scuola%20come%20punto%20di%20contatto%20del%20rapporto%20tra%20pedagogia%20e%20architettura.pdf?sequence=2&isAllowed=y> ultima consultazione: 6 febbraio 2019

Ausubel, D.P. (1998). *Educazione e processi cognitivi*. Milano, Italia: Franco Angeli

- Baillauquès, S. (2006). L'elaborazione delle rappresentazioni nella formazione degli insegnanti. In Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 45-64). Roma, Italia: Armando
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (26), 107-123. Disponibile in: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/11921/11501> ultima consultazione: 4 febbraio 2019
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Italia: Adelphi
- Bateson, N. (2010). An ecology of mind. Disponibile in: <https://vimeo.com/269799652>. Ultima consultazione: 27 dicembre 2018
- Batini, F. e Bartolucci, M., a cura di (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano, Italia: Franco Angeli
- Bélaïr, L. (2006). La formazione alla complessità del mestiere di insegnante. In Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 65-76). Roma, Italia: Armando
- Belvedere, G. C. (2013). Jiddu Krishnamurti e l'educazione alla vita. In Aldi et al. *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*. Milano, Italia: Enea
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma, Italia: Carocci
- Benvenuto, G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale*. Roma, Italia: Anicia
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, New Jersey, U.S.A.: LEA
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. ed. italiana (2016). *La didattica capovolta*. Firenze, Italia: Giunti.
- Berlinguer, L. (2016a). Prefazione a Biondi, G., Borri, S. e Tosi, L., (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze, Italia: Altralea
- Berlinguer, L. (2016b). Le urgenze della scuola secondaria. In Pontecorvo, C., Fatai, A. e Stancanelli, A. *È tempo di cambiare. Nuove visioni dell'insegnamento/apprendimento nella scuola secondaria*. Roma, Italia: Valore Italiano, pp. 27-35
- Bertaux, D. (2003) *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano, Italia: Franco Angeli
- Bethel, D. M. (2018). *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*. Milano, Italia: Esperia
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid, España: SM
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74. Disponibile in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102> ultima consultazione: 23 dicembre 2018
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Disponibile in: <http://electronicportfolios.org/afl/InsideBlackBox.pdf> ultima consultazione: 23 dicembre 2018



Blanco, G. N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponibile in: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660860/REICE\\_3\\_1\\_35.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660860/REICE_3_1_35.pdf?sequence=1).

Ultima consultazione: 25 giugno 2019

Blanco, G. N. y Sierra, N. J. E. (2013). La Experiencia Como Eje De La Formación: una propuesta de Formación Inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, enero, 2013, pp. 1-16. Arizona State University Arizona, Estados Unidos. Disponibile in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728028> ultima consultazione: 19 giugno 2019

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.

Blumenfeld, J., Bueno, D. y Forés, A. (2015). Neuroeducación: por otra escuela. Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=QiRqCKUiRDc&t=228s&index=4&list=PLz-asNvMTDLvWfIZ5VMsre8Vh58QRKkdx> ultima consultazione: 20 dicembre 2018

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto educativo*, 3, 18. Disponibile in: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/28068579\\_Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/28068579_Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica/links/55c1e0ce08aed9dff2a5794f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden-Una-mirada-critica.pdf) ultima consultazione: 16 marzo 2019

Bordini, F., Bortolotti, I., Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In (a cura di) Notti, A., *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce, Italia: Pensa

Boscolo, P. (2016). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*. Nuova edizione. Torino, Italia: UTET università

Brocca, B. (30 luglio 2018). Intervista. Non pubblicata

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. The MIT Press: U.S.A.

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc: U.S.A.

Brown-Martin, G. (2017). *Education and the Fourth Industrial Revolution*. Disponibile in <https://medium.com/learning-re-imagined/education-and-the-fourth-industrial-revolution-cd6bcd7256a3> ultima consultazione: 23 dicembre 2018

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Italia: Feltrinelli

Candito, M. (2017, 10 gennaio). Il 70 per cento degli italiani è analfabeta (legge, guarda, ascolta, ma non capisce). *La Stampa*. Disponibile in: <https://www.lastampa.it/2017/01/10/blogs/il-villaggio-quasi-globale/il-per-cento-degli-italiani-analfabeta-legge-guarda-ascolta-ma-non-capisce-MDZVIPwxMmX7V4LOUuAEUO/pagina.html> ultima consultazione: 7 febbraio 2019

Cangemi, L. e Fattorini, O. (2015, 12 ottobre). D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*. Disponibile in:

<http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml> ultima consultazione: 31 ottobre 2019

Capaldi, D. (2017) *Skills*. Report per il progetto europeo UP2U. Non pubblicato.

Caparrós, M. E. (2015). La formación y la pedagogía desde el “ser”. Pensar-nos en relación a la infancia y la juventud en riesgo. In Hormaeneche, L. D. & Sierra, J. E. (Comps.). *Problemáticas contemporáneas en torno a la educación de los jóvenes* (pp. 79-91). San Salvador de Jujuy: Purmamarka Ediciones. Serie: Cuadernos para la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (Argentina). Disponible in:

[https://www.researchgate.net/publication/299453117\\_La\\_formacion\\_y\\_la\\_pedagogia\\_desde\\_el\\_ser\\_Pensar-nos\\_en\\_relacion\\_a\\_la\\_infancia\\_y\\_la\\_juventud\\_en\\_riesgo](https://www.researchgate.net/publication/299453117_La_formacion_y_la_pedagogia_desde_el_ser_Pensar-nos_en_relacion_a_la_infancia_y_la_juventud_en_riesgo). Ultima consultazione: 18 giugno 2019

Caparrós, M. E. y Sierra, N. J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación. En Rivas J. I., Hernández F., Sancho J. M<sup>a</sup>. & Núñez C. (Coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, 61-66. Disponible in: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunir\\_rivas%20et%20al%202012.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunir_rivas%20et%20al%202012.pdf). Ultima consultazione: 11 agosto 2019

Caramés, B.M. (2010). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. In Contreras, D. J. E de Lara F. N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 199-210). Madrid, España: Morata

Carbonell, S. J. (2008). La innovación educativa. In *Una educación para mañana* (pp. 1000-1012). Barcelona, España: Editorial Octaedro

Carbonell, S. J. (2012). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata

Carbonneau, M. e Hétu, J. C. (2006). Formación práctica degli insegnanti e nascita di un'intelligenza professionale. In Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma, Italia: Armando

Caride, G. J. A. y Fraguera-Vale, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, pp. 139-172 Disponible in: [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/). Ultima consultazione: 18 giugno 2019

Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La factoría*, 14, 15. Disponible in: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34314728/INTERNET\\_Y\\_LA\\_SOCIEDAD\\_RED.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549283192&Signature=yqTKlaZheJXZ330KZDh8G%2B%2FbiXc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DINTERNET\\_Y\\_LA\\_SOCIEDAD\\_RED.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34314728/INTERNET_Y_LA_SOCIEDAD_RED.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549283192&Signature=yqTKlaZheJXZ330KZDh8G%2B%2FbiXc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DINTERNET_Y_LA_SOCIEDAD_RED.pdf) ultima consultazione: 4 febbraio 2019

Cesareni, D. e Rossi, F. (2013). Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento. Comunicazione a convegno, Simposio “Tenere la classe” XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione. Milano - Università Cattolica del Sacro Cuore 19-21 settembre 2013

Cesareni, D., Ligorio, M. B., Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare. L’approccio triadico nella didattica*. Milano, Italia: Franco Angeli

Charlier, É. (2006). Formare insegnanti-professionisti per una formazione continua collegata alla pratica. In Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 97-116). Roma, Italia: Armando

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In *The Handbook of Qualitative Research*. Edited by N. K. Denzin and Y. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.. Disponibile in: <http://qualquant.org/wp-content/uploads/text/Charmaz%202000.pdf>. Ultima consultazione: 28 settembre 2018

Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. In Holstein J.A. and Gubrium J.F. (Eds.). *Handbook of Constructionist Research*, pp. 397-412. New York: The Guilford Press. Disponibile in: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz\\_2008-a.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf). Ultima consultazione: 28 settembre 2018

Coccagna, A. (2013). La scuola popolare di don Milani e Mario Lodi. In Aldi et al. *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi* (pp. 173-208). Milano, Italia: Enea

Coccagna, A. e Locatelli, L. (2013a). Introduzione all'educazione olistica. In Aldi et al. *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi* (pp. 11-17). Milano, Italia: Enea

Coccagna, A. e Locatelli, L. (2013b). I cento linguaggi di Reggio Children. In Aldi et al. *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi* (pp. 137-171). Milano, Italia: Enea

Cohen, E. (2002). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento, Italia: Erickson

Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-102

Constitución española (1978). Disponibile in: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> ultima consultazione: 19 dicembre 2018

Contreras, D. J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, España: Akal

Contreras, D. J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65. Disponibile in: [http://entreninos.org/wp-content/uploads/2017/06/articulo\\_educar\\_mirada\\_y\\_oido.pdf](http://entreninos.org/wp-content/uploads/2017/06/articulo_educar_mirada_y_oido.pdf) ultima consultazione: 5 febbraio 2019

Contreras, D. J. (2004). En primera persona: liberar el deseo de educar. In Gairín, J., *La descentralización educativa, ¿una solución o un problema?*. Barcelona: Cisspraxis

Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 61-82

Contreras, D. J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 60-63

Contreras, D. J. (marzo 2019). En N. Blanco (Presidencia). *Indagación narrativa y procesos de formación*. Seminario llevado a cabo en el Programa de Doctorado en educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, España

Contreras, D. J. e Perez de Lara F. N., (2010). La experiencia y la investigación educativa. In Contreras, D. J. E de Lara F. N. P. *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata

Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Disponibile in: - [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf) ultima consultazione: 4 febbraio 2019

Corbin, J. and Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, Vol. 13, No. 1

Coronel, J. M. (2002). "Estrategias de mejora de la escuela". In F. Javier Murillo y Mercedes Escudero-Ripiso (Coords.). *La mejora de la escuela* (52-86). Barcelona, España: Octaedro

Costituzione della Repubblica Italiana. (1947). Disponibile in: <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf> ultima consultazione: 19 dicembre 2018

D'Aprile, G. (2010). *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*. Pisa, Italia: ETS

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). *The theory of multiple intelligences*. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York, U.S.A.: Cambridge University Press. Disponibile in: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf> ultima consultazione: 4 febbraio 2019

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C. (2003). *AMOS QAS - Abilità e Motivazione allo Studio-Questionario di Approccio allo Studio*, Trento, Italia: Erikson

de Saint-Exupéry, A. (1943) *Le petit prince*. Disponibile in: [https://wikilivres.org/wiki/Le\\_Petit\\_Prince](https://wikilivres.org/wiki/Le_Petit_Prince) ultima consultazione: 4 febbraio 2019

Deming, D. J. (2015). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *NBER Working paper, No. 21473*. Disponibile in: <https://www.nber.org/papers/w21473> ultima consultazione: 23 dicembre 2018

Denzin, N. K. (2012). Traingulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research* 6(2), 80–88

Denzin, N. K. (2013). "The death of data?". *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 13(4), 353–356

Denzin, N. K. (2019). The Death of Data in Neoliberal Times. *Qualitative Inquiry* 1–4

Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, California, U.S.A.: SAGE

Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (1994). Preface. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. IX -XII). Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, Kappa delta Pi, trad. it. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano, Italia: Raffaello Cortina

Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago, U.S.A.: The University of Chicago Press. Disponibile in: <https://archive.org/details/schoolsociety00dewerich/> ultima consultazione: 18 dicembre 2018

Dewey, J. (1916). Democracy and Education in *The Middle Works of John Dewey*, volume 9, 1899-1924, trad. it. (2018). *Democrazia e educazione*. Roma, Italia: Anicia

Dewey, J. (1897) [trad. sp. 1977]. *Mi credo pedagógico*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Argentina: Centro editor de América Latina. Disponibile in: [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey\\_Mi\\_credo\\_Pedagogico.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf) ultima consultazione: 17 gennaio 2019

Di Marco, C. (2011). *Le relazioni tra sistemi come pattern che connettono: lo stage formativo nelle scienze sociali*. Tesi di dottorato. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma. Disponibile in: <http://padis.uniroma1.it/bitstream/10805/992/1/tesi%20di%20marco.pdf> ultima consultazione: 1 ottobre 2019

Escudero, M. J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 9(1), 0. Disponibile in: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790102.pdf> ultima consultazione: 27 dicembre 2018

Escudero, M. J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 13(3), 3-9. Disponibile in: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7169/rev133ed.pdf;jsessionid=A0C788894091FB6E2D235201C05C4F27?sequence=1> ultima consultazione: 13 dicembre 2018

Fernández Bravo, J. A. (2019). Todo lo que me enseñaron los niños. Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=6E4ct50dPKs> ultima visualizzazione: 5 febbraio 2019

Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid, España: Eudema

Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 319-321. Disponibile in: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43417/25290> ultima consultazione: 11 gennaio 2019

Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educa@ ción: Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga). Disponibile in: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9925/TD\\_Fernandez\\_Navas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9925/TD_Fernandez_Navas.pdf?sequence=1&isAllowed=y) ultima consultazione: 4 febbraio 2019

Fernández Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa?. In Alcaraz, S. N. y Fernández, N. M. (Coord.) *Innovación educativa: más allá de la ficción* (pp. 27-40). Madrid, España: Ediciones Pirámide

Fianchini, M (2017) (a cura di). *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di rinnovamento per le infrastrutture scolastiche*. Santarcangelo di Romagna (RN), Italia: Maggioli editore. Disponibile in: <https://re.public.polimi.it/retrieve/handle/11311/1027401/213322/916.20118%20e-book%20Fianchini.pdf> ultima consultazione: 6 febbraio 2019

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata

Flick, U. (2018). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry* 1–8

Flick, U., von Kardorff, E. and Steinke, I. (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In Flick, U., von Kardorff, E. and Steinke, I. (Eds.) *A companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE



- Foster, R. (2013, 17 aprile). Why teenagers really do need an extra hour in bed. Schools and wider society must wake up to the distinct sleep needs of adolescents. *NewScientist*. Disponibile in: <https://www.newscientist.com/article/mg21829130-100-why-teenagers-really-do-need-an-extra-hour-in-bed/> ultima consultazione: 11 febbraio 2019
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona, España: Bem Editorial
- Freinet, E. (1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma, Italia: Editori Riuniti
- Freire, H. (2016). Una innovación responsable. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 472, Sección Editorial, Noviembre 2016, Editorial Wolters Kluwer
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano, Italia: Mondadori
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano, Italia: Mondadori
- Fried, R. L. (1995). *The Passionate Teacher: A practical Guide*. Boston, Mass., U.S.A: Beacon Press
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Washington DC, U.S.A.: ERIC. Disponibile in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf> ultima consultazione: 8 gennaio 2019
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 6(1-2). Disponibile in: <https://www.redalyc.org/html/567/56751267002/> ultima consultazione: 11 gennaio 2019
- Gairín, S. J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 31-85. Disponibile in: <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20734/20574> ultima consultazione: 23 settembre 2019
- Gandini, L. (1995). Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia. In C. Edward, L. Gandini, G. Forman. *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior, pp. 235-252. Disponibile in: <http://didattica10.pbworks.com/f/UNO+SPAZIO.pdf> ultima consultazione: 21 settembre 2019
- Gardner, H. (2006). *In a Nutshell*. Disponibile in: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/in-a-nutshell-minh.pdf> ultima consultazione: 4 febbraio 2019
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- Gimeno, S. J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (Vol. 1). Madrid, España: Morata
- Gimeno, S. J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid, España: Morata
- Giorgi, P. (2016). Sviluppo dell'edilizia scolastica in Italia (XIX-XX secolo). In Biondi, G., Borri, S. e Tosi, L. (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze, Italia: Altralea, pp. 109-128
- Goussot, A. (2014). *L'Educazione Nuova per una scuola inclusiva. Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*. Foggia, Italia: Edizioni del Rosone
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata

- Hargreaves, A. (2002). Teaching in the knowledge society. *Technology Colleges Trust Vision 2020 — Second International Online Conference* 13-26 October and 24 November-7 December 2002. Disponibile in: <http://www.cybertext.net.au/tct2002/keynote/printable/hargreaves%20-%20printable.htm> ultima consultazione: 20 febbraio 2019
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida
- Hernández, D. J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 81-105. Disponibile in: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/viewFile/256504/343494> ultima consultazione: 17 gennaio 2019
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. *Qualitative Inquiry* 16(6) 455–468
- Ikeda, D. (2003). *L'educazione Soka*. Milano, Italia: Esperia
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento, Italia: Erickson
- Krefting, L. (1991). Il rigore nella ricerca qualitativa: la valutazione dell'attendibilità. Disponibile in: <https://dokodoc.com/il-rigore-nella-ricerca-qualitativa-la-valutazione-dell-atte.html>. Ultima consultazione: 18 giugno 2019
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- La buona scuola: Legge 107/2015 (2015). Disponibile in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> ultima consultazione: 17 dicembre 2018
- Laffi, S. (2018). What are young people for? Disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=UZIFAoVfWpQ> ultima consultazione: 23 dicembre 2018
- Lázaro, L. L. M. (2005). Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983. *Ernesto CANDEIAS MARTÍN V. 9 Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação pedagógica*, 347-394. Disponibile in: <http://er.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15066.pdf> ultima consultazione: 17 gennaio 2019
- Llorente, C. M. A. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (17), 71-86. Disponibile in: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=890950> ultima consultazione: 17 gennaio 2019
- LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Disponibile in <http://www.feuso.es/media/TEXTO%20COMPLETO%20LOE%20LOMCE.pdf> ultima consultazione: 17 dicembre 2018
- López, Y. J., y Lavié, L. J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 14(1), 71-92. Disponibile in: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf> ultima consultazione: 11 febbraio 2019

- Lucangeli, D. (2015). Il cortocircuito delle emozioni. Disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=hfRksYbt4S0> ultima visualizzazione: 20 dicembre 2018
- Lucangeli, D. (2017). L'emozione dell'errore. Disponibile in <https://www.youtube.com/watch?v=JaebZD6r5zs> ultima visualizzazione: 20 dicembre 2018
- Lucisano, P. (2010). Pensieri sull'educazione. *Strade aperte. Rivista mensile di educazione permanente*, numero 6, giugno 2010. Anno 52. Disponibile in: <https://elearning.uniroma1.it/mod/resource/view.php?id=173366&forceview=1> ultima consultazione: 23 dicembre 2018
- Lüders, C. (2004). Field Observation and Ethnography. In Flick, U., von Kardorff, E. and Steinke, I. (Eds.) *A companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE
- Ma, J. (2018). If we do not change the way we teach, thirty years from now we will be in trouble. Disponibile in: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=33&v=pQCF3PtAaSg](https://www.youtube.com/watch?time_continue=33&v=pQCF3PtAaSg) ultima consultazione: 23 dicembre 2018
- Maglioni, M. (2018). *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve Flipnet per un nuovo sistema educativo*. Trento, Italia: Erickson
- Maglioni, M. e Biscaro F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Trento, Italia: Erickson.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus?. *Education Sciences & Society*, 2(1), pp. 67-82. Disponibile in: [http://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/viewFile/135/64](http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/135/64) ultima consultazione: 7 febbraio 2019
- Makiguchi, T. (1989). *Education for creative living. Ideas and Proposals of Tsunesaburo Makiguchi*. Soka Gakkai. Ed. it. (2000). *L'educazione creativa*. Milano, Italia: La Nuova Italia
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia, Italia: Edizioni Junior
- Manes, F. y Niro, M. (2019). *El cerebro del futuro. ¿Cambiará la vida moderna nuestra esencia?* Barcelona, España: Paidós
- Margalef, G. L. y Arenas, M. A. (2006). ¿ Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (47). Disponibile in: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf> consultato l'ultima volta l'8 gennaio 2019
- Martín, A. D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144). Disponibile in: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3571/2162> ultima consultazione: 15 settembre 2019
- Martínez Bonafé, A. (coord.) (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla, España: Morón
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿ qué es la innovación educativa?. *Cuadernos de pedagogía*, (375), 78-82. Disponibile in: <http://mogiam.blogs.uv.es/files/2015/11/Mart%C3%ADnez-Bonaf%C3%A9-2008.pdf> ultima consultazione: 10 gennaio 2019
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila. Disponibile in: [https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En\\_defensa\\_de\\_la\\_escuela.pdf](https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/En_defensa_de_la_escuela.pdf) ultima consultazione: 21 marzo 2019



- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks, California, U.S.A.: SAGE
- Meda, J. (2016). Dalla disciplina al design: l'evoluzione del banco scolastico in Italia tra Ottocento e Novecento. In Biondi, G., Borri, S., Tosi, L. (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze, Italia: Altralinea, pp. 129-148
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educatore*, ed. it. (2007). Bergamo, Italia: Edizioni Junior
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un govern professor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Menesini, E., Pinto, G. e Nocentini, A. (a cura di) (2014). *Apprendimento e competenza sociale nella scuola. Un approccio psicologico alla valutazione e alla sperimentazione*. Roma, Italia: Carocci
- Mérac, É. R. (2017). *The revised Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II): Psychometric properties* [Le proprietà psicometriche del Questionario revisionato di percezione del contesto educativo. (ECPQ II)]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 53-72. doi: 10.7358/ecps-2017-015-dume.
- Mertens, D. M. and Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and Mixed Methods Research: Provocative Positions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75–79
- Miller, A. (2012). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. (1ª ed. 1987). Torino, Italia: Bollati Boringhieri
- Montessori, M. (1909; ed. 2008). *Educare alla libertà*. Milano, Italia: Mondadori
- Morales García, A. M. (2010). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad: Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, 2001, Paidós-Papeles de Pedagogía, 206 p. *Revista de Investigación*, (70). Disponibile in: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385009.pdf> ultima consultazione: 4 febbraio 2019
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano, Italia: Raffaello Cortina
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano, Italia: Raffaello Cortina
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano, Italia: Raffaello Cortina
- Muukkonen, H., Lakkala, M., Karlgren, K., Ilomäki, L., Toom, A. (2016). *CKP - Collaborative Knowledge Practices*, University of Helsinki, Finland, Karolinska Institutet, Sweden, University of Oulu, Finland
- Nigris, E. (2018). Intervento al IX Congresso Nazionale SIRD: La ricerca didattica: emergenze, risorse prospettive. Università degli Studi di Roma Tre, Roma, Italia, 25-25 gennaio 2018
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento, Italia: Erickson
- Ottaviani, J. (2015, 20 febbraio). In Italia uno studente su tre non finisce le scuole superiori. *Internazionale*. Disponibile in <https://www.internazionale.it/opinione/jacopo-ottaviani/2015/02/20/scuola-studenti-italia-abbandono> ultima consultazione: 27 dicembre 2018
- Paavola, S. e Hakkarainen, K. (2004). "Triological" processes of mediation through conceptual artefacts. Disponibile in: [https://www.academia.edu/591035/Paavola S. and Hakkarainen K. 2004 Triological processes of mediation through conceptual artefacts?auto=download](https://www.academia.edu/591035/Paavola_S_and_Hakkarainen_K_2004_Triological_processes_of_mediation_through_conceptual_artefacts?auto=download) ultima consultazione: 1 ottobre 2019

- Paletta, A. (2015a). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 7, 1, 17-38. Disponibile in: [https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/RicercAzione\\_1\\_2015.pdf#page=17](https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/RicercAzione_1_2015.pdf#page=17) ultima consultazione: 16 marzo 2019
- Paletta, A. (2015b). Il costrutto teorico della leadership per l'apprendimento. *Ricercazione*, 7, 1, 39-62. Disponibile in: [https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/RicercAzione\\_1\\_2015.pdf#page=39](https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/RicercAzione_1_2015.pdf#page=39) ultima consultazione: 16 marzo 2019
- Paletta, A. e Pisanu, F. (2015). Leadership distribuita e miglioramento scolastico. *Ricercazione*, 7, 1, 137-162. Disponibile in: [https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/RicercAzione\\_1\\_2015.pdf#page=137](https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/RicercAzione_1_2015.pdf#page=137) ultima consultazione: 16 marzo 2019
- Partovi, H. (2018). Why schools should teach the curriculum of the future not the past. Parte dell'intervento dell'Annual Meeting of the New Champions. Disponibile in: <https://www.weforum.org/agenda/2018/09/why-schools-should-teach-the-curriculum-of-the-future-not-the-past/> ultima consultazione: 23 dicembre 2018
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano, Italia: Feltrinelli
- Pérez, G. A. I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70
- Pérez, G. Á. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60
- Pérez, G. Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata
- Pérez, G. Á. I. (2013). Educarse en la era digital. En busca de buenas prácticas. Estratto il 15 settembre 2019 da: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=221&v=I92wkAyh3EU](https://www.youtube.com/watch?time_continue=221&v=I92wkAyh3EU)
- Pérez, G. Á. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 38-41
- Pérez, G. Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. Disponibile in: <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6497/6143> ultima consultazione: 30 ottobre 2019
- Piussi, A. M. (2008). Posibilidad de una escuela de libertad. In Boff, L. et alt., *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*. Instituto Paulo Freire de España, Valencia
- Pontecorvo, C. (2016). Interazione sociale, motivazione alla competenza e apprendistato cognitivo: costruire comunità di apprendimento a scuola. In Pontecorvo, C., Fatai, A., Stancanelli, A. *E' tempo di cambiare. Nuove visioni dell'insegnamento/apprendimento nella scuola secondaria*. Roma, Italia: Valore Italiano, pp. 65- 70
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Thousand Oaks: Corwin Press
- Proyecto educativo del IES Cartima (2014). Disponibile in: [https://proyectocartama.es/wp-content/uploads/2019/06/PROYECTO\\_EDUCATIVO\\_18\\_19.pdf](https://proyectocartama.es/wp-content/uploads/2019/06/PROYECTO_EDUCATIVO_18_19.pdf) ultima consultazione: 21 settembre 2019

- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*. By Request Series. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland: OR. Disponibile in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471708.pdf> ultima consultazione: 27 settembre 2019
- Raimo, C. (2019, 28 gennaio). A scuola con ragazzi e ragazze che dormono poco. *Internazionale*. Disponibile in: <https://www.internazionale.it/bloc-notes/christian-raimo/2019/01/28/scuola-studenti-sonno> ultima consultazione: 11 febbraio 2019
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino, Italia: Einaudi
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia, Italia: Edizioni del Rosone
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? Disponibile in: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity) ultima visualizzazione: 7 febbraio 2019
- Robinson, K. (2010). Changing education paradigms. Disponibile in: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms) ultima visualizzazione: 12 dicembre 2018
- Rogers, C.R. (1974). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze, Italia: Giunti-Barbera
- Salgueiro, A. M. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, España: Octaedro
- Sánchez, M. M. y Murillo, E. P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado*, 14(1), 171-189. Disponibile in: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16408/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16408/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) ultima consultazione: 18 gennaio 2019
- Sancho, J. M<sup>a</sup>. (2002). "A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza". En Murillo, F. J. Javier y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (87-126). Barcelona, España: Octaedro
- Santos, G. M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, España: Akal
- Santos, G. M. Á. (1994). La escuela: un espacio para la cultura. Disponibile in: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/articulos/kikiriki/k31-32/k31escuelaespacio.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articulos/kikiriki/k31-32/k31escuelaespacio.htm) ultima consultazione: 14 settembre 2019
- Santos, G. M. Á. (2001). La escuela que aprende: retos, dificultades y esperanzas. *Cefire de elda*, 43-53. Disponibile in: [http://cefire.telemaco.es/eniusimg/enius4/2002/06/adjuntos\\_fichero\\_3782.pdf#page=50](http://cefire.telemaco.es/eniusimg/enius4/2002/06/adjuntos_fichero_3782.pdf#page=50) ultima consultazione: 16 marzo 2019
- Santos, G. M. Á. (2003). *Trampas en educación: el discurso sobre la calidad*. Madrid, España: La Muralla
- Santos, G. M. Á. (2010). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid, España: Narcea Ediciones

Santos, G. M. Á. (2012). La evaluación como tortura. *La opinión de Málaga*. Disponible in <https://www.laopiniondemalaga.es/opinion/2012/05/26/evaluacion-tortura/508893.html> ultima consultazione: 23 dicembre 2018

Santos G., M. Á. (2014). *El arca de noé: La escuela salva del diluvio*. Guadalajara, México ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Disponible in: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecauma-ebooks/detail.action?docID=4626401>.

Ultima consultazione: 30 settembre 2019

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York, U.S.A.: Cambridge University Press

Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Disponible in: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en> ultima consultazione: 23 dicembre 2018

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. Disponible in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en> ultima consultazione: 23 dicembre 2018

Schmidt, C. (2004). *The Analysis of Semi-structured Interviews*. In Flick, U., von Kardorff, E. and Steinke, I. (Eds.) *A companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE

Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, California, U.S.A.: SAGE

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze, Italia: Libreria Editrice Fiorentina

Shulman, L. (1989). *Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms*. Comunicación preparada para el congreso "Restructuring Schooling for Quality Education". Trinity University, San Antonio, (TX)

Sierra, J.E., Fernández, N. M. N., Caparrós, M. E., Alcaraz, S. N. (2019). ¿A qué llamamos innovación educativa? 5 ideas clave para la formación INICIAL del profesorado. Disponible in: [https://www.researchgate.net/publication/333176053\\_A\\_que\\_llamamos\\_innovacion\\_educativa\\_5\\_ideas\\_clave\\_para\\_la\\_formacion\\_INICIAL\\_del\\_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/333176053_A_que_llamamos_innovacion_educativa_5_ideas_clave_para_la_formacion_INICIAL_del_profesorado) ultima consultazione: 30 settembre 2019

Sierra, N. E. e Caparrós, M. E. (2017). Apuntes acerca de la formación de educadoras y educadores y el desarrollo de la interioridad. In Martín S. V. e Castilla M. M.T. (Coords). *Aproximaciones a las complejidades de la paz* (pp. 69-76). Granada, España: GEU

Sola, F. M. (2016). ¿ Por qué es necesario innovar?. In Alcaraz, S. N. y Fernández, N. M. (Coord.) *Innovación educativa: más allá de la ficción* (pp. 41-52). Madrid, España: Ediciones Pirámide. Disponible in [https://www.researchgate.net/publication/323535608\\_Innovacion\\_educativa\\_mas\\_alla\\_de\\_la\\_ficcion](https://www.researchgate.net/publication/323535608_Innovacion_educativa_mas_alla_de_la_ficcion) ultima consultazione: 12 dicembre 2018

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata

- Steineke, I. (2004). Quality Criteria in Qualitative Research. In Flick, U., von Kardorff, E. and Steinke, I. (Eds.) *A companion to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, U.S.A.: SAGE
- Stern, A. (2019). No habrá paz sobre la Tierra si no estamos en paz con la infancia. Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=ADf33iUfXvA> ultima visualizzazione: 7 febbraio 2019
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, California, U.S.A.: SAGE
- Talignani, G. (2019, 11 marzo). In marcia per il clima: così è nato il movimento FridaysForFuture. *La Repubblica*. Disponibile in: [https://www.repubblica.it/dossier/ambiente/proteste-clima/2019/03/11/news/in\\_marcia\\_per\\_il\\_clima\\_cosi\\_e\\_nato\\_il\\_movimento\\_fridaysforfuture-221275680/?refresh\\_ce](https://www.repubblica.it/dossier/ambiente/proteste-clima/2019/03/11/news/in_marcia_per_il_clima_cosi_e_nato_il_movimento_fridaysforfuture-221275680/?refresh_ce) ultima consultazione: 16 marzo 2019
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma, Italia: Carocci
- Thunberg, G. (2019). Discorso all'Annual Meeting of the World Economic Forum 2019. Disponibile su <https://www.youtube.com/watch?v=M7dVF9xylaw> ultima visualizzazione: 16 marzo 2019
- Tonucci, F. (2008, 29 dicembre). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *La Nación*. Disponibile in: <https://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas> ultima consultazione: 5 febbraio 2019
- Tonucci, F. e Bobbio, N. (2005). *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*. Bari, Italia: GLF editori Laterza
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata
- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX(2). Disponibile in: [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2974/agentes\\_de\\_reforma\\_sujetos\\_cambio\\_torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2974/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y) ultima consultazione: 21 gennaio 2019
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837–851
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano, Italia: Franco Angeli
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 13(2), 52-67. Disponibile in: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/142195/23445/13256-25099-1-PB%20%288%29.pdf> ultima consultazione: 27 dicembre 2018
- Universal Declaration of Human Rights (1948), art. 26. Disponibile in <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=itn> ultima consultazione: 17 dicembre 2018
- Vallejo, V. S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó (histórico)*, 1(2), 114-125. Disponibile in: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/viewFile/1333/1210> ultima consultazione: 5 febbraio 2019

Vandeweyer, M. (2016). Soft skills for the future. Disponibile in: <https://oecdskillsandwork.wordpress.com/2016/06/17/soft-skills-for-the-future/> ultima consultazione: 23 dicembre 2018

Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma, Italia: Carocci

Viñao, F. A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata. Disponibile in: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05\\_Docu3\\_Sistemaseducativosculturas Escolares\\_Vinao.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf) ultima consultazione: 18 gennaio 2019

Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma, Italia: Astrolabio

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, United Kingdom: Harvard University Press. Disponibile in: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/mind/index.htm> consultato l'ultima gennaio volta il 17 gennaio 2019

Vygotskij, L.S. (1991; trad. it. 2006). *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicate all'insegnamento e all'educazione*. Trento, Italia: Erickson

Weyland, B. (2011). Tra pedagogia e architettura: lavori in corso... *Infanzia* (Novembre-Dicembre), pp. 429-432. Disponibile in: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXxwZWRhZ29naWFIYXJjaGI0ZXROdXJhfGd4OjZhNzcwYjU0YjRiYzI1NGQ> ultima consultazione: 5 febbraio 2019

Weyland, B. (2015). Schola sana in corpore sano. 8 proposte per il cambiamento. Disponibile in: <http://pedarch.blogspot.com/> ultima consultazione: 6 febbraio 2019

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104, U.S.A.: Jossey-Bass Publishers

Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA, U.S.A.: SAGE

Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA, U.S.A.: Sage

Zambrano, M. (2000). *La vocación de maestro*. Málaga, España: Ágora

Zini, T. (2016). Premessa. Per una scuola contemporanea. In Biondi, G., Borri, S., Tosi, L. (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze, Italia: Altralinea, pp. 17-22

Zuccoli, F. (2017). Una didattica che dialoga con lo spazio, tra pratiche quotidiane e innovazione. In M. Fianchini (a cura di), *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche* (pp. 37-51). Santarcangelo di Romagna, Italia: Maggioli. Disponibile in: <https://re.public.polimi.it/retrieve/handle/11311/1027401/213322/916.20118%20e-book%20Fianchini.pdf> ultima consultazione: 5 febbraio 2019

## Sitografia

<http://dle.rae.es/innovaci3n> ultima consultazione: 27 dicembre 2018

<http://www.treccani.it/vocabolario/innovazione> ultima consultazione: 3 dicembre 2018

<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/istruire> ultima consultazione: 17 dicembre 2018

<https://medium.com/learning-re-imagined/education-and-the-fourth-industrial-revolution-cd6bcd7256a3> ultima consultazione: 12 dicembre 2018

[www.flipnet.it](http://www.flipnet.it)