

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS, LAS ACTITUDES ANTE LA INNOVACIÓN Y LA CULTURA DE CENTRO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOAQUÍN PAREDES LABRA

Universidad Autónoma de Madrid

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Pza. Moisés Maimónides, s/n

28049 – Madrid – España

Email: joaquin.paredes@uam.es

Resumen: En este trabajo se pone de manifiesto que bajo usos aparentemente tradicionales de materiales didácticos en Educación Secundaria, encontramos docentes con actitudes, enseñanza y usos innovadores de los materiales. Ocurre porque se les tolera en los centros realizar usos prácticos-situacionales y críticos de los materiales que incluyen en sus clases. Los estudios de caso realizados parecen indicar que los materiales forman parte de un proceso consciente de mejora en las interacciones en el aula entre profesor y estudiantes, la intensificación de los procesos de apoyo a los alumnos mediante comunicación verbal, y el diálogo como eje de la innovación en el aula.

Palabras clave: Materiales didácticos. Profesor. Educación Secundaria. Innovación. Actitudes.

Abstract: This work shows that under traditional and technical forms of the uses of didactic materials in Secondary Education, we found schools with innovating attitudes, teaching and uses of materials. It happens because it is tolerated to them in the center to make practical and critical uses of the materials that they include in his classes. The case studies seem to indicate that the materials comprise of a conscious process of improvement in the interactions in the classroom between professor and students, the intensification of the processes of support to the students by means of verbal communication, and the dialogue like axis of the innovation in the classroom.

Keywords: Media. Teacher. Secondary Education. Innovation. Attitudes.

1. Campo de análisis del estudio

El presente trabajo, referido a la participación de los materiales en los casos de profesores innovadores analizados, es un subestudio de otro más amplio. "El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes" es una investigación dirigida por el autor de este trabajo, dentro del programa de Proyectos de investigación para grupos precompetitivos de la UAM, curso 2003 - 2004. El estudio marco se fundamenta en tres líneas o movimientos de investigación: pensamiento del profesorado (Calderhead, 1987), cambio y mejora escolar (Fullan, 2002), e investigación sobre cultura escolar (Díez Gutiérrez, 1999). El planteamiento que subyace es que las actitudes del profesorado están mediatizadas por la cultura de la comunidad escolar en su conjunto, por lo que el pensamiento de un profesor no puede abstraerse de las actitudes, normas, valores y expectativas de toda la comunidad educativa.

2. Marco metodológico

A partir de los profesores calificados como innovadores en un primer estudio cuantitativo se seleccionaron cuatro para analizarlos con más detalle. De ellos, dos están en centros con una cultura innovadora, mientras que los otros dos pertenecen a centros con una cultura calificada como no innovadora. En esta segunda fase, se realiza un triple análisis en el que se van presentando aspectos relacionados con las concepciones pedagógicas de los docentes, la fase interactiva de la enseñanza y la vida del centro. Son casos donde se va triangulando información tanto del docente como de otros agentes del centro. Se va a hacer referencia sucinta a dos de ellos, Juana y Miguel. Todos los nombres utilizados son ficticios, para salvaguardar la confidencialidad.

3. Dos estudios de caso

En una etnografía similar para el nivel de Primaria (Paredes, 2001), propusimos que los silencios o la cultura gerencialista de los equipos directivos en relación con la participación de los materiales en la vida de los centros no ayudaban al desarrollo de usos prácticos ni críticos de los materiales. En este trabajo consideramos la participación de la innovación.

Juana trabaja en un centro de Secundaria de un barrio modesto de una populosa población al norte de la Comunidad de Madrid. Las señas de identidad del centro son la formación para la vida, la convivencia y a atención a la diversidad. Su equipo directivo desea emprender procesos de innovación, pero son integrados en la dinámica de funcionamiento en las estructuras del centro o bien dirigidos hacia los departamentos.

Miguel, por su parte, trabaja en un centro en el sureste de la Comunidad, en una zona populosa y modesta. Hasta el curso 2003-04 ha tenido la Educación Secundaria a extinguir, un problema en la identidad del centro. En el centro preocupa la atención a los alumnos en materias pendientes. La tasa de aprobados para todas las materias matriculadas es uno de cada tres. El grupo de Garantía Social tiene las tasas más altas de suspensos (cercana al 70%) y grave absentismo. Es un centro escudado en la urgencia de la gestión, el carácter burocrático de la misma, donde se concede un el plano individual a la innovación.

Comparadas ambas realidades, se puede observar que son centros que nacen vinculados a sus realidades, ambos militantes (también el de Miguel lo fue), para luego emprender sendas diferentes. En el primero, se trabajan temas comunes, con una dinámica de participación que intenta implicar a la mayoría de los profesores, aunque difusa. En el último centro se diferencian más nítidamente dos planos, el del centro y el del profesor. Y todo son obstáculos. Aunque tienen vocaciones diferentes en cuanto a las producciones materiales de los alumnos, ambos centros son parcos en sus referencias a TIC.

A. El caso de Juana

Juana es profesora del departamento de Orientación, y trabaja en el centro como interina desde hace tres años. Trabaja la diversificación curricular en las áreas de Matemáticas y de Ciencias Sociales. Sus alumnos tienen, en su mayoría, necesidades de tipo sociocultural.

El caso de Juana. Análisis de sus concepciones docentes.

Juana no se siente innovadora. Sin embargo, ha emprendido un proceso que dura ya tres años para transformar las clases de apoyo. Ajena al reconocimiento, sus motores internos son su propia biografía y su compromiso con la enseñanza, además de conseguir titular alumnos. Satisfecha con su profesión, expresa dudas sobre sus resultados. Desarrolla sola su trabajo; pero no duda en intentar dar continuidad al trabajo que, con esos mismos alumnos, realizan sus compañeros. Cree que los cambios vienen de una visión renovada y más comprometida de la profesión docente por parte de cada docente. El currículo del que es responsable, por principio adaptable, es susceptible de transformación e innovación en su totalidad. Planifica su trabajo, pero está atenta a cómo van trabajando sus alumnos y alcanzan los objetivos que se traza. Da mayor importancia a las actitudes que a los resultados académicos de sus alumnos.

Los procesos de cambio que emprende se sitúan en el ámbito del aula, pero han implicado a sus compañeros. No espera cambios en el clima del centro sobre la innovación. Piensa que lo hacen las personas. Busca su colaboración informal sin tratar de imponerla. No está contenta con la ayuda del departamento ni cree en los procesos de desarrollo del currículo, por falta de condiciones y orientación. Para los recursos que necesita, se los procura por sus propios medios. La elaboración

personal de materiales impresos le es fundamental para introducir innovaciones. Los selecciona a partir de experiencias previas y de los materiales impresos comerciales como esquema o marco para trabajar. Contienen los aprendizajes de dominio.

El caso de Juana. Análisis de sus concepciones de planificación y de su trabajo en el aula.

La profesora trabaja con cada grupo en un aula muy pequeña, al tiempo despacho del equipo de orientación. A priori, es incómodo. La profesora no se queja, se adapta. Los alumnos salen de sus grupos y van llegando al aula. Son grupos variables de estudiantes. En conjunto atiende a siete alumnos de 1º, seis de 2º, tres de 3º y dos de 4º. Cada diez días, la profesora facilita a los alumnos cuadernillos confeccionados y policopiados por ella. Algunos ejercicios los copia y otros se los inventa, pero el tono de los ejercicios hace referencia a Ongs, problemas sociales... Los cuadernillos están compuestos por cuadros resúmenes, unidades simplificadas adaptadas a los contenidos mínimos y baterías de actividades o ejercicios. Los ejercicios están colocados en orden de dificultad, de menor a mayor. Sirven para alcanzar objetivos básicos, pero su utilidad no coincide con un curso académico, se adaptan a la realidad de los alumnos. Los menos avanzados trabajan en el tercer trimestre con fotocopias de dos cuadernillos de ejercicios y se ha mejorado con material que elabora la profesora. Los cuadernillos sirven, además de referencia para la evaluación, como fuente de información y como material de trabajo. Los estudiantes van respondiendo en hojas cuadriculadas que guardan en archivadores personales. A continuación se ejemplifica una de las clases observadas:

Juana. Observación clase. 4.05.04, martes, 14-15 h.
Salutaciones. Funcionamiento de la clase: la profesora chequea individualmente lo que han hecho los alumnos, el estado de la tarea básica de los alumnos, copia de cuadro resumen y realización de actividades del cuadernillo. Realización individual de actividades del cuadernillo. (simultánea) Apoyo individual a cada alumno. (simultánea) Apoyo a la realización de actividades por el grupo: sobre funcionamiento de la clase (copia, lectura, trabajo en casa), explicación de actividades en voz alta, de conceptos básicos, ejemplos similares. Asignación individual de trabajo para casa. Despedida.

Los grupos no son homogéneos. La profesora encara esta situación con los contenidos mínimos de los cuadernillos, el tipo de asignación de tarea y el seguimiento personalizado que hace de los alumnos, dentro de una secuencia de trabajo tradicional en su formato y práctica-situacional en su ejecución, y con un propósito de evaluación individualizada continua de aprendizajes instrumentales y de razonamiento muy definidos.

La clase como un teatro

En su trabajo tiene un papel fundamental su implicación personal y la comunicación permanente con sus alumnos, para corregir, estimular el interés, asentar rutinas de trabajo de cada alumno y hablar con ellos, en buena parte sobre el material impreso que ha fabricado. Pero el material es un pretexto. Así, Juana muestra su implicación personal a través de su enfado por no cumplir con la asignación de tareas:

"Juana.: *No entiendes nada. No lees nada. ¡Qué vas a estudiar! Si no lo has leído...*" (Juana, Observación, 4.05.04).

Trabaja el amor propio de los alumnos:

Juana.: *¿Pero cómo quiero el cuaderno (de anillas donde copian las preguntas y responden los niños)?*

N4.: *Pero profe, si se me rompen las hojas.*

Juana.: *¿Por qué a tus compañeros no se les rompen? Piensa.*

N4.: *Porque soy un descolocado, que no soy ordenado.*

Juana.: *Y hay que hacer fiesta... Tú sigue, sin controlar cuál es el límite... Estás en un IES, no en una guardería.*

Grita, hace payasadas burlonas, abraza, da collejas, besa. "A algunos alumnos no les llegas" afectivamente, dice. Es como un juego de adolescentes, del que son conscientes los alumnos; así, su grado de satisfacción es alto. Se refieren a sus clases como "enrolladas, divertidas, se te pasa el tiempo volando". Bajo ese juego, que atrae a los estudiantes, el objetivo es lograr su autonomía, que no se minusvaloren:

"(el niño se lamenta, dice que se hace líos). *Esto es entrenarlo, entrenarlo, y aquí nadie se hace lío para nada... Lo primero que tienes que hacer...* (entran en una división por dos cifras, y le explica la división)" (Juana, Observación, 13.05.04, 1ª).

La clase es un circo de tres pistas.

El trabajo emotivo está integrado en el intelectual. Trabaja lo que más le cuesta a los alumnos, las rutinas de trabajo y estudio; sus alumnos son todos de abandono escolar. Las rutinas más elementales se adquieren a lo largo de uno o varios cursos, y se logran por la insistencia cotidiana de la profesora. Recuerda múltiples veces las normas de trabajo, que son:

- Copiar el resumen ("así averiguo si lo leen, si lo comprenden, si tienen vocabulario fluido" [Juana, Elicitación, 26.05.04]), leer el cuadernillo, realizar los ejercicios, al menos un par por clase, y todo ello completarlo en casa.
- Sacar el cuadernillo y realizar ejercicios al llegar a clase.
- Contestar en hojas del archivador personal, poner título y fecha...

Los alumnos completan en hojas de cuadros que meten en archivadores personales, sin copiar la pregunta, indicando el número de la respuesta. Copian cada pregunta, sin embargo, los que tienen dificultades de escritura, orden o disposición espacial en el cuaderno, para que ejerciten.

- Observar orden y limpieza en los cuadernos.
- Trabajar individualmente, en silencio.
- Completar tareas en casa (y en clase).
- Mantener el ritmo de trabajo (en casa y en clase).
- Los alumnos utilizan material del aula de apoyo: material impreso, calculadoras, reglas y transportadores, compases...

Recuerda muchas veces en cada clase que el cuadernillo es una fuente de información, que da respuestas a preguntas que se realizan. Entonces les propone razonar, utilizar el sentido común:

"¡Quieres leerte la página! ¡Y pensar! ¡Y saber qué te pregunta!" (Juana, Observación, 4.05.04). (...)

"Juana: Te están diciendo 'qué son las ciencias naturales' y contestas..."

N4.: (da una respuesta)

Juana.: *Vamos a ver... léelo.*

N4.: (lo lee)

Juana.: *¿A qué se refiere? A...*

N4.: (lo dice y añade:) *creo*

Juana.: *No crees.*

(A otro niño)

Juana.: *¿Qué no encuentras?*

N5.: *Lo de las aves.*

Juana.: *Vamos a ver... léete eso"* (Juana, Observación, 4.05.04).

Sus alumnos deben salir de una respuesta inmadura al uso:

"Juana.: Primero, cómo he dicho que tienes que de los problemas. ¿Empezar a (?) cuentas así? Representámelos, dibújamelos, y entonces cuando me los dibujes entonces..." (Juana, Observación, 11.05.04, 1ª).

Quizá no sabe que sus alumnos han interiorizado evitar la respuesta mecánica. Es un éxito en su haber, quizá con un precio:

" N.: claro, pero preguntamos porque igual esa pregunta piensas que no es de teoría, pero viene y te dice "esta pregunta es de teoría, léetelo". Y te lo tienes que leer" (Alumnos de Juana, Entrevista, 20.05.04).

Sobre el uso de otros materiales, sus dudas tienen que ver con la posibilidad de trabajar de esta forma tan personalizada. Cuando se le plantea si utiliza

ordenadores, ofrece una larga explicación de por qué no o por qué sólo para evaluar su nivel:

Es problemático bajar a informática en el horario habitual. Te machaca, y sobre todo a los grupos. Un día puedes hacerlo, pero no todos así, porque es perder la sesión con alguien, que no están para perder nada. Unos lo van a hacer muy bien, pero otros no se van a enterar de nada. Tienes que trabajar con cada uno. (...) El ordenador es otro tipo de actividad. Trabajo con cds a veces, para ellos es un juego, y no quiero que lo hagan por hacer. Suelo dejar algún tiempo antes de las evaluaciones. Lo he hecho para saber qué nivel han adquirido antes de Semana Santa. (Juana, Elicitación, 26.05.04).

Utiliza un repertorio amplio de técnicas de enseñanza. Muchas están integradas en la dinámica de trabajo con el cuadernillo, algunas veces plantea actividades que califica de "reales", cada diez días da una clase tradicional para introducir la unidad (aunque, como se dice un poco más adelante, explica a cada alumno ejercicio por ejercicio), y el trabajo se cierra con evaluaciones de unidad didáctica (continua) y de trimestre (sumativa). El trabajo individual en casa es fundamental, porque "siempre hay algo que está retrasado" (Juana, Elicitación, 26.05.04). Recurre si hace falta a la manipulación física de objetos y otras formas de apropiación sensorial previa a la intelectual. Trabaja de forma socrática, y recuerda la funcionalidad de aprendizajes instrumentales (o los enseña, como a dividir por dos cifras) y de las estrategias básicas (preguntarse; representarse verbalmente, dibujando, haciendo croquis...), encadenando con aprendizajes previos:

*"Juana.: Vamos a ver, Jesús, me vas a ser capaz de explicar lo que has hecho, explícame el problema... que yo tengo cuatro años y no sé leer. Con tus palabras.
Juana.: Lo has leído, lo has dibujado. Luego, ¿lo has entendido?
Juana.: A ver, ¿de qué va? De un depósito... (un problema). Qué es lo que te pregunta el problema. (el niño dice la pregunta) Que cuántos litros se vuelven a echar, para qué. Primero saco. Y luego qué. Si saco, ¿qué operación matemática es?
N.: Resta.
Juana.: Restar. Por qué. Qué es restar (otro niño intenta contestar, Juana. le pide que se calle). Te voy a restar el boli. Qué he hecho. ¿Qué es lo que tienes que hacer ahí? Dice que qué (el niño responde vagamente) "Se han extraído" (dice el problema)" (Juana, Observación, 11.05.04, 1ª).*

Y explica, explica muchas veces, individualmente, a dos niños, o a toda la clase, pues con su volumen de voz puede ser oída por los siete u ocho que trabajen en el aula, con intención didáctica. Y sube y baja por la clase, niño por niño, interesada por la marcha de los ejercicios. Trabaja como en un circo de muchas pistas, con siete niños trabajando en problemas diferentes y con ritmos diferentes.

La clase en evaluación continua.

Los niños esperan su consejo. Han interiorizado que la profesora ayuda:

"E.: cómo veis a Juana en clase, cómo explica...

Ad.: muy bien.

N.: Juana nos da un material, nos lo explica

Ad.: ...nos ayuda a hacerlo...

N.: y luego si en una ocasión te da... te lo vuelve a explicar, es lo que nos ha dicho muchas veces, que no nos dé vergüenza de decirle que no nos hemos enterado, que ella nos lo puede explicar una y las veces que sean"

(Alumnos de Juana, Entrevista, 20.05.04).

Algunos aprovechan para no tener que pensar la solución del problema o la contestación de la actividad del cuadernillo. Ella lo sabe porque les recuerda que tienen que trabajar solos y les pone a leer el ejercicio, a razonar. Lo sabe cuando corrige, en este caso la copia de cuadros resumen.

Cuando evalúa sus aprendizajes, comprueba que han respondido razonando. Además, lo deben hacer solos, no permite que participen los demás en la solución dialogada y pública del problema. Algunos dejan pasar el rato. Por eso, en sus clases insiste en la cuestión del trabajo individual:

"A ver, ¿tengo que estar aquí a tu ladito para que pienses? Vale, vamos, vas bien"

(Juana, Observación, 11.05.04, 1ª).

En otras ocasiones los problemas son resueltos colectivamente, pero son estupendas ocasiones para dudar de todas las respuestas; la profesora intenta que se razone el error, la respuesta nunca es correcta:

"Vamos a ver, ahora pregunto. ¿Está bien hecho?" (va preguntando a los niños).

Tú, Al., crees que está bien. (...) (Juana, Observación, 11.05.04, 2ª).

Algunos alumnos prueban por ensayo y error, pero tienen que dar razones de su respuesta. Y vuelve a utilizar con ellos todas las técnicas para representarse el problema y para razonarlo. Por todo ello, corregir es comprobar si han comprendido los problemas, preguntarse con el alumno, razonar y, si es necesario, explicar. Juana lo desarrolla con fortaleza física y capacidad eficiente de evaluación y respuesta rápida a infinidad de interacciones. El método tiene resultados de mejora en rendimiento, y la profesora lo sabe:

"Mi material circula por todo el instituto. También los usan en Garantía social"

(Juana, Comentarios informales, 4.05.04).

"Debo de ser muy machacona porque aprenden" (Juana, Elicitación, 26.05.04).

Pero la profesora duda del trabajo que realiza, de que sus alumnos alcancen madurez y autonomía, sopesando qué incide y qué desequilibra, siendo autoexigente.

B. El caso de Miguel

Miguel es profesor del departamento de Geografía e Historia; lleva 20 años en la enseñanza y en el centro desde hace 11 años. Ilustra la precariedad de la

Educación Secundaria en su centro, pues este año se encarga de otras tres materias más. En su vida ha sido una constante tener que trabajar de esta forma, muchas materias, aspectos que no conocía a priori, la última este año con Historia de la Música. Lo acepta con tranquilidad.

El caso de Miguel. Análisis de sus concepciones docentes.

Miguel es, ante todo, una persona tolerante que quiere escuchar y dialogar; se siente innovador cuando, mirando su experiencia, organiza actividades e introduce nuevos materiales. Pretende motivar y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. Para él, el espacio para la innovación es la clase, y cree que otros, en el centro y la administración educativa, deben apoyarlo. Desarrolla su trabajo en solitario; reclama el trabajo en equipo, pero no quiere imponerse ni imponer. De hecho, la estrategia que plantea es el contagio, convencer antes que vencer, con la colaboración de todos, y siendo muy crítico con la viabilidad del cambio. Le parece que su materia y todo el currículo son susceptibles de innovación. Aunque no percibe tiempos de planificación curricular etiquetados como tales, sí percibe la necesidad de tiempos de esas características. Ahora bien, tiene muy marcado el sentido propedéutico de la ESO y, en consecuencia, la necesidad de aprendizajes de dominio que tienen sus alumnos. Enfoca la enseñanza como activa y para el cambio, donde tiene un importante papel la acción tutorial; su desarrollo coincide con un estado de ánimo del docente y con un sentido formativo-educativo. Trabaja para ayudar y, si se puede, encauzar a sus alumnos.

El caso de Miguel. Análisis de sus concepciones de planificación y de su trabajo en el aula.

El profesor trabaja con un grupo muy pequeño, de tres alumnos, en un aula tradicional con vídeo, que utiliza desde que llegó al centro hace más de 10 años. Las paredes están prácticamente desnudas. Tan sólo contiene algunos pósters históricos de otros períodos estudiados en sus clases. El profesor aporta atlas históricos y dossiers cortos fotocopiados para sus alumnos. Estos dossiers son fuente de información, contexto para el visionado de vídeos y referencia para la evaluación. Los estudiantes toman nota de los pequeños esquemas que el profesor construye con ellos en la pizarra de la clase. Los alumnos acuden al aula, que el profesor abre con llave. El grupo observado son alumnos repetidores de 4º de la ESO. También trabaja con otros 3 grupos, también pequeños. A su parecer son grupos que permiten un contacto más directo. A continuación se ejemplifican sus clases con una de las observadas.

Miguel. Observación clase 12.05.04, 11.40-12.10 h.

Saluciones. Control de asistencia.

Contextualización del trabajo. Enlace con clase anterior: argumento, personajes, qué sucedió históricamente, cronología, ubicación. Elaboración dialógica de un esquema en pizarra por el profesor. Explicación sintética de aspectos que concurren. Apoyo de mapa histórico.

Visionado de la película "Revolución" (final del visionado comenzado la clase anterior), comentado con un punto de vista histórico en algún detalle por el profesor, aspectos que añade al esquema en pizarra (20 min.).

Dudas, comentarios, copia del esquema final de la pizarra.

Valoración de satisfacción de alumnos (informal, corta).

Asignación individual de trabajo para casa. Reflexión sobre el tema analizado, las revoluciones, para el próximo día.

Despedida.

Su perspectiva de la enseñanza tiene el propósito global que alcanza a toda forma de proyecto. Reduce los contenidos a elementos muy básicos (que recoge el dossier), a favor de la comprensión e interiorización de grandes tópicos históricos (que se encarnan en el vídeo), que se construyen en cada individuo dialógicamente (esquema de pizarra) y se miden tanto en las discusiones emprendidas como, de forma sumativa, en actividades convencionales de evaluación, donde verificar la adquisición de rudimentos históricos (relato reflexivo, ubicaciones cronológica y espacial).

Pasión y movimiento, la humanidad en marcha.

Sus unidades didácticas son proyectos de trabajo narrativos y comunicativos. El eje es un movimiento popular (la rebelión de los esclavos en Roma fue objeto de clases anteriores; la revolución rusa lo es en el período de análisis) reflejado en una película o un cómic, medio que, para él, encarna situaciones ("La historia así se hace atractiva, es algo intuitivo, no como cuando yo la estudié, que era memorística" [Miguel, Elicitación, 24.05.05]) que sus alumnos pueden representarse y relacionar con sus vidas, además de aportar dinamismo; los alumnos entienden las ficciones y las analizan. Los argumentos que abordan las películas combinan el drama y lo épico, y hablan de rebelión. Un cóctel que puede enganchar a los alumnos, piensa Miguel. "Es implicarse en su mentalidad adolescente, para mostrar que la historia se va moviendo", dice.

El vídeo en sí mismo es una metáfora del sentido narrativo (un relato con un antes y un después) que imprime al tratamiento de la Historia: recuerda antecedentes de un anterior visionado, compara con antecedentes de un proyecto anterior; y pregunta "¿y qué pasará después?", al acabar un visionado (Miguel, Observación, 12.05.04). Hay un cuadro de personajes, unos ambientes, unos diálogos bien trabados y sentidos.

La dimensión comunicativa está basada en ver, disfrutar y dialogar. Procurar el disfrute de los alumnos no es inocente, como se puede apreciar; está referido a

un aprovechamiento posterior en la comprensión de los conceptos y procedimientos fundamentales de la materia. Suele comentar las películas porque:

"Viene tan al pelo... Este tipo de comentarios lo pueden soportar. A veces me dicen: 'queremos ver la película'. Pero aceptan que les sabotee la película. Les digo que esto no es el cine" (Miguel, Elicitación, 24.05.05).

Además de por su disfrute, el interés por los alumnos se manifiesta cuando les pregunta por los personajes, por los roles que encarnan, por sus reacciones y –aquí está su oficio– sobre cómo éstos se ven arrastrados a los fenómenos históricos. Ocurre, por ejemplo, cuando se interesa por una parte del argumento de la película, como es la reacción del actor principal de "Revolución" al requisamiento de la barca o bote y su posterior alistamiento en las milicias americanas, un personaje del que los alumnos saben su transición de la cobardía al heroísmo. Es el arranque de la película y los alumnos lo han percibido con fuerza. El profesor aprovecha para añadir –nuevamente con oficio– que es también un paso de la indiferencia al compromiso con la revolución, lo que por otra parte es un eje temático que atraviesa todas las revoluciones que analizan.

Este paso no es fácil para el profesor. Plantea que con algunos grupos no funciona, no consigue superar la literalidad de los argumentos fílmicos, pero sobre todo le alborotan. Sabe que tiene que trabajar con que los alumnos se interesan por las tramas de la película, por ejemplo por quién gana una guerra. Con este grupo puede conectarlo con la Historia. Se ayuda del resto de medios de que dispone, introduciendo analizadores:

"El profesor da la vuelta a un mapa colgado en la pizarra y sitúa el lugar donde ocurren los hechos de la película "Revolución", sitúan las tribus participantes, los países aliados a cada bando, los lugares donde transcurre la película; o ubicar el Congreso de los Estados Unidos).

Una alumna: *¿quién gana?*

Miguel: *Como podéis suponer ganan los americanos. Y cuando ganan los americanos esa guerra se traslada a Francia (...) y con Francia se traslada a todo el mundo por medio de la Enciclopedia, por medio de los escritores que contribuyen a la difusión de las ideas de la Revolución. ¿Cómo se resumen todas las ideas de la Revolución?*

Otra alumna: *La libertad.*

Miguel: *¿Cómo se llama todo eso? El...*

(los alumnos guardan silencio): ...

Miguel: *El sueño americano. (Abre el armario con el vídeo, coloca la cinta y pone en marcha la película). A ver si os gusta (...)* (Miguel, Observación, 12.05.04)"

En las clases que presenta cada proyecto utiliza un mapa conceptual y el cronograma, ambos en el dossier que facilita a los alumnos:

Era un gobierno muy despótico, como el del Antiguo Régimen. Y (mientras el alumno busca) a la derecha lo tienes... Y eso, ¿te recuerda algo que hayamos

visto en el período anterior? (...) Vamos a empezar con otro tema, que es otra revolución. ¿Alguna revolución aparte de la francesa? ... como la de Estados Unidos (...) ya vamos al siglo XX. En el eje ese (del material; se vuelve a la mesa del alumno y se lo señala) nos vamos al final de eje y con eso acabamos el eje (Miguel, Observación, 19.05.04).

Como puede apreciarse, hace un uso muy consciente de estos medios, conoce a la perfección los documentos de vídeo y los explota con una perspectiva que se puede denominar práctica, según concurren las características del grupo y la enseñanza requerida.

Una evaluación al uso.

En la evaluación dispone de dos instrumentos, la contestación a una prueba abierta sobre el dossier y las reflexiones sobre visionados que han realizado los alumnos. El dossier lo confecciona con fotocopias que saca de libros que ha visto en otros años, que le parece que tienen enfoques más sencillos para los tres repetidores que atiende. No tiene dificultades para reproducir el material, son pocos alumnos. El año pasado fue el segundo del centro en gasto en copias. En una clase, a la pregunta de un alumno sobre el examen, le recuerda que tiene que trabajar el dossier. Por otra parte, cierra el análisis de cada vídeo pidiendo a cada alumno que diga lo que le ha parecido más interesante de la película en una reflexión escrita, para el próximo día. Este trabajo forma parte de la nota al final de la clase. Se trata de "pequeñas comprobaciones" (Miguel, Elicitación, 24.05.05) que tener en cuenta en la evaluación final.

4. Discusión de resultados

Para empezar, hay que decir que el trabajo de los profesores no sorprende precisamente por su carácter innovador. Además, ¿se puede ser un innovador de la vida en el aula y no estar comprometido con la búsqueda de nueva cultura de centro o serlo a pesar de que esa cultura no aparezca? Las respuestas están en las concepciones de planificación, en su interacción con la cultura del centro y en las propias prácticas de enseñanza. Los profesores objeto de estudio son militantes y están comprometidos, si bien no desean manifestarlo a los demás. Así, concilian estar concernidos con la profesión docente, la formación continua y la innovación y además desear el cambio, con la práctica de una saludable resistencia a "parecer a otros lo que se es". Se trata de una resistencia pragmática (Moore, 2002). Juana y Miguel son resistentes al cambio hacia nada e innovadores que han reducido su actuación al aula. Su currículo es moldeable. Su concepción de enseñanza es de un continuo. Se perciben en un papel activo, que se manifiesta en la búsqueda de recursos para sus alumnos y a pesar de todo, en la selección, construcción y usos diversificados de materiales, desbordando actitudes positivas hacia el trabajo y su puesta en práctica ("talante" en Miguel, "sentirte bien" en Juana), aspectos intercambiables (construir, seleccionar, diversificar, talante puesto en práctica) en

sus concepciones pedagógicas y en sus prácticas (con las particularidades que luego se dirán), cuya desarrollo entrevén con vocación formativa en la propia vida de los alumnos, con repercusión social pues. Los materiales, entonces, serán un indicador de sus ganas de innovar.

Juana inició hace tres años un proceso de innovación de enorme calado en las aulas de apoyo del centro. Se ha dado cuenta de que los colegas no tienen las mismas inquietudes. No encontró respaldo, pero tampoco oposición, en el departamento ni en la Dirección del centro. En el centro más innovador hay grandes temas de innovación, pero innovaciones de un profesor no tienen eco apreciable. Los centros van dejando sin vida sus estructuras de participación. El menos innovador ha dejado que mueran, que sean estructuras formales. Para Juana, todo el proceso ha llevado un tiempo, como se ha dicho; se supone que la profesora puede hacer el trabajo que le compete, no debe pedir permiso para hacerlo, y los apoyos y obstáculos los irá encontrando a lo largo del proceso de cambio emprendido; de momento sus cambios no han molestado y le han dejado actuar. Conectó con personas sensibles de otros departamentos. Cambió la forma de percibir en el centro a los alumnos de apoyo, dando información a los profesores. Juana pudo navegar en una cultura escolar con vocación innovadora difusa y fue consciente de las limitaciones. Trabaja sola, esperando el momento de trabajar con otros con inquietudes parecidas. Entonces, parece que sólo el interés de la profesora, la identidad básica de fines del centro y la docente, con la tolerancia de la cultura del centro mediando, así como la fortuna de la innovación emprendida permiten la existencia de esta innovación centrada en la atención a la diversidad, donde los materiales van a ser tan importantes.

Miguel, por el contrario, en el seno de una cultura gerencialista, sólo puede denunciar para sí la imposibilidad del cambio cultural y, como repite, esperar escuchando a otros que quieran trabajar de otra manera. Al reinterpretarlo, no se trabaja con un curriculum "presentado", sino que se hace con el curriculum ofrecido al centro; seguir un libro garantiza seguir lo que exige el marco legislativo; no seguirlo empuja a preparar otros materiales, por ejemplo materiales impresos. En los materiales y sus contenidos hay otros registros a los habituales. Las fichas de Juana y los vídeos de Miguel presentan realidades reivindicativas próximas a los alumnos, de carácter social las fichas y con carácter transformador los vídeos. La selección de materiales es consciente. Para Juana, y frente a las fichas descontextualizadas y monotemáticas, la obsesión por alcanzar y responder situaciones reales. Para Miguel, frente a documentos cerrados, procesos de indagación en documentos que recrean la historia. No valen por sí los materiales de editoriales. Se reutilizan. Los usos propuestos no son habituales. El vídeo no ejemplifica una lección, es el pretexto para trabajar. Las fichas no tienen carácter remedial, ocurren en nuestro tiempo y nuestros espacios habituales. En este último caso, aceptando que ciertamente tienen concesiones al currículo prescrito, éste ha sido moldeado por la profesora.

La metodología de Juana, aprender haciendo o, como prefiere llamarla, de técnicas de estudio, es, por momentos, tradicional. Sin embargo, cambió y enriqueció la metodología de trabajo en aulas de apoyo, colaborando con los profesores sin exigirles casi nada a cambio, aportando una fuerte implicación emocional y profesional, una variedad enorme de técnicas docentes y un proceso de evaluación continua. Además, y como indicador de la falta de rigidez de sus concepciones pedagógicas y de planificación, tiene dudas sobre el método y sobre los resultados. Es autoexigente, casi perfeccionista.

En cuanto a Miguel, su enseñanza es un proceso más inductivo que deductivo, más global que analítico, más narrativo que sintético, más crítico que descriptivo, donde sus estudiantes reconstruyen con referentes históricos estas narraciones, lo que permite ubicar las ficciones en el espacio y el tiempo. Los medios tienen un papel muy importante. Su uso es práctico-situacional, y sólo crítico en algún tratamiento de contenidos. Su trabajo, entonces, está centrado en los alumnos, su preparación, y la enseñanza es un proceso modificable en el curso del trabajo sobre vídeos históricos.

Los materiales vienen a atestiguar, en el caso de Juana, la necesidad de transformar las prácticas de apoyo a estudiantes de Secundaria a través de los usos que procura. Estos usos son diferentes técnicas de trabajo individualizado soportadas por el diálogo permanente con el alumno y el material en una situación de docencia de grupo. La misma vocación dialéctica está en Miguel. Con este tipo de enseñanza y estos materiales los dos profesores ganan en riqueza de código verbal, tan restringido en los centros educativos, lo que les falta de otros códigos.

5. Conclusiones

En el curso de una investigación sobre las actitudes de los docentes de Secundaria ante la innovación educativa (Paredes, Murillo y Egido, en prensa) donde la cultura de centro podría estar determinando la manifestación de actitudes hacia la innovación, y dentro de una sus fases (estudio intensivo), los resultados del estudio de campo han ofrecido resultados pobres en cuanto a procesos de innovación. A una enseñanza predicha por un cuestionario como innovadora le han sucedido prácticas de enseñanza poco lucidas, incluyendo los usos de los materiales didácticos. El interés de este trabajo es poner de manifiesto la influencia de la cultura de centro en la manifestación de actitudes hacia la innovación. Cuando la cultura de centro parece innovadora ocurre que las innovaciones pueden dar lugar a algunos cambios de la vida del centro, en el ámbito de los materiales.

Con respecto a las oportunidades que brinda el centro para que se manifiesten las actitudes ante la innovación, parece que, debido a las características de los centros donde trabajan los profesores, sólo hay resquicios para proponer actividades o realizar usos innovadores de materiales de enseñanza. En estos

centros, los procesos de elaboración del proyecto educativo y el proyecto curricular fueron provechosos en los noventa pero se agotaron: era demasiada tensión. Y en un centro pasaron de 16 a 90 profesores, no había comunicación. Ahora se mantienen vivos allí donde hay una dirección comprometida, pero no alcanzan a acoger las iniciativas cotidianas de profesores concretos. Sólo la iniciativa de una docente ayudó a introducir sensibilidad por la atención a la diversidad y una estrategia con materiales. En uno de los centros no hay cauces, en el otro ya son demasiado formales. Sólo percibimos las ganas –y no siempre– de estos profesores para que el innovador aproveche las posibilidades que ve donde otros no las ven.

En la preparación de las clases, en los procesos de planificación, en el inicio de las innovaciones, el innovador no pretende afirmar su identidad frente a los demás. Es más, lo rehuye. Más bien quiere disfrutar con los demás. Se pone de manifiesto la mala prensa que tiene el conflicto en el seno del centro (Achinstein, 2002) y las carencias de sus respectivas culturas de centro. Juana, con una cultura más proclive, tuvo dificultades en su departamento, y consiguió que se le tolerara avanzar en el trabajo. Miguel, con las insuficiencias derivadas del silencio en su centro, para colmo tuvo dificultades con la Inspección educativa (envuelto en un proceso de acreditación, conviene aclarar). Ambos profesores sortearon las dificultades, la primera para avanzar en una delicada senda en la que evitó cuidadosamente el conflicto con sus colegas, el último porque no afectó al centro. Afrontaron el conflicto en un primer momento y abrieron posibilidades –pequeñas, es verdad– para seguir trabajando. Juana consiguió extender las implicaciones de su proyecto sin buscarlo, cuando otros profesores comenzaron a utilizar sus materiales para el apoyo a sus propias clases regulares. En el caso de Miguel el silencio del centro no le ayuda ni permite que su forma de trabajar se generalice.

Además de evidenciar a la dirección de los centros su falta de compromiso con los procesos de cambio necesitados por docentes innovadores concretos, aparecen nuevas preguntas: ¿es posible proponer algo nuevo para recoger esas necesidades y devolverlas al equipo de profesores, para que las estudien y propongan acciones del centro y cada profesor? ¿Existe un procedimiento que se integre con facilidad en la vida de los profesores y sea asumible por la vida de los centros, ya que los *procedimientos habituales* son *cauces reglamentarios–burocráticos*, y la alternativa es un *laissez faire* que no atiende a los que quieren promover cambios? ¿Es posible construir una cultura de centro que dé cabida la posibilidad de la innovación y el cambio, particularmente en centros con equipos superiores a 20 profesores?

Con respecto al trabajo en el aula, las secuencias observadas responden a patrones tradicionales y prácticos donde los proyectos son débiles. Hay mucha comunicación en el aula. Sorprende la variedad en la interacción con los alumnos. Juana utiliza muchas técnicas, Miguel desarrolla un proyecto dinamizado con cine histórico. Hay implicación en el aula. Más formal (o prototípica) quizá en el caso de Miguel; más telúrica en el caso de Juana. La innovación surge de su fuero interno.

No hay indicios potentes, sólo tolerancias o silencios, ni a favor de la influencia del centro en el caso de Juana ni en contra en el de Miguel.

Estos profesores cuentan con gran autonomía para desarrollar su trabajo. Primero, por la indefinición sobre la guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros en los que trabajan. Pero, en segundo lugar y más importante, porque se trata de profesores sobre espacios marginales o poco definidos de la educación, frente a materias bien definidas del currículo clásico; trabajan con los que necesitan apoyo, en materias no centrales o, ya en el extremo, en cursos que se liquidan. No dependen en su trabajo de los equipos directivos ni de los departamentos.

En ambos centros los materiales son considerados como pertenecientes a la esfera individual del trabajo docente. La proyección de los materiales como punta de lanza de las innovaciones corre pareja a los usos que les subyacen, tolerados y con posibilidades de generalización para centros innovadores e ignorados y arrumbados en los no innovadores.

Las implicaciones de los estudios de caso realizados parecen indicar que los materiales forman parte de un proceso consciente de mejora en las interacciones en el aula entre profesor y estudiantes, la intensificación de los procesos de apoyo a los alumnos mediante comunicación verbal, y el diálogo como eje de la innovación en el aula. Hay un planteamiento diferenciado de estos profesores y los usos de los medios con respecto a sus centros. Es verdad que la seña de identidad del centro de Juana es la atención a la diversidad, pero no hay articulación con la profesora. Es verdad que no hay señas de identidad en el centro de Miguel, pero no es obstáculo para trabajar con un sentido educativo por los alumnos. ¿Nos fallan los departamentos, uno que apoye a Juana, otro que no obstaculice a Miguel? Sospechamos que así actúan, pero tan débilmente que no podemos afirmarlo. Nos queda su fuero interno o concepciones, sus dudas, su biografía y los espacios curriculares en que se mueven, fuente de sus actitudes.

6. Referencias bibliográficas

- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-446.
- Bolívar, A. (1999). Facilitar iniciativas locales. En *Cómo mejorar los centros educativos* (págs. 167-189). Madrid: Síntesis.
- Calderhead (Ed.). (1987). *Exploring the teacher thinking*. Londres: Cassell.
- Catalán Fernández, A. (1997). Cambios y resistencias al cambio en Educación Secundaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22.

- Coronel, J. M. (1998). Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Díez Gutiérrez, E.J. (1999). Investigación de la cultura organizativa: procedimientos, técnicas, instrumentos. En *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización* (págs. 194-207). Barcelona: Oikos-Tau.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro
- Gladwell, M. (2001). *The tipping point: cómo pequeñas cosas pueden provocar una gran diferencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Moore, A. y otros (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 226-249.
- Murillo, F.J., y M. Muñoz-Repiso (Eds.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Nolan, J. y Meister, D. G. (2000). *Teachers and Educational Change. The Lived Experience of Secondary School Restructuring*. New York: State University of New York Press.
- Paredes, J. (2000). *Materiales didácticos en la práctica educativa. Un análisis etnográfico*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación–Universidad Autónoma de Madrid.
- Paredes, J. *La cultura gerencialista de centro como freno a la innovación con materiales didácticos. Etnografía de dos centros de Primaria. Actas del Simposi Itineraris de canvi en l'educació 2001*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2001 (Cdrom).
- Paredes, J.; Murillo, F.J.; y Egido, I. *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación–Universidad Autónoma de Madrid. En prensa.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? the restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-488.

