

# El IES «Vicente Cano»: un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega

Rafael Feito Alonso

Universidad Complutense

rfeito@cps.ucm.es

## Resumen

En este texto, se presenta una experiencia de innovación educativa en dos de los tres grupos de segundo de la ESO de un instituto de educación secundaria en un pueblecito de la provincia de Ciudad Real. Se trata de globalizar el currículum de modo que los mismos temas se trabajen en todas y cada una de las asignaturas. Es una experiencia que se inicia en noviembre, con el curso ya comenzado, lo que sin duda es un lastre difícilmente subsanable. En este artículo, se explican los logros y limitaciones de tal experiencia a partir de la observación intensiva durante tres días del curso escolar en ambas aulas, grupos de discusión con el alumnado y sus madres, entrevistas en profundidad con profesores y miembros del equipo directivo y asistencia a las correspondientes comisiones de evaluación. Uno de los principales problemas de la educación secundaria es la segmentación de los conocimientos escolares, de manera que resulta prácticamente imposible, incluso para el alumno más avezado, percibir qué conexión pudieran tener entre sí los conocimientos que se imparten en las diferentes asignaturas. Una propuesta globalizadora de este tipo implica un intenso contacto entre los profesores del grupo, los cuales se reúnen todos los lunes durante una hora para intercambiar impresiones e ideas con respecto a su labor. Aquí tenemos a un profesorado hablando sobre cómo es su enseñanza, qué problemas detectan en sus aulas, qué estrategias parecen funcionar bien, el grado de receptividad de los alumnos, páginas web que pueden servir de ayuda, etc.

*Palabras clave:* innovación educativa, globalización curricular, nuevas tecnologías, etnografía, docencia.

**Abstract:** *'Vicente Cano' Secondary School: a Glimmer of Hope for Secondary Education in the Flatlands of La Mancha (Spain)*

An experience of educational innovation in two of the three groups of the second year of compulsory secondary education located in a small semi-rural town of Ciudad Real (Spain) is

shown in this paper. The aim is to make a global curriculum so that the same topics are covered in each and every of the curriculum subjects. This experience commences in November, two months after the term had begun, which explains some of the encountered and almost insurmountable obstacles. This paper aims to explain the achievements and limitations of this experience based on a three-day intensive observation of both classrooms, involving group discussions with pupils and mothers, in-depth interviews with teachers and the principal (and his/her team) and attendance to the evaluation committees. Curricular fragmentation continues to be one of the main problems for secondary education. Even the most advanced pupils find it hard to establish connections between the different curricular subjects. A globalizing proposal of this kind requires an intense communication among teachers involved, who meet every Monday for an hour in order to interchange ideas and impressions about their teaching work. We count on a group of teachers talking about their own teaching, the problems detected in the classroom, the strategies that work well, the degree of receptiveness from students, useful web pages to visit and so on.

*Key Words:* educational innovation, curricular globalization, new technologies, ethnography, teaching.

En pleno mes de noviembre, iniciado ya el curso escolar, la práctica totalidad del grupo de profesores de dos de los cinco cursos de segundo de la ESO del instituto de secundaria de la localidad ciudadrealeña de Argamasilla de Alba decidió aventurarse por el camino de la globalización curricular. No cabe la más mínima duda de que uno de los principales problemas de la secundaria es la segmentación de los conocimientos escolares, de manera que resulta prácticamente imposible, incluso para el alumno más avezado, percibir qué conexión pudieran tener entre sí los conocimientos que se imparten en las diferentes asignaturas.

Se trata de una propuesta que procede del más que comprensible malestar por la escasa eficacia de una enseñanza concebida como el mero sumatorio del ejercicio docente de una decena de profesores sin apenas contactos entre sí. Los centros de interés, tal y como los propuso Decroly, se han convertido en el eje de cohesión curricular, de manera que aproximadamente cada mes se trabaja un centro de interés. Aquí, en concreto, se plantean los siguientes siete núcleos temáticos:

1. Los seres vivos (El ser humano. El cuerpo humano).
2. Aquí vivo, así me organizo (La Tierra. Unos mandan y otros obedecen [cómo es eso]).

3. Cambios y pervivencias en la sociedad (Inventos. Sociedades medievales y sociedad actual. Migraciones, trabajos).
4. Nos comunicamos (Radio. La cultura y el arte como medios de comunicación).
5. ¿De qué vivo? (Consumo. Publicidad. Actividad económica).
6. Mi huerto (La agricultura).
7. La energía.

Una propuesta de este tipo implica un intenso contacto entre los profesores del grupo, los cuales se reúnen todos los lunes durante una hora para intercambiar impresiones e ideas con respecto a su labor. Aquí tenemos a un profesorado hablando sobre cómo es su enseñanza, qué problemas detectan en sus aulas, qué estrategias parecen funcionar bien, el grado de receptividad de los alumnos, páginas web que pueden servir de ayuda, etc.

Dado que se trata de un tipo de enseñanza que requiere entrar en contacto con nuevos conocimientos, por lo general más allá de los anquilosados contenidos de los libros de texto, no queda más remedio que recurrir al uso de otros medios, en esta ocasión nuevas tecnologías, muy especialmente Internet. Gracias a una ayuda institucional, las dos aulas que participan de la experiencia cuentan con tres ordenadores conectados a la red y con una impresora. Además, el centro dispone de un aula informática que permite trabajar a cada dos alumnos con un mismo ordenador.

Lo que aquí se cuenta procede de una estancia de tres intensos días en el centro, en los que estuve en las aulas, asistí a las juntas de evaluación de los grupos afectados, estuve en una de las reuniones semanales de los profesores de la experiencia, realicé tres grupos de discusión (dos con alumnos y otro con madres) y multitud de entrevistas informales con el profesorado y miembros del equipo directivo.

## **La experiencia en la práctica: lo que pasa en las aulas**

Es ésta una experiencia que acaba de comenzar, con lo cual es lógico que haya todavía tremendas diferencias en los estilos docentes -y en cómo interpretar la propia experiencia innovadora- de cada uno de los profesores. Sin duda, todos ellos manifiestan una enorme predisposición para el diálogo, para innovar, en definitiva, hay una actitud de flexibilidad que augura una más que posible mejora considerable en años

sucesivos. Añádase a esto que la experiencia se inicia en pleno mes de noviembre –cuando ya han transcurrido dos meses desde el comienzo del curso–. Esta precipitación es un síntoma inequívoco de una excelente buena voluntad que inevitablemente ha de tropezar con los desajustes, pero también con las virtudes, que a continuación se indicarán.

Para empezar, y contrariamente a lo que es habitual en la inmensa mayoría de los institutos de secundaria, las aulas disponen sus asientos en forma de U o están distribuidas de manera que se constituyen pequeños grupos de trabajo de cuatro o cinco alumnos. Es toda una invitación para una enseñanza de corte cooperativo en la que el diálogo es fundamental.

Los tres ordenadores están situados al fondo del aula y su uso varía considerablemente de una clase a otra: desde nada en absoluto, hasta una especie de complemento para escribir a máquina y hasta una herramienta que sirve para bajar información o, y esto parece más excepcional, como los elementos en torno a los cuales gira la vida en el aula.

En ocasiones, cuando el tipo de contenidos que se van a trabajar así lo exigen, la docencia tiene lugar en el aula informática. Aquí, hay más o menos un ordenador para cada dos alumnos.

La docencia de Música y de Tecnología tiene lugar en un aula específica con una dotación aceptable tanto en instrumentos musicales como en soportes audiovisuales (monitor de televisión, reproductor de DVD, de vídeo, de CDs, etc.).

## **Trabajo en equipo**

En todas las aulas, aunque con distinto grado de intensidad, se fomenta el trabajo en equipo. En ocasiones, se trata de verdadero trabajo cooperativo en el que cada grupo se organiza para acometer las tareas y otras veces es el mero intercambio de mensajes con los compañeros más cercanos de manera que cada cual haga su propio y exclusivo –aunque no excluyente– trabajo.

Las ventajas de esta propuesta son enormes. Si bien es cierto que a veces se puede detectar una cierta sensación de pérdida de tiempo –lo que, por lo demás, ocurre incluso en los centros de trabajo más punteros–, se observa un ambiente de verbalización de los problemas, de intercambio de opiniones, de conocimiento del otro, que sólo puede conducir a una enseñanza de calidad para todos. Al mismo tiempo, se fomenta que el profesor circule de mesa en mesa y pueda atender de un modo

personalizado y distendido -son frecuentes las sonrisas cargadas de complicidad- las inquietudes de los alumnos. De este modo, el profesor o profesora son percibidos como alguien cercano.

Trabajar de este modo permite atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de manera que el alumno avezado puede servir de mentor para sus compañeros de grupo.

Es muy positivo que el alumnado verbalice sobre las asignaturas, que se comuniquen entre sí. Todo ello da lugar a un intenso ambiente de compañerismo. Además, el profesorado suele incitar a que chicos y chicas compartan información.

La actividad que se realiza a veces cae en un relax excesivo, como de desidia burocrática, lo que el profesor o profesora suelen detectar de un modo inmediato.

## **Desinterés, alienación y resistencia a la autoridad**

Pese a todo, es habitual que el alumnado sienta escaso interés por los contenidos que la escuela pretende trabajar. Los centros de interés no son elegidos por los alumnos. Ésta es una cuestión que se debatió al elaborar el proyecto de innovación y se pensó que la pasividad de los alumnos -fruto de su experiencia escolar previa- impedía que asumieran tal protagonismo.

El hecho de que todas las materias estén conectadas entre sí a través de los centros de interés redundaba en la posibilidad de aumentar el grado de compromiso de los alumnos. Parece sensato creer que se sentirá mayor atracción por las distintas asignaturas cuando éstas comparten un núcleo temático común, de manera que, por ejemplo, se hable de los medios de comunicación en Matemáticas -las parábolas-, en Lengua -el lenguaje de la radio-, en idiomas -medios de comunicación en Francia y en el Reino Unido, cómo se dicen las palabras claves en esos idiomas-, etc. y que además se busque información específica sobre tales cuestiones.

Es habitual que se busque la conexión de los conocimientos escolares con el mundo del alumnado. De este modo, la profesora de música pide que se pregunte a los familiares por las canciones de la siega o de distintas épocas del año agrícola. O en Ciencias Sociales se solicita investigar sobre la remodelación de la Iglesia de Argamasilla. Pese a todo, no termina de haber una apuesta radical a favor de la historia local, una historia desde la que se puede reconstruir la historia general. No obstante, se están dando pasos en este sentido. Esto es lo que decía al respecto Anita C. Danker<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> *Multicultural Social Studies. Using Local History in the Classroom*. Nueva York: Teachers College, 2005, p. 2.

Debido a que construye orgullo y conexiones con la comunidad, la historia local puede promover los valores de una buena ciudadanía, lo que se encuentra en el núcleo de la misión de todos los estudios sociales en educación.

Pese a todo, en muchas ocasiones la enseñanza destila una cierta sensación de pasividad. Es poco frecuente que el alumnado considere que en realidad está investigando. Lo más normal es que tenga que responder a preguntas y cuestiones cuya respuesta ya se sabe de antemano. La diferencia es que a veces esas respuestas hay que hallarlas en Internet aunque otras veces están en el propio libro de texto. En una clase de Ciencias Sociales, un alumno pregunta al profesor: «¿Dónde viene qué es un palacio?».

En una sesión de Ciencias Naturales, una alumna lee en voz alta un texto sobre las utilidades del sonar. El ejercicio consiste en resumir la información suministrada. Para ello, hay que diferenciar lo que es el sonar de para qué sirve. La alumna lee con una pasmosa indiferencia que acompaña de un gesto de manifiesta hostilidad cuando el profesor se da la vuelta.

Algunos de los ejercicios del libro de texto de inglés concitan escaso interés entre el alumnado. Se trata de ese tipo de frases que es más fácil encontrar en un libro de texto que en la vida real: *Are they swimming in the sea? Yes, they are. No, they aren't.*

Otras veces no se ve dónde pueda estar el centro de interés. Una de las quejas de los alumnos en los grupos de discusión es justamente ésta, hasta el extremo de que perciben que el centro de interés no es más que un mero añadido –un trabajo más– que se suma al tedioso currículo oficial.

Pese a la presencia de ordenadores, no es infrecuente que se recurra a una enseñanza extremadamente pasiva. Pienso, por ejemplo, en una explicación sobre el funcionamiento del oído basada en la lectura de párrafos consecutivos del libro de texto por parte de los alumnos. Sin duda, la explicación que se puede conseguir con un vídeo o un DVD (del tipo del *National Geographic*) es infinitamente más potente que la tediosa y medieval lectura del libro de texto.

Suele faltar el espíritu de aventura, de lanzar hipótesis, de buscar y de hallar información sorprendente, de maravillarse para luego compartir con el resto de los compañeros. Es poco frecuente que en los temas explicados se vaya a lo último que se sabe al respecto. Por ejemplo, si se habla sobre el funcionamiento del oído, puede que no se trascienda el libro de texto y se busque qué es lo que hay en Internet al respecto. En definitiva, salvo alguna excepción, los contenidos curriculares no suscitan conversaciones apasionadas. No se suelen crear situaciones en las

que se haga ver el carácter controvertido del conocimiento. En un escenario de estas características, el profesor tendría que ser una especie de líder intelectual y emocional, alguien capaz de provocar y moderar los debates. Muchas veces se plantean preguntas cuya respuesta se conoce previamente de manera que se trata de buscarlas en el libro de texto.

No terminan de aflorar los conocimientos que sin duda poseen los alumnos. Por ejemplo, en una clase el profesor duda si un mega son mil k. Ningún alumno ayuda al profesor, pese a que con toda seguridad se habrán planteado qué capacidad tiene el reproductor de MP3 que acaban de comprar.

No obstante, parte de las tareas que acometen los alumnos pueden implicar nuevos saberes. Véase como botón de muestra este ejemplo de un trabajo común sobre un centro de interés en Ciencias Sociales.

- La motilla de Santa María de Retamar; referencia histórica y grado de conservación y protección.
- Noticia sobre la visita a la exposición sobre el Egipto faraónico.
- Breve noticia sobre la iglesia de Argamasilla; referencia histórica, últimas restauraciones y aspectos que se deberían restaurar o mejorar su conservación.
- Noticias sobre la población de Argamasilla (diversos aspectos, diferentes noticias): datos últimos de cantidad de población, distribución por sexo y edad, inmigrantes, datos socio-económicos (parados, población activa, población por sectores de actividad...); (datos del INE) o noticias sobre conflictos raciales o xenofobia... De este punto salen varias noticias. Consultar al profesor.

Si a alguien se le ocurre otro tema, que lo consulte con el profesor.

*Cada grupo de trabajo elegirá uno de ellos, no pudiendo elegir dos grupos el mismo (Por tanto, hay que «pedirse» noticia).*

Es una propuesta de trabajo muy atractiva. Sin embargo, esto forma parte del trabajo que se hará a lo largo de un mes junto con el resto de contenidos curriculares de la asignatura y junto a otras nueve asignaturas. Resulta difícil pensar que sea factible profundizar mínimamente en cualquiera de las atractivas propuestas planteadas. Lo normal es que el alumnado termine recurriendo a la estrategia de copiar y pegar y no a la de investigar. Todo ello, además, tiene lugar en un escenario escolar (y con casi total seguridad extraescolar) en el que no se trabaja la prensa diaria.

Quizás otro tanto de lo mismo ocurra con lo que se plantea acometer en una de las unidades, también de Ciencias Sociales.

Reflexionar y escribir sobre: quién hace las obras artísticas vistas; quién las manda hacer y quién las paga; para qué las manda hacer; qué reflejan las obras; a quién va dirigido (quiénes presencian las obras; quiénes «leen» una escultura, una pintura, un relieve...). Pensemos en las diferentes artes, por ejemplo del Románico y del Gótico: de qué son reflejo; qué enseñan y con qué intención; a quién pretenden enseñar... Con todo esto, tratad de «construir» una redacción breve (de por ejemplo seis líneas como mínimo).

Al igual que en el caso anterior, la idea es excelente. Pero si se piden poco más de seis líneas se está solicitando la opinión del tertuliano, o sea, el vacío.

La sensación de exterioridad con respecto al conocimiento se traduce en que lo que más suscite discusiones acaloradas -y una terrible pérdida de tiempo- sean las calificaciones.

[En una de las clases]

Alumno: ¡Callaos!, ¡qué diga las notas y luego hablamos!

Profesora: Diré las notas al final.

Alumno: Pues no vamos a hacer nada.

Pese a que las aulas cuentan con un buzón de sugerencias, se sobreentiende que se trata de opiniones sobre el ambiente del aula, para hacer comentarios sobre el cumplimiento de las normas, para denunciar cualquier situación molesta. Aunque el profesorado manifiesta con este buzón una clara intención de escuchar y tener en cuenta las opiniones del alumnado, éstas se quedan en los alledaños del núcleo educativo.

En este contexto, no resulta extraño que se produzca algún que otro enfrentamiento, pese al ambiente de cordialidad general, entre profesores y alumnos.

En medio de una cierta sensación de aburrimiento, el dictado rebaja el nivel de ruido («¡Qué silencio!», dice una alumna). Parece que se está acometiendo una labor mecánica. Continuamente se pide la repetición de palabras o se pide que se ralenticen la lectura («¡Espera!»).

Hay profesores que hacen todo lo posible por remitirse al centro de interés y que al hilo de él -en este caso, los medios de comunicación- introducen cuestiones de actualidad -lo que sucede en la clase de Francés- como las huelgas y manifestaciones contra la contratación temporal para jóvenes que se estaba debatiendo en esos momentos en Francia.



## Cuando se parte de cero

Quizás el caso más duro de enseñanza previa que prácticamente no ha servido de nada lo tenemos en los idiomas extranjeros. En Argamasilla, a diferencia de lo que ocurre en prácticamente cualquier ciudad, no hay academias de idiomas, ni cines en versión original –ni siquiera hay cine–, ni estudiantes extranjeros. Es decir, no hay un entorno comunitario que facilite el aprendizaje de idiomas. La televisión podría ser una buena plataforma como en Portugal o los países nórdicos, pero no parece que nuestros gestores del «ente» estén por la labor. Prácticamente todo lo que saben –que desconocen, más bien– es lo que hayan podido aprender en la escuela, con lo cual tenemos un experimento casi de laboratorio sobre lo que la escuela pueda hacer por sí misma en este respecto.

La situación es un tanto desesperante hasta el punto de que habría que replantearse la enseñanza de los idiomas. No es de recibo que en segundo de la ESO los alumnos pronuncien el inglés como si fuera castellano.

Como ya hemos visto, las ejemplificaciones del libro de texto se remiten a frases casi imposibles sobre las que ya Gila ironizó en uno de sus desternillantes monólogos. Sin embargo, la enseñanza de idiomas es un terreno privilegiado para hablar desde lo cotidiano. En una de las preguntas del libro, se planteaba la pregunta: *Do you sing at the shower?* Sería una ocasión propicia para hablar de las costumbres de cada cual en la ducha o con relación al canto. Sin duda, las letras de las canciones favoritas –que se pueden descargar fácilmente en Internet– de los alumnos serían una fuente intensamente motivadora. Otra posibilidad sería el intercambio de e-mails con chicos y chicas de centros de países de habla inglesa.

En Francés, el desastre es similar, con el doble agravante de que su estudio empieza en primero de la ESO –lo que visto lo que se sabe de inglés no es demasiado grave para este idioma– y con que Francia –a diferencia del mundo anglosajón– carece del más mínimo glamour para la práctica totalidad del alumnado. En una clase que tiene lugar en el aula informática, el alumnado desconoce prácticamente todo sobre el cine hecho en Francia o sobre su música.

En las clases de Música, la situación es similar. De nuevo, la falta de apoyo del contexto, tanto en el ámbito local de Argamasilla como en España en general, es clave. No es el nuestro un país en el que sea habitual que las gentes dispongan de instrumentos musicales en casa –más allá de la inevitable flauta que la escuela obliga comprar–. Sin embargo, y esto es algo de lo que se podría partir, los consumos de música –tanto legales como ilegales –bajados de la red o «pirateados»– son considerables.

## **Dos ejemplos de prácticas educativas excelentes: Música y Matemáticas**

Feito (2006) diferenciaba entre asignaturas de tipo taller y asignaturas académicas. Es posible detectar una cierta homogeneidad en los estilos docentes y los materiales curriculares en función del tipo de asignatura que se imparta. En las asignaturas de tipo taller -las cuales, por desgracia, siguen siendo las «marías»- los alumnos hacen en pequeña escala lo mismo que los profesionales de la materia correspondiente. Es decir, en clase de plástica para aprender a pintar pintan, en la educación física hacen ejercicios físicos, en la de música practican con instrumentos musicales.

Sin embargo, en las asignaturas que componen el núcleo duro de la enseñanza prepondera la práctica consistente en que el profesor explica y el alumno escucha. La propia disposición del aula con los asientos de los alumnos orientados hacia el profesor fomenta este tipo de relación.

No obstante, no quisiera resultar ni demasiado elogioso con el profesorado de las asignaturas de tipo taller ni injusto con los de las convencionales. En ocasiones, se dan cruces. Es decir, a veces las clases-taller funcionan como las convencionales y, también ocasionalmente, las convencionales funcionan como los talleres.

Lo que aquí pretendo traer a colación no es tanto la figura de profesores dotados de una excepcional personalidad docente -que también comparten algunos de los profesores y profesoras de otras asignaturas- como una serie de elementos estructurales que permitirían que este tipo de prácticas pudieran extenderse al conjunto del sistema educativo. Explicaré lo que he observado en dos sesiones de las asignaturas de Música y Matemáticas.

### **Clase de Matemáticas**

Lo que aquí se explica es una prueba obvia de que una asignatura aparentemente abstracta, abstrusa y arcana como las Matemáticas puede convertirse en algo vivo, conectado con la realidad cotidiana y que sirve para explicarse acontecimientos y objetos con los que la gente tropieza sin darse cuenta. Ésta es la función del artista y del científico: hacernos ver lo que tenemos delante de las narices y no somos capaces de percibir, hacernos ver el mundo con unos ojos mucho más abiertos y plenos de entusiasmo. Se trata de una actitud de la que los estudiantes se contagian con una facilidad pasmosa. Por lo demás, es increíble la cantidad de recursos que se pueden encontrar en la Web. En particular, destacaría los contenidos de una página que se titula «Zaragoza matemática» como prueba del modo en que las Matemáticas nos arrullan desde cualquier rincón.

En la sesión observada, se va a trabajar el tema de las parábolas. Inmediatamente, el profesor conecta con los alumnos y alumnas. Éstos se organizarán por grupos de manera que todos pasen por los tres ordenadores. El profesor invita a que los chicos y chicas se expliquen en sus propias palabras. Entre medias, anuncia que desea planificar con ellos las dos sesiones que quedan antes de las vacaciones de Semana Santa. A su vez, indica que dirá las notas, pese a que aquí ningún alumno se las ha reclamado.

El profesor explica sentado desde uno de los ordenadores rodeado por un público atento. Continuamente solicita razonamientos: ¿qué hace una parábola?, ¿podría encenderse una cerilla situada en el foco de la parábola?, ¿dónde habéis visto cerca de vosotros una parábola?

En las webs que están visitando, aparecen parábolas de visitas escolares que han realizado (Ciudad de las Artes o el Oceanographic de Valencia o las parábolas de Robledo de Chavela en Madrid). El profesor hace gala de una extraordinaria agilidad en la utilización de recursos. Pide a una alumna que le deje la cadena que lleva colgada al cuello para poder explicar qué es una catenaria. Explica las bóvedas en arquitectura para lo que se remite a las viviendas típicas (los antiguos bombos que servían para guardar ganado y eran también refugio de pastores) que hay en las proximidades de Argamasilla.

Al hilo del ritmo trepidante de las explicaciones, el profesor se ríe con los alumnos, solicita su opinión, reformula sus palabras, a veces las recoge tal cual, plantea las dudas que a él le surgen a partir de las inteligentes observaciones de los chicos y de las chicas, señala que las afirmaciones que hacen son parcialmente verdaderas y les invita a ir más allá.

Tiene respuestas ingeniosas para cualquier cuestión, aunque, cuando es el caso, manifiesta su ignorancia, fruto inevitable de una enseñanza abierta al mundo, y pide la opinión de los alumnos para que le den pistas. Trata continuamente de partir de lo que saben los alumnos.

Pese a todo, de vez en vez ha de llamar al orden, lo que hace con un tono afable a la vez que enérgico.

Al visitar algunas de las webs, se encuentran con contenidos que son de cuarto de la ESO, pero que estos estudiantes ya conocen. Todo ello es un argumento en pro de que la experiencia habría de abarcar a toda la ESO.

A continuación, van a completar por parejas el trabajo que iniciaron en la sesión anterior. De paso quiere mirar los exámenes con ellos para ver lo que han hecho bien y lo que han hecho mal. Se trata de seguir una serie de pasos para hacer una parábola utilizando el programa Excel.

Pese a que al alumnado le cuesta desenvolverse en la lógica de la introducción y la manipulación de datos en el ordenador -algunos tardan una eternidad en

hacer el ejercicio-, a todos se les ve fascinados y ansiosos por saber qué resultado alcanzarán.

Por ejemplo, en el *Proyecto Realistic Mathematics Education* se considera que saber matemáticas es hacer matemáticas, lo cual comporta, entre otros aspectos, la resolución de problemas de la vida cotidiana. Uno de sus principios básicos afirma que para conseguir una actividad matemática significativa hay que partir de la experiencia real de los estudiantes. Otros principios importantes son que hay que dar al estudiante la oportunidad de reinventar los conceptos matemáticos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser muy interactivo (Vicenc Font Moll, 2006, p. 53).

Como decía Deanna Kuhn<sup>2</sup>, el aprendizaje inquisitivo es superior a la instrucción tradicional porque implica a los estudiantes en una investigación auténtica de fenómenos reales, de manera que se desarrollan destrezas de los científicos profesionales.

## La clase de música

En la sesión que analizo, la profesora propone trabajar sobre el centro de interés. Se trata de un trabajo de campo en el que cada grupo ha de entrevistarse -y grabar en cámara de vídeo- con personas mayores y pedirles que les canten alguna canción, que hagan algún baile o que toquen algún instrumento musical. «Todos conocemos a gente que sabe algo de música», indica la profesora.

A partir de aquí, se ha de elaborar una encuesta con los datos personales del entrevistado. Además, se confeccionará una ficha con datos musicales que contendrá el título de la canción, dónde y de quién la aprendió, de qué tipo de canción se trata -canciones de mayo, de la siega, de la siembra, etc.-, de qué forma musical se trata. Deben aprovechar la Semana Santa para hacer el trabajo, ya que es una ocasión en la que es frecuente que se reúna la familia. En caso de que los alumnos no dispongan de cámara de vídeo, podrán utilizar las que suministra el centro.

Seguidamente, vuelven al tema de la textura musical que estaban trabajando en la sesión anterior. Lo explica desde el teclado electrónico, de manera que lo pasa del sonido de piano al sonido de órgano. A continuación cambia de nuevo el sonido y manteniéndolo suena como una gaita al estilo de Carlos Nuñez.

---

<sup>2</sup> *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

Posteriormente, ejemplifica al piano el acorde y el arpeggio. Explica, igualmente con el piano, lo que es un acorde y lo que es un arpeggio. Ejemplifica la monodia con un CD de música antigua –cuya escucha provoca una cierta hilaridad–. Hace referencias a músicos que el alumnado puede conocer como La oreja de Van Gogh o Álex Ubago. Después, pone una pieza de violines que ejemplifica el canto y el movimiento de un pájaro, ante una indiferencia casi absoluta por parte del alumnado.

Entroncando, una vez más, con los centros de interés, pone un fragmento del DVD de la película *Historias de la radio* (es en blanco y negro y esto provoca una leve decepción).

Acaban la clase practicando algún ritmo. Se trata de marcar compases con sus respectivos acentos. Consigue implicar a todo el mundo. No obstante, más de uno termina por perderse a medida que se incrementa la velocidad del ritmo.

## A modo de conclusión: logros y limitaciones

Sin ningún género de dudas, el principal e importantísimo logro de esta experiencia es haber conseguido que todo un grupo de profesores de dos grupos de un mismo curso trabajen conjuntamente. Más allá de que la experiencia pudiera carecer de continuidad o que terminase siendo un estrepitoso fracaso –cosas ambas en extremo improbables–, el hecho de haber trabajado conjuntamente, de haber compartido puntos de vista, ilusiones, dudas, etc., crea un ambiente de bienestar psíquico, de sentido de comunidad y de compañerismo que impide hablar de fracaso sea cual sea el resultado final. Mi impresión como fugaz espectador es haber visto a un grupo de profesionales felices, entusiasmados con lo que hacen. Una escuela con este tipo de profesores va camino del éxito.

Sin embargo, y pido al lector que no olvide el carácter novedoso y precipitado de la experiencia, hay algunas consideraciones críticas que no puedo obviar. La primera y fundamental es que no basta, pese a que sea un éxito considerable, con la globalización curricular. Necesariamente, y sé que es extraordinariamente difícil, el currículum ha de ser además primigeniamente democrático, debe partir de las inquietudes de los jóvenes para desde ahí alcanzar cotas elevadas de conocimiento. Esto es lo que decía James Beane:

En primer lugar, el currículum se crea, literalmente, de abajo arriba: a partir de las preguntas y las preocupaciones de los propios alumnos. De este modo, aumentan

muchísimo las probabilidades de que los conocimientos y las actividades se contextualicen cuanto sea posible con las propias experiencias anteriores de los alumnos. En segundo lugar, como las actividades se definen en grupo, los alumnos tienen la posibilidad de señalar cuál creen que es la manera más adecuada de abordar los conocimientos y la experiencia. En tercer lugar, a medida que el proceso pasa de las preguntas individuales a las de grupo, y de las preocupaciones personales a las del mundo en general, los alumnos experimentan directamente la integración de los saberes personales y sociales. (2005, p. 84)

Pese a lo atractivo de la experiencia, se sabe de alumnos que no se dejan entusiasmar por la nueva propuesta, que inevitablemente van a abandonar el sistema educativo con un magro certificado de escolaridad. Y varios de los alumnos se quejan de que la experiencia consiste en añadir al currículum oficial el trabajo que suponen los centros de interés -declaran sentirse cansados de tanto investigar-, de manera que pudieran sentirse identificados con algunas de las agudas reflexiones que hiciera a comienzos del siglo XX Stefan Zweig.

Para nosotros, la escuela era una obligación, una monotonía tediosa, un lugar donde se tenía que asimilar, en dosis exactamente medidas, la “ciencia de todo cuanto no vale la pena saber”, unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían relación alguna con el mundo real ni con nuestros intereses personales (2001, p. 51)

Esta relación de exterioridad se detecta en la desnudez ornamental de las aulas -es un espacio que no sienten como propio- y en el contenido de las cartas que depositan en el buzón de normas y sugerencias, cartas todas ellas ajenas al decurso de la vida académica -contenidos curriculares, estilos docentes y otros- de la aulas.

El deseo de controlar la propia actividad quizás se exprese en la unánime petición de hacer un uso más intensivo de los ordenadores y del aula informática -pese al riesgo de que la autonomía se pudiera traducir en una pereza lúdica indolente.

Conviene no perder de vista que un instituto de secundaria en una población de carácter básicamente agrícola de poco más de siete mil es una agencia de modernización. No hay en el pueblo un grupo profesional de clase media -más allá de dos o tres médicos, el secretario del Ayuntamiento y los maestros de los colegios- cuyo universo cultural esté próximo al del propio profesorado y que pudiera actuar a modo de enlace entre lo universal, representado por el instituto, y lo local-comunitario. Esto

hace que, en diversas ocasiones, el profesorado pueda sentirse, especialmente en sus estilos de vida, como muy distinto de la población del entorno y que, en consecuencia, prefiera residir en el más populoso y cercano municipio de Tomelloso. De hecho, en mi conversación con tres madres de alumnos de los cursos de segundo se detectaba un conocimiento un tanto superficial de la experiencia, como si ésta fuera una cosa de profesores ante la que su opinión no valiera gran cosa.

Finalmente, una observación metodológica. Lo que aquí se escribe es el fruto de tres días de observación, lo que significa asumir el riesgo de que haya importantes distorsiones de la realidad. Sin duda, puedo haber observado las mejores clases de ciertos profesores y las peores –o menos afortunadas– de los otros. Soy consciente del incómodo riesgo de que se pueda interpretar mi análisis en términos de jerarquización, del establecimiento de una lista de buenos y malos profesores, de buenas y malas prácticas. Sin embargo, debo decir dos cosas. La primera es que más allá de lo bien o mal que se hagan las cosas, el mero hecho de participar de una experiencia de este tipo convierte a los profesores que forman parte de ella en profesionales dispuestos a superarse, a hacer que las cosas cambien. La segunda es que, más que describir rasgos personales de «buenos» profesores, he pretendido centrarme en rasgos estructurales: entusiasmo, destreza lingüística, especial predisposición para escuchar y reformular lo que los alumnos dicen, papel secundario del libro de texto, etc.

Concluyo agradeciendo a los profesores y profesoras de esta experiencia su innegable buena voluntad al haber admitido de buen grado la presencia de un observador –cosa que no siempre es agradable– en sus aulas. Con profesores y profesoras como de los que aquí se habla nuestra educación está en buenas manos.

## Referencias bibliográficas

- BEANE, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- DANKER, A. C. (2005). *Multicultural Social Studies. Using Local History in the Classroom*. Nueva York: Teachers College.
- FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- FONT MOLL, V. (2006). Problemas en un contexto cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, 355.
- KUHN, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- ZWEIG, S. (2001). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado.