



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

PATRIMONIO Y CULTURA ESCOLAR.

**Una aplicación teórico-práctica a través de
historias de vida en un contexto desfavorecido.**

Presentado por:

D^ª Marta del Pilar Báez Gómez

Dirigido por:

Dra. D^ª Tamar Rachel Groves

Curso Académico 2015 – 2016

D^a Tamar Rachel Groves

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: Patrimonio y Cultura Escolar. Una aplicación teórico práctica a través de historias de vida en un contexto desfavorecido, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por la alumna D^a Marta del Pilar Báez Gómez, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Máster nombrada al efecto.

Fecha 30/10/1016

Firmado: Tamar Groves

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO, PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

Fecha: 30/12/16.

Quién se suscribe:

Autor: MARTA DEL PILAR BÁEZ GÓMEZ
D.N.I.: 53740461-H

Hace constar que es la autor(a) del trabajo:

Titulo completo del trabajo.

PATRIMONIO Y CULTURA ESCOLAR.
UNA APLICACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA A TRAVÉS DE HISTORIAS
DE VIDA EN UN CONTEXTO DESFAVORECIDO.

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores, se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.

Fdo.



Índice

Resumen.....	Pág. 6
1- Introducción.....	Pág. 7
2- Justificación Teórica.....	Pág. 9
2.1-Patrimonio y Cultura escolar.....	Pág. 10
2.2-Historias de Vida en el aula. Relatos de memoria. Las fuentes orales.....	Pág. 20
2.3 -Proceso de Investigación acción en el aula.....	Pág. 26
2.4-Contexto en el que se enmarca nuestro proceso.....	Pág. 42
3- Desarrollo de mi Propuesta Didáctica.....	Pág. 50
3.1 Introducción.....	Pág. 50
3.2 Objetivos.....	Pág. 52
3.3 Contenidos.....	Pág. 53
3.4 Metodología y Actividades.....	Pág. 54
3.5 Evaluación y Propuestas de mejora.....	Pág. 73
4- Conclusiones.....	Pág. 75
5- Referencias Bibliográficas.....	Pág. 80
6- Anexos.....	Pág. 83

Índice de tablas y gráficos

1-Clasificación por tipos de entrevistas	Pág. 24
2-Triángulo de Lewin	Pág. 29
3-Espiral de ciclos de la investigación-acción	Pág. 31
4-Las tres modalidades del proceso de investigación-acción	Pág. 35
5-Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991)	Pág. 36

Resumen

El patrimonio y la cultura escolar son dos aspectos dentro de la institución escolar a los que debemos darle una importancia considerable, y cada vez se está poniendo más de manifiesto la necesidad de una concienciación hacia los agentes que formamos la comunidad educativa sobre el ayer de las escuelas y lo que aun perdura de ellas hoy en día.

Este trabajo plantea la necesidad y lo interesante que puede llegar a ser trabajar el Patrimonio (tanto material como inmaterial), y la Cultura Escolar de manera práctica con niños y niñas. En primer lugar vemos de forma detallada los aspectos más teóricos de los dos ejes que engloban este trabajo académico, por un lado el patrimonio y cultura escolar y, por el otro, el proceso de investigación-acción. Justificando sobre todo la importancia de las fuentes orales en el aula.

A esto le sigue (a modo de contextualización) información relevante sobre el entorno desfavorecido concreto en el que ha sido puesto en práctica nuestra propuesta didáctica a través del proceso de investigación-acción.

El impacto de dicha propuesta en los niños y niñas ha sido bastante llamativo y significativo para sus aprendizajes, de modo que los resultados obtenidos de esta investigación-acción se consideran adecuados para el contexto en el que se ha enmarcado. Por consiguiente, con todo ello se ha conseguido traer al presente algunos aspectos de la escuela del ayer que para estos niños y niñas no existían ni tenían constancia de ello.

1- Introducción

Desde hace un par de décadas, la conservación, el estudio y la expansión del patrimonio y la cultura escolar han sido temas de interés por parte de las instituciones académicas, y sociales en nuestro país. A ello han contribuido las investigaciones científicas, pero sobre todo los cambios que se han producido en la política con relación a preservar el patrimonio y las diferentes realidades culturales.

Todo ello motivado por movimientos sociales cuyo objetivo era el de recuperar la memoria, favoreciendo así y motivando un mayor desarrollo y una mayor sensibilización por una serie de elementos culturales y patrimoniales (tangibles y no tangibles) que habían quedado ya en el olvido de nuestra historia educativa más reciente.

Gracias a ese cambio en la mirada, a ese cambio de actitud, se está consiguiendo dotar de mayor valor a un legado que teníamos olvidado, lo cual nos ha servido para poder apreciarlo como se merece y a que sea reconocido como una serie de bienes culturales y patrimoniales a disposición de todo aquel que quiera interesarse por este tema. Ya que:

Como patrimonio histórico-educativo que, más allá de su valor como objetos o testimonios en sí mismos, son capaces de ayudarnos a conocer, si somos capaces de interpretarlos y comprenderlos, la memoria y la historia de nuestras tradiciones y prácticas educativas. (Ruiz, 2010, p.315)

A continuación queda detallado mi Trabajo Final de Máster. De modo que en las siguientes páginas vamos a proyectar la forma tanto teórica como metodológica con la que se ha investigado, así como las fuentes en las que nos hemos basado para ello.

El primer aspecto al que quiero referirme es a la modalidad elegida para mi trabajo, el cual parte de la reflexión de una bibliografía básica, historias de vida, y demás material de archivo que, tras llevarlo a la práctica como trabajo de campo en el centro educativo en el que trabajé el curso pasado, ha dado lugar a este trabajo de investigación que ahora presentamos.

Lo que pretendo realizar en el trabajo es, por lo tanto, una investigación teórica pero a través de la propia aplicación práctica, basándome en el proceso de investigación-acción.

Para ello el foco de mi trabajo lo he centrado en fundamentar los aspectos teóricos sobre el patrimonio y la cultura escolar de nuestro país, así como del proceso de investigación-acción, el cual se centra en la parte práctica en recopilar historias de vida reales de personas de hasta tres generaciones que nos han relatado con todo lujo de detalles sus vivencias, sus experiencias escolares en cuanto a relación profesor/alumno, los espacios, los materiales, los agrupamientos, etc. Es decir, que cada uno fue narrando y detallando su propia vida y cultura escolar poniendo cada cual el énfasis en lo que le hubiera resultado más significativo.

El modo en que he llevado a cabo este trabajo ha sido documentándome teóricamente con diversos documentos, tanto los facilitados en las diferentes asignaturas del Máster a través de la plataforma virtual, como otros de mi propio interés personal como artículos, libros, vídeos, entrevistas, etc.

Todo ello unido a que por suerte, para ello he tenido la oportunidad de llevar a cabo este trabajo de forma práctica en el centro escolar en el que trabajé el pasado curso escolar, contando por tanto para ello con la participación de las familias, las cuales fueron invitadas al aula para que pudieran contarnos sus experiencias.

En este momento me gustaría hacer un inciso, ya que gran parte de la actividad con las familias ha sido filmada, aunque también ha habido casos en los que no ha sido posible grabarles, de ahí que haya tenido que transcribir lo más importante de cada una de esas visitas (ver anexos 5 y 6).

De esta forma, la estructura de este trabajo académico comienza con una justificación teórica donde recojo la importancia tanto del patrimonio y la cultura escolar como del proceso de investigación-acción en las escuelas y lo enriquecedor que es para los niños y niñas conocer sobre ello.

A lo que le sigue todo el desarrollo de mi propuesta didáctica llevada a cabo en el aula, para terminar con un apartado de conclusiones donde reflejo los numerosos

aprendizajes, dificultades, y puntos a destacar tras haber vivido esta magnífica experiencia tanto en la teoría como en la práctica.

2- Justificación Teórica

Para comenzar con esta justificación teórica me gustaría aclarar que consta de dos partes bien diferenciadas. Por un lado se profundiza sobre el patrimonio y la cultura escolar y, por el otro, se indaga sobre el proceso de investigación-acción.

Una vez dicho esto, es posible que al comenzar a leer este trabajo final de Máster nos pueden surgir algunas preguntas, como por ejemplo: ¿por qué se ha elegido este tema y no otro? O ¿qué importancia tiene para los niños y niñas en edad escolar el tener conocimiento sobre el patrimonio y la cultura de la escuela? Pues bien, en esta justificación teórica pasaré a dar respuesta a estos interrogantes.

En primer lugar, la razón principal por la que decidí enfocar este trabajo así tiene que ver con la propia necesidad que se palpaba en el aula (y en todo el centro educativo en general) de aprender a ser conscientes y a valorar lo afortunados que son por estar, educativamente hablando, en uno de los mejores momentos en los que podían vivir, ya que las condiciones de la educación de hoy día tienen poco que ver con las de hace por ejemplo 50 años.

Destaco que se palpaba la necesidad en el aula puesto que el contexto en el que está inserto el centro educativo en el que trabajé el curso pasado no tiene precisamente las mejores condiciones para que se desarrollen correctamente los niños y niñas, ya que está inmerso en una zona en la que la mayoría de la población es de etnia gitana (casi el 40% de los alumnos), unido a que existe una muy elevada tasa de paro, y a que había un alto porcentaje de personas en riesgo social (casi un 30%), según datos recogidos en el Proyecto Educativo del centro .

Por todo ello era una tarea aun más compleja el motivar y el hacer ver a los niños y niñas que la escuela es la clave para poder salir de esa situación, para poder tener un futuro mejor tanto para ellos como para sus familias. “Es necesario que los niños y los jóvenes, sobre todo aquellos que vienen de medios desfavorecidos,

reencuentren un sentido para la escuela, pues solamente de ese modo conseguiremos que todos los alumnos tengan éxito verdaderamente” (Novoa, 2009, p.194).

Sin embargo, la gran mayoría de ellos no cree que sea tan necesaria la labor que nosotros como docentes llevamos a cabo cada día en la escuela, más aun cuando eres mujer (el 90% del claustro del pasado curso académico) y además, como era mi caso, tienes 23 años y das casi en exclusiva la lengua extranjera (una de las materias a la que en general menos interés mostraban).

Por último, otra de las razones de mi elección por este tema se centra en la escasez de información que tenía sobre el tema del patrimonio y la cultura escolar antes de comenzar a cursar este Máster, al no haber tenido la oportunidad de trabajarlo previamente en ninguna de las asignaturas de la carrera universitaria, aunque durante el Máster sí que he podido profundizar en ello en dos de las asignaturas. Todo ello unido a mi gran preferencia y gusto por los temas referentes a la historia (especialmente la educativa).

2.1 Patrimonio y Cultura escolar

Una vez justificado el por qué de mi elección por esta temática, abordaremos de manera teórica el tema de la importancia de la cultura (y su respectiva cultura escolar) y del patrimonio (tanto material como inmaterial) en los niños y niñas en edades escolares. Para ello, en primer lugar aportaremos una definición de estos conceptos.

•Definición de conceptos clave

-Cultura: A continuación nos adentramos en el primero de los dos conceptos clave de este trabajo académico. Un concepto complejo a la hora de definir dadas sus múltiples aplicaciones y al amplio abanico de posibilidades en el que puede ser utilizado. “El concepto de cultura es, de hecho, tan preciso o impreciso como pueda serlo el concepto de sociedad” (Díaz de Rada, 2010, p. 84). Etimológicamente, la palabra cultura procede del latín, *cultūra*, la cual deriva a su vez del verbo “colere” que significa cultivar. Una forma del verbo es “cultum”, que en latín significa agricultura. El

adjetivo latino “cultus” se refiere a la propiedad que tiene un campo de estar cultivado. Por esta razón, “cultura” quería decir “agricultura”, “culto” y “cultivado”.

Según el propio Díaz de Rada es siempre un concepto experiencial que puede ser entendido de dos formas; o bien como el conocimiento de lo popular, o bien como cultura elevada, más orientada a la cultura de las élites, a lo espiritual...

Para adentrarnos de manera más detallada a este concepto nos basaremos fundamentalmente en los capítulos 2, 3 y 7 de la obra *Cultura, antropología y otras tonterías* realizada por Ángel Díaz de Rada Brun (2010), los cuales se titulan “Formas vivas”, “Seis llaves” y “La cultura como reconocimiento y como discurso” respectivamente.

En los tres capítulos el autor trata de explicar de la forma más completa posible el concepto de cultura en su conjunto. De todo ello podemos extraer seis ideas fundamentales que engloban la palabra cultura, las cuales cito textualmente a continuación, y de las que hablaremos con algo más de profundidad en las siguientes líneas.

- Cultura es una forma de vida social.
 - Cultura es el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que las personas mantienen entre sí, en su vida social.
 - Cultura es el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social.
 - Cultura es una descripción, hecha por alguien, del conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social.
 - Partiendo de la definición 3, cultura es el conjunto de reglas para relacionarse con las reglas en cada situación concreta.
 - La cultura es el discurso, el decurso, de un conjunto de reglas convencionales puestas en práctica en el tiempo de las situaciones sociales.
- (Díaz de Rada, 2010, p.193-194)

En el primero de los casos, en el que se entiende la cultura como forma de vida social, es destacable comentar que la cultura forma parte de cada pueblo, aunque no de la misma manera, puesto que “cada pueblo, cada nación, tiene su cultura” (Díaz de Rada, 2010, p. 28). Es decir, tienen sus propias formas de hacer, sus propios estilos de vida y, por supuesto, su propio modo de comunicarse. “No puede pensarse el concepto de cultura fuera del concepto de relación social. La cultura es, inevitablemente, un proceso comunicativo” (Díaz de Rada, 2010, p. 84).

Ahora bien, y relacionando la definición primera con la segunda; la cultura necesita de una serie de condiciones para que pueda desenvolverse. Estas condiciones a las que hacemos referencia son las que el autor apunta en el texto de la siguiente manera: “Es una acción hecha por alguien en concreto, es una acción hecha en algún lugar concreto, es una acción en el tiempo concreto de una vida” (Díaz de Rada, 2010, p. 82). Lo cual quiere dejarnos claro que, igual de necesario es que existan individuos para que se de la cultura, como también son precisas una serie de reglas en su uso (lugar y tiempo).

Siguiendo con la definición de este término veremos el matiz que diferencia tanto la tercera como la cuarta idea destacadas anteriormente. Mientras que en la tercera idea los protagonistas son los propios integrantes de una determinada cultura, es decir, aquellos que siguen una serie de normas y reglas culturales previamente establecidas y aceptadas en su entorno para poder y saber vivir en ese lugar determinado, en la cuarta idea el protagonista es una persona o personas que describen y relatan desde fuera lo que allí ocurre mientras que las personas mantienen su propia vida y su acción social de manera intacta.

Para finalizar, haremos mención a las dos últimas ideas del autor. En la penúltima lo que se nos pretende hacer llegar es que las reglas de la cultura no se encuentran determinadas “en cuanto a su adecuación concreta a cada situación social concreta” (Díaz de Rada, 2010, p. 192). Es decir, que las acciones culturales una vez realizadas, también han de ser analizadas y tenidas en cuenta por los demás para ver cómo de adecuada o no ha sido esa acción social en esa situación concreta.

En el último caso lo que impera es que las personas estamos constantemente construyendo el discurso de la cultura a través de nuestras prácticas y nuestras acciones sociales.

Por tanto, como hemos podido comprobar, el concepto de cultura es tan complejo y atiende a tantas maneras de entenderlo que aportar una sola visión de ello sería un error.

-Cultura escolar: A continuación destacaremos aquello que entendemos por cultura escolar. El término cultura, tal y como ya hemos indicado anteriormente, procede del latín, *cultūra*; mientras que escuela proviene del griego antiguo *skholé* (ocio, tiempo libre) aunque por mediación del latín *schola* (lección).

Se trata de un concepto realmente complejo y muy elaborado cuyo origen y existencia va de la mano del concepto de escuela como institución, y al que dedican especial atención en sus textos tanto Agustín Escolano y Antonio Viñao, así como Dominique Julia. En ellos nos basaremos para tratar de dar forma a este concepto. Siguiendo a Julia (1995), la cultura escolar se podría describir como

Un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). (p. 131)

Siguiendo a lo expuesto por otro de los autores que hemos destacado, Agustín Escolano, al referirnos a la cultura escolar, estamos hablando realmente de un conjunto formado por tres ámbitos o modalidades; el de la cultura empírica, el de la cultura científica, y el de la cultura política.

Aunque Escolano hacía esta triple distinción, lo cierto es que, según lo recogido por Ángel Díaz de Rada en una de sus videoconferencias, faltarían algunos agentes (por ejemplo los estudiantes como grupo social) para llegar a completar lo que entendemos por cultura escolar. Estaríamos por tanto, según Escolano (2000) frente a “tres culturas con tres lógicas distintas: la de la razón práctica en el nivel de lo empírico; la del

discurso académico en el ámbito de lo científico; la del control social en el registro de la escuela como organización” (p.210).

Por tanto, si tenemos en cuenta todo lo expuesto hasta el momento sobre este concepto, estaremos de acuerdo en que la cultura escolar está formada por una serie de prácticas, formas de hacer, teorías, principios, normas y reglas, que se han ido forjando a lo largo del tiempo y siendo transmitidas generación tras generación.

No obstante, también hay que destacar que las constantes reformas educativas han pretendido en numerosas ocasiones modificar esta cultura escolar, aunque sin lograr finalmente mucho éxito. Sus características por tanto son bastante visibles: continuidad, persistencia a lo largo del tiempo, así como cierta autonomía.

Por último, al trabajar este concepto nos puede surgir la duda de ¿para qué es necesario analizar la cultura escolar? Muy sencillo, para poder comprender la tradición que heredamos, para ver qué cambios se han producido en el tiempo, para intervenir en consecuencia con posibles innovaciones, etc. Esta es precisamente la pregunta que yo me hice para abordar este trabajo no solo teóricamente, sino también poniéndolo en práctica con mis alumnos y alumnas del aula dadas las circunstancias en las que me encontraba durante este pasado curso escolar.

-Patrimonio cultural: (del latín *patri* ‘padre’ y *monium* ‘recibido’; lo recibido por línea paterna) sería lo siguiente:

Se considera que el patrimonio cultural representa una concepción más integradora. El patrimonio cultural es un elemento que permite comprender que el presente se ha configurado a través del tiempo, a partir de las decisiones que las personas han ido tomando a cada momento. (González, 2006, p.3)

Es decir, se plantea que el patrimonio es la representación de lo que se ha denominado “el pasado que tenemos presente” (Pagès-Pons, 1986, p.114).

Tenemos que destacar, que dentro del patrimonio podemos considerar dos vertientes, el patrimonio material y el patrimonio inmaterial.

-Patrimonio material: Es, siguiendo a Escolano (2010):

El registro empírico y efectual de las prácticas culturales de una época, de cada época, de todas las épocas. El olvido, o la destrucción, de estos referentes del pasado puede suponer pérdida de energía en la marcha de la evolución e incluso una amenaza que podría abocar a la regresión. (p.47)

-Patrimonio inmaterial: Según la convención de la UNESCO (2003) para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial del año 2003, se entiende por patrimonio cultural inmaterial a:

Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (p.2)

·Importancia de educar hacia el patrimonio y la cultura escolar

Lo cierto es que la historia cultural de la educación ha dado lugar a que pongamos el foco de atención en los objetos, en las imágenes, en los textos y en los testimonios que componen el patrimonio material e inmaterial de la escuela, puesto que el conjunto de todos esos elementos componen nuestra historia y nuestra memoria educativa, tan importantes de conservar con el paso de los años. “A partir de los objetos, de las imágenes y de los textos se puede caminar, hacia la meta de pensar históricamente la educación que eluda el riesgo de una cultura y una realidad sin memoria” (Nóvoa, 2005, p.11).

Por tanto, tal y como se recoge en esta cita, el patrimonio educativo favorece a que el tiempo pasado no quede en el olvido, a que seamos conscientes de los avances que se han producido, en sus mejoras y, en definitiva, a aprender de todo ello para incorporarlo a nuestra formación, a nuestra forma de concebir la escuela. Se trata de “aquella historia que, guste o no, es el condensado matérico y simbólico, procesado por

la conciencia histórica, de la evolución de la civilización, herencia que nos es dada en el mundo interpretado al que nos incorporamos” (Escolano, 2010, p.45).

El tener conocimiento sobre el patrimonio también es necesario para no repetir errores del pasado, para entender mejor nuestra historia, para entender mejor las formas de vida del pasado, nuestra cultura escolar del pasado.

La reconstrucción y exhibición pública de los elementos del patrimonio histórico-educativo, para eludir los anteriores riesgos, para orientar a la interpretación de la cultura y a la educación histórica de los ciudadanos y de los actores que intervienen en la educación. (Escolano, 2010, p.46)

De manera que esas son las principales razones por las que es importante acercarnos a nuestro patrimonio y cultura escolar, tanto nosotros como docentes, como nuestros alumnos y alumnas. Pero acercarnos y acercarlos no solo como si fuese un patrimonio y una cultura que viene ya dada y que es inamovible la información que de ello recibimos, sino que hay que educar para que nuestros alumnos sean críticos y reflexivos en el momento en el que se les transmite cómo era la tradición en el pasado, para que así puedan hacer una lectura reflexiva de ello y puedan así sacar sus propias conclusiones.

No se debe olvidar que la relación y la vinculación que se establece entre los elementos patrimoniales y las comunidades (sociedades, grupos, etc.) son una construcción social y, en consecuencia, “todo el mundo es libre de aceptar o de rechazar, toda o en parte, la herencia. Por lo tanto, no es suficiente con transmitir, es necesario que quien lo hereda lo acepte. Debe haber la voluntad de querer heredar. (Allieu y Frydman, 2003, p.51)

De esta forma, no solo es importante presentarles y mostrarles el patrimonio y cultura educativa con la que contamos, sino que también es fundamental que se opine sobre ello, que se debata, en definitiva, que les produzca conflicto cognitivo. “Aunque la memoria y la historia construyen y nos transmiten representaciones del pasado, cada generación ha de intervenir reinterpretando críticamente la tradición y construyendo nuevas lecturas del patrimonio recibido y nuevas sendas de sentido” (Escolano, 2010, p.47).

Por esta razón, en la propuesta didáctica que se recoge en el presente trabajo, promovida por el proceso de investigación-acción, se hace tanto hincapié y se pone

tanto énfasis en que en las actividades de desarrollo nos basemos fundamentalmente en el diálogo, en la formulación de preguntas abiertas para favorecer la reflexión, en la escucha de historias de vida que posteriormente son comentadas y puestas en común con sus puntos más interesantes para poder así valorar el patrimonio cultural con el que contamos, el cual:

Seguramente no es un medio o un recurso para conocer el pasado o para hacer historia, sino que el patrimonio es el pasado evidenciado, es la pervivencia y aquello que queda visible del pasado, y que desde el presente se le otorga valor. (Hernández, 2003, p.455)

De lo que se trata es de apostar por una forma de acercar a los alumnos y alumnas al patrimonio y la cultura escolar de una manera didáctica, ya que en general, una de las quejas más repetidas por nosotros los docentes es que los alumnos no relacionan todo lo que estudian con las diferentes áreas escolares y que no les interesa (en general) nada que tenga que ver con el conocimiento escolar.

De esta forma, considero que su utilización en la enseñanza-aprendizaje puede crear aquellas situaciones didácticas necesarias para que los alumnos relacionen y se interesen y, por lo tanto, se esfuercen por aprender. Pienso que los alumnos no se involucran en su aprendizaje si no consideran útil y relevante aquello que deben aprender. Por eso es importante crear situaciones educativas que los animen, que les permitan valorar positivamente los conocimientos escolares. Y entender su entorno, comprender su sociedad, explicarse cómo se ha llegado y percatarse de que pueden participar en la mejora del presente, suelen ser situaciones que les interesan.

De modo que, tras haber sido testigo directa de la aplicación práctica del patrimonio y la cultura escolar de antaño en el aula, afirmo y corroboro que las situaciones educativas que se pueden generar alrededor del patrimonio cultural son muy motivadoras y enriquecedoras para los niños y niñas.

Parece que la didáctica del patrimonio cultural (entendida dentro del contexto de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales) puede favorecer una innovación metodológica en las prácticas docentes, pero es necesario que también se produzca una innovación y una actualización en cuanto a su conceptualización y su finalidad educativa. (González, 2010, p.6)

Por todo lo dicho hasta el momento, considero que el patrimonio puede llegar a ser un recurso muy potente en las aulas, ya que ayuda a los niños y niñas a visualizar el presente. Por lo tanto, el futuro es la consecuencia de las decisiones que se tomaron en un momento del pasado y, que por lo tanto, siempre va a ser necesario tener conocimiento del patrimonio y cultura que heredamos.

“Estrictamente, los pueblos y grupos sólo pueden olvidar el presente, no el pasado. En otros términos, los individuos que componen el grupo pueden olvidar acontecimientos que se produjeron durante su propia existencia; no podrán olvidar un pasado que ha sido anterior a ellos, en el sentido en que el individuo olvida los primeros estadios de su propia vida. Por eso, cuando decimos que un pueblo ‘recuerda’, en realidad decimos primero que un pasado fue activamente transmitido a las generaciones contemporáneas... (...) y que después ese pasado transmitido se recibió como cargado de un sentido propio. En consecuencia, un pueblo ‘olvida’ cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo. (Yerushalmi, 1989, p.5)

•La transmisión del patrimonio y la cultura

Las palabras con las que hemos acabado el punto anterior están cargadas de información, de pistas sobre el rol que ejercemos como sociedad que posee un pasado. Consideramos que, tal y como decía Yerushalmi, un pueblo nunca podrá dejar en el olvido lo que ha vivido si fue transmitido a las siguientes generaciones.

Sin embargo, esto nos hace reflexionar y preguntarnos otra serie de cuestiones como ¿qué es lo que no se debe olvidar? ¿quiénes son o somos los encargados de transmitir el pasado? O ¿cómo debemos llevar a cabo esa tarea?

Lo que queda claro de todo esto es que somos una generación con un pasado, con una experiencia, con una memoria de la cual no podemos escapar. Es por ello que tenemos la responsabilidad de asumir nuestro rol como padres, como educadores, etc. (cada uno en su posición) de hacer llegar nuestra cultura y nuestro patrimonio a los que han llegado y a los que aun están por llegar. De esta manera estamos contribuyendo a la construcción de la memoria de las nuevas generaciones.

Tras haber indagado en varias lecturas y haber comprendido lo que autores como George D. Spindler (2003) entienden sobre el proceso de la transmisión patrimonial y cultural, vemos cómo se produce y se reproduce generación tras generación el mismo sistema con pocas variaciones.

Finalmente, ¿qué consecuencia se deriva de ello?, que la escuela fracase, que los ciudadanos se opongan a esa “escuela”, que consideren a los agentes educativos como a unos enemigos (tal y como veremos en próximos apartados) y, en definitiva, más que hacerles un “bien” a esa sociedad, no estemos más que intoxicando su propia cultura y también su cultura escolar.

Dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia, o en el conjunto de la comunidad. La escuela se ve así aislada del sistema cultural al que pretende servir. (Spindler, 2003, p. 235)

Lo único que se consigue es que a esos niños y niñas se les intente transmitir e inculcar unos contenidos curriculares que quedan muy alejados de sus experiencias reales, muy inconexos por tanto con su vida cotidiana, conllevando por tanto a ser una escolarización no significativa que poco o nada tiene que ver con la cultura escolar real de ese lugar. “Lo que se enseña tiende a convertirse en algo formalizado y al margen de la realidad que se instruye de un modo rígido y ritualista” (Spindler, 2003, p. 236).

Esto es precisamente lo que a través de la propuesta práctica llevada a cabo en mi aula se intentó paliar, es decir, que partiendo de un palpable malestar entre la institución escolar y la cultura que tenían la mayoría de las familias de los niños en nuestro centro, se concienciara de lo importante que es saber sobre sus propias experiencias, sobre los recuerdos de sus familiares, el que tomaran conciencia de que en la escuela no todos los aprendizajes tienen por qué ser alejados de su realidad ni de sus costumbres.

Se trataba por tanto de reeducarnos en cuanto a la visión que tanto la cultura (en general en ese centro gitana) como la institución educativa teníamos mutuamente para salvaguardar la convivencia, mejorar las relaciones. Todo ello utilizando como herramienta el trabajar en el aula tanto el patrimonio como la cultura escolar de varias generaciones atrás a través de historias orales, es decir, relatos reales.

2.2 Historias de vida en el aula: relatos, memoria. Las fuentes orales

Nosotros como docentes, y hablando más particularmente sobre mi propia experiencia profesional, considero que con la transmisión del pasado podemos averiguar la llave o dar con la clave para comprender muchas cosas sobre el presente, pero sobre todo para poder valorar lo que tenemos adoptando para ello una actitud crítica y reflexiva.

Sabemos que hay multitud de maneras para transmitir el pasado, y que todas ellas tienen igualmente validez, siempre y cuando sean adecuadas y significativas tanto para nosotros como docentes como para nuestros niños y niñas, los cuales son sin duda la pieza clave y con los que vamos a compartir en nuestro caso la experiencia de la transmisión cultural escolar de forma oral.

Llegados un punto a lo largo del curso escolar decidí que sería interesante trabajar el patrimonio y la cultura escolar con mis alumnos debido a las circunstancias personales en las que se encontraban la mayoría de ellos debido al contexto sociocultural en el que vivían.

De manera que decidí trabajarlo en el aula partiendo fundamentalmente de los recuerdos suyos y de los de sus familiares, formando así memorias con las personas más cercanas a ellos con el objetivo de que, a través de sus relatos, comenzaran a reconocer y a valorar los progresos que se han ido produciendo en el seno de la institución escolar a lo largo de los últimos 50 años sin movernos de su propio contexto.

Todos esos recuerdos de los familiares de mis niños y niñas se trabajarían como fuentes históricas, dotándolas por tanto con un valor similar al que podrían tener los hechos importantes de la historia protagonizadas por grandes y reconocidos personajes.

Esto se debe a que gracias a las palabras recuperadas de nuestros padres, abuelos, nuestros maestros o nuestros vecinos, a través de entrevistas y visitas en el aula, es decir, a través de la historia oral, podían aprender de manera significativa sobre su historia educativa más reciente siendo ellos mismos junto con sus familiares los propios protagonistas de ese aprendizaje.

La escuela constituye un ámbito propicio para el desarrollo de esta visión de la historia, en tanto los docentes se apropien de las herramientas conceptuales y procedimentales

que aseguren un trabajo sistemático y, sobre todo, sostenido en el tiempo. Sabemos que la enseñanza de la historia es una tarea compleja. En la medida en que los conceptos y temáticas sociales sean significativos para alumnos y docentes, la tarea se simplifica y adquiere otro valor, más aún cuando el alumno logra reconocerse como parte del proceso histórico. (Benadiba, 2007, p.10)

El objetivo era hacer llegar a los niños y niñas el patrimonio y la cultura escolar a través de diferentes herramientas, aunque el foco central de nuestra propuesta, tal y como veremos más adelante son las historias de vida orales (las de los niños y niñas del aula y las de sus familiares) para conseguir así hacerles reflexionar sobre los cambios, los avances y la cantidad de ventajas que tiene para ellos vivir en el momento educativo actual. “Gracias a la experiencia (...) podemos asegurar que la construcción y utilización de fuentes orales en el aula contribuye a que el pasado pueda ser transmitido a las generaciones contemporáneas cargado de un sentido propio” (Benadiba, 2007, p.11).

Para trabajar en el aula la actividad principal de la propuesta didáctica (la de los relatos de las historias de vida) era importante que yo como docente utilizara adecuadamente una metodología específica de la historia oral para poder así aprovechar las numerosas ventajas que podemos obtener de ella, especialmente cuando la utilizamos en el aula como herramienta metodológica, como lo es en este caso, para abordar contenidos patrimoniales y culturales de la escuela.

Lo cierto es que decidí recurrir a la historia oral para estudiar el pasado reciente de la escuela ya que, entre otras cosas, esta metodología basada en el proceso de investigación-acción del que hablaremos en el próximo apartado, permitía acercar a los niños y niñas de mi aula a las prácticas de investigación, pero sobretodo porque les permitía participar activamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje. “La creación de fuentes orales, entonces, compromete tanto a los docentes como a los alumnos en una modalidad de trabajo alejada de las prácticas tradicionales” (Benadiba, 2007, p.41).

La entrevista a través de historias orales es un recurso mediante el cual mis alumnos y yo como entrevistadores íbamos a ir recuperando las experiencias y recuerdos aún almacenados en la memoria de sus familiares, registrándolo para ello o bien en vídeo o bien transcribiendo dichas entrevistas.

Para llevar a cabo esta tarea es muy recomendable seguir los pasos que nos indica Benadiba (2007). Son los siguientes:

- Elección del tema e investigación previa
- Elaboración de las guías de entrevista
- Ubicación y selección de informantes
- Acuerdo de la entrevista
- Registro la entrevista
- Realización de la entrevista

-Elección del tema e investigación previa:

Como siempre, en toda investigación, el primer paso consistió en elegir el tema a investigar. En este caso fui yo misma (no mis alumnos) la que condujo a mis niños y niñas hacia el tema que a mí como docente del aula, y viendo la situación en la que nos encontrábamos en cuanto a conflictos interpersonales se refiere, decidí que sería aconsejable trabajar partiendo de las necesidades observadas.

No cabe duda de que cuanto más significativo sea el eje de nuestra investigación para los niños y niñas (ya sea por su proximidad temporal, familiar o contextual) mayor será la motivación, el entusiasmo y el compromiso que generará nuestra propuesta didáctica, puesto que este modo de trabajar en el aula les iba a permitir convertirse en historiadores al investigar su pasado escolar familiar más reciente.

Una vez elegido ya el tema, hay que tener presente que las entrevistas que se llevaron posteriormente a cabo en el aula son un medio que nos iba a permitir poder estudiar su pasado reciente de la escuela recurriendo al testimonio de testigos que por supuesto aún siguen vivos. “Es decir que el relato vivo de los individuos permite recuperar aspectos "olvidados" de los procesos históricos que de otro modo se perderían” (Benadiba, 2007, p.43).

-Elaboración de las guías de entrevista:

Una vez que se delimitó el tema sobre el que se iba a investigar, había que elaborar una serie de temas o preguntas que sirvieran de guía para que de esta forma el familiar que estuviésemos entrevistando pudiese tener una idea sobre el contenido que más nos interesaba conocer durante su visita al aula.

Por lo tanto, queda claro que los temas sobre los que se iba a tratar en la entrevista del aula iban a quedar muy bien delimitados previamente por nosotros como docentes, los cuales somos también los encargados de organizar toda la actividad en sí, con todos los pasos previos que ello conlleva. Todo ello podemos ver detallado cómo se llevó a la práctica paso a paso en el punto 4.5 de la propuesta didáctica incluida en este trabajo.

Hay varias formas de llevar a cabo una entrevista, la que finalmente llevemos a cabo debe estar justificada por alguna razón, ya sea por las propias necesidades e intereses del entrevistado, por la naturaleza de la temática que se esté investigando, por el tiempo, espacio, y/o recursos con los que contemos para la realización de dicha entrevista y, lo más importante, la cantidad y calidad de posibles entrevistados con los que contemos. Una posible clasificación es la que aporta Benadiba (2007), la cual recogemos a continuación en la imagen 1.

1-Clasificación por tipos de entrevistas¹

	Entrevistas estructuradas o cerradas	Entrevistas abiertas	Entrevistas colectivas	Entrevistas semiestructuradas de final abierto
Características	Questionario preestablecido con preguntas cuyo orden y contenido son bastante rígidos.	Son entrevistas muy libres y amplias que permiten al entrevistador organizar lo que va a contar y la manera en que va a hacerlo.	Son las que se llevan a cabo con un grupo reducido de personas, vinculadas entre sí por el tema a investigar, en forma simultánea.	Utilizan un cuestionario muy abierto, que sirve para ordenar los temas y subtemas que pueden llegar a tratarse en la entrevista y preguntas-guía que serán utilizadas en la medida en que el entrevistador lo considere necesario.
¿Qué aportan?	Brindan seguridad al entrevistador, especialmente si tiene poca experiencia, y son útiles cuando se dispone de poco tiempo para realizarlas.	Este tipo de entrevistas son útiles para las llamadas "historias de vida", en las cuales es muy importante la narración que elabora el entrevistado.	Los participantes más activos pueden estimular al resto a recordar y colaborar. Más gente puede ser entrevistada en menos tiempo y con menos recursos.	Las preguntas-guía reducen la ansiedad del entrevistador. Contar con un orden de temas y subtemas elaborados previamente permite ir punteando la información suministrada por el Informante a lo largo de la entrevista y repreguntar en caso de ser necesario.
Tener en cuenta que...	La rigidez del cuestionario condiciona la información que vamos a recibir y nos impide ir mucho más allá de lo que ya suponíamos que el informante podía contestarnos.	No es conveniente utilizar este tipo de entrevistas para la creación de fuentes para un archivo oral, ni para ser realizadas por niños en edad escolar.	Algún participante puede inhibirse y tal vez no todos pueden participar todo lo que quisieran. Muchas veces los entrevistados se superponen al hablar, lo que dificulta la identificación de la voz de cada uno en la entrevista grabada.	La realización de este tipo de entrevistas por parte de los alumnos requiere de una capacitación previa, ya que deben participar activamente en la elaboración de la guía de preguntas.

Según lo reflejado en la tabla anterior por Benadiba (2007) lo idóneo sería realizar una guía de entrevista que nos sirva como eje pero que a ella puedan unirse más temas que vayan surgiendo en ese momento. Es decir, se propone la idea de trabajar bajo una modalidad flexible en la que tengan cabida otra serie de posibles preguntas que

¹ BENADIBA, Laura: *Historia Oral. Relatos y Memorias*, Buenos Aires: Maipue, 2007. Pág 44.

nos interesen resolver en ese momento por simple curiosidad (entrevista semiestructurada de final abierto). Esto se debe fundamentalmente a que:

A medida que se avanza en la creación de las fuentes orales los propios entrevistados pueden proporcionarnos información que no tuvimos en cuenta al preparar el cuestionario y que es necesario agregar, a partir de la elaboración de nuevas preguntas que permitirán/profundizar la investigación. (Benadiva, 2007, p.45)

-Ubicación, selección de informantes y acuerdo de las entrevistas:

Posteriormente, lo que tenemos que hacer es elegir al posible público que va a ser entrevistado (en este caso serían los familiares de los niños y niñas de mi aula) con el objetivo de que nos proporcionen información sobre el tema que queremos investigar, en nuestro caso la cultura escolar y su patrimonio.

Tras haber elegido a nuestros posibles entrevistados, lo que debemos hacer, y así lo llevamos a cabo de hecho es establecer un contacto previo a dichas entrevistas con todos los candidatos para poder así explicarles las características y los puntos que serían interesantes tratar en su visita al aula con los niños y niñas. “Es recomendable empezar por una entrevista informal en la que participen todos los integrantes del proyecto con el objetivo de realizar la mayor cantidad de preguntas posibles para luego volcarlas en el cuestionario” (Benadiba, 2007, p.48).

Para ello elaboré una plantilla donde se recogen las características de esta actividad, la cual fue presentada a la directora de mi centro escolar y aprobada por el consejo escolar del mismo. (Esta plantilla podemos verla recogida en el apartado de 4.5 referido a la metodología y actividades de mi propuesta didáctica). “Este documento nos permitirá realizar una selección y establecer prioridades en las entrevistas, y la información que nos provee será de gran utilidad al momento de preparar la guía de preguntas” (Benadiba, 2007, p.49).

-Registro y realización de la entrevista:

En el momento de realizar el registro de la entrevista, esta puede ser filmada o no, dependiendo de las circunstancias en las que nos encontremos tanto nosotros como nuestro entrevistado. En nuestro caso he de destacar que contamos con casos en los que sí pudieron ser filmados, y otros casos en los que sus entrevistas han sido transcritas (véase anexo 5).

Las ventajas de las entrevistas filmadas se centran en que en ella queda reflejado el lenguaje gestual y las actitudes corporales, y conserva el clima que se ha conseguido durante dicha entrevista. Sin embargo, también tiene algunos inconvenientes, como el intimidar al entrevistado, condicionando así la riqueza de ese momento durante los primeros minutos.

Sea como fuere la modalidad de entrevista elegida (filmada o transcrita), lo que sí que debemos tener en cuenta es tener lápiz y papel siempre a mano para poder anotar algunos puntos importantes de la entrevista para así poder preguntar más adelante sobre ello, pedir más aclaraciones o, simplemente, porque ha sido un dato importante a tener en cuenta y que no debemos olvidar.

Por último, a la hora de la realización de la entrevista, se recomienda, tal y como ya hemos puntualizado antes, una reunión previa para tener un acercamiento previo al encuentro final. Encuentro en el que se debe establecer una relación cordial y amigable que permita una conversación informal dentro de un clima distendido en el que el entrevistado se sienta cómodo y confiado.

2.3 Proceso de Investigación-Acción en el aula.

La educación de hoy en día está inmersa en profundos cambios e innovaciones que están contribuyendo a promover una mayor y mejor formación y desarrollo integral de nuestros niños y niñas, lo cual supone el desarrollo de competencias clave, capacidades, habilidades y, la formación en valores y actitudes de nuestros niños y niñas.

De manera que esto implica que nosotros como docentes no solo debemos estar sujetos a la propia acción dentro del aula, sino que de alguna manera tenemos que tener también una visión generalizada de la comunidad educativa en la que está inserta la realidad de nuestro aula para así poder recopilar una gran información al respecto y poder dar así respuestas a muchos de nuestros “por qué” iniciales.

Pero, ¿por qué se ha elegido el proceso de investigación-acción en nuestro caso en concreto? Pues bien, la razón de ello reside en que se trata de un tipo de investigación en el aula que requiere de indagación en el contexto en el que nos encontremos, tratando de hacer por tanto una valoración y evaluación previa de la situación en la que nos encontramos para que, a partir de ahí, podamos tomar decisiones en cuanto a cómo orientar nuestra práctica docente en el aula.

Además, con este tipo de investigación estamos apostando por completo por la innovación educativa, ya que nos enfrentamos a una nueva forma de ver y entender la escuela con la que aun no muchos docentes están familiarizados.

Nosotros como docentes debemos estar siempre en una espiral de formación permanente que nos capacite para poder plantear en nuestro aula otras alternativas a la educación tradicional tal y como la conocemos. Esto nos nutre como docentes, nos abre nuevos horizontes y, por supuesto, nos hace mejorar personal y profesionalmente.

Por último, el apostar por el proceso de investigación-acción también conlleva otra serie de beneficios en cuanto al aprendizaje de los que lo ponen en práctica, ya que a lo largo del proceso todos los integrantes de la investigación pasan a ser partícipes de todas las fases del proceso, es decir, sujetos activos, con el correspondiente aprendizaje experiencial que ello acarrea.

Y así, tratando de ser unos docentes innovadores y comprometidos con la investigación en la educación, podremos conseguir que los niños y niñas de nuestro aula aprendan de manera significativa y relevante.

¿Qué es la Investigación-Acción? Características, principios, propósitos, modalidades y metodología

El término investigación-acción hace referencia a una amplia gama de situaciones referidas a la mejora del sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción, de modo que en los próximos párrafos nos adentraremos en lo que entendían por este concepto varios autores representativos.

Se trata de un tipo de investigación que se lleva a cabo en la escuela con el propósito de profundizar en una mejor comprensión del docente sobre una problemática detectada en el aula. “Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (Castro, et al., 2011). Por tanto, consiste en adoptar un rol exploratorio o investigador para hacer frente a la situación planteada. “En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica” (Martínez, 2000, p.31).

Elliott (1993), uno de los principales representantes del proceso de investigación-acción desde un enfoque interpretativo, definió la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.23). La considera por tanto como una reflexión sobre los actos sociales que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes en cuanto a sus problemas prácticos. Y, una vez reflexionado al respecto, las acciones van encaminadas a modificar la situación problemática.

Si atendemos a lo que pensaba Kemmis (1988) el proceso de investigación-acción no sólo es algo práctico, sino también crítico. Para este autor la investigación-acción es:

“[...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de:

- a) sus propias prácticas sociales o educativas;
- b) su comprensión sobre las mismos; y

c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)” (p. 27).

Otro de los autores que ha acuñado el término, Lomax (1987) define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p.154). La intervención se basa en la investigación debido a que implica una investigación a conciencia sobre la problemática detectada.

Para Bartolomé (1986) la investigación-acción es un proceso “reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (p.63).

Y por último, Lewin (1973), otro de los grandes representantes del proceso de investigación-acción, contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (véase imagen 2). Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos para poder así beneficiar a sus tres componentes.

2-Triángulo de Lewin²



² LEWIN, Kurt: <<Action research and minority problems>>, en Kurt Lewin (ed.): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, London: Souvenir Press, 1973, pp. 201 – 216.

Según este último autor la investigación-acción tiene una doble finalidad, de acción para modificar una organización o institución, y de investigación para producir conocimiento y comprensión.

Este tipo de investigación está orientada a encontrar, de una manera diferente a las formas tradicionales, solución o soluciones a los problemas con los que nos hemos encontrado en nuestro grupo. De manera que es crucial que nuestro alumnado tome parte de ello y se involucre de pleno en la propuesta didáctica o actividades que se van a ir poniendo en marcha, siendo así una modalidad de investigación activa por parte de los alumnos al ser participantes directos.

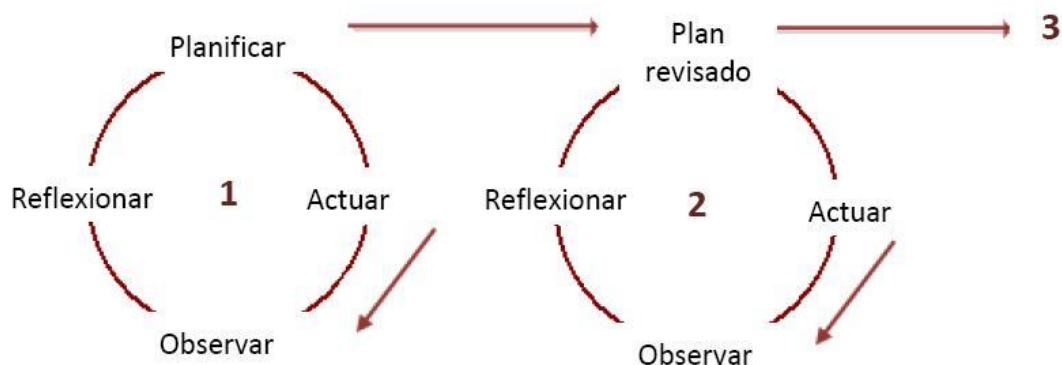
Sin embargo, lo cierto es que en muchas partes, aunque se ha aplicado con formatos metodológicos casi idénticos, no se la conoce con el nombre de “investigación-acción”, sino con otros nombres parecidos que hacen énfasis en la “participación” de los sujetos investigados.

Las características y principios que caracterizan al proceso de investigación-acción para no ser confundido con otro tipo de investigaciones en el aula son, siguiendo en el caso de las características a Kemmis y McTaggart (1988) y en los principios a Martínez (2000) los siguientes:

Características:

- Es participativa y colaborativa, ya que todas las personas que están inmersas en él tienen importancia y tratan de mejorar la situación dada.
- La investigación sigue un proceso cíclico, ya que se producen una y otra vez los mismos procesos dentro de una investigación hasta encontrar la mejor manera de dar solución al problema planteado (véase imagen 3).

3-Espiral de ciclos de la investigación-acción³



- Contribuye a crear unos ciudadanos autocríticos al ser partícipes directos de un proceso de investigación reflexivo.
- Es un proceso orientado también al aprendizaje.
- Induce a teorizar sobre la práctica, al contrario de lo que se suele hacer en las escuelas.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Conlleva que registremos, recopilemos y analicemos nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, lo cual exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Induce a realizar análisis críticos de las situaciones.
- En sus inicios empieza a pequeña escala, con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de mayor envergadura.
- La inician en un primer momento pequeños grupos de personas, pero posteriormente suele expandirse a un número mayor de personas.

Otros autores como son Kemmis y McTaggart (1988) ven la investigación-acción como un proceso alternativo a la investigación social tradicional que se caracteriza, tal y como hemos recogido de manera más extensa anteriormente, por su naturaleza:

³ ELLIOTT, John: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993.

-Práctica

-Participativa y colaborativa

-Emancipatoria

-Interpretativa

-Crítica

Principios:

Una vez vistas las características del proceso de investigación acción, nos adentramos en una serie de principios que lo definen, le aportan identidad y que rigen sus procedimientos metodológicos. Se diferencian de las características en cuanto que los principios están más orientados a lo teórico, mientras que las características están algo más focalizadas a lo práctico dentro del proceso de investigación-acción. Dichos principios serían, siguiendo a Martínez (2000) los siguientes:

a) Este proceso de investigación viene condicionado o determinado por la problemática que en nuestro caso queremos investigar haciendo uso del patrimonio y la cultura escolar. Es por ello que sus estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos van a estar en plena sintonía con la naturaleza del problema específico, como lo es la convivencia y el respeto a la autoridad docente.

b) El problema de la investigación, al igual que su análisis e interpretación será descubierto y estudiado por el docente-investigador, que actúa e interactúa con la situación-problema, y a quien se le reconoce con capacidad para desarrollar su propio conocimiento. Por consiguiente, ese problema será generalmente un problema práctico cotidiano experimentado, vivido o sufrido por él, como lo es en nuestro caso, y no un problema teórico definido por alguna persona externa.

c) La mayoría de los docentes consideran “la investigación” como algo ajeno y muy alejado de sus vidas y su mente alberga otros muchos estereotipos, mitos y falsas creencias al respecto. Por ello, será necesario “romper ese hielo” aconsejándoles que se formen y se aventuren a ello con el fin de que eleven su nivel de confianza, profesionalidad y capacidad investigadora en el aula.

d) La actitud inicial del docente-investigador debe partir de una *postura exploratoria* sobre la compleja, rica y dinámica vida de su aula, alejada, por lo tanto, de la actitud del docente que se limita a aplicar rutinas preestablecidas sobre los problemas encontrados, y que considera este proceso como algo científico fuera de nuestro alcance, no como un buen modo de orientar su práctica y resolver sus problemas. Lo que sí hay que destacar es que:

Sus problemas son sus problemas, únicos e irrepetibles, aunque haya muchos otros parecidos, ya que su situación es una situación particular, con hechos que se producen en situaciones concretas e involucran a personas concretas; es decir, que se necesita conocer las cosas en toda su especificidad (Martínez, 2000, p.32).

e) Sin embargo, la práctica investigadora del docente no debe distorsionar el valor educativo de su docencia; es decir, que tratando de mejorar su eficiencia docente futura, no ha de mermar ni descuidar su práctica diaria.

Propósitos:

Esta orientación o metodología investigativa tuvo sus inicios en el Reino Unido, Australia y Canadá, y posteriormente se extendió a Alemania, Austria e Islandia, y, más recientemente, a EE.UU., España y el resto del mundo. De manera que todo apunta a que existe una necesidad importante de la investigación-acción en el mundo de la educación contemporánea.

Tal y como hemos recogido anteriormente, uno de los máximos representantes de este modelo de investigación en el aula fue Kurt Lewin, quien utilizó esta denominación por primera vez en 1944. Para este autor, a través de la investigación-acción se podían lograr avances teóricos y cambios sociales con una serie de propósitos.

La IA, para Lewin, consistía en análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica. (Martínez, 2000, p.29)

Para Kemmis y McTaggart (1988), los principales propósitos de la investigación-acción son “la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica” (p.87). La investigación-acción lo que pretende es mejorar la educación a través de un cambio y aprender a partir de los resultados de dichos cambios.

Sin embargo, el propósito primordial de la investigación-acción no es tanto el provocar conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que lo integran. Lo que está claro es que a través de la investigación-acción se pueden reconstruir prácticas y discursos sociales, dado que la investigación-acción se propone:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa.
- Poner en práctica permanente procesos de investigación, acción y formación.
- Acercarse a la realidad (con la teoría y sobre todo con la práctica).
- Convertir a las personas que intervienen en el proceso en investigadores activos.

Modalidades y Metodología:

Siguiendo a Carr y Kemmis (1988), dentro de los tipos en los que se pueden abordar el proceso de investigación-acción se destacan tres: el de técnica, el de práctica y el de crítica emancipadora, cuyas características principales están recogidas en la siguiente tabla (ver imagen 4).

4-Las tres modalidades del proceso de investigación-acción⁴

Tipos	Objetivos	Rol del investigador	Relación entre facultades y participantes
Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador)
Practica	La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia	Rol socrático, encarecer la participación y la reflexión.	Cooperación (consulta del proceso)
Emancipatoria	Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, corrección. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes)	Colaboración

De modo que, en este trabajo teórico en concreto vamos a llevar a cabo una doble modalidad, la de la investigación-acción práctica y la de la investigación-acción crítica emancipatoria, cuyas características de un modo menos esquemático son las siguientes:

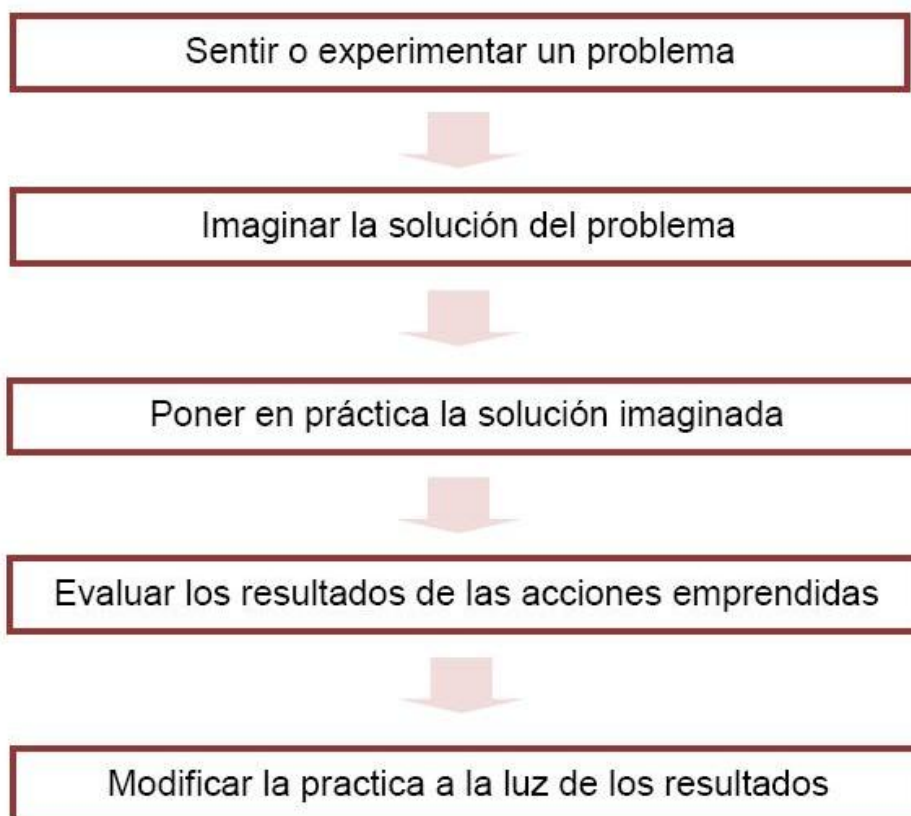
La investigación-acción práctica da un protagonismo activo y autónomo al docente, el cual es el encargado (como en mi caso) de detectar y seleccionar el problema de investigación, y es también por tanto quien tiene el control inicial de toda la investigación. Esta modalidad conlleva a que los participantes modifiquen en parte sus pensamientos respecto al tema que estemos tratando.

Por otra parte, la investigación-acción crítica emancipatoria se caracteriza por liberar a los docentes de sus rutinas diarias intentando despojarles de sus rutinas, prácticas, creencias, etc., a la vez que intenta reconducir su acción a las circunstancias personales y profesionales en las que se encuentre en esos momentos. Es decir, que es un modelo con el que se trata de cambiar las formas de trabajar tradicionales en el aula.

⁴ CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.

Finalmente, el modelo que más se ajusta a lo que en las siguientes páginas vamos a ir comprobando es el modelo utilizado por Whitehead (1991), un modelo que permite mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional que se basa, al igual que mi propuesta didáctica en los siguientes apartados: (véase imagen 5).

5-Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991)⁵



Si revisamos los pasos o fases por las que pasa la investigación-acción en el aula, veremos que a modo de metáfora se asemeja mucho con lo que Lewin defendía, ya que según él comparaba esta investigación-acción con la que desarrolla el capitán de un barco: “observando la dirección del mismo, moviendo el timón, constatando los resultados de esa acción, volviendo a mover el timón, etc., hasta lograr la ruta correcta” (Martínez, 2000, p.29).

⁵ Dahlgren, Göran y Whitehead, Margaret: Policies and strategies to promote social equity in health, Stockholm: Institute of Futures Studies, 1991.

Seguendo lo recogido por Rojas (2009) los pasos que se siguen en una investigación-acción son los siguientes:

1-Problematización: Dentro del aula es frecuente que se produzcan problemas prácticos, de manera que este tipo de problemática es muy propicio para que se desarrolle un proceso de investigación-acción. Sin embargo, el hecho de haber vivido esa situación problemática no te hace mayor conocedor de ella, puesto que en la mayoría de los casos desconocemos sus causas reales. He ahí la cuestión de nuestra investigación, ya que todo problema requiere de una profundización específica.

Siempre debemos tomar consideración y reflexionar sobre por qué es un problema para nosotros o para el aula, qué características tiene dicho problema, etc. Si tenemos todos estos aspectos bien clarificados y tenidos en cuenta, entonces tendremos grandes posibilidades de que nuestra intervención en el aula produzca el efecto positivo que estamos buscando.

2-Diagnóstico: Una vez identificado el centro o foco de nuestra problemática, en nuestro caso el mal comportamiento, la falta de disciplina y la poca autoridad y respeto hacia los docentes, nos llevan a la fase de la recopilación de datos para poder hacer un diagnóstico o análisis de la situación en la que nos encontramos.

Esta búsqueda o recopilación de datos consiste en recoger la mayor cantidad de evidencias posibles para poder partir de ellas en nuestro proceso de reflexión y análisis de la situación.

3-Diseño de una propuesta de cambio: Tras el análisis y la interpretación de la información recogida y teniendo siempre presente cuales son los objetivos que perseguimos, estamos ya en condiciones de diseñar y poner en marcha una propuesta para cambiar esa situación problemática inicial.

Hay que pensar en las posibles soluciones y actuaciones, así como en las posibles consecuencias y evaluación que de ello se derivan, tratando de configurar en la medida de nuestras posibilidades, una exitosa propuesta de cambio en nuestra aula.

4- Aplicación de la propuesta: Esta se llevará a cabo por todas las personas interesadas en mejorar la situación. Es importante destacar que en el momento de poner

en práctica nuestra propuesta, hay que tratar de tener en cuenta todo lo que acontece en el aula, incorporando nuevas aportaciones a dicha propuesta si fuese necesario, dejándola como una propuesta flexible y abierta a posibles modificaciones y cambios que se irán poniendo de manifiesto a lo largo de su puesta en práctica.

5-Investigación evaluativa: A lo largo de la propuesta que llevemos a cabo y una vez finalizada esta, trataremos de analizar, evaluar y reflexionar sobre todo lo que ha ocurrido desde el inicio de la propuesta con el objetivo de comprobar si hemos logrado los objetivos que nos habíamos propuesto y con el objetivo también de detectar posibles anomalías para poder anotarlas y reflexionar pues sobre posibles propuestas de mejora.

La evaluación de este proceso por tanto no solo tiene en cuenta el producto final, sino que tiene en cuenta todo el proceso, posibilitando así una constante retroalimentación o redirección de la situación, un proceso cíclico que no tiene un fin inmediato.

Uno de los criterios fundamentales a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambios, implicación y compromiso de los propios involucrados (Rojas, 2009, p.5).

Con esta quinta fase culmina el proceso de investigación-acción en el aula, aunque es probable que en este caso incluso nos encontremos con el caso de que se redefina el problema o que surjan otros.

6-Nueva propuesta de cambio: En el caso de que sea necesario o en el caso de que se vuelva a llevar a la práctica en otro momento, esta sexta fase entrará en acción, dado que con ella se llevarían a cabo las medidas que han sido corregidas para conseguir de una manera más satisfactoria los objetivos que nos planteemos.

Lo que la metodología del proceso de la investigación-acción trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que dicho proceso sea riguroso, sistemático y crítico, es decir, que reúna los requisitos de una “investigación científica” y, así, pueda ser presentado incluso como lo es en este caso como un trabajo final de Máster, ya que según Lewin, “la investigación-acción de ninguna manera era de una categoría científica inferior a la propia de la ciencia pura” (Martínez, 2000, p.29).

En los procesos de investigación-acción, los propios niños y niñas junto con el resto de personal involucrado en ello (en nuestro caso yo como docente y las familias de los niños y niñas), la búsqueda de conocimientos se caracteriza por ser colectiva, ya que los resultados obtenidos son fruto de todo el trabajo, dedicación e investigación de todos los implicados.

Por todo ello, los logros que se consigan son logros colectivos, logros grupales que buscan conseguir una mejora de la situación problemática inicial que el docente como investigador ya había detectado previamente.

•El docente como investigador

Al terminar con el apartado anterior hemos hecho referencia al docente como investigador, ya que “el alma de todo profesor tiene que ser investigadora porque pedagogía e investigación son inseparables. Docencia e investigación son hermanas” (Rojas, 2009, p.5).

No obstante, no todos los docentes están inmersos en esta corriente de la investigación en las aulas. Muchos de ellos teniendo en cuenta sus creencias y sus actitudes caen en una cierta rutina poco flexible y abierta a cambios que les doten de ciertos aires de innovación profesional.

Para que esta situación cambie, es necesario que los docentes nos sometamos a una reflexión y autocrítica de nuestro quehacer en el aula para ver cómo es nuestra actuación dentro de ella y poder hacer así un autodiagnóstico de nuestra práctica con el que poco a poco vayamos adquiriendo una actitud mayor de confianza, seguridad y autonomía ante nuevos cambios que introduzcamos en nuestra práctica diaria. Repercutiendo así por tanto también en un mayor aprendizaje personal dentro de nuestro campo profesional.

Los centros educativos se transforman, así, en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica. (Elliott, 1993, p.18)

La Investigación-Acción en el Aula considera que todo docente, si se dan las condiciones oportunas, es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas. Y es más, personalmente considero que los buenos docentes hacen esto de forma normalizada, como una actividad rutinaria y cotidiana.

Lo cierto es que no cabe duda de que una buena tarea docente se nutre de procesos de investigación para poder así revisar procedimientos que se llevan a cabo y poder revisar nuestra propia labor docente de manera crítica y reflexiva. “El que investiga, siempre previene, calcula, piensa, critica, selecciona, contrasta, recupera, flexibiliza, triunfa” (Rojas, 2009, p.6).

Es conveniente que nosotros los primeros como docentes y también el resto de la sociedad deje de pensar que la investigación está reservada o queda en manos solo de científicos u otro tipo de profesionales, ya que nosotros también estamos lo suficientemente capacitados para que, en nuestro ámbito, investiguemos con total autoridad y rigor.

En todos los lugares y por tanto en todas las aulas se puede dar la investigación, tan solo hay que estar dispuestos y tener las herramientas necesarias para llevarlo a cabo. Por tanto, hay que olvidarse de la creencia de que la investigación en educación es algo aislado y al alcance de una élite de profesionales de la educación, puesto que como veremos más adelante en mi propuesta práctica, y tras haber indagado y profundizado teóricamente en el proceso de investigación-acción, es todo lo contrario, está al alcance de todos los niveles y ámbitos en los que nos movamos.

Por tanto, lo que se deduce de todo ello es que los límites realmente nos los ponemos nosotros, los docentes, al no querer en muchas ocasiones a aventurarnos a ello, al no querer arriesgar en nuestra práctica diaria, al acomodarnos con lo que nos viene dado por el sistema.

Y es gracias a los docentes que sí deciden aventurarse a los que debemos agradecer el mejor conocimiento de sus alumnos, la superación de metodologías ineficaces, la adaptación de los medios, así como averiguar la mejor forma de superar situaciones hostiles, como lo es nuestro caso.

Este colectivo de docentes suelen tener un perfil concreto, unas características a las que suelen responder muchos de ellos dada su personalidad y formas de entender la educación. De entre esas características destacamos siguiendo a Rojas (2009):

- Interés y disfrute por su trabajo, el cual no se basa en la rutina.
- Dedicación de su tiempo.
- Voluntad y capacidad de hacerlo posible.
- Colaboración de/con otros docentes o miembros de la comunidad educativa.

“Entre estas condiciones podemos señalar las que más comprometen a los profesores sencillos y normales, es decir los que son profesores en ejercicio y ven discurrir su vida en las aulas, y no en los laboratorios” (Rojas, 2009, p.7).

De modo que habremos conseguido ser un/una docente investigador si:

- Hemos formado y desarrollado un docente reflexivo de su acción en el día a día del aula.
- Vincula la teoría y su práctica docente con el fin de buscar soluciones a problemas que se den en el aula.
- Reduce las distancias entre la teoría y su práctica, es decir, si disminuye la distancia entre las teorías proclamadas (teoría) y las teorías en uso (práctica).
- Promueve a que los docentes seamos personas que producimos conocimiento práctico derivado de nuestras experiencias de aula.

Son estas y otras cualidades las que hacen que el trabajo del docente en el aula se ponga al servicio de la comunidad con el objetivo de ser mejorada, ya que el motor de transformación de la sociedad es la escuela, pero las mejoras y el incremento de la calidad en la educación es obra de nosotros, los y las docentes.

2.4 Contexto en el que se enmarca nuestro proceso

A continuación recogemos tanto las características del barrio, como las de los alumnos que acuden al centro escolar en el que se llevó a cabo la propuesta didáctica que sigue en las próximas páginas, y más particularmente se recogen también algunas características del que era mi grupo clase para poder así ubicarnos mejor en la realidad en la que se ha insertado este trabajo teórico-práctico. Toda la información de este apartado (datos y porcentajes) ha sido contrastada con lo recogido específicamente en el Proyecto Educativo del centro escolar en cuestión (CEIP Carlos V) durante el curso 2015-16.

•Características familiares y del entorno

El centro escolar en el que se ha llevado a cabo la siguiente propuesta didáctica se encuentra ubicado en la zona este de La Línea de la Concepción (Cádiz), en el vértice de un ángulo de 180 grados que incluye, de este a oeste, a tres barriadas bien delimitadas urbanísticamente, aunque no tanto socialmente:

- Mondéjar: grupo de viviendas sociales de principios de los sesenta, con bastante estabilidad en sus ocupantes. Se hayan habitadas en su mayoría por familias de edad algo avanzada y, obviamente, existe menor población infantil. Con una población de 4.027 personas (datos 29/10/2003) aporta un 10 % de escolares a nuestro centro.
- Los Junquillos: complejo entramado de viviendas, también sociales, formados por casas unifamiliares y edificios de cuatro plantas de principios de los años setenta. Se divide en cuatro subzonas bien diferenciadas: la Unidad Vecinal de Absorción (UVA), Mirasierra, Palomeras y las Torretas. Urbanísticamente es muy estable, pero ha habido mayor movilidad humana. Con una población de 8.810 habitantes, aporta la mayoría de alumnos del colegio (63 %).
- La Colonia: la más antigua de las cuatro barriadas; en tiempos separada del núcleo de la ciudad por huertos, donde se construyeron las otras tres. Es también la única dinámica en urbanismo y se va

repoblando con nuevas construcciones. Con una población de 1.497 habitantes, aporta el 25 % del alumnado.

Especial mención haremos a Los Junquillos, por ser el sector que mayor población aporta a nuestro alumnado.

La concentración, a lo largo de los años, en estas zonas de los sectores más desfavorecidos de la ciudad, vinieron a dimensionar la conflictividad y a estigmatizar el barrio.

La mayor parte del alumnado procede del entorno próximo del colegio, y de familias arraigadas en la zona que han traído tradicionalmente a sus hijos a este centro, llegando a contabilizarse hasta tres generaciones. No obstante, en los últimos años, el radio de acción se ha ampliado por el cierre de dos colegios en la zona, de los que se ha recogido parte del alumnado, lo que ha enrarecido en cierta manera la convivencia en el centro, ya que su adaptación a nuestro colegio (tanto de alumnos como de sus familias, la mayoría proveniente de la zona marginal de la barriada) no está resultando nada fácil.

Por otra parte, hacer notar que un alto porcentaje de los alumnos y alumnas son de etnia gitana (podemos hablar de casi un 40 % si tenemos en cuenta los puros y los mestizos), lo cual da un carácter específico a nuestra comunidad educativa. En cambio, atendemos a pocos alumnos inmigrantes, reduciéndose estos a un 2 % de la totalidad.

Podríamos decir que las deficiencias del entorno en que se mueven los niños son más bien culturales que económicas, ya que los intereses de las familias se alejan bastante de los objetivos educativos, y la escala de valores de la escuela no coincide con la imperante en la barriada.

Los niños acuden a la escuela con agrado, pero sin interés por aprender. Declaran dedicar una media de una hora de estudio al día en casa, pero la experiencia nos demuestra que los datos no se ajustan a la realidad. Sólo el 14 % confiesa no hacer ninguna tarea fuera del colegio, y de los que las realizan sólo trabajan en su habitación y en un ambiente adecuado el 22 %. El esfuerzo escolar es mínimo. En concordancia con esto observamos cómo el fracaso escolar aumenta según sube el nivel de los alumnos.

A esto hay que unir un elevado número de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, muchos de ellos con un desfase de índole sociocultural que es muy difícil de salvar dada su procedencia social.

Las familias no participan de forma activa en la dinámica del centro, y no suelen mostrarse muy interesadas por el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos e hijas. Sólo un 20 % de ellas colabora en estas labores.

Desde un análisis más pormenorizado de las características familiares, señalar que el 40 % de los alumnos/as, pertenecen a familias desestructuradas, así como el 30 % se encuentra en situación de riesgo social, con las que se trabaja en colaboración de los Servicios de Asuntos Sociales para establecer las medidas compensatorias oportunas.

El conocimiento que tenemos del alumnado de este centro nos permite afirmar que, en su mayoría, nos posibilita realizar un trabajo satisfactorio en cuanto a alcanzar los objetivos que nos propongamos. Obviamente existe un grupo minoritario de estos alumnos/as a los que debemos prestar una actuación especial de acuerdo con sus propias peculiaridades.

Para terminar con la contextualización del centro, diremos que este acoge a una población de 438 alumnos y alumnas de Infantil y Primaria, existiendo dos líneas para cada uno de los niveles educativos, excepto en 5º de Primaria, donde contábamos con 3 unidades y en cuyo nivel se enmarcaba mi grupo clase.

•Contexto de mi Aula

Mi grupo clase (5ºB) lo formaban 19 niños y niñas, de los cuales 9 son niños y 10 son niñas. Dentro de él contamos con 1 alumna de otra nacionalidad (Británica). Se trata de un grupo clase muy movido y tiene alumnos con un fuerte carácter, el cual en muchas ocasiones les hacía derivar en algún conflicto con compañeros del mismo o distinto aula e incluso con los docentes del centro.

Siempre es importante tener en cuenta que cada niño y niña posee su propia individualidad, pero más lo es si cabe aun en el contexto en el que se enmarca el centro escolar en el que trabajaba, y más particularmente mi grupo clase, donde yo como tutora

debía potenciar el correcto desarrollo de la personalidad de cada uno de mis alumnos, ayudándoles a crearse una imagen positiva de sí mismos.

A lo largo del curso viví y compartí con ellos muchos momentos de todo tipo, la mayoría de ellos los recuerdo como experiencias de aprendizaje tanto personal como profesional, pero lo cierto es que el contexto de aula era un tanto especial al tener que hacer frente ante tal oposición a la institución escolar que ellos ya traían arraigados desde su tradición familiar.

Para ellos somos prácticamente enemigos (tal y como apuntamos en el próximo apartado) de modo que consideré muy apropiado y oportuno llevar a cabo la siguiente propuesta didáctica con el fin último de hacer reflexionar a mis niños y niñas del aula por lo privilegiados que son (educativamente hablando) al haber nacido en el momento histórico que lo han hecho, y para que también tengan un mayor conocimiento de lo importante que es el paso de ellos por la escuela, todo lo bueno que se les ofrece ahí, y el buen futuro que se les depararía si se toman en serio su paso por la escuela.

·La visión general sobre los docentes en este contexto desfavorecido: Los docentes como enemigos

La realidad social y profesional en la que me encontraba el pasado curso me ha llevado a reflexionar mucho sobre lo que la institución educativa y nosotros como docentes significamos para determinados colectivos de la sociedad. La institución educativa no estaba muy bien vista entre sus habitantes, de modo que la situación era más bien una realidad que se oponía a ello, que no veía necesaria la escuela y su función para mejorar la calidad de vida de las personas que allí residían.

Es esta la razón por la cual decidí llevar a cabo durante este pasado curso escolar un trabajo tanto como maestra, (para tratar de hacer llegar a los niños y niñas la importancia de la escuela) y como investigadora, (para profundizar sobre las trabas culturales y las razones por las que la institución educativa no solía tener éxito entre los niños y niñas de aquella zona). De este modo, comparto con Wolcott (2003) una idea que dice así:

Aunque había enseñado previamente en escuelas públicas, no estaba preparado para los problemas con los que me encontré en la escuela de ese poblado. Me hallé con una pauta firmemente consolidada de hostilidad de los alumnos hacia el maestro y hacia casi todos los aspectos de la forma de vida que el maestro representaba. (p.243)

En este fragmento, y por tanto también en mi propia experiencia, se pueden apreciar aspectos culturales que afectan a la cultura escolar de un lugar determinado, lo cual viene siendo estudiado y analizado por un trabajo de investigación para poder llegar al fondo del asunto y poder así encontrar una posible solución (o al menos de mejoría) para la institución educativa.

Pero, ¿Cuál es el problema con el que nos encontramos? Que nosotros, los docentes, somos un enemigo a ojos de algunos pueblos, un maestro al que no hacen caso de sus sugerencias y consejos, un maestro con el que los alumnos van “a su aire”, un maestro que incluso llega a acostumbrarse a los continuos enfados y amenazas que recibe en el aula. Y todo por el simple hecho de tratar de hacer lo mejor posible su tarea como docente y, en muchos de los casos, por tratar también en el fondo de la cuestión investigando sobre las formas de comportamiento humano que predominan en su lugar de destino.

Es por ello que en muchas ocasiones, el trabajo que se pretendía llevar a cabo en esa determinada cultura quedaba truncado, ya que lejos de establecer vínculos y relaciones sociales cordiales, de lo que se trataba era de conseguir sobrevivir a la batalla y de que no te afectara negativamente a nivel personal y profesional.

Mis alumnos y yo teníamos en común pocas expectativas en lo que se refería a nuestra relación de rol formal. Más que abrir caminos a la confianza y a la comprensión, estas expectativas que teníamos en común tendían a proporcionar pactos que hacían posible la supervivencia individual en cada situación. Nadie, ni el maestro, ni los alumnos, bajábamos la guardia. (Wolcott, 2003, p. 252)

Como vemos, se trata de un ejemplo en el que visiblemente la cultura escolar queda muy distante de la propia cultura que practican los habitantes de ese lugar. Sin embargo, si lo miramos desde el punto de vista etnográfico, es cierto que lo ven como

una intromisión a su forma de vida, a lo que siempre han mantenido en su propia cultura.

Hay ciertos colectivos y pueblos que no ven la institución educativa como algo de lo que tengan que formar parte para seguir con sus formas y estilos de vida. Por lo tanto ese es un punto de partida muy importante para comenzar un trabajo de investigación, siempre y cuando seamos conscientes de los inconvenientes que nos vamos a encontrar en el camino para que así nuestra motivación inicial no caiga en vano.

Y sí, aunque “no había sido asignado a un poblado para enseñar a sus habitantes su forma de vida, sino para enseñarles algo sobre la mía” (Wolcott, 2003, p. 253) lo que no podemos pretender es apostar por inculcar nuestra cultura escolar en un espacio social hostil para los educadores, puesto que ellos, como es normal, van a actuar en consecuencia para hacer frente a ello y conseguir seguir con su manera de entender la vida y su cultura.

Al fin y al cabo, lo que podemos extraer de todo ello es que la cultura escolar, al igual que la propia cultura, es algo muy personal y particular que tiene cada pueblo, la cual, como ya indicamos previamente en las características, es continua, persiste en el tiempo y tiene cierta autonomía.

Por todo ello, y ya para concluir con este epígrafe, antes de plantearnos modificar la cultura escolar, debemos comenzar por intentar cambiar la cultura de ese lugar con la ayuda de investigaciones etnográficas (teóricas y empíricas), puesto que, como bien es sabido, la cultura es transmitida generación tras generación y esa debe ser la base para poder cambiar la concepción que los mayores tienen sobre la escuela. “El objetivo de sus esfuerzos (en los del maestro) no está tanto en los niños de la escuela como en la comunidad de adultos” (Hawthorn y otros, 1960, p. 303 en Wolcott, 2003, p. 257).

•Mi experiencia personal

Cuando llevaba unos días en ese centro fui consciente de que profesionalmente e incluso emocionalmente, yo no había sido formada ni estaba preparada para poder saber

manejarme en el contexto en el que me encontraba el curso pasado. Nada era como lo que antes entendía por escuela, y ninguna situación personal podía valerme para poder anticiparme a los diversos contratiempos con los que me iba encontrando día a día.

El ambiente social en el que estaba inmerso mi centro es una zona deprimida y con un alto índice de personas en riesgo de exclusión social, de modo que nuestra labor se hacía especialmente difícil en un aula con niños y niñas que tanto por su cultura como por sus circunstancias personales y familiares no ven la institución escolar como algo crucial en sus vidas. Aquí me gustaría destacar un fragmento de un texto que dice así:

Los nuevos maestros y profesores de los barrios marginales urbanos (...) suelen tener dificultades a la hora de adquirir las habilidades necesarias para atender satisfactoriamente a sus obligaciones educativas. La preparación formal para la enseñanza no incluye generalmente conocimientos sobre las necesidades especiales de la pobreza urbana contemporánea. Aún teniendo tales conocimientos, la realidad de la enseñanza cotidiana en estas escuelas puede provocar en los neófitos frustraciones imprevistas y un considerable estrés socio-psicológico. (Eddy, 2003, p. 261)

¿Por qué hago tanto hincapié en este tema? Porque esta es precisamente la razón que me llevó a mí a orientar este trabajo teórico aplicado a mi práctica. Esta ha sido la realidad que me encontré durante el pasado curso escolar, una realidad llena de trabas culturales ante la oposición que en general en el barrio tenían hacia la escuela. De esta manera, la cultura escolar que todos entendemos como “general” en España, en mi centro no podía llevarse a cabo.

Tuvimos que adaptarnos ante lo que se nos venía encima para tratar de lidiar con la situación cultural de esos ciudadanos, lo cual no fue fácil ni para mis compañeros ni para mí. Para que puedan hacerse una idea de los sentimientos de desamparo y frustración que hemos vivido, comparto el mensaje tan emotivo que nos dedicó uno de mis compañeros durante este curso el último día de clase.

Es un poco extenso aunque he suprimido algunas partes, pero merece la pena leerlo e incluirlo en este trabajo, puesto que puede verse cómo claramente la cultura del

pueblo se opuso a nuestra cultura escolar, con la consiguiente confrontación de ideas, formas de trabajar, etc. que ello conlleva.

Hubo un momento, allá por Agosto, en que se me vino el mundo encima. (...) Meses de 50 días y días de 30 horas. PERO OS HE TENIDO A VOSOTROS. 4 meses de lágrimas, ansiedades y muchos, muchos momentos malos. PERO OS HE TENIDO A VOSOTROS. Porque en esos momentos en los que la mente y el cuerpo decía ¡BASTA YA! estábais ahí con vuestro hombro y vuestro corazón al alcance de cualquier compañero que lo quisiera tener. Porque cuando parecía que iba a caer, ahí estábais vosotros para que no fuera así, y si caía, ahí estábais para levantarme. ¡Cuántas horas de bendita conversación tirando para arriba a cualquiera que lo pudiese necesitar!

Y así ha sido mi año, un año que ha ido de casi volverme loco a casi no querer irme de aquí. Un año plagado de malos momentos y de lucha a tope (...) Me habéis enseñado lo que significan las palabras VALOR, LUCHA y ENTREGA. Eso es lo bueno que hemos tenido este año. ESTE CLAUSTRO ES UNA AUTÉNTICA PIÑA. Y las piñas son duras de pelar.

Siempre recordaré aquellas horas de conversación personal entre compañeros. Gracias por confiar en mí como si de un amigo de toda la vida se tratase. Para mí ha sido un auténtico honor tener a mi lado a gente tan competente como vosotros. Al igual que esas sonrisas y esos ¡buenos días, Maestro! con la sonrisa puesta en la cara en los peores días del curso. He intentado aprender todo lo que he podido de vosotros, y lo he conseguido (...). Y así hemos llegado al final, poco a poco, día a día, sobreviviendo en un panal de abejas en la que la incertidumbre era la nota predominante (...).

(Alabanda, 2016).

De esta manera ya podemos hacernos una idea de las frustraciones imprevistas y del estrés socio-psicológico que vivimos, cuya raíz, vuelvo a repetir está en el choque que se produce entre la cultura del lugar de origen y la cultura escolar que tratamos de llevar a cabo en el centro escolar.

Pues bien, una vez llegados a este punto, nos adentramos de lleno en la parte práctica de este trabajo, en el apartado de “Propuesta Didáctica”, en el cual desarrollamos cada uno de los elementos curriculares necesarios para elaborar una programación de cualquier secuencia didáctica.

3- Desarrollo de mi propuesta didáctica

3.1 Introducción

Mediante la presente propuesta didáctica, nos aventuramos a realizar un viaje todos juntos para conocer la cronología de las últimas tres generaciones escolares. De lo que se trataba por tanto era de compartir con los niños y niñas de mi clase (5º de primaria) cómo ha sido la maravillosa tarea de la enseñanza-aprendizaje con el paso de los años. Para ello era necesario realizar una programación, pero ¿por qué y para qué es necesario programar? ¿qué entendemos por programar?

Al igual que un aventurero necesita sus mapas, un músico sus pentagramas, o una actriz sus guiones, nosotros y nosotras como docentes necesitamos también de un plan, un proyecto que nos oriente en el sendero de la enseñanza-aprendizaje.

Para nosotros los docentes, la programación es necesaria porque es un pilar fundamental sobre el que se asientan nuestras bases teóricas y prácticas, y donde recogemos por tanto todas aquellas teorías proclamadas que pretendemos llevar a cabo junto a nuestro alumnado.

Programando por tanto conseguimos vaticinar o anticiparnos a lo que pueda ocurrir, estableciendo así un plan de actuación evitando la improvisación en nuestra aula. Programar es, siguiendo a De Pablo y otros (1992) “realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que ésta ocurra improvisadamente” (p.22). Por ello, podemos definir programar como el proceso de toma de decisiones que llevan a cabo los docentes para intervenir en el aula de forma planificada y organizada.

Toda programación tiene una serie de características, y de esta en concreto destacaremos las siguientes:

Se trata de una programación flexible porque los apartados de los que consta dicha programación podrían haber variado, es decir, que se podían y es más, se hicieron algunas modificaciones en ella dependiendo de las necesidades e intereses de nuestro grupo clase.

Es dinámica porque cada uno de los aspectos de esta programación pueden ser modificados con el paso del tiempo, es decir, que los aspectos que puedan quedar obsoletos o que carezcan de utilidad con el paso del tiempo, se pueden ir cambiando por otros que sean innovadores y de actualidad educativa.

Es abierta porque a ella pueden incorporarse todas aquellas sugerencias o propuestas de mejora que se deseen tanto por parte de los niños y niñas, como por parte de otros docentes, familiares o, por supuesto, teniendo en cuenta nuestro propio criterio, el cual también variará a lo largo del tiempo y dependiendo de las circunstancias.

Y está adaptada porque esta programación ha tenido en cuenta las necesidades e intereses de los niños y niñas para partir de ahí en este bonito recorrido por nuestra historia reciente sobre el patrimonio y la cultura escolar.

Por tanto, las características de nuestra programación se asemejan a lo que entienden Sánchez Bañuelos y Fernández (2003):

La programación de aula ha de apasionar, emocionar realmente a los niños, respetar y responder a sus intereses y a sus necesidades; y tiene que ser también fascinante para los docentes; esto es, tiene que responder también a sus intereses, porque son ellos los que la diseñan y llevan a la práctica. Igualmente, debe respetar los ritmos individuales y de desarrollo evolutivo de los niños, o lo que es lo mismo, partir de sus conocimientos previos, estimular la autonomía, la acción, el pensamiento creativo, propiciar actividades que admitan una gran variedad de respuestas, favorecer las acciones individuales y los diferentes tipos de agrupaciones, y ampliar los conocimientos, las experiencias, las actitudes y los hábitos ya adquiridos. (p.76)

Una vez ubicados en dicha programación, pasaremos a adentrarnos en los pilares sobre los que se asienta este proyecto de trabajo, es decir, en los objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación y propuestas de mejora.

3.2 Objetivos

Entendemos los objetivos como las metas o fines educativos que nos guían en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir el desarrollo de una serie de capacidades personales en los alumnos y alumnas. Y tienen como característica fundamental el hecho de ser flexibles y abiertos para poder ser adaptados a lo largo del proceso.

El objetivo principal del proyecto era acercar a los niños aquella escuela de nuestros mayores y que forma parte de nuestra historia, nuestra cultura, nuestras tradiciones, y que es necesario recuperar y conservar.

Contemplamos la participación de las familias en el proyecto, no sólo a través de la recuperación de los objetos escolares de su infancia sino invitándoles a que nos contaran sus vivencias, anécdotas y curiosidades de aquellos años, estableciendo así un vínculo entre generaciones con un nexo tan bonito como es la escuela.

De esta forma, en este apartado se muestran los objetivos que pretendíamos desarrollar en cada uno de los niños y niñas de forma general, atendiendo a las características contextuales recogidas anteriormente.

- Conocer la historia de las escuelas de décadas atrás, contadas desde dentro de la propia escuela por sus auténticos protagonistas.
- Hacer partícipe de esta propuesta didáctica a toda la Comunidad Educativa: alumnos, familias, profesores, instituciones y toda persona vinculada de alguna manera a dicha escuela. Se podían aportar informaciones, objetos, memoria...
- Aproximar al alumno a la historia escolar a partir del estudio, en su entorno más próximo, de la historia de la escuela donde aprende y se educa.
- Reivindicar la importancia y la figura de los docentes como miembros de una institución clave para el conjunto de la sociedad.
- Aprender a interpretar la historia, trabajando tanto con los datos como con los objetos, con el fin de extraer conclusiones de la época actual en la que el alumno está estudiando.

- Fomentar en el aula la creación de un rincón dedicado a la historia educativa (ver anexo 1).
- Recopilar testimonios que nos ayuden a comprender un importante periodo histórico escolar reciente (ver anexos 5 y 6).
- Dar a conocer nuestra historia educativa o parte de ella, donde su recuerdo aún permanece en la memoria de nuestros mayores.
- Reivindicar la importancia de aquellas escuelas que, con sus escasos recursos, lucharon para erradicar el analfabetismo y acercar la cultura al pueblo.

3.3 Contenidos

Los contenidos son nuestro medio a través del cual pretendemos conseguir unos objetivos específicos, es decir, no son un simple propósito o fin, sino un medio para conseguirlos.

En esta propuesta didáctica lo que pretendíamos era trabajar contenidos que supusieran aprendizajes significativos y relevantes para las niñas y niños, es decir, intentamos proponer una serie de actividades que les motivaran a aprender, que les permitieran tener un papel activo en su aprendizaje teniendo predisposición por aprender. Partimos de sus necesidades, intereses e inquietudes, ya que traté de tener en cuenta sus propuestas y aportaciones individuales en la asamblea acerca de qué es lo que deseaban trabajar.

En la propuesta que hemos llevado a cabo, hemos tratado de que todos los contenidos que trabajábamos en clase les fuesen útiles para su vida, pero también que les provocaran conflictos cognitivos y se sometieran a una reflexión individual interna. En definitiva, a través de este proyecto pretendíamos ayudar a las niñas y a los niños a desarrollar y a construir progresivamente una concepción personal más positiva sobre la importancia de la escuela tanto en la actualidad como en el pasado.

Contenidos de las escuelas del pasado en general

- Horarios

- Relación entre compañeros de clase y entre alumnos y profesores
- Dotación de recursos/infraestructuras/ mobiliario
- Servicios
- Metodología que se seguía
- Tipos de castigos
- Juegos populares
- Evaluación

Contenidos sobre su propio centro en el pasado (ver anexo 4)

- Fecha de inauguración
- Fechas y eventos importantes en la vida de la escuela (aniversarios, fiestas tradicionales de especial relevancia, noticias...
- Nombres y épocas de profesores que se recuerden.
- Tipo de centro (solo chicos, solo chicas, público o no, etc.).
- N° de niños y maestros (ratio por aula).
- Diferencias con respecto al estado actual del centro.

3.4 Metodología y Actividades

En primer lugar, decir que las actividades propuestas han tratado de ser motivadoras, propiciando en todo momento la actividad de los niños y niñas. Para ello era de gran importancia la colaboración y coordinación familia-escuela, la cual se recoge en la legislación vigente, en la que además de aparecer cada uno de los principios metodológicos, se hacen numerosas referencias al papel de la familia en los contextos educativos, así por ejemplo en la Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente en Andalucía se establece que:

Los profesionales de la educación y las familias colaborarán en la educación y la crianza de los niños y niñas, por lo que su relación ha de basarse en la corresponsabilidad. Para ello, la educación infantil debe fundarse en el conocimiento del contexto familiar y generar los cauces de

una mutua colaboración que contemplen el respeto a la diversidad de familias en la sociedad contemporánea.

Los profesionales que ejerzan la tutoría mantendrán una relación permanente con las familias de los niños y niñas, facilitando situaciones y cauces de comunicación y colaboración, y promoverán su presencia y participación en la vida de los centros. (p.19)

Es muy importante que la colaboración entre la escuela y la familia se mantenga a lo largo de todo el curso o cursos, (más aun en el centro en el que nos encontrábamos) de tal forma que ambas partes compartan información y contribuyan al buen desarrollo de los niños y niñas.

Lo que pretendía con ello era crear un ambiente cálido y acogedor donde los niños y las niñas pudieran expresar con libertad sus ideas y conocimientos. De esta forma, la afectividad, la comunicación, la socialización... tendrían un papel muy importante.

Para llevar a cabo esta propuesta, teníamos que tener en cuenta en todo momento los intereses y necesidades del alumnado, de manera que se utilizara todo lo aportado por los niños y las niñas, la información aportada por las familias, experiencias...para fomentar y enriquecer los conocimientos del alumnado.

Con todo ello, se pretendía que los niños y niñas aprendieran a aprender: que preguntaran, discutieran, buscaran, exploraran, investigaran...es decir, que fueran los constructores de su propio conocimiento, dando la oportunidad de que se expresaran y aportaran sus ideas. “No se trata de abogar o proponer el regreso a ningún pasado mítico, y mucho menos de defender programas mínimos como el “leer, escribir y contar”” (Novoa, 2009, p.194).

Para que pudiéramos conseguir los objetivos que hemos recogido anteriormente, nos hemos basado en los principios metodológicos, los cuales se fundamentan en la fuente psicopedagógica del Currículo. Estos principios básicos de intervención educativa están enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar, aunque no se identifican en concreto con ninguna teoría. Dichos principios, sobre los

cuales nos hemos basado son los siguientes, y su justificación queda detallada a continuación.

-Partir del nivel de desarrollo de los niños y niñas:

Para ello hemos tenido que tener en cuenta las características del nivel evolutivo en el que se encontraban nuestros niños y niñas, lo cual determinaba en gran medida las capacidades que poseían, así como sus posibilidades de razonamiento, aprendizaje, etc. Por esta razón, hemos dado un gran valor a los aprendizajes o conocimientos previos que ya tenían los niños y niñas, lo cual nos servía como punto de partida para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica.

-Construir aprendizajes significativos:

Está claro que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede llevarnos tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Para evitar que esto último nos ocurriera, se debían cumplir una serie de condiciones, como son:

-El contenido debía ser especialmente significativo, tanto desde el punto de vista de los contenidos patrimoniales y culturales, como desde el punto de vista de los esquemas cognitivos de los niños y niñas.

-Los alumnos y alumnas debían tener una actitud favorecedora para poder aprender de manera significativa, es decir, es indispensable que los niños y niñas estén motivados para poder así conectar lo nuevo que van aprendiendo con lo que ya sabían. De ello se deduce por tanto, que los nuevos aprendizajes deben tener en cuenta los conocimientos previos, para partir de ellos, y reestructurar sus esquemas mentales, tal y como hemos recogido en el principio anterior.

Este tipo de aprendizajes va muy ligado a lo funcional, es decir, a aquello que puede servirles en sus vidas, y lo cierto es que considero que tanto el tener conocimiento por el patrimonio como por la cultura escolar en el contexto en el que se enmarca esta propuesta, me parece bastante funcional para que los niños y niñas valoren

en su día a día el derecho tan importante que es la educación, cómo han cambiado las cosas en los últimos años, y el valor que deben darle a la escuela por ser como es ahora, es decir, por todas las ventajas que tienen con respecto a sus padres o abuelos.

-Posibilitar que los niños y niñas realicen aprendizajes significativos por sí solos:

Lo que he pretendido en todo momento es que mis niños y niñas aprendieran a aprender, y para que esto se produjera, era necesario que participaran en su propio aprendizaje, es decir, que los alumnos y alumnas fueran activos en el aula.

57

-Modificar los esquemas de conocimiento que ya poseían:

Esta era mi tarea principal, ya que la estructura cognitiva de los niños y niñas se concibe como el conjunto de esquemas de conocimiento que recoge informaciones que podían estar organizadas o no y que podían ajustarse o no a la realidad patrimonial y cultural. Por tanto, este principio es bastante importante en nuestra propuesta.

Lo que me resultaba más interesante era conseguir que los niños y niñas, al recibir la nueva información, esta entrara en contradicción con los conocimientos previos culturales y patrimoniales que poseían hasta esos momentos para que de ese modo, se rompiera el equilibrio inicial dentro de sus esquemas de conocimiento sobre este tema.

-Propiciar una intensa actividad interactiva y reflexiva por parte del alumnado:

De lo que se trata con ello era de establecer relaciones ricas entre lo que se aprende y los esquemas de conocimientos ya existentes, dando especialmente importancia no solo a lo más manipulativo o experiencial sino sobre todo provocando un proceso de reflexión sobre la acción.

Es por ello por lo que en esta propuesta hemos tratado de que se plasmen diferentes formas de intervención en el aula, muy poco comunes para los niños y niñas, como lo son las intervenciones de ellos mismos y sus familiares, puesto que están

acostumbrados a que en la mayoría de las ocasiones sea el o la docente la que expone y explica en clase.

Esta decisión de dejar a los niños que en las actividades interactúen, trabajen de forma cooperativa, se provoquen conflictos sociocognitivos en los que chocan diferentes puntos de vista, o aquellas en las que el niño o niña se establecen como transmisores de saberes en el aula, son las que ayudan y favorecen de manera más positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

-El enfoque globalizador:

Está claro que los centros de interés sobre los cuales trabajemos en el aula deben partir de las necesidades e intereses de nuestros niños y niñas, los cuales deben ser detectados por nosotros como docentes. Pues bien, lo que se consigue con dicho enfoque globalizador es establecer el mayor número posible de relaciones entre lo que ya sabía y los nuevos conocimientos que va adquiriendo, relacionando por tanto también el enfoque globalizador con el aprendizaje significativo al que ya hemos dedicado algunas líneas.

De esta forma, los niños y niñas son más capaces de atribuir un sentido mayor a lo que aprenden, puesto que aprenden de forma general sobre un centro de interés, en nuestro caso el patrimonio y la cultura escolar. Así conseguimos que este aprendizaje lejos de quedar en el olvido, pueda ser utilizado en otros momentos (aprendizaje funcional).

Lo realmente importante es que el aprendizaje de los contenidos no se realice de forma arbitraria, sino que haya flexibilidad metodológica, situándolo así en función a las necesidades de mis alumnos y alumnas y al contexto en el que viven, puesto que esta propuesta surgió de los propios problemas disciplinarios existentes en el aula y en el centro escolar en su conjunto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en cuanto a la clasificación de actividades que vamos a establecer en nuestra propuesta didáctica, diremos que en primer lugar se reflejarán en este apartado las actividades de carácter general y posteriormente se concretarán cada una de dichas actividades de manera específica y minuciosa. “Las

actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje” (Rodríguez y Bonilla, 1997, p.138).

-Actividades previas, detección de intereses y de motivación: Se realizaron al comienzo de la propuesta con el objetivo de ver cuáles son sus intereses, motivaciones e ideas previas con respecto al patrimonio y la cultura escolar.

-Actividades de desarrollo: Estas actividades se realizaron durante el proceso de la propuesta didáctica. Con ellas se pretendía que los niños y niñas consiguieran el desarrollo de las capacidades propuestas en los objetivos, de manera que era fundamental que estas actividades fueran ricas, variadas, motivadoras, estimulantes y posibles de realizar. Estas actividades irían muy ligadas a lo vivencial, a lo observable y manipulativo, de manera que los niños pudieran aprender mientras se divertían.

Dentro de ellas llevamos a cabo actividades relacionadas con todo tipo de contenidos, adoptando para ello un enfoque globalizador y plurimetodológico que permitiera realizar actividades tanto individuales como por pequeño y gran grupo. Ejemplo de ello serían investigaciones, experimentaciones y observaciones directas, manipulación de objetos, elaboración de materiales etc.

-Actividades finales: Son las actividades con las que pretendíamos poner final a nuestra propuesta, de manera que lo que primaría en ellas sería la recopilación de todo aquello que hemos ido aprendiendo, elaborando e investigando con el fin de que sean actividades funcionales y significativas para nuestros niños y niñas. Ejemplo de ellas pueden ser murales, exposiciones, etc.

-Actividades de evaluación: Dentro de estas actividades tienen cabida todas aquellas que nos sirven para ver el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha habido en cada uno de nuestros niños y niñas a lo largo de la propuesta didáctica. Estas actividades de evaluación no debemos confundirnos con que solo están relacionadas con las actividades finales que llevemos a cabo en el aula, puesto que comenzamos a evaluar desde el mismo momento en el que da comienzo la propuesta (evaluación global, continua, formativa y cualitativa).

Otro aspecto fundamental era la organización del espacio y el tiempo. Respecto a la organización del espacio, la clase se estructuró de diferentes formas, dependiendo

de las distintas actividades que se realizaron. Para ello, a la hora de realizar las actividades que se describirán posteriormente, se utilizaron tres tipos de agrupaciones:

-Gran grupo, en el cual realizamos las actividades de conocimientos previos, de motivación y todas aquellas que tenían que ver con las visitas de los familiares.

-Pequeño grupo, en el cual realizamos una recogida final de los aprendizajes para cerrar la propuesta didáctica.

-Individual: cada aportación individual que los niños y niñas realizaron al traer fotografías suyas en la escuela, las cuales fueron mostradas y explicadas a modo de exposición al resto de compañeros.

·Introducción de la propuesta en el aula

Al partir esta propuesta de una necesidad observada por mí misma como docente, tuve que hacer especial hincapié en presentar el tema de una manera motivadora, para que los niños que quizás no tenían un interés inicial por el tema, consiguieran “subirse al carro” igual de motivados que el resto, que disfrutaran y aprendieran tanto de esta propuesta como de otra promovida por ellos.

El trabajar este tipo de propuestas en el aula permite, tanto introducir al alumnado en temas más cercanos a su entorno y a su realidad social, como a una mayor participación por parte de los niños siendo constructores de sus propios conocimientos, es decir, sentirse partícipes de sus aprendizajes.

De este modo, aunque la propuesta a tratar no era sobre un hecho que en la actualidad los niños y niñas vivan de la misma manera, puesto que estábamos trabajando la escuela a través de la historia, era muy motivador y les permitía conocer un poco de la historia de las escuelas de sus familiares (algunos de los cuales habían incluso estudiado en el mismo centro escolar en el que nos encontrábamos).

De este modo, y para tratar de conseguir que esta propuesta llegara a todos desde el principio, exponemos a continuación cómo fue la introducción del tema en el aula, introducción que seguiría o no su curso dependiendo de la respuesta y el entusiasmo que de ellos percibiese en esos momentos.

Lo que sí que necesitaba conseguir con mis alumnos era que ellos mismos fuesen partícipes de las actividades que llevaríamos a cabo a partir del momento en el que ya estaba introducido el tema. De esta forma, tal y como podemos observar, estamos ante un tipo de metodología abierta a cambios, los cuales se irían negociando con los alumnos y alumnas en función de lo que fuera surgiendo.

•Actividades

Esta propuesta didáctica incluye actividades de diferente tipo: de motivación, de desarrollo y de síntesis. A continuación se recogen las diferentes actividades que se llevaron a cabo a lo largo de un mes aproximadamente.

-Actividad de motivación

En primer lugar, para que empezaran a tener curiosidad por el pasado en la escuela decidí llevarme un día a clase fotografías mías y de mi madre cuando las dos éramos niñas y estábamos en la escuela (ver anexo 3). Lo cierto es que fue todo un éxito. Todos los niños y niñas se interesaron desde el primer momento por ver las fotografías, por hacerme preguntas sobre ellas “¿maestra eso dónde es?” “¿Cuál eres tú?” “¡Qué pequeña!”.

Y tras esto, muchos de ellos comenzaron a proponerme la idea de traer al aula fotos tuyas de más pequeños en la escuela (en actos, eventos, efemérides, etc.). En un primer momento, mi idea era simplemente la de plantear la actividad de pedir a las familias que vinieran al aula para contarnos sus vivencias en la escuela. Pero fruto del interés que mostraron, ellos necesitaban también traer sus fotos al aula para mostrarlas a sus compañeros y debatir sobre ellas. Pues bien, esa fue finalmente una de las actividades de desarrollo que llevamos a cabo.

-Actividades de desarrollo

-1ª Actividad de desarrollo

Tras la primera toma de contacto con esta propuesta didáctica en el aula, pasé a ponerles un vídeo que de manera casual me mostró una de mis compañeras unas semanas antes de trabajar esta propuesta y que se realizó hace unos 6 años con motivo del 50 aniversario del centro escolar (ver anexo 4).

En dicho vídeo, (el cual se recoge en archivos multimedia) se recopilaban fotografías, testimonios, anécdotas, curiosidades, además de la historia del centro contadas de la mano de antiguos docentes, antiguos alumnos, u otras personas que de alguna forma han estado vinculadas al centro educativo (conserje, limpiadoras, monitoras de comedor, vecinos...).

Los niños se entusiasmaron mucho al ver este vídeo, puesto que salían en él personas que reconocían (docentes aún en activo, vecinos del pueblo, etc.), pero sobre todo porque se sorprendían de algunos datos de los que allí se destacaban, como por ejemplo el hecho de que en un principio (hace ya casi 60 años) ese centro era solo para niñas.

-2ª Actividad de desarrollo

Tras la visualización del vídeo del centro, propuse a los niños y niñas de clase la posibilidad de que vinieran al aula algunos familiares a contarnos sus vivencias y experiencias en el cole, todo aquello que recordaban, materiales y / o fotografías que aun conserven de ello, etc.

Fue entonces cuando decidimos escribir entre todos una nota informativa a las familias para que aquellas que pudieran y quisieran, acudieran el martes próximo en horario de tutorías para acordar con ellos una fecha de visita al aula, orientarles en aquellos aspectos sobre los que serían interesantes que hablaran, etc. Tal y como hemos dicho, fuimos redactando entre todos el texto, y el resultado final fue el siguiente:

Buenas tardes familias, los niños y niñas de 5ºB y su maestra necesitamos de vuestra colaboración. Queremos saber sobre cómo era la vida en las escuelas de nuestros padres y madres, e incluso la de nuestros abuelos y abuelas. Por esa razón les enviamos esta nota informativa, con motivo de la actividad que estamos preparando en el aula con las familias sobre las historias y recuerdos que tienen (los padres, tíos y abuelos) sobre sus experiencias en el colegio. Para concretar más sobre esta actividad, sería necesario que vinieran a tutoría el próximo martes día 12 de abril a las 16:15h. Muchas gracias por su colaboración en esta y otras actividades.

De esta forma vemos cómo la familia juega un papel muy importante a la hora de realizar actividades como estas, que digamos se salen de lo “normal” en un aula, ya que para un niño, que su familia se interese por lo que hacen en el aula, que les ayuden llevando materiales, haciendo visitas o simplemente escribiendo una nota con alguna información, les hace sentirse especiales, importantes (y más aún en el contexto en el que nos encontrábamos).

Ven que sus padres de algún modo están también en la escuela, que hay coherencia entre sus dos contextos más próximos de desarrollo. En definitiva, vemos cómo es crucial que escuela y familia trabajen siempre conjuntamente para que la educación tenga sentido para los niños y niñas.

Pues bien, tal y como hemos adelantado en párrafos anteriores, tras el envío de la nota informativa a las familias, tuvimos otra serie de actividades de desarrollo que se llevaron a cabo con las familias que quisieron participar. A continuación se recogen cada una de ellas de forma detallada.

-3ª Actividad de desarrollo

-Reunión con familias: Se realizó unos días antes del inicio de la actividad principal de esta propuesta en el aula con los niños y niñas para intercambiar

información entre las familias y yo como tutora con el fin de establecer los puntos sobre los que sería interesante que profundizaran en el momento de la visita en el aula con los pequeños.

A cada uno de los familiares que acudieron a la reunión se les presentó y se les explicó cuáles serían los ejes de la actividad con los niños. Para ello elaboré esta guía de trabajo, un recurso muy útil que ayuda a no desviarnos de lo que nos interesa en nuestra investigación etnográfica. “Las guías pueden ser confeccionadas por el propio investigador como previsiones de los objetos de interés” (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 116).

- *Relación familia-escuela.
- *Autoridad del / Respeto al docente
- *Recursos (materiales, infraestructuras, juguetes...).
- *Tipos de castigos
- *Años de estancia en la escuela
- *Colegios mixtos o diferenciados por sexos
- *Horarios

El total de miembros familiares que se prestaron a acudir al aula fueron 8 (bastantes realmente si tenemos en cuenta que en el aula tenemos 19 niños y niñas y que, además, la colaboración de las familias en este centro en concreto no es muy elevada).

Finalmente se estableció un calendario con las fechas en las que tenía que venir cada familiar al aula (algunos de ellos prefirieron acudir por parejas).

-4ª Actividad de desarrollo

-Participación en una de las actividades de desarrollo, la actividad que sirve de eje en la propuesta: Consistió en la participación de cada uno de los familiares que se prestaron a ello para hacer una visita al aula y así contar y relatar a los niños y niñas

todo aquello que recordaban de su paso por la escuela en referencia a los puntos que tratamos previamente en la reunión con las familias.

Esta fue sin duda la actividad más enriquecedora de toda la propuesta didáctica, denominada “Historias de vida” y en la cual yo también tenía un mayor interés para que finalmente pudiera llevarse a cabo de forma más o menos satisfactoria.

A continuación recojo las características de esta actividad de desarrollo, las cuales (como ya he recogido anteriormente) fueron presentadas a la directora de mi centro escolar y aprobadas por el consejo escolar del mismo. Tras esto, pasaremos a destacar los aspectos más llamativos de las visitas de los familiares. El conjunto de los relatos se encuentran en el anexo (bien en forma de vídeo (4 familiares), o bien de forma transcrita en aquellos familiares que prefirieron no ser filmados (otros 4)). (Ver anexos 5 y 6).

- *Nombre de la actividad:*
Historias de vida.
- *Fecha prevista:*
A lo largo del mes de abril (en la última sesión de los miércoles y jueves coincidiendo con la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos).
- *Espacio en el que tendrá lugar dicha actividad:*
El aula ordinaria de 5ºB.
- *Tiempo en el que se desarrollará la actividad:*
El tiempo en el que se desarrollará cada una de las intervenciones girará en torno a la media hora.
- *Tipo de agrupamiento requerido:*
Nos colocaremos a modo de asamblea alrededor del familiar que ese día venga al aula.
- *Recursos materiales necesarios para llevarla a cabo:*
 - *Proyector.*
 - *Cámara.*
- *Objetivos propuestos para esta actividad a grandes rasgos:*

- *Conocer a modo general cómo era la vida de los niños en las escuelas unas décadas atrás.*
- *Implicar a las familias en una actividad que se va a hacer dentro del aula de su hijo/hija.*
- *Despertar el interés y curiosidad por cómo era la vida en las escuelas de hace unas décadas.*
- *Valorar los aspectos positivos y negativos de cada una de las épocas.*
- *Motivar a los niños con la presencia de sus familiares en el aula.*
- *Actividad prevista:*

Para poder llevar a cabo esta actividad es necesaria la participación y colaboración con las familias. El foco de la actividad se va a centrar en recopilar historias de vida reales de personas de hasta tres generaciones que nos van a detallar sus vivencias, sus experiencias escolares en cuanto a la relación profesor/alumno, los espacios, los materiales, los agrupamientos, etc. Es decir, que cada uno irá detallando su propia vida escolar poniendo el énfasis cada cual en lo que le haya resultado más significativo. Esta actividad práctica será filmada en el caso de que sea posible, aunque si no se pudiera, se iría tomando nota de lo más destacable de lo que se vaya relatando.

*En relación a esto último he de destacar que contaba con el consentimiento de las familias de los niños y niñas de mi clase para que pudieran ser filmados y fotografiados.

Los aspectos más llamativos de estas intervenciones son numerosos, aunque tan solo serán aquí recogidos los más relevantes. “La ventaja de las entrevistas es que se pueden grabar, y así nos proporcionan datos que han sido traducidos lo mínimo por el trabajador de campo” (Varenne, 2003, p. 301).

En primer lugar quisiera destacar que las intervenciones familiares más interesantes fueron las de los cuatro abuelos (ver anexo 5) y la de dos madres del aula (vídeo incluido en el anexo “Historias de Vida 1”).

Los otros dos videos de “Historias de Vida” (2 y 3) no llegaron a ser unas visitas tan significativas para los niños y niñas de mi clase.

Para que haya un orden en cuanto a los puntos más relevantes de todas las visitas, lo organizaremos por apartados.

- Castigos
- Distancia a las escuelas
- Recursos materiales
- Instalaciones
- Juegos/ Juguetes de entonces
- La presencia tan destacada de la religión en las escuelas
- Horario escolar
- Autoridad docente
- Colegios no mixtos
- Taller de costura
- Obsequios/Realización de tareas domésticas a los docentes

Los tipos de castigos sin duda fue algo que a los niños fascinó y sorprendió dada la diferencia tan brutal que ha habido en este aspecto con el paso de los años. Cuando los abuelos y las mamás que nos visitaron al aula llegaron a hablarnos de los castigos, era cuando más atención prestaban, cuando más preguntas hacían, es decir, era uno de los aspectos que más les interesaban.

En una de las visitas de las mamás incluso llegaron a ser partícipes de esos “castigos” del pasado, ya que la mamá propuso a los niños ponerlo en práctica en el aula trayéndose para ello incluso desde casa una regla larga con la que hizo ver a los niños cómo era ese castigo. Y también pusieron en práctica el castigo de aguantar libros con las manos en forma de cruz mientras permaneces de rodillas. Esto que estoy relatando

puede verse grabado en el vídeo de “Historias de Vida 1” (a la mitad de la grabación más o menos).

Después de haber escuchado a la mamá, todos coincidían en que los castigos de antes eran mucho más duros que los de ahora, y que es uno de los aspectos por los que no les hubiera gustado vivir en épocas anteriores.

Sin embargo, no era esa la única razón por la que no les hubiera gustado vivir años atrás, puesto que también llamó especialmente la atención de los niños las dificultades por las que tenían que pasar los niños y niñas para poder desplazarse hasta la escuela, sin contar con transporte escolar que les llevara y trajera hasta la puerta de su casa y de la escuela. Decían que si ellos tuvieran que andar todo lo que andaban antes para ir a clase, no irían.

La disponibilidad de recursos materiales e instalaciones hacían reafirmar aun más su valoración positiva de los tiempos que viven, ya que no podían entender cómo no había cuartos de baño en las escuelas (“¿Entonces dónde hacían pipí, maestra?” preguntaban). Para ellos, el presentarles y explicarles una realidad tan diferente hace tan pocos años, les hacía reflexionar y les hacía aunque solo fuese por unos instantes, valorar mucho más lo que tienen.

La disponibilidad del material con el que ahora contamos (cada alumno y alumna con sus materiales propios y sin necesidad de heredarlos de hermanos mayores), las instalaciones de las clases (totalmente equipadas con luz, cuartos de baño, material informático como ordenadores, pizarras digitales, etc.). En definitiva, descubrieron un pasado reciente muy distinto a lo que ellos entienden por “escuela”.

El tipo de juegos y juguetes es otro punto a destacar tras las visitas familiares, puesto que había juegos populares de los que nunca antes habían oído hablar, como por ejemplo el que nos comentó una de las abuelas “la rueda”, una especie de baile en el que niños y niñas iban cantando y bailando por parejas colocados en forma de círculo. Sin embargo, también descubrieron que hay juegos que no cambian por mucho que pasen los años, como por ejemplo los juegos de balón, o el de las canicas (muy populares en este colegio).

A continuación dedicaremos unas líneas a otro aspecto muy impactante para los niños y niñas de mi aula. Se trata de la presencia tan importante que tenía la religión en la educación de los niños y niñas del pasado.

Varios fueron los relatos de abuelos que destacaron la religión en las clases, relatando que tenían que rezar durante el horario de clase o que incluso el cura del pueblo iba a las escuelas una vez en semana para realizar rezos y cánticos religiosos con los niños y niñas.

Este hecho ha sido algo muy llamativo para ellos, ya que en la actualidad eligen si quieren o no cursar religión católica en las escuelas. Así por ejemplo 5 de los 19 niños de mi grupo clase no han elegido esa materia. Sin embargo, a raíz de estas visitas vieron cómo antes la religión no solo es que fuera una materia común para todos, sino que era una asignatura además de mucha importancia.

El horario lectivo también fue objeto de polémica a la hora de las visitas familiares, ya que en la mayoría de ellas se destacaba que tenían clases tanto por la mañana como por la tarde, y que incluso ese horario iba variando en función al mes del año en el que se encontraban.

Está claro por qué es un aspecto destacable, y más aun en este centro en concreto, en el que el absentismo escolar juega un papel muy importante. Los niños y niñas en décadas atrás tenían escuela normalmente por la mañana y por la tarde, aun teniendo la dificultad de la distancia excesiva al colegio y aun así asistían regularmente. Pero en esos momentos los comentarios que escuchaba de los niños es que si ahora también hubiera escuela por la mañana y por la tarde, por la tarde no vendrían, porque *“la tarde es para jugar”*, según argumentaban ellos.

La autoridad docente es otro de los puntos más comentados en cada una de las visitas familiares al aula, ya que a grandes rasgos, y tal y como ya comenté en la justificación teórica de este trabajo, una de las razones por las que decidí enfocar esta propuesta hacia las historias de vida de familiares en la escuela residía en la diferencia tan abismal que hay entre la autoridad docente del pasado y la autoridad docente en el presente, fundamentalmente hablando en los contextos sociales más marginales o que están en riesgo de exclusión social, donde la institución de la escuela y los maestros quedamos muy alejados de lo que ellos entienden como forma de vivir.

En este tipo de entornos la mayoría de las familias no consideran muy importante la escuela para sus hijos, de ahí que la colaboración con ellas sea muy escasa, que las relaciones entre familia-escuela no sean del todo satisfactorias, el gran absentismo de los alumnos a clase, así como las continuas faltas de respeto o de cuestionamiento del trabajo que realizamos los maestros día a día en las aulas.

Por esa razón impactó tanto a los niños que hace tan solo unas décadas, lo que dijera o hiciera el maestro “iba a misa”, como comentó alguno de los abuelos que nos visitó. A nadie se le ocurría reprochar nada a la actuación del docente, es más incluso las familias pedían “mano dura” con sus hijos e hijas. Realmente se quedaron muy sorprendidos, ya que se les planteó un conflicto cognitivo en cuanto a lo que sus padres y abuelos habían vivido y lo afortunados que realmente se tienen que sentir ahora ellos por el tipo de escuela que les ha tocado vivir.

No obstante, tal y como aparece en los vídeos (fundamentalmente en el número 1), hice muchísimo hincapié en la importancia de la figura del docente, en que no porque ahora las cosas en cuanto a nivel de disciplina y autoridad sean más suaves, tengamos que dejar de respetar a los maestros. *“Simplemente hemos cambiado en nuestro trato con los alumnos, pero no por eso tenéis que tomarnos menos en serio”*, les dije.

Los últimos tres puntos a los que he hecho referencia a la hora de numerar los aspectos más relevantes de las visitas familiares (colegios no mixtos, taller de costura y obsequios/realización de tareas domésticas a los docentes) los vamos a tratar en conjunto, ya que existe relación entre todos ellos con la coeducación.

En el vídeo del 50 aniversario del centro escolar en el que me encontraba, los niños y niñas de mi clase descubrieron un aspecto muy común hace unas décadas, la existencia de colegios exclusivos para niños, y otros para niñas. Gracias a la visualización de ese vídeo, el cual se incluye en el anexo, descubrimos que nuestro centro en sus inicios era una escuela solo para niñas, y que con el paso de los años pasó a ser mixto (como la mayoría de los centros en la actualidad).

Por las reacciones que vi en ellos al enterarse de ese dato, parece ser que no entendían por qué niños y niñas no podían estudiar juntos en la misma escuela. Tampoco entendían la experiencia que nos contó una de las abuelas al asegurar que ella

y el resto de niñas (solo niñas) de su escuela iban algunas tardes a un taller de costura que impartía la misma maestra que les daba clases, o que incluso también llegaran a hacerle las labores del hogar al maestro como reconocimiento a la labor docente que realizaba.

En general se respiraba en clase un aire de “igualdad” entre hombres y mujeres (sobre todo por parte de las niñas, que querían reivindicarse), pero también tengo que destacar algunos comentarios inoportunos de algunos niños de clase, los cuales consideraban que *“claro que tenían que hacerlo las niñas, porque son ellas las que tienen que saber coser y hacer las cosas de la casa”*.

En este último comentario coincidían varios de los niños de clase, ya que la cultura de un alto porcentaje de la escuela es gitana, cultura en la que la mujer aun no es vista en igualdad de condiciones que el hombre. No obstante, mi labor pretendía, al menos hacerles reflexionar y repensar lo que desde casa les habían inculcado.

Con esto ponemos punto y final a esta cuarta actividad de desarrollo, la cual ha sido la que más tiempo nos ha llevado a lo largo de la propuesta, pero también la más enriquecedora, tal y como comentábamos anteriormente.

-5ª Actividad de desarrollo

Esta quinta actividad de desarrollo se llevó a cabo a la par que la cuarta, es decir, se trataba de dos actividades que hemos llevado a cabo de manera paralela en el aula. Dicha actividad surgió en el momento en que presenté la propuesta didáctica en el aula, es decir, durante la actividad de motivación en la que presenté fotos mías y de mi madre en diversas actuaciones y momentos en la escuela (ver anexo 3).

Por tanto, esta actividad surgió fruto de las propias necesidades e intereses de los niños y niñas de mi aula, los cuales fueron trayendo recuerdos y fotografías en las que se plasmaban momentos que hemos ido escuchando y recordando en diferentes sesiones de clase.

La dinámica fue la siguiente. Los niños y niñas durante la segunda quincena del mes de abril y hasta comienzos del mes de mayo fueron trayendo a clase fotografías y

demás recuerdos que tenían de la escuela (boletines de notas, bandas de graduación, etc.), y durante las sesiones de ciudadanía antes de las intervenciones de las familias nos hablaban un poco de sus recuerdos escolares, de por qué habían traído eso a clase, qué tenía de especial, etc. La mayoría de los que aportaron recuerdos materiales a clase destacaban momentos festivos, o eventos realizados en el centro en años anteriores.

Esta actividad fue muy emotiva para ellos, en algunos casos incluso más emotiva que la actividad anterior con las familias (sobre todo para aquellos niños que no podían acudir sus familiares en el aula). Esto se debe a que era ese el momento en el que más protagonistas se sentían, en el que orgullosos mostraban y explicaban a sus compañeros los recuerdos (materiales y no materiales) que tienen de la escuela.

Era muy emocionante ver cómo entre ellos mismos respetaban sus turnos de intervención debido a la gran expectación que cada compañero/a de clase despertaba en ellos. Mi intervención como docente en esta actividad quedó totalmente delegada en ellos, los cuales supieron (y de muy buena forma) llevar a cabo todo el proceso de la actividad.

-6ª Actividad de desarrollo

La última actividad de desarrollo que llevamos a cabo tiene que ver con la visita a un museo pedagógico virtual a través de la red, el cual está instalado físicamente en la localidad de Polanco (Cantabria). Se trata del “Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela”, más conocido con las siglas de CRIEME, al cual accedimos vía internet y estuvimos viendo en fotografías algunos de los materiales, juguetes e instalaciones reales con los que contaban en las escuelas del pasado.

Les llamó mucho la atención el poder ver directamente cómo eran las escuelas del ayer, después de haber estado varias semanas imaginando cómo eran según los relatos de cada familiar que visitaba el aula. Por fin pudieron enfrentarse de manera directa a la realidad pasada, y desde luego, quedaron fascinados con lo que pudieron ver a través de la pantalla. Ya que como ellos me dijeron, *“maestra, teníamos más o menos una idea de cómo eran las cosas después de contárnoslo las familias, pero tampoco me lo imaginaba así”* me comentó una de las niñas de mi clase.

3.5 Evaluación y Propuestas de mejora

En este apartado de evaluación de la propuesta didáctica incluiremos la actividad de cierre de dicha propuesta, la cual se llevó a cabo con la finalidad de rescatar todo lo trabajado durante la puesta en práctica de la propuesta en el aula y ver así de primera mano qué habían aprendido mis alumnos y alumnas con esta experiencia. De modo que a continuación queda detallado en qué consistió la actividad. Los resultados finales los podemos ver en los anexos 1 y 2.

-Actividad final (de síntesis y evaluación)

Una vez acabadas la actividad de motivación y las seis actividades de desarrollo, llevamos a cabo en el aula una actividad final de cierre que realizamos por pequeños grupos (de dos o tres personas). La actividad consistía en que cada grupo tenía que dar respuesta a cuatro preguntas que recogían a grandes rasgos, los aspectos más destacables de lo que había ocurrido en el aula con la puesta en práctica de esta propuesta pedagógica.

Las cuatro preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué fue lo que más os gustó?
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Repetiríais la actividad con más familiares?
- ¿En qué cosas ha cambiado la escuela en estos últimos años?

Las respuestas a estas preguntas fueron variadas, aunque existen puntos comunes que se destacan en todos ellos, como la dureza de los castigos, o la precariedad de las instalaciones en las aulas del ayer. Las respuestas a estas cuatro preguntas merecen su lectura, ya que aunque existen graves problemas en la redacción y faltas de ortografía, la esencia de lo que se ha trabajado es palpable en cada uno de los trabajos grupales (ver anexo 2).

Una vez finalizados todos los trabajos grupales, realizamos un mural con el nombre de la actividad realizada con las familias (“Historias de Vida”), realizamos una

exposición por grupos en clase de lo que habían escrito, pegamos los trabajos en el mural y lo colgamos en el aula. El resultado final puede verse en el anexo 1. En todas las exposiciones destacaban los mismos puntos, aquellos que he destacado previamente en la 4ª actividad de desarrollo. Con lo cual considero que esta propuesta ha sido todo un enriquecimiento y un aprendizaje significativo para todos los niños y niñas del aula.

No obstante, considero que también debo hacer crítica de mí misma como docente, puesto que todo es mejorable y considero que han existido algunos aspectos que podría cambiar para que en un futuro (si vuelvo a llevar a cabo esta u otra experiencia similar), tenga en cuenta esos detalles.

Así por ejemplo quizá podría haber dedicado un espacio mayor de tiempo a la 5ª actividad de desarrollo, aquella en la que eran los propios niños y niñas los protagonistas de sus historias de vida. Considero que en lugar de haber sido una actividad en paralelo a la de las familias, tendría que haberlas diferenciado más en la secuenciación, dándole así un mayor protagonismo a los verdaderos protagonistas de mi aula, mis alumnos y alumnas.

En la actividad de motivación, también quizás hubiera sido interesante que descubrieran mis recuerdos de otra forma (quizá realizando una “gymkana” por el patio del centro escolar hasta llegar al “tesoro” final o de cualquier otra manera más impactante para ellos.

También hubiera sido interesante realizar esta misma propuesta a una escala mayor, es decir, involucrando a más docentes del centro para que llevaran a cabo esta misma experiencia y pudiéramos así compartir información. De esta forma, las actividades realizadas hubieran tenido una repercusión mayor en nuestra escuela.

Por último, también he llegado a considerar lo adecuado que hubiese sido el montar una exposición con recursos de la escuela del ayer. Recursos que nos habían ido aportando las familias, y tener un pequeño “stand” donde los propios niños y niñas del aula pudieran ir explicando al resto de compañeros del colegio todo lo que han ido aprendiendo de sus mayores. Así, aunque el resto de docentes no hubieran participado en llevar a cabo esta propuesta en sus aulas, los otros niños y niñas también podían tener así la oportunidad de aprender sobre el patrimonio y la cultura escolar. Esto último

habría sido ideal, ya que la propuesta hubiera llegado a un público mayor, siendo explicado y detallado además por los propios niños y niñas de mi aula.

No obstante, me siento muy bien con el trabajo que hemos realizado en el aula, con la colaboración que hemos tenido por parte de las familias, y por supuesto, con la motivación e interés que han mostrado mis alumnos desde el inicio al final de esta propuesta. Un pequeño proyecto que espero les haya servido y les sirva para sus vidas en el presente y en el futuro.

4- Conclusiones

Para abordar este apartado de conclusiones trataré de hacer memoria de todos aquellos aprendizajes que se han ido forjando en mí a la hora de ir elaborando este Trabajo Fin de Máster, tanto como estudiante del Máster en Teoría y Crítica de la Educación como siendo docente y tutora de un aula en educación primaria, así como de los resultados que se han obtenido una vez llevada a la práctica la propuesta didáctica en la que nos hemos basado.

En cuanto a la elaboración de este trabajo final he de reconocer que no ha sido nada sencillo, dado que el hecho de llevarlo también a la práctica ha requerido de una planificación y una organización muy precisa, ya que los resultados de este trabajo al fin y al cabo no solo han dependido de mí, sino que de él también forman parte todas las personas implicadas en el mismo (mis alumnos del curso pasado y sus familiares), los primeros alumnos por cierto que he tenido como tutora. Con lo cual la huella es imborrable por todo lo que hemos vivido y compartido juntos mientras aprendíamos mediante un feedback continuo.

En un principio tenía mis miedos, mi incertidumbre y mi no saber si iba haciendo lo correcto en este trabajo tan importante del Máster; pero finalmente me aventuré a ello porque me fascinaba la idea de poder trabajar de manera teórico-práctica a través del proceso de investigación-acción los temas fundamentales de dos asignaturas en su conjunto cursadas en dicho Máster. Dos asignaturas que por cierto, han sido algunas con las que más he disfrutado.

Tal y como ya ha quedado detallado en el apartado de “propuesta didáctica” el trabajo ha sido realizado siguiendo un orden, y la secuencia de cómo se fue realizando, es decir, las diferentes etapas de la investigación han quedado detalladas a lo largo de todo el trabajo: Cómo fue apareciendo la preocupación inicial, por qué nos llamó la atención, qué autores leímos o consultamos, cómo fuimos enfrentando y abordando cada una de esas etapas, las dificultades que encontramos, qué decisiones tomamos y en qué argumentos nos basamos, cómo las solucionamos, y así en adelante hasta llegar aquí, a la conclusión del trabajo.

Con esta descripción tan detallada de lo que se ha llevado a cabo en nuestra propuesta se permite y se pretende que los evaluadores del presente trabajo puedan constatar el nivel, lógica y pericia del investigador, al mismo tiempo que evaluar la calidad, sustentabilidad y posible transferibilidad de los resultados de la investigación a otras situaciones, ambientes o contextos.

De entre los resultados obtenidos de ello destacaría fundamentalmente el aprendizaje significativo y relevante que conseguimos producir entre todos los participantes en esta propuesta (familias, alumnado y algunos docentes), puesto que, aunque han sido varias las actividades que se han desarrollado en el aula, lo cierto es que en todo momento se intentó que todas ellas tuvieran una importante carga emocional y personal, dado que los protagonistas de estas han sido mis propios alumnos y alumnas junto con sus familiares.

A raíz de ello el clima del aula fue variando, los niños y niñas eran más conscientes de la importancia de la figura docente, de ser respetuosos en el aula y de valorar todo lo que tenían a su alcance gracias a lo que les ofrece la institución educativa.

No puedo asegurar que haya modificado “para siempre” su cultura escolar, tan arraigada como la tenían, lo que sí puedo decir es que tengo constancia de que para ellos esta propuesta didáctica fue algo fuera de lo común, con la que a la vez de investigar siendo partícipes de ello y sujetos activos, han aprendido sobre aspectos de la escuela que le han llevado a reflexionar, a ser críticos, y a ver en definitiva la institución escolar de otro modo.

Una escuela que ayuda, que acoge, una escuela que tiene en cuenta el contexto de sus alumnos y alumnas, una escuela en el que todos y todas las personas que forman la comunidad educativa, tienen cabida.

Se trataba de hacerles ver a través de su propia práctica que la escuela está ahí para cambiar y mejorar la realidad en la que viven “a través de la investigación-acción participativa se debe conseguir que la comunidad educativa se convierta en el principal agente de cambio para lograr la transformación de su realidad” (Rojas, 2009, p.8).

Gracias a esta propuesta los niños y niñas de mi clase:

-Conocieron la historia de las escuelas de décadas atrás, contadas dentro de la escuela y contada además por los auténticos protagonistas. Contando con la recopilación de testimonios que nos ayudaron a un período histórico escolar reciente.

-Se hizo partícipes por tanto a todos los miembros de la comunidad educativa, dada la gran riqueza que ello nos proporciona.

-Se dio a conocer nuestra historia educativa (o parte de ella) tanto de la mano de nuestros mayores como por parte de las experiencias y vivencias de nuestros niños y niñas.

-Se ha reivindicado la importancia y la labor de aquellas escuelas del ayer que aun teniendo escasos recursos, lucharon por disminuir las tasas de analfabetismo en nuestro país, acercando así la cultura al pueblo.

-Se aproximaron a la historia escolar a partir del estudio de su entorno más próximo, es decir, del estudio de la historia de su escuela, donde aprenden y se educan.

-Se reivindicó (y con favorables resultados) la importancia y la figura de los docentes como miembros de la institución educativa. Punto de gran importancia, y la razón principal que me llevó a idear esta propuesta, tal y como ya hemos apuntado en apartados anteriores.

-Aprendieron a interpretar la historia educativa, trabajando tanto con los datos como con los objetos (imágenes, informes, recuerdos, etc.).

-Se fomentó y se creó entre todos en el aula un rincón permanente específico dedicado a la historia educativa con todo lo que habíamos trabajado y aprendido (ver anexo 1).

Por lo tanto, y tras haber sido testigo de todos estos logros y aprendizajes en el aula sobre el patrimonio y la cultura escolar, los objetivos teórico-prácticos previstos que se propusieron al inicio, han sido alcanzados y superados con la propuesta didáctica llevada a cabo.

“Si la investigación se ha desarrollado siguiendo los señalamientos e indicaciones expuestos para cada una de las partes, también se habrán logrado en forma amplia los estándares de una investigación rigurosa, sistemática y crítica, es decir, científica, y, por lo tanto, también se habrán alcanzado los objetivos que persigue una tesis de grado, un trabajo de ascenso, una ponencia para un congreso o un artículo para una revista arbitrada” (Martínez, 2000, p.37-38).

Sin embargo, también me gustaría destacar una idea que puede llevarnos a confusión. Mi idea era acercar a mis alumnos lo valioso y lo sorprendente que era conocer sobre el patrimonio y la cultura escolar reciente sin llegar a extremos ni pretendiendo conseguir unos pequeños “expertos” en la materia. Tan solo vi la oportunidad de mejorar el clima y la convivencia en el aula trabajándolo desde el patrimonio y la cultura escolar.

La intención (...) no es formar pequeños científicos sociales, ni expertos en historia y geografía. Los criterios por los cuales decidimos enseñar contenidos de estas disciplinas rebasan las disciplinas mismas. Son criterios ligados a valores y a la función social de la escuela. Las disciplinas, en este sentido, son instrumentos privilegiados, que cuentan con marcos estructurados de lectura e interpretación de la realidad. (Alderoqui y Aizenberg, 1993, p.14)

Con la enseñanza del patrimonio y la cultura escolar pretendíamos por tanto favorecer al desarrollo de una conciencia histórica que permitiera la formación de ciudadanos conscientes, críticos y participativos. Una conciencia histórica que permitiera comprender y explicar el presente, que permita realizar proyecciones hacia el futuro, y que logre que los ciudadanos se reconozcan como parte de una cultura educativa que se inició hace mucho tiempo y en la cual ocupan un lugar.

Para alcanzar todo lo que nos habíamos propuesto, la enseñanza del patrimonio y la cultura escolar no solo se orientó a la mera transmisión de información, sino (y sobre todo) también en mejorar y reforzar las relaciones sociales que se establecen cotidianamente en el aula, en ese encuentro diario que se produce entre el docente y sus alumnos y entre los mismos alumnos, puesto que la mala situación en cuanto a este tema fue la razón principal que me llevó a idear este trabajo.

Por consiguiente, el conocer sobre el patrimonio y la cultura escolar debería conllevar a los alumnos a “construir un sentido de realidad y de cambio de esa realidad, por un lado; y construir formas de identificación, por otro, para fortalecerlos como protagonistas no responsables del pasado pero sí del futuro” (Benadiba, 2007, p.14).

En definitiva, el aprendizaje sobre el patrimonio y la cultura escolar de las últimas décadas, ha sido una experiencia inolvidable por tener un fuerte carácter familiar que espero que recuerden siempre de manera emotiva.

Desde ese entonces doy mucho más valor a los aspectos teóricos del patrimonio educativo con el que contamos, la cultura escolar que tenemos, la cual es heredada del pasado, la cantidad de aspectos que podemos aprender de la educación si indagamos en su patrimonio, así como los cambios que se han producido en las prácticas educativas con el paso de los años.

Una vez trabajada toda la propuesta en el aula lo cierto es que fui consciente del entusiasmo, del potencial y de lo gratificante que podía llegar a ser trabajar el patrimonio y la cultura escolar desde una perspectiva teórico-práctica con mis alumnos y alumnas. Y al mismo tiempo yo misma me emocionaba con el compromiso, el entusiasmo y la motivación que me hacían llegar al sentirse ellos protagonistas de una historia de la que formaban parte.

De modo que, sin duda alguna, llegaron a contagiarme de las ganas de acompañar a mis alumnos a analizar el mundo en el que viven, y a que las aulas se conviertan en un espacio donde se encuentran distintas generaciones, transformándose así en el lugar propicio para trabajar el patrimonio y la cultura escolar como parte de la tarea de formación cultural de nuestros niños y niñas y como parte de la formación del ciudadano.

Se trata por tanto de un gran aprendizaje que en mi caso, tal y como hemos ido detallando, he tenido la oportunidad de ponerlo en práctica, de manera que mi aprendizaje no queda reducido a mí, sino que también he permitido llegar este conocimiento a un público más amplio, los niños y niñas de mi aula, los cuales han aprendido de manera conjunta conmigo aspectos determinantes y fundamentales sobre el patrimonio y la cultura escolar.

Por todo ello, ha sido sin ninguna duda, una experiencia que nunca olvidaré por una serie de aspectos que me han hecho disfrutar de dos de mis mayores pasiones, como son la enseñanza junto con aspectos algo más históricos de la escuela.

5- Referencias Bibliográficas

-ALDEROQUI, Silvia y AIZENBERG, Beatriz: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Paidós, 1993.

-ALLIEU-MARY, Nicole y FRYDMAN, Didier: <<L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves>>, *Les Cahiers. Innover et réussir*, 5, 2003, pp. 48-54.

-ANDALUCÍA. 2008. Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículum correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 26 de agosto de 2008, 169, pp.17-53.

-BARTOLOMÉ, Margarita: <<La investigación cooperativa>>, *Educación*, 10, 1986, pp.51-78.

-BENADIBA, Laura: *Historia Oral. Relatos y Memorias*, Buenos Aires: Maipue, 2007.

-BONILLA, Elsy y RODRÍGUEZ, Penélope: *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*, Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes, 1997.

-CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca, 1988.

-Castro Peláez, Irene, Escámez Bernal, Sara, Herráiz Domingo, Noelia, Martínez Solla, Marta, Picazo Zabala, Maribel, Prieto de la Higuera y Marta, Rodríguez García, Sara:

<<Investigación Acción>>, 2011, pp.1-32.

[https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf]. Consultado: 28 de octubre de 2016.

-Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la escuela (CRIEME).
<http://www.muesca.es/> Consultado: 24 de octubre de 2016.

-Dahlgren, Göran y Whitehead, Margaret: *Policies and strategies to promote social equity in health*, Stockholm: Institute of Futures Studies, 1991.

-DE PABLO, Paloma y Otros: *Diseño del currículo. Una propuesta de autoformación*, Madrid: Mare Nostrum, 1992.

-DÍAZ DE RADA, Ángel: *Cultura, antropología y otras tonterías*, Madrid: Trotta, 2010.

-EDDY, Elizabeth M.: <<Iniciación a la burocracia>>, en Honorio Velasco; Francisco J. García y Ángel Díaz De Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, 2003, pp. 259-288.

- ELLIOTT, John: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993.

-ESCOLANO, Agustín: <<Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros>>, *Revista de Educación*, Número extraordinario, 2000, pp. 201-218.

-ESCOLANO, Agustín: <<La cultura material de la escuela y la educación patrimonial>>, *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm.2, 2010, pp.43-64.

-GONZÁLEZ MONFORT, Neus: <<El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural>>, *Universitat Autònoma de Catalunya*, 2006, pp. 1-51.
http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf Consultado: 24 de octubre de 2016.

-HERNÁNDEZ, Francesc X.: <<El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales>> en Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina,

Pilar Moreno (coords.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, 2003, pp. 455-466.

-JULIÁ, Dominique: <<La culture scolaire comme objet historique>>, *Paedagogica Historica, Supplementary Series: Colonial Experience in Education*, Vol 1, 1995, pp. 353-382.

-KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robin: *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes, 1988.

-LEWIN, Kurt: <<Action research and minority problems>>, en Kurt Lewin (ed.): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, London: Souvenir Press, 1973, pp. 201 – 216.

-Lomax, Pamela: <<Action research and the politics of educational knowledge>>, *British Educational Research journal*, 13, 1987, pp. 175-190.

-MARTÍNEZ, Miguel: <<La investigación acción en el aula>>, *Agenda académica*, 7, 2000, pp. 27-39.

-NÓVOA, Antonio: <<Educación 2021: Para una historia del futuro>>, *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 2009, pp. 181-199.

-NOVOA, Antonio: *E-vid-ente-mente*, Lisboa: ASA, 2005.

-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). “*Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*”, 32ª reunión. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/es/convenci%C3%B3n>

-PAGÈS, Joan y PONS, M.: <<El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès>> en D.A. *Jornades d’Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior*, Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1986, pp. 109-123.

-Proyecto Educativo del C.E.I.P. “Carlos V” de La Línea de la Concepción, Cádiz, 2015.

-RODRÍGUEZ, María A. y BONILLA, Jorge: *La programación didáctica: componentes y realización*, Jaén: Formación Continuada Logoss, 2010.

- Rojas Ginche, Alí E: <<La investigación-acción en el aula>>, 2009, pp.1-8. [www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf]. Consultado: 28 de octubre de 2016.
- RUIZ, Julio: *El patrimonio histórico educativo. Su conservación y estudio*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- SÁNCHEZ, Fernando y FERNÁNDEZ, Emilia: *Didáctica de la Educación Física*, Madrid: Prentice Hall, 2003.
- SPINDLER, George D.: <<La transmisión de la cultura>>, en Honorio Velasco; Francisco J. García y Ángel Díaz De Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, 2003, pp. 205-241.
- VARENNE, Hervé: <<*Jocks y Freaks: La estructura simbólica de la expresión de la interacción social entre alumnos americanos de los últimos cursos de bachillerato*>>, en Honorio Velasco; Francisco J. García y Ángel Díaz De Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, 2003, pp. 289-312.
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta, 2009.
- WOLCOTT, Harry F.: <<El maestro como enemigo>>, en Honorio Velasco; Francisco J. García y Ángel Díaz De Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, 2003, pp. 243-258.
- YERUSHALMI, Y. H., <<Reflexiones sobre el olvido>>, Usos del olvido, Nueva Visión, Bs. As., 1989.

6-Anexos

Anexo 1

Historias de Vida

¿Qué fue lo que más me gustó?
 La que me gustó más y me gustó de los recuerdos y de mí.
 ¿Qué me sorprendió?
 Me sorprendió mucho cuando me quedé con mi familia.
 ¿Qué aprendí de esta experiencia?
 Aprendí a ser feliz con mi familia.
 ¿En qué caso me sentí más feliz en esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.

Comida
 Música
 Familia

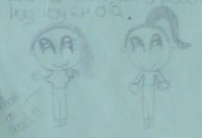
¿Qué es lo que más me gustó?
 Me gustó mucho cuando me quedé con mi familia.
 ¿Qué aprendí de esta experiencia?
 Aprendí a ser feliz con mi familia.
 ¿En qué caso me sentí más feliz en esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.

Comida
 Música

¿Qué fue lo que más me gustó?
 Me gustó mucho cuando me quedé con mi familia.
 ¿Qué aprendí de esta experiencia?
 Aprendí a ser feliz con mi familia.
 ¿En qué caso me sentí más feliz en esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.



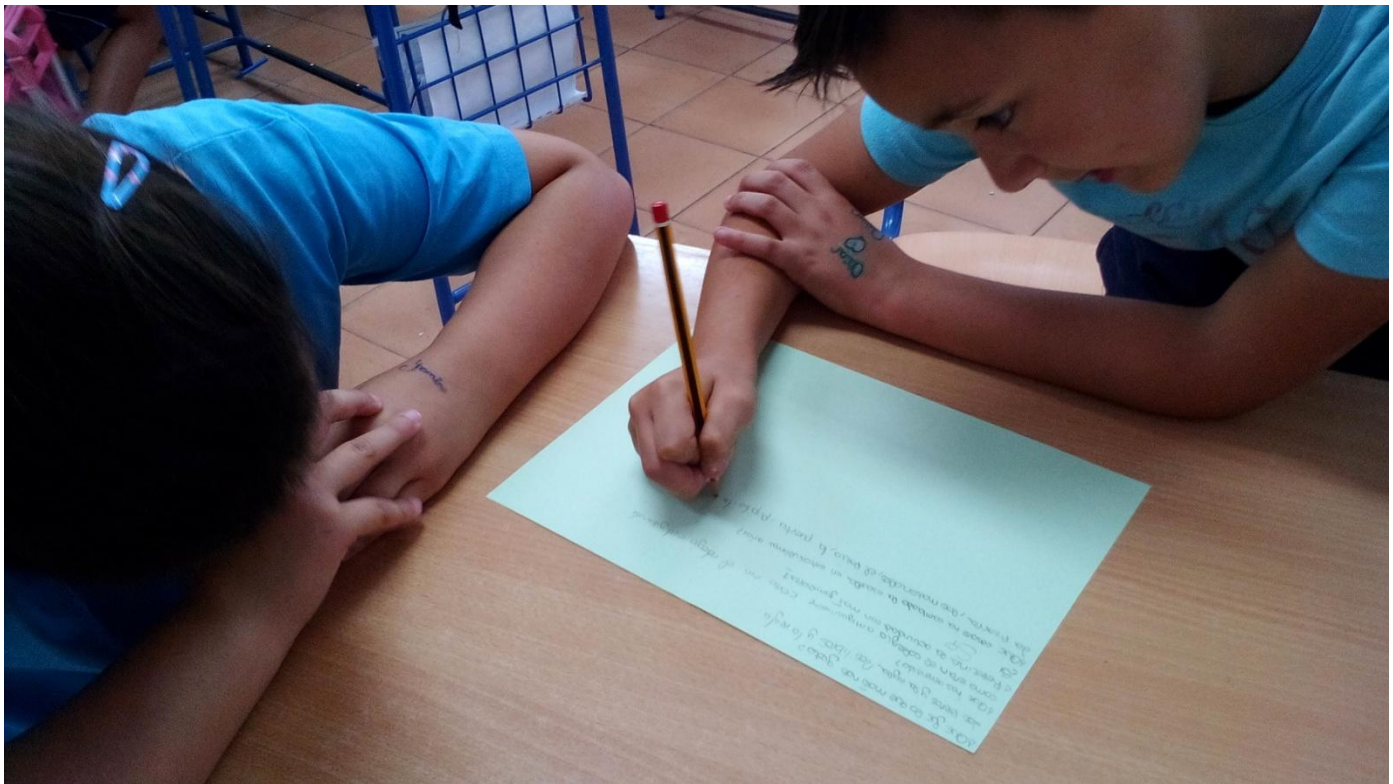
¿Qué fue lo que más me gustó?
 Me gustó mucho cuando me quedé con mi familia.
 ¿Qué aprendí de esta experiencia?
 Aprendí a ser feliz con mi familia.
 ¿En qué caso me sentí más feliz en esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.

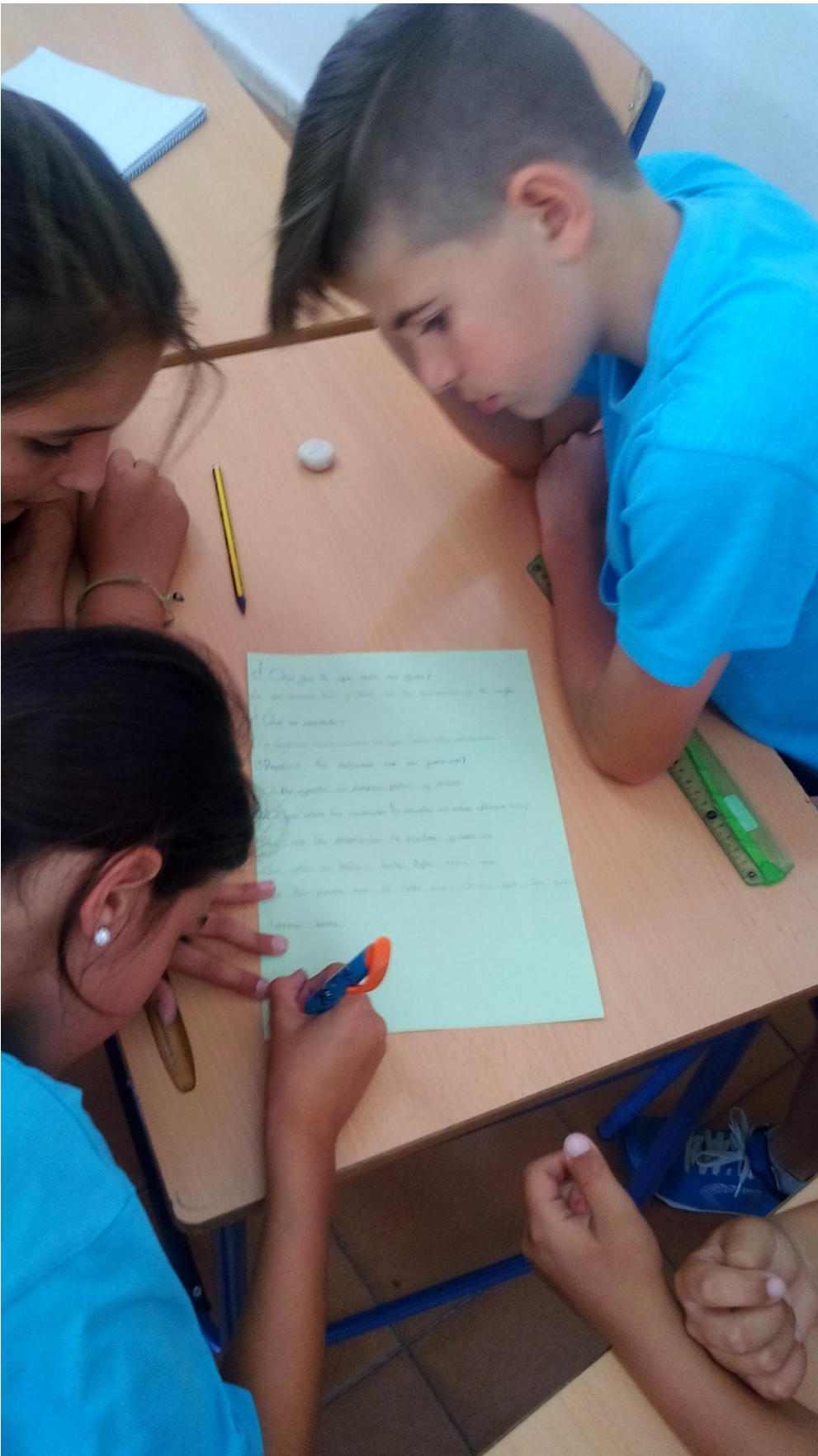


Scarlett y Yzeira
 ¿Qué fue lo que más me gustó?
 Me gustó mucho cuando me quedé con mi familia.
 ¿Qué aprendí de esta experiencia?
 Aprendí a ser feliz con mi familia.
 ¿En qué caso me sentí más feliz en esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.
 ¿Qué era lo que más me gustó de esta vida mía?
 Fue con la familia de mi mamá y papá.



Anexo 2







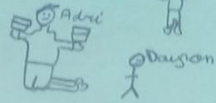


¿De qué fue lo que más nos gustó?

- Que no había mucha pastalla y había suqueto para suqueto.
- Me gusta los suqueto y las cosas de años 70 y 80.
- Los libros de caricaturas.

¿De qué más aprendimos?

- Que nos chella a la muestra.
- Hemos aprendido mucho sobre cuanto nuestros padres eran pequeños.
- He aprendido que los mias estaban finitas y la mison y zilla agiendo como un togerete



¿¿¿ Repetiría la actividad con mas familiares?

- Si porque podríamos ver mas de la familia
- Si porque me gusta
- Si porque aprendo cosa nueva de pasado que nuestros abuelo era pequeño.

¿¿¿ En qué cosas ha cambiado la escuela en estos últimos años?

- Las cosas de bñica como el ordenador y tener un ordenador
- La red de madera.
- Los libros.



Anexo 3







Anexo 4

Ver vídeos “50 aniversario del colegio Carlos V” (1 y 2)

Anexo 5

Transcripciones de familiares no filmados

Datos

- Generación de los años '50
- Abuelo de uno de los niños de clase

Resumen tras la visita

Según comentó sobre su breve periodo como alumno, pudimos comprobar que aun siendo tan poco tiempo (dos años más o menos) lo recordaba con gran emoción y como una buena etapa de su vida.

Por otra parte también hizo referencia a que le hubiese gustado asistir durante más tiempo a clase, pero esto no le fue posible por tener que ayudar a colaborar en casa a su familia (al igual que el resto de sus hermanos, los cuales según dijo recibieron una educación escolar similar a la suya) puesto que las clases que se impartían no eran gratuitas.

El primer año que asistió a la escuela tenía 6 años, y no acudió antes a clases porque en esa época, y dado que se encontraba viviendo en medio de un ambiente completamente rural, era muy difícil el acceso a un centro de enseñanza.

Como consecuencia de la lejanía del centro escolar, el cual nos cuenta que se encontraba a varios kilómetros de su casa, el encargado de impartir las clases era un profesor denominado como "ambulante".

El profesor, del cual incluso recordaba el nombre "Francisco", y cuyo apodo o quizá apellido (esto no lo recordaba bien) era "Porras", llevaba a cabo las clases en casa de sus padres, e impartía las enseñanzas mínimas a todos los hermanos independientemente de la edad que tuvieran.

Al parecer, aquello en lo que se hacía hincapié era en saber leer y escribir, junto con las "cuatro reglas", es decir, sumar, restar, multiplicar y dividir. Aunque por lo que nos contó, con los más pequeños dedicaba más tiempo para enseñarles a leer y escribir.

El lugar donde impartía las clases era una habitación de la casa en la que todos acudían al mismo tiempo, sin apenas recursos para poder dar clases correctamente. Sin embargo, cada uno de ellos tenía uno o dos libros propios en los que se explicaban las lecciones, y cuadernos sobre los que podían dibujar y escribir.

La frecuencia con la que acudía el profesor a su casa era de tres veces por semana, sin tener ni siquiera un horario fijo de clases y, en temporada de recogida de frutos, incluso daban las clases por la noche.

Por último, destacaremos que al parecer el profesor no exigía que rezaran en clase ni al principio ni al final, con lo cual podemos decir que no era una persona que fuese estricta en este sentido.

Datos

- Generación de los años '50
- Abuela de uno de los niños de clase

Resumen tras la visita

Su estancia en la escuela fue muy breve, de unos 4 años. Comenzó con unos 6 años y estuvo hasta casi los 10 años en la escuela (la edad de los niños y niñas de mi clase). Por lo que nos comentó, a ella no le gustaba ir a la escuela, pero sus padres querían que todos sus hijos (5 en total) acudieran a la escuela independientemente de que fueran niños o niñas al menos hasta que supieran leer, escribir, y las cuatro reglas básicas de cálculo.

Nos contó como anécdota que incluso una vez llegó a escaparse junto con una compañera porque no quería que el profesor la castigara. Según ella, dice que le tenía "manía", puesto que al parecer, a ella le pegaba y le castigaba, mientras que, a una de sus compañeras (aunque no llevara las tareas o hiciera algo mal), no le castigaba porque según nos comentó, el profesor se hospedaba en la casa de los padres de esa niña.

El lugar donde daban las clases era la habitación de una casa, a la cual acudían tanto niños como niñas de los alrededores. Ella vivía cerca de ese lugar, pero se encontraba con el inconveniente de que tenía que cruzar todos los días por un río, el cual en los meses de invierno llevaba agua en mayor o menor medida dependiendo de las lluvias de esa temporada, lo cual afectaba a que en muchas ocasiones no pudiera acudir a la escuela. Al principio nos dijo que iba acompañada por su hermana mayor, y conforme iban pasando los años se iban incorporando los más pequeños.

En clase decía que había unos 10 o 12 niños y niñas, y todos ellos disponían de su material para poder seguir las clases aunque, eso sí, destacó que los libros pasaban del hermano mayor a los más pequeños.

Los niños y niñas tenían edades diferentes, de modo que en base a eso, les enseñaba unos u otros contenidos. De esta manera el profesor dividía el tiempo por edad y se ocupaba de unos mientras otros hacían tareas.

En la escuela no había ni cuarto de baño donde poder asearse ni tampoco pizarra o cualquier otro material de gran importancia para poder dar clases de una manera correcta.

Datos

- Generación de los años '60
- Abuelo de una de las niñas de clase

Resumen tras la visita

La estancia de este abuelo en el colegio comenzó cuando tenía 5 años y estuvo hasta los 14. Durante ese período nos dijo que estuvo en dos colegios. Fue a los once años cuando pasó al segundo de ellos, en el que estuvo internado durante varios años.

En su primera escuela todos los niños y niñas (unos 40) estaban juntos en un mismo aula, de todas las edades. Sin embargo, realmente nos cuenta que aquello no era una escuela, ya que también servía ese lugar para celebrar actos como comuniones, misas, e incluso como lugar de encuentro para los jóvenes de aquella época por las noches.

El lugar donde iba a la escuela se encontraba a unos 2 kilómetros de su casa, pero señala que él estaba relativamente cerca, ya que destaca que incluso había niños que tenían que andar unos 4 kilómetros a la ida y otros 4 a la vuelta para poder asistir a clase. Iban por supuesto a pie, ya que no existía la posibilidad de transporte escolar.

En la escuela no tenían cuarto de baño, pero sí contaban con luz. Según nos comentó, aunque a esa escuela sí que acudían niños y niñas, es decir, era mixta, en el pueblo de al lado sí que existía una exclusiva para niños y otra para niñas.

Aun recordaba el nombre de su profesora, "Mari Carmen", y según nos comentó, ella se hospedaba en una habitación contigua a la clase donde enseñaba a los niños.

Nos contó con detalle cómo llevaba a cabo las clases su maestra. Al parecer dividía a los niños por grupos de edad y dividía las horas para poder atenderlos a todos. Los más pequeños entraban solo durante las primeras horas, mientras que los niños con algo más de edad se quedaban hasta última hora. Todos tenían material propio (1 solo libro) en el que se explicaban todas las materias, pero no escribían en él porque se los tenían que pasar en siguientes años a los hermanos pequeños.

Las clases eran de lunes a viernes. Durante los meses fríos solo había clases por la mañana, pero en los meses de inicio y final de curso, había clase tanto por la mañana como por la tarde. Hubo dos datos que nos llamaron la atención. El primero de ellos fue que durante el mes de mayo, los niños y niñas tenían que rezar al principio o al final de las clases. Y el otro dato relevante fue que si los niños querían jugar a la pelota, cada uno tenía que poner dinero para poder comprarla, porque no tenían juguetes en la escuela. De esta forma, cuando

disponían de balón, jugaban con él en la carretera, mientras que los más pequeños jugaban en “el llano” a juegos como la gallinita ciega, el pañuelo o las canicas (muy populares entre los niños de mi centro en la actualidad, lo cual supuso sorpresa entre ellos).

Datos

- Generación de los años '60
- Abuela de una de las niñas de clase

Resumen tras la visita

La estancia en la escuela de esta abuela tuvo dos periodos, dado que al parecer comenzó con 6 años hasta los 11, y posteriormente lo retomó a los 16 hasta los 18. En el primer tramo cursó sus estudios en una aldea con poca población y, en la segunda ocasión estuvo en un centro de adultos dirigido por monjas.

En su primera escuela acudían tanto niños como niñas (unos 20), de todas las edades y en una sola aula. Junto a la escuela (este lugar sí era una escuela en sí) había una habitación donde se hospedaba el maestro o maestra durante el curso. Esta abuela aun recordaba también los nombres de algunos de sus maestros. Al parecer todos ellos eran personas cualificadas.

Los cursos superiores tenían exámenes y los alumnos eran castigados si no llevaban las tareas hechas o bien si no se portaban de manera “correcta” en clase. Llamó la atención especialmente que las niñas mayores acudieran una vez en semana por la tarde a la escuela para aprender en unos talleres que realizaban las maestra sobre costura. En el caso de que fuese un maestro el que había ese año en la escuela, no había talleres de ese tipo. También una vez a la semana acudía el párroco del pueblo en horario lectivo para que los niños rezaran oraciones religiosas. Este hecho impactó mucho a los niños.

En la escuela no había cuarto de baño, aunque sí que había luz. El horario de clase era de 9 a 13:30 h. y de 15:00 a 17:00 h. Tenían pelota, y jugaban a echarla contra la pared mientras hacían una fila hasta que les tocara turno de nuevo. Otros juegos que destacó fueron “la rueda”, el yoyó y la comba.

Esta abuela iba al colegio andando en compañía de sus primos, los cuales tenían edades similares y vivían en la misma calle. Dijo que por suerte, el colegio estaba relativamente cerca de su casa, lo cual era ya una ventaja para ese entonces en los que no había medios de transporte para escolares.

Los materiales que llevaban a la escuela eran propios de cada uno, e incluso señaló que en su caso se consideraba más privilegiada en

ese aspecto porque sus padres tenían una pequeña tienda en la que disponían de material escolar, entre otros productos.

Destacó que la relación que existía entre maestros y alumnos era muy buena, aunque la autoridad del maestro era antes mayor a la que existe hoy en día. La relación en muchas ocasiones llegaba a ser tan buena que incluso se daban dos hechos que sorprendieron enormemente a los niños y niñas de mi clase.

El primero de ellos era que se obsequiara al maestro con productos del campo de cada temporada (limones, naranjas, uvas, etc.), y el segundo tenía que ver con que las propias alumnas a veces le limpiaban la casa al maestro como muestra de agradecimiento al trato a la formación académica que de él recibían.

Anexo 6

Ver vídeos “Historias de vida” (1, 2 y 3)