

La reflexión a través del relato autobiográfico en la formación inicial del educador

Carlos Rosales López

Universidad de Santiago de Compostela, España. Email: carlos.rosales@usc.es

Resumen: La reflexión sobre la enseñanza se ha convertido en un valioso instrumento para la mejora de sus características, tanto a nivel individual cuando un docente analiza su actuación en el aula, como a nivel grupal, cuando lo hace en el contexto de un equipo docente, departamento o comisión. Este trabajo se proyecta en el estudio del desarrollo de la capacidad de reflexión de educadores/educadoras en formación, sobre los centros escolares y la enseñanza. Se ha utilizado para ello el relato autobiográfico, que alumnos/alumnas de segundo curso de los grados de Educación Primaria y Pedagogía han realizado en torno a sus vivencias escolares, en un periodo temporal comprendido entre los últimos años del siglo XX y los primeros años del XXI, un periodo caracterizado por el pleno desarrollo de leyes educativas como la LOGSE (1990) y la LOE (2006). Los autores de los relatos han realizado además un esfuerzo por conocer cuál ha sido la evolución de los colegios y la enseñanza desde aquellos momentos a la actualidad, visitando de nuevo sus centros, entrevistando a profesores/profesoras y compañeros/compañeras. A partir del conocimiento de la realidad vivida y actual se realizan propuestas de mejora/innovación en el futuro.

Palabras clave: formación inicial, reflexión sobre la enseñanza, relato autobiográfico, centro escolar.

Title: The reflection through the autobiographical story in the initial training of the educator

Abstract: Reflection on teaching has become a valuable instrument for improving their characteristics, both at the individual level when a teacher analyzes their performance in the classroom, and at the group level, when it is done in the context of a teaching team, department or commission. This work is projected in the study of the development of reflection capacity of educators in training, on schools and teaching. For this purpose, the autobiographical report has been used, which students in the second year of the Primary Education and Pedagogy degrees have made around their school experiences, in a time period between the last years of the 20th century and the first years of the 21st. a period characterized by the full development of educational laws such as the LOGSE (1990) and the LOE (2006). The authors of the stories have also made an effort to know what has been the evolution of schools and teaching from those times to the present, visiting their centers again, interviewing teachers and colleagues. Based on the knowledge of the lived and current reality, proposals for improvement / innovation are made in the future.

Keywords: initial formation, reflection on teaching, autobiographical story, school center.

Introducción

En este trabajo se da cuenta de una experiencia de formación basada en la reflexión a través de la realización y análisis de relatos autobiográficos por futuros educadores/profesoras. Se comienza analizando características relevantes de los centros escolares, se fundamenta después la experiencia en la investigación biográfica narrativa, se contextualiza temporalmente la actividad y se analizan los principales resultados alcanzados.

Características de los centros escolares

Los centros escolares se caracterizan en estos momentos, por su enorme diversidad. Desde las escuelas unitarias de antaño, única institución docente en los pueblos, se evoluciona hacia una enorme variedad de instituciones de manera paralela al progresivo incremento de la escolarización de las gentes. Cada día estudian más alumnos/alumnas y lo hacen durante más tiempo de su vida, de modo que son muchos los años que una persona pasa en los centros escolares. La escolaridad obligatoria en nuestro país, por ejemplo, comprende un periodo de diez años (de seis a dieciséis, abarcando las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria). Además, la segunda etapa infantil (tres a seis años) se ha extendido prácticamente a toda la población y son cada vez más numerosos los niños y niñas que se escolarizan en la primera (cero a tres años). Asimismo, una vez finalizada la educación secundaria obligatoria (ESO), normalmente los alumnos realizan dos años más de estudios (bachillerato o formación profesional).

Los centros escolares, respondiendo a las necesidades de esta creciente población de estudiantes, con tan diversos niveles educativos y características personales, se han diversificado a su vez, de manera considerable. Así, nos encontramos en la actualidad con:

- Escuelas unitarias, cada vez menos numerosas, pero todavía existentes.
- Escuelas infantiles, que abarcan el periodo de cero a seis años, con una combinación de funciones asistenciales y pedagógicas.
- Centros escolares de educación primaria, en los que se estimula la formación global del alumno de seis a doce años.
- Centros escolares de educación infantil y primaria (CEIP), en los que se imparten normalmente educación infantil de tres a seis años y toda la educación primaria, facilitando así la continuidad en la formación de los alumnos.
- En educación primaria existen además los colegios rurales agrupados (CRAPS), constituidos a partir de la unión organizativa y funcional de escuelas unitarias.
- En menor medida, también en esta etapa y en zonas de población ultradiseminada, existen de forma excepcional las escuelas-hogar, una institución en la que niños y niñas permanecen en régimen de internado durante la semana, y el fin de semana son recogidos por sus padres y madres

- Se puede hacer referencia asimismo, a centros de educación a distancia y a centros de educación especial. Estos últimos, que proliferaron hace algunas décadas, en la actualidad se han reducido considerablemente, en la medida en que se ha extendido e intensificado la educación integrada e inclusiva.

- A nivel de educación secundaria, los centros más representativos son los institutos de educación secundaria (IES), en los que por término general, se imparten las etapas de educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato y formación profesional de grado medio (FP). En algunos IES se imparte además alguna modalidad de formación profesional superior.

- A partir de la LOE (2006) aparecen los centros integrados de formación profesional (CIFP), en los que en principio, se puede impartir cualquier modalidad de la misma.

- Es preciso hacer referencia asimismo, a los centros públicos integrados (CPI), adaptados a la realidad rural. En ellos se puede desarrollar cualquier tipo de enseñanza no universitaria, por lo que pueden abarcar educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional y educación de adultos.

Profesorado y alumnado

Cada centro escolar constituye una comunidad formada por profesorado y alumnado, con una ratio variable, pero en general, mucho más reducida en la actualidad que hace décadas. Desde las antiguas escuelas populares en el siglo XVII, en las que un maestro o maestra debía atender a cien alumnos, para lo cual hacía uso normalmente de un sistema monitorial de enseñanza, a las escuelas actuales, en las que la ratio puede oscilar entre 20 y 30 alumnos/as por docente, se ha recorrido un largo camino. Asimismo, los maestros y maestras generalistas de antaño, hoy coordinan su actividad en gran medida, con maestros/as especialistas en muy diversas tareas como idiomas, educación física, educación artística, atención a la diversidad, audición y lenguaje...

La formación profesional de maestros y maestras ha cambiado también notablemente. Su curriculum inicial está constituido por una considerable variedad de materias y contiene periodos de prácticas (practicum). Se aspira a prepararlos como profesionales capaces de reflexionar sobre la enseñanza y de emprender procesos de investigación activa e innovación. (Esteve, 2008; Perrenoud, 2012,)

Se fomenta además, desde la administración, la realización de proyectos de formación permanente en los propios centros, de modo que sea posible compatibilizar los intereses de perfeccionamiento personal con los del centro educativo.

Por otra parte, la actuación del profesorado en los centros no se limita a gestionar la actividad en el aula con un grupo de alumnos/as. Cada vez se consideran más necesarias y se exigen más al docente, actividades de trabajo en grupo, como miembro de un equipo o departamento, para planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente al alumnado. Las responsabilidades del profesorado se extienden pues, del aula al ámbito

global del centro y a la relación de éste con la comunidad. (Perrenoud, 2004)

Desde la perspectiva del alumnado, los cambios experimentados en los colegios, no han sido menos importantes. A partir de los años noventa del pasado siglo en nuestro país, siguiendo una tendencia general en otros países de nuestro entorno, se desarrolla una enseñanza inclusiva, en la que se considera que los alumnos/as que antes se escolarizaban en centros especiales, deberían integrarse en los centros ordinarios de enseñanza, dotándolos para ello de los recursos humanos y materiales necesarios. Es así como a partir de la LOGSE (1990), y más intensamente con la LOE (2006), se van a matricular en los centros públicos convencionales alumnos y alumnas con discapacidades, con capacidades especiales, con trastornos de personalidad, así como alumnos pertenecientes a poblaciones inmigrantes. El cambio respecto a épocas pasadas se manifiesta especialmente importante en la ESO. Así como antiguamente, solo realizaban la educación secundaria alumnos y alumnas con los mejores expedientes académicos y la función docente en este nivel era muy intelectual, en estos momentos el alumnado presenta distintos niveles académicos y diversas características personales y socioculturales, lo que obliga al docente a desempeñar un papel mucho más orientador y tutorial, proyectado más en la formación completa del alumno que en la estimulación de su inteligencia racional (Esteve, 2008).

La convivencia de docentes y alumnado en los centros escolares, oscila entre las características de lo formal y lo no formal. La formalización de las relaciones resulta imprescindible, como en cualquier organización humana, en función de lograr cierto nivel de eficacia y satisfacción tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Pero también es cierto que las relaciones no formales e informales, adquieren una creciente importancia en los centros escolares, en la medida en que docentes y alumnos/as permanecen más tiempo en ellos, de tal modo que desde una perspectiva ampliamente educativa, se considera necesario lograr un equilibrio armónico entre las dimensiones formal y no formal de la convivencia. En todo caso, debería constituir un importante motivo de reflexión, el hecho de que los recuerdos más agradables e intensos de los alumnos, sobre sus compañeros y profesorado, se vinculan fuertemente con características personales como accesibilidad, comunicación, empatía, orientación..., y con situaciones que sobrepasan el ámbito de las actividades formales cotidianas como ocurre en las excursiones, conmemoraciones, comienzo y final de curso,..., etc. (Rosales, 2011).

Organización y funcionamiento

Los centros escolares presentan una estructura organizativa y funcional que evoluciona, desde los clásicos modelos jerarquizados de influencia empresarial, en los que se fomenta la especialización, la jerarquización de cargos, la departamentalización, la existencia de un cuerpo de normas que objetiven las relaciones y fomenten la eficacia funcional, a modelos organizativos más democráticos, en los que se valora la representación y participación de todos los miembros de la comunidad. En estos modelos, se fomenta una mayor colaboración horizontal en la toma de decisiones. Normalmente, también en ellos se reconoce el valor de las relaciones

informales, más allá de las regidas por normas, y se admite como natural, la existencia de conflictos, frente a los cuales se ha de fomentar la capacidad de las personas para una resolución constructiva de los mismos. (Gairín, 2008).

La organización y funcionamiento de los centros oscila también entre una antigua perspectiva de cierre sobre sí mismos y asunción independiente de responsabilidades, a una perspectiva de apertura a la colaboración con su entorno sociocultural y natural, a partir del reconocimiento de la importante influencia ecológica del mismo y de la necesidad de compartir responsabilidades educativas con la familia y la comunidad. De aquí la importancia de las asociaciones correspondientes. De aquí también la creciente cantidad de convenios que los colegios establecen con otras instituciones para el desarrollo de tareas educativas. De aquí, la existencia creciente de redes de centros que trabajan en proyectos comunes.

Desde una perspectiva interna, la organización de la actividad en los centros se refleja en sus órganos colectivos como el consejo escolar y el claustro de profesores y en sus órganos de coordinación como equipos y departamentos, así como en su equipo directivo. En su dimensión funcional, profesores y especialistas coordinan su actividad a través de planes y programas como el proyecto educativo, el proyecto docente, el plan de convivencia, el plan de orientación y acción tutorial, el plan de atención a la diversidad, el plan lector y otros. El profesorado, que antaño ha trabajado de forma predominantemente individual, ve incrementadas en la actualidad sus responsabilidades de trabajo en equipo para el diseño, seguimiento y evaluación de dichos planes. (LOGSE, 1990).

En qué medida los centros poseen autonomía para organizar y desarrollar su intervención, constituye en la actualidad un importante campo de investigación educativa. Si bien depende de los sistemas de política educativa predominantes, en términos generales y desde una perspectiva pedagógica, son más recomendables los sistemas descentralizados ya que hacen posible una mejor adaptación de la enseñanza a su entorno, así como una mayor participación de los miembros de la comunidad (Cross, 1997; Meuret, 2004). De manera específica, la autonomía de los centros parece abrirse camino en sectores como el administrativo, el económico y el pedagógico, en la medida en que ven incrementada su capacidad para la administración y obtención de recursos, el establecimiento de convenios, la realización de contratos, la intervención en componentes curriculares (no solo metodología y recursos, sino también contenidos, objetivos y evaluación).

Una investigación basada en la reflexión sobre el propio centro educativo

La reflexión sobre las características de los centros educativos, es una importante tarea a realizar por todos los miembros de la comunidad educativa implicados en su perfeccionamiento. Cómo está organizado, cómo funciona, cuál es su vinculación con el entorno social, cultural y natural, con qué recursos cuenta, cuáles son sus principales metas y objetivos, cuáles son las características de sus alumnos y profesionales..., son algunos de los aspectos a considerar. Con ser importante la reflexión que realicen todos los

agentes, especialmente relevante es la del profesor, por su implicación directa e intensa en la vida del centro (Perrenoud, 2004; Rosales, 2012).

Esta reflexión se puede considerar en términos individuales: en qué medida cada profesor se identifica como agente de la actividad del centro, y sobre todo, en términos grupales: en qué medida como miembro de un equipo, de un departamento, de una comisión o del claustro, es copartícipe de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Con el paso del tiempo, el centro escolar ha adquirido personalidad propia, más allá de las características de cada uno de sus componentes. En estos momentos, se considera que la formación permanente del profesor, debe establecer vínculos entre intereses personales e intereses del centro globalmente considerado y que debe presentar características próximas a la realización de proyectos de formación en centros, a través de procesos de investigación activa.

Ahora bien, la capacidad de reflexión sobre el centro escolar, puede estimularse ya en el futuro docente durante su periodo de formación inicial (Staughton, 2007; Rosales, 2012). El proceso de integración de los planes de estudio universitarios en el Espacio Europeo de Educación superior (EEES), con el incremento de su proyección profesionalizadora, hace posible, a través del establecimiento de clases interactivas y del incremento de los periodos de prácticas, practicum, esta mayor estimulación de la capacidad reflexiva en el futuro profesorado.

En este sentido considero que un profesor/a de futuros educadores debe orientar su intervención de la siguiente forma:

- Proyectando el conocimiento teórico desarrollado en las clases expositivas sobre la realidad de la enseñanza y aprendizaje en los centros educativos.
- Estimulando su capacidad de observación y análisis de los centros en los periodos de estancia (practicum) en ellos.
- Estimulando su capacidad de recuerdo y análisis de los centros en los que ellos realizaron su etapa de educación básica.
- Estimulando su capacidad de contraste de la realidad vivida con la situación actual.
- Promoviendo en ellos, la capacidad de previsión sobre el posible desarrollo futuro innovador, de los centros estudiados.

De manera específica, en relación con los tres últimos objetivos, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, se ha propuesto a educadores en formación de los grados de Educación Primaria y Pedagogía la realización de un relato autobiográfico guiado: "*Mi centro escolar desde el recuerdo*" (Rosales, 2009) sobre el centro escolar donde estudiaron hace ocho o diez años. En el guión proporcionado para realizar el relato, se les solicitaba datos sobre características materiales, contextuales, personales, organizativas y funcionales, y de relación con la comunidad. En concreto, características generales del centro y de su entorno, instalaciones y recursos, profesorado y alumnado, convivencia, actividades de centro, complementarias y extraescolares, relaciones del centro con la familia y la comunidad, sobre sus vivencias más y menos satisfactorias durante la

escolaridad, así como sobre cualquier otro aspecto que ellos consideraran significativo. Como fuentes de datos se han utilizado no solo el recuerdo, con ser éste fundamental, sino también la observación (volver al colegio y detectar cambios), la entrevista (profesores/as de la época, antiguos compañeros...) y el análisis de documentos (con carácter actual y retrospectivo). A partir de una muestra amplia compuesta por más de cien relatos, se realizó una selección de veinte, con la que finalmente se ha trabajado. Estos relatos se corresponden con diecinueve colegios públicos de educación infantil y primaria y un colegio público integrado, ubicados mitad y mitad en los entornos rural y urbano y con una antigüedad máxima de cincuenta años.

Desde un primer momento, tuvimos claros los riesgos de un trabajo de esta naturaleza. Así, por una parte, la escasa capacidad de autoanálisis o autorreflexión que en general poseemos y que tendrían nuestros alumnos como educadores en formación. Por otra parte, la a veces difícil capacidad de comunicación, de dar a conocer a los demás nuestras propias vivencias o resultados de la autorreflexión, una capacidad variable según las personas, pero en general poco desarrollada en el sistema educativo. En tercer lugar, deberíamos contar con la actitud a veces negativa de las personas a autoanalizarnos, quizás por el temor a encontrar algo que no nos parece positivo, y la resistencia a dar cuenta a los demás del mismo. Por otra parte, en una técnica basada en el relato autobiográfico, existe el riesgo evidente de pérdida de información debido a la erosión que el tiempo produce en la memoria. Y existe también el riesgo de influencia de una perspectiva subjetiva en la interpretación de la realidad, con pérdida de la necesaria objetividad. (Bertaux, 2005; Clandinin, 2007).

No obstante, valoramos positivamente la investigación, como un buen ejercicio para el desarrollo en el alumno (futuro educador) precisamente de aquellas capacidades como las citadas, de las que consideramos que está muy necesitado (reflexión, habilidad y actitud comunicativa...). Para ello, en la presentación teórica del conocimiento sobre el centro escolar, ofrecimos una proyección realista del mismo. A su vez, cuando han realizado nuevas visitas a sus antiguos centros de estudio, les hemos propuesto identificar determinados aspectos sobre los que dirigir su observación y análisis. En todo caso, se ha fomentado un doble proceso de combinación teoría/realidad, ya en sentido deductivo según el modelo de Shulman (1987) o inductivo, según el modelo de Kölb (1984). Se ha estimulado la capacidad de comunicación a través de la redacción del relato individual y de los comentarios grupales suscitados en las clases interactivas, como resultado de la lectura de dichos relatos. Ha sido posible contribuir al desarrollo de actitudes positivas en la mayoría de alumnos hacia la comunicación de sus experiencias y reflexiones y tanto a través de la observación y las entrevistas, así como de los comentarios en grupo, se ha fomentado el equilibrio entre perspectiva subjetiva y comprensión objetiva de las características de los centros.

El contexto temporal e institucional de la investigación.

En torno a cien educadores en formación, de los que finalmente se han seleccionado veinte, han realizado relatos autobiográficos correspondientes a su educación infantil y básica (primaria y secundaria obligatoria), que

tuvo lugar entre los cursos 1998-1999 y 20010-2011. Se trata de un periodo temporal que se corresponde con el pleno desarrollo de la LOGSE (1990) y de la LOE (2006). La reflexión que se realiza en estos momentos, debe tener en cuenta las características del sistema de enseñanza en aquella época, así como sus características actuales, influidas en muchos aspectos por la implantación reciente de la LOMCE (2013).

Quizás el primer aspecto a destacar en los centros escolares de aquella época lo sea la progresiva integración en ellos de alumnos con necesidades de apoyo educativo. Esta integración se lleva a cabo, de manera predominante en los centros públicos y menos en los concertados y privados. Paralelamente, muchos colegios de educación especial, creados en décadas anteriores, se van quedando sin alumnos y desaparecen. La integración de alumnos en colegios públicos, se hace posible en la medida en que se realizan adaptaciones arquitectónicas (rampas de acceso, servicios adaptados, ascensores, ...) y sobre todo, organizativas y funcionales. En estos años, tiene lugar una reducción considerable de la ratio profesor/alumnos en los centros. Por otra parte, se les dota a todos ellos de departamentos de orientación, que desempeñarán un papel relevante en el diagnóstico de alumnos y en la elaboración de programas de intervención, como en los casos de hiperactividad y autismo. Al mismo tiempo, se dota a los centros de profesores especialistas en atención a la diversidad y en audición y lenguaje, así como de profesores de apoyo. Las modificaciones funcionales se hacen evidentes a través de la elaboración de planes como el de orientación y acción tutorial y el de atención a la diversidad.

Con la entrada en vigor de la LOE (2006) se asiste a una matriculación más equilibrada, en centros públicos y concertados según criterios homogéneos, de los alumnos con necesidades de apoyo. Se establece que todo alumno, en el momento de ingresar en un centro, sea objeto de un primer diagnóstico realizado por una comisión constituida por maestros y especialistas. A partir de este diagnóstico, se elaborará un plan adaptado a necesidades, de revisión anual, que implicará adaptaciones curriculares, a realizar por el alumno dentro y fuera del aula, con maestros de apoyo y especialistas. A partir de la LOE (2006), también se procederá a la escolarización de alumnos con altas capacidades y con trastornos de personalidad. En el primer caso se prevén medidas como la reducción del tiempo exigido para realizar una etapa o nivel y el establecimiento de agrupaciones flexibles.

En el ámbito de los contenidos de enseñanza, durante este periodo se produce una reconfiguración de las áreas, que para educación primaria en la LOGSE/LOE se estructuraban en torno a lengua, matemáticas, conocimiento del medio, educación artística, educación física y segundo idioma, y con la LOMCE (2013) pasan a organizarse en tres categorías (materias troncales, específicas y de libre configuración). Pero quizás, la principal característica en torno a contenidos, es la introducción de la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, así como la modificación en el tratamiento curricular de la religión. Los temas transversales, que habían sido introducidos por la LOGSE (1990) como relevantes cuestiones de carácter social (convivencia, medio ambiente, salud, igualdad...) se consolidan como temas multidisciplinares con la LOE (2006), a desarrollar

de forma implícita a través de las distintas disciplinas convencionales. La LOE (2006) aporta además la novedad de considerar también contenidos transversales los lenguajes verbal, audiovisual e informático. En la LOE (2006), como en la LOGSE (1990), se sigue considerando a la religión como una asignatura optativa y sin valor académico. No obstante, la principal novedad aportada por la LOE (2006) y que daría lugar a una importante polémica, fue la creación de la asignatura obligatoria de educación para la ciudadanía, en educación primaria y secundaria obligatoria. Esta polémica afectó al final del periodo relatado por nuestros alumnos. Con la implantación de la LOMCE (2013) se revisa el estatus de la religión, dotándola de valor académico, se suprime la educación para la ciudadanía, si bien se crea otra materia alternativa a religión, que se denomina educación en valores, y se considera como transversal la educación inclusiva. Con la LOMCE (2013) no se eliminan de la enseñanza los temas transversales, pero tampoco se proporciona estímulo al desarrollo de los mismos, entendidos como valores sociales. Son frecuentes las alusiones a algunos de ellos, como educación para la igualdad, y notoria la falta de incidencia en muchos otros, como los vinculados a educación para el consumo, o educación sexual.

En este periodo temporal, adquiere gran interés también el tema de la convivencia en los centros, que se puede analizar desde diversas perspectivas (social, global del centro, en el aula, dimensión formal o informal...). Existe un creciente interés social, a partir del incremento de actos de violencia y agresión continuada en los centros, que viene a constituir en realidad, un reflejo del incremento general de la violencia en muy diversas esferas sociales. Sucesos escolares violentos se destacan en los medios de comunicación y la sociedad en general, se ha sensibilizado notablemente al respecto. El creciente uso de nuevas tecnologías de información por parte de los alumnos ha dado lugar a la necesidad de estudiar relaciones entre convivencia en centros y ciberconvivencia, así como entre acoso escolar y ciberacoso (Donoso, Rubio y Vilá, 2017), si bien en la época en la que se desarrollaron las experiencias descritas todavía eran prácticamente inexistentes o muy escasos los problemas vinculados con la ciberconvivencia.

El tiempo de permanencia del alumno en el centro se prolonga considerablemente en la actualidad: antes del comienzo de la actividad lectiva, los padres dejan a sus hijos en el colegio para acudir a su lugar de trabajo. En no pocas ocasiones, los niños y niñas se quedan a mediodía en el colegio y comen en él. A veces por las tardes permanecen también en el centro, para realizar actividades extraescolares. Existe una serie de "tiempos de vida" (Rosales, 2011) en el colegio fuera del horario lectivo, en los que tienen lugar una amplia serie de relaciones de carácter no formal o informal que es preciso cuidar pedagógicamente.

Por otra parte, dentro de las aulas, al profesorado le preocupa de manera fundamental las pequeñas, pero frecuentes situaciones de alteración de la actividad normal, por lo que pueden implicar respecto a la pérdida en aprendizaje y problemas relacionales. Se trata de conductas disruptivas en el ámbito del tiempo (llegar tarde), de las formas de agrupamiento (trabajar con otro compañero cuando debería trabajar solo), de la utilización de recursos (utilizar el móvil, cuando se debería trabajar con el texto), etc.

Al mundo de las relaciones docente/alumno-a o entre alumnos/as, es preciso agregar el correspondiente a las relaciones entre profesores y especialistas y entre profesores y padres. Es evidente la existencia de problemas en ambos casos. A veces el profesorado se organiza en grupos que se enfrentan entre sí, originando múltiples tensiones, deteriorando las posibilidades de llevar a cabo un trabajo satisfactorio. A veces también, las relaciones con los padres, ya individualmente, ya a través de las asociaciones correspondientes, presentan grandes problemas de comunicación y enfrentamientos (Hargreaves, 2003).

Con la LOE (2006), se establece que todo centro escolar ha de elaborar un plan de convivencia. Este plan se ha de caracterizar por unas orientaciones de carácter global y participativo (Tórrego, 2008). Ha de tener en cuenta y recabar la participación responsable de todos los miembros de la comunidad educativa. Se considera fundamental fortalecer el diálogo y la mediación en la solución de conflictos. Se estima necesario potenciar la dimensión preventiva a través de la sensibilización de todos los miembros de la institución y el desarrollo en ellos de actitudes positivas. Se prevé la existencia de instrumentos y estrategias considerablemente más amplias y variadas que las utilizadas tradicionalmente. Así, se puede hacer referencia a un observatorio de convivencia, a un grupo de mediación, a tutorías individualizadas, a aulas de convivencia, a planes preventivos, a la colaboración voluntaria de alumnos y padres, a la intensificación del uso de instrumentos como la tutoría o la orientación, etc.

Interpretación de los resultados

Contexto

Los colegios objeto de relato, se encuentran ubicados en entornos rural y urbano, en poblaciones predominantemente crecientes, homogéneas desde una perspectiva sociocultural y con un nivel socioeconómico medio o bajo. Entre las características culturales a destacar, se citan el uso del gallego y castellano, la religión católica, los deportes como el fútbol, baloncesto y natación, monumentos histórico-artísticos, museos y asociaciones e instituciones culturales diversas. El entorno natural se caracteriza por los climas templados, las buenas comunicaciones en general y la existencia de parques naturales y hermosos paisajes.

Así pues, tanto el entorno sociocultural como el natural, ofrecían una amplia serie de estímulos para el desarrollo de actividades educativas dentro y fuera de los colegios. Las actividades complementarias tenían una considerable posibilidad de desarrollo. Podemos pensar que el entorno de los colegios hacía más factible el proceso de apertura a la comunidad, que en el periodo estudiado se veía favorecido por las leyes fundamentales de educación vigentes: LOGSE (1990) y LOE (2006).

Centros

Los centros escolares impartían las etapas de infantil (3 a 6 años) y primaria (6 a 12 años) y el origen de los más antiguos se remonta a 1970 con la Ley General de Educación (LGE). Los autores/as de los relatos estudiaron en ellos entre 1998 y 2008. La ratio profesor/alumnos oscilaba entre 1/20-25 y 1/11-13, coincidiendo la más baja con zonas de población

descendente. En términos generales, los colegios se ubicaban en el centro de poblaciones más o menos amplias y los accesos a ellos eran buenos. Los colegios estaban constituidos por uno o dos edificios, en los que se distribuían aulas y demás servicios, y un pabellón de deportes, alrededor de los cuales se encontraban los patios de recreo. La movilidad interna, en general no era buena, al carecer muchos centros de ascensor y rampas. La iluminación y la limpieza son aspectos bien valorados. No tanto la insonorización, en general insuficiente, y la decoración, que se califica de forma ambigua.

La distribución horizontal, en general favorece la movilidad. No obstante, los edificios que se describen tienen dos o tres plantas. Ello hace necesario estudiar con cuidado la distribución de aulas de infantil y de otros niveles, así como la ubicación de servicios generales como la biblioteca, que deben ser fácilmente accesibles. A partir de los datos proporcionados, se pone de relieve la necesidad de facilitar la movilidad interna, sobre todo en el caso de alumnos con dificultades motoras. Otro aspecto con cierta necesidad de mejora es la insonorización de los centros, con frecuencia deficitaria. Finalmente, la ambigüedad en torno a la decoración debería resolverse en el sentido de una clara postura en favor de una decoración que contribuya a hacer de los centros, instituciones gratificantes y atrayentes.

Aulas

Se describen como amplias o normales en cuanto a tamaño, con mesas y sillas adaptadas, muebles para recursos, decoración variable, colores claros, forma de organización convencional para el trabajo individual y en menor número de ocasiones para el trabajo en equipo o en grupo comunicativo, en U. Se recuerdan con especial interés aulas especializadas como la de música o laboratorio. En esta época no se practicaba la inclusión total de alumnos con necesidades especiales y por ello se hace referencia a las aulas de educación especial, más pequeñas y con recursos específicos, en las que se atendía a estos alumnos.

Las aulas constituyen un reflejo de la metodología. En algunos relatos se contraponen las de infantil como más coloristas, decoradas, con numerosos recursos frente a las de primaria. Éstas presentan una organización muy convencional, para el trabajo individual, cuando una metodología más avanzada exige formas más versátiles, combinando el trabajo individual con el trabajo en parejas, en equipos o en grupo comunicativo. Convertir el aula en un lugar atractivo implica asimismo, conceder más atención a su decoración con participación de los alumnos. En aquella época, los centros contaban con aulas de educación especial. En estos momentos dichas aulas tienden a desaparecer, articulándose estrategias para la inclusión de estos alumnos en las aulas ordinarias con maestros de apoyo.

Biblioteca

Las bibliotecas de los colegios se ubicaban por lo general en la planta baja, siendo fácil el acceso a las mismas. El espacio correspondiente era el de un aula más o menos amplia con estanterías para el depósito de los libros y un espacio central para la lectura individual o la realización de actividades grupales. Los recursos con los que contaban eran sobre todo

impresos y a veces algunos medios audiovisuales, siendo casi inexistentes los informáticos. La gestión corría a cargo de una profesora o profesor parcialmente liberados de docencia y a veces colaboraban también alumnos. Por lo general, se realizaban en ellas algunas actividades de animación a la lectura y su apertura a la comunidad era escasa o inexistente.

La biblioteca de los colegios en la actualidad debe evolucionar hacia una mediateca, en la que se cuente con medios de diversas características, no solo impresos, sino también audiovisuales e informáticos, así como medios elaborados por los propios alumnos. La biblioteca se considera en la actualidad lugar para el desarrollo de actividades de animación a la lectura, desarrolladas no solo por su gestor/a sino también por el profesorado. En consecuencia, los espacios deben diversificarse, para el trabajo individual pero también para las actividades grupales. Las bibliotecas de los centros finalmente, tienden a abrirse a la comunidad, sobre todo en el entorno rural como una forma de colaboración del colegio con éste.

Los profesores/as y las clases

Los profesores que se describen en los relatos tenían una edad media superior a los cuarenta años y predominaba el género femenino, especialmente en infantil, pero también en primaria. Se considera que su motivación y dedicación profesional era en general alta o media, variando esta valoración considerablemente de unos relatos a otros y que su metodología de enseñanza era sobre todo convencional, calificándose como globalmente innovadora tan solo en tres centros. En la mayoría de relatos, se estima que los profesores eran comunicativos y accesibles, que mantenían una actitud de apoyo y empatía hacia sus alumnos. Las profesoras más recordadas son las tutoras, con las que pasaban más tiempo en el colegio. Y el recuerdo se basa en las buenas relaciones de comunicación, empatía y afecto establecidas con ellas y que en algunos casos perduran en la actualidad. Otro rasgo destacado en los profesores/as más recordados, es el dominio de los contenidos y la metodología práctica e individualizada, su capacidad para explicar de diferentes formas las mismas cuestiones.

En la mayoría de relatos (15) se describen las clases normales como una sucesión de explicación por parte del profesor y realización de actividades, siguiendo en mayor o menor medida el libro de texto. También en la mayoría de relatos se estima que había clases especialmente agradables o desagradables. Las agradables se identificaban como aquellas en las que se realizaban actividades prácticas, se trabajaba en equipo, podían participar activamente o se salía del centro. Las clases especialmente desagradables se identificaban como aquellas en las que se producían conductas disruptivas o se utilizaba una metodología especialmente desmotivadora.

Tanto en la explicación de rasgos generales, como en los profesores más recordados, se identifican claramente la capacidad de comunicación y accesibilidad por una parte y la metodología práctica, motivadora. Los rasgos personales son muy influyentes en el establecimiento de relaciones de afecto, que perduran en el tiempo. Pero también la capacidad profesional es objeto de admiración y recuerdo. Probablemente nos encontramos ante importantes rasgos personales y profesionales invariantes, de interés

permanente, que deberán ser objeto del mayor cuidado en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado. El profesor en formación deberá tomar conciencia de la influencia de sus formas de actuar y comunicarse con los alumnos, así como de la necesidad de conocer técnicas diversificadas de aprendizaje y motivación.

Alumnado

Los colegios tenían una matrícula que oscilaba entre los 200 y los 400 alumnos y una ratio entre 1/20-25 y 1/11-13, siendo menor en educación infantil y en centros situados en poblaciones con demografía descendente. Los alumnos presentaban unas características socioculturales bastante homogéneas en cuanto a nivel socioeconómico, lengua, religión, deportes y costumbres. En muy pocos centros (3) se manifiesta una clara diversidad. En todos los relatos, excepto uno, se afirma que en los centros había alumnos con necesidad de apoyo educativo. Estos alumnos no estaban totalmente integrados, sino más bien en un régimen combinado, ya que durante parte del horario lectivo, eran atendidos en aulas de educación especial. Los alumnos en general, manifestaban intereses deportivos y lúdicos vinculados con frecuencia a la naturaleza de las actividades extraescolares. En raras ocasiones se manifiestan intereses de futuro profesional.

Los alumnos y alumnas más recordados son aquellos compañeros/as con los que establecieron relaciones de afecto y amistad, relaciones que se iniciaron a veces en educación infantil y perduran aun en la actualidad. En ellos destacan fundamentalmente rasgos de carácter social como la apertura, comunicación, actitud de apoyo...También rasgos académicos como su capacidad para la realización de trabajos y la obtención de altas calificaciones.

Nos encontramos con poblaciones homogéneas desde perspectivas socioculturales y ello pone de relieve el interés de fomentar actividades intercentros y actividades complementarias, especialmente salidas, que permitan diversificar y enriquecer la naturaleza de los contactos personales de los alumnos. Desde una perspectiva interna, nos encontramos en un periodo en el que todavía predominaba una integración combinada de los alumnos con necesidad de apoyo educativo. Con el tiempo se ha evolucionado hacia formas de integración completa y la progresiva desaparición de las aulas especiales. Parece necesaria una mayor diversificación de intereses y juegos, más allá de los deportes clásicos. El conocimiento de la realidad profesional no es tan acuciante en esta etapa como lo puede ser en la ESO, pero resulta interesante que ya desde la etapa de educación primaria los alumnos conozcan diversas realidades profesionales, para lo cual los padres y sus asociaciones pueden colaborar de forma muy eficaz con los profesores. Es interesante destacar que los alumnos recuerdan a sus compañeros en función de rasgos personales y académicos como ocurría con sus profesores. Ello constituye otro de los motivos que deben hacernos reflexionar sobre las características de los colegios como lugares de vida y aprendizaje, origen de futuras amistades.

Convivencia

En la mayoría de relatos (17), se considera que la convivencia en los centros era muy buena (6), buena (5) o buena con matices (6). En la mitad de los relatos se manifiesta que en los centros correspondientes, había algún alumno aislado y ello se atribuye al rechazo que en la mayoría originaban ciertas características diferenciales de dichos alumnos (apariencia, idioma, sobrepeso...). En todos los relatos se considera que en los centros correspondientes existía de hecho igualdad de género, si bien en algún caso con matices, como mayor en las actividades académicas que en el patio o mayor en los primeros cursos que en los últimos. En más de la mitad de relatos (11) se manifiesta que en los centros se produjeron situaciones de acoso. No se suele explicar qué medidas se adoptaron.

La ayuda mutua era muy frecuente, tanto en el aula como en otras situaciones y en general, era potenciada por los profesores. Esta ayuda se extendía más allá de las tareas escolares y deberes, a situaciones diversas de carácter personal. Los frecuentes conflictos que se producían en el aula se resolvían a través de la mediación del profesor. Los más graves, que tenían lugar en el patio, se resolvían entre compañeros o si eran especialmente difíciles, se llamaba a un profesor para resolverlos.

En principio parece que la convivencia en los centros era gratificante, con una igualdad de género que se constata en todos los relatos y con una ayuda mutua muy frecuente que los profesores fomentaban. Sin embargo, hay importantes indicadores que parecen contradecir esta imagen general. Así, en la mitad de los centros se dice que había algún alumno aislado y en más de la mitad de relatos se manifiesta que existían casos de acoso y no se aportan datos sobre posibles medidas para superar tanto los aislamientos como los acosos. Por otra parte, en los relatos se afirma también que existían frecuentes conflictos tanto en el aula como en el patio. Y se manifiesta que correspondía al profesor la solución de los mismos, sin mayores explicaciones sobre procesos de mediación. Se pone de relieve pues, la necesidad de fortalecer en los centros climas de convivencia gratificantes, que permitan el trabajo eficaz de profesores y alumnos. Precisamente, desde la implantación de la LOE (2006) va a constituir una obligación de los centros la elaboración de un plan de convivencia que contemple la existencia de procesos de mediación, así como la previsión de conflictos, discriminación, aislamiento y acoso. Estas situaciones deberán ser objeto de prevención, observación, análisis y resolución procurando la puesta en práctica de medidas pedagógicas, tanto en dimensiones curriculares como organizativas del centro.

Días felices y amargos

Se recuerdan como días especialmente felices los últimos de etapa, con orgullo por lo realizado e ilusión por estudiar en el Instituto. También las excursiones de varios días de duración, por los lazos de compañerismo y amistad que en ellas se fortalecen, las fiestas como el carnaval o la visita de una antigua profesora. Es de destacar que en cuatro relatos se califican como agradables todos los días de escolaridad en general.

Como días más tristes o amargos se destacan los de final de etapa ante la despedida de compañeros, amigos y profesores. Se recuerdan con tristeza también sucesos como fallecimientos o accidentes de compañeros y

familiares, así como discusiones y rupturas con amigos. En tres relatos los recuerdos más amargos se asocian a situaciones de acoso.

Desde una perspectiva pedagógica es evidente la necesidad de fomentar en los centros climas de convivencia que estimulen en el alumno un autoconcepto positivo y valores de comunicación, colaboración y solidaridad. Fomentar en ellos la capacidad para solucionar de forma constructiva los conflictos, y por supuesto, respetar los derechos fundamentales de la persona, evitando diferencias de género y situaciones de aislamiento y acoso. Por las graves repercusiones negativas que el acoso tiene sobre la persona, resulta especialmente necesario que en los centros se adopte una actitud de prevención e intervención activa frente al mismo. Parece especialmente grave que en los tres casos que se han manifestado en los relatos, no se dé cuenta de formas de intervención para superarlos.

Cambios

En la mayoría de relatos se hace constar que en los colegios respectivos se han producido cambios desde la época en la que estudiaron en ellos, a la actualidad. Estos cambios afectan a su infraestructura, instalaciones y decoración, a la renovación de su personal y a la metodología de enseñanza y aprendizaje. De manera específica, se constatan cambios relativos a la división y remodelación de aulas, la creación de comedores y pabellones deportivos, y modificaciones en los patios. Los cambios en personal se proyectan sobre el profesorado (renovación generacional), sobre los alumnos (variaciones en la matrícula) y sobre el personal de administración y servicios (por ejemplo, cambio de conserje). En metodología se hace referencia al incremento en el uso de las TICS, al mejor funcionamiento de la biblioteca, al incremento en la enseñanza de idiomas, de las sesiones de lectura, de las actividades extraescolares, etc.

Para identificar cambios en el tiempo, los autores/as de los relatos han utilizado la observación (visita al colegio), así como la entrevista con un antiguo profesor/a. Es evidente que estos cambios se vinculan por una parte a las personas: renovación del profesorado o del conserje y de los alumnos por incremento o reducción de matrícula. Estas modificaciones personales van a tener repercusión en la metodología (profesores jóvenes, mayor uso de TICS y técnicas innovadoras) y en las mismas instalaciones (dividir o reagrupar aulas según matrícula). Existe además una renovación vinculada con la puesta en marcha de las nuevas leyes educativas. En este sentido, la mejora de las bibliotecas, la creación de pabellones de deportes, la enseñanza de idiomas, el incremento de la lectura, etc.

Propuestas

Los relatos finalizan con la realización de una amplia serie de propuestas de innovación/mejora en aspectos como las infraestructuras e instalaciones, la metodología de enseñanza y aprendizaje, el uso de recursos, la ampliación de las actividades extraescolares y la vinculación del colegio con los padres y la comunidad. Así, se proponen mejoras en las aulas, bibliotecas, en la insonorización y aislamiento del edificio, dotarlos de ascensor y rampas para favorecer la movilidad interna, y mejorar sus patios.

Destaca la considerable cantidad de propuestas que se realizan para la mejora de la metodología de enseñanza y aprendizaje como facilitar la participación y las relaciones de comunicación y colaboración entre los alumnos, prevenir el acoso escolar, incrementar el carácter significativo de la enseñanza, no seguir tanto el libro de texto, incrementar la enseñanza de idiomas, etc. En cuanto al uso de recursos, estrechamente vinculado a la metodología, se realizan propuestas en el sentido de incrementar la utilización de las TICS. Se pone de relieve la necesidad de mejorar el uso de las bibliotecas. Se realizan también propuestas en el sentido de ampliar las actividades extraescolares y complementarias, poniendo en contacto al alumno con la realidad social y natural. Finalmente, se realizan propuestas en el sentido de incrementar el contacto de los centros con los padres de alumno/as, especialmente por la menor presencia de padres que de madres en las reuniones y actividades.

Nuevamente nos encontramos como en el punto anterior, con propuestas de futuro que siguen las líneas de renovación presentes en las leyes fundamentales de la época. Se trata de mejorar la movilidad en los centros, lo que facilitará la inclusión en ellos, de alumnos con dificultades motoras. Se trata de mejorar las bibliotecas, consideradas en estas leyes como importantes agentes de la animación lectora y del aprendizaje en general. Se trata de promover una enseñanza más participativa y motivadora, en línea con las teorías constructivista y significativa del aprendizaje. Se trata de enriquecer la metodología, evitando su subordinación total al libro de texto. Al tiempo, se propone un mayor uso de las TICS, otro de los importantes principios de renovación metodológica promovidos por las leyes vigentes. El incremento de relaciones de colaboración de los centros con los padres y con otras instituciones, así como la intensificación de las actividades complementarias y extraescolares, constituyen otra de las grandes líneas de renovación de la enseñanza contempladas de cara al futuro en centros más abiertos a la comunidad y con una gestión más autónoma.

Conclusiones

La realización de este trabajo nos ha permitido constatar que:

a) Uno de los aprendizajes más importantes a realizar por educadores en formación, es el conocimiento de las características de los centros escolares, considerados en la actualidad como instituciones clave del sistema educativo.

b) Se puede ejercitar la reflexión sobre las características de los centros, en el periodo de formación inicial del profesor, tanto desde una perspectiva conceptual, como especialmente, mediante la observación y análisis de la realidad en los periodos de prácticas.

c) La realización de relatos autobiográficos por los futuros educadores constituye una estrategia motivadora y eficaz en el estímulo de su capacidad de reflexión. Esta tarea implica un destacado esfuerzo de recuerdo, que se ha complementado través de visitas a dichos centros y entrevistas con profesionales o compañeros de la época.

d) De manera específica, en relación con el propósito inicial del trabajo:

- Se ha contribuido al desarrollo de actitudes positivas en los futuros profesores hacia la comunicación de sus experiencias y reflexiones.

- Se ha ejercitado en los futuros profesores la capacidad de comunicación tanto a través de la realización de sus relatos autobiográficos como mediante los comentarios grupales suscitados en clases interactivas.

- Se ha promovido un equilibrio entre perspectivas subjetivas y comprensión objetiva de la realidad de los centros a través de actividades de observación, entrevistas y comentarios en grupo.

Referencias bibliográficas

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Cross, F. (1997). L'Innovation en education et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118.

Clandinin, J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. California: Sage Publication.
<https://doi.org/10.4135/9781452226552>

Donoso, T., Rubio, M. J., y Vilá, R. (2017). Los espectadores y espectadoras en la ciberviolencia de género. *Innovación Educativa*, 29, 107-119. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4324>

Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Gairin, J. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Hargreaves, A. (2003). *Replantar el cambio educativo*. Madrid: Amorrortu.

Kölb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238 de 4 de octubre.

Ley Orgánica 2/2006 (LOE) de 3 de mayo de Educación. BOE 106 de 4 de mayo.

Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza. BOE 259 de 10 de diciembre.

Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, 333, 11-39.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.

Rosales, C. (2009). Mi centro escolar desde el recuerdo. Una práctica en la formación inicial del profesor. *Enseñanza & Teaching*, 27, 115-131

Rosales, C. (2011). Tiempo escolar, tiempo de vida. Educación y futuro digital, 1, IX, 1-13

Rosales, C. (2012): *El pensamiento de profesores y alumnos*. Santiago: Andavira

Staughton, E. H. (2007). How will I get them to behave? Preservice teachers reflect on classroom management? *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001>

Tórrego, J. (Ed.) (2008). *El plan de convivencia*. Madrid: Alianza.