

En tu clase o en la mía

Una etnografía de la escuela centrada en los/las docentes

Concepción Barceló Gras

Septiembre 2018

TRABAJO FIN DE MÁSTER

1	INTRODUCCIÓN	4
2	ESTADO DE LA CUESTIÓN: Antecedentes y estado actual	6
2.1	Dibujando la trayectoria de la etnografía de la educación	6
2.2	Una mirada a la acción docente desde la etnografía	9
3	MARCO TEÓRICO	11
4	HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DEL PROYECTO	15
5	METODOLOGÍA, PLAN DE TRABAJO DESARROLLADO	16
5.1	PARTICIPANTES	16
5.2	PRODUCCIÓN DE DATOS	17
5.3	ACCESO AL CAMPO	19
6	ANÁLISIS DE LOS DATOS PRODUCIDOS	22
6.1	TRAYECTORIAS DE VIDA	24
6.1.1	Profesora 1 (Prof1), 48 años	24
6.1.2	Profesora 2 (Prof2), 36 años	25
6.1.3	Profesora 3 (Prof3), 60 años	27
6.1.4	Profesor 4 (Prof4), 59 años	29
6.1.5	Profesora (Prof5), 53 años	31
6.1.6	Profesora 6 (Prof6), 38 años	33
6.2	DINÁMICAS DE PRÁCTICAS Y DE CAMBIOS	35
6.3	APRENDIZAJE Y RELACIONES SOCIALES	40
6.4	TRABAJO EN COMUNIDAD	44
7	PLANTEAMIENTO ÉTICO	52
8	CONCLUSIONES	54
9	BIBLIOGRAFÍA	59

Hay alguien tan inteligente que aprende de la experiencia de los demás.

Voltaire (1694-1778)

Resumen

Esta investigación, que se enmarca dentro de la antropología de la educación y la etnografía de la escuela, realiza una aproximación antropológica a una comunidad educativa para descubrir las motivaciones que llevan al profesorado a aceptar o rechazar el trabajo colaborativo y la formación, analizando las intersubjetividades que surgen en un grupo de docentes en el desarrollo de su aprendizaje a través de prácticas compartidas. El estudio se desarrolla a través de las entrevistas que se realizan a cinco profesoras y un profesor de un instituto público en una ciudad de la provincia de Alicante. El análisis de datos se realiza con el apoyo del software AQUAD 6. De los resultados se deduce que los¹ docentes comparten con sus compañeros su aprendizaje, y que su aceptación o no de prácticas compartidas excede los límites de su contexto de trabajo.

Palabras clave: Práctica compartida, trabajo colaborativo, aprendizaje social, etnografía de la escuela, formación.

Abstract

This investigation falls within the area of the anthropology of education and school ethnography. It explores an educational community from an anthropological viewpoint in order to discover the motivations that lead teachers to accept or reject collaborative work and training. To do this it analyses the intersubjectivities that emerge within a group of student teachers as they learn during shared practice. The study is based on interviews carried out with six teachers at a state secondary school in a city in the province of Alicante. The data analysis was carried out using AQUAD 6 software. It can be deduced from the results that the teachers share their learning with their colleagues and that their acceptance or rejection of shared practices goes beyond the limits of their work context.

Keywords: Shared practice, collaborative work, social learning, school ethnography, training.

¹ En este trabajo se usa el genérico “los” como referencia a ambos géneros.

1 INTRODUCCIÓN

El contexto social en el que tiene lugar la educación ha sido transformado por la globalización, los responsables de formular políticas educativas se han dado cuenta de que los centros de enseñanza ya no pueden asegurar a sus estudiantes un futuro profesional, además los jóvenes de hoy son conscientes de que las instituciones formales no son ya la única fuente de la que pueden obtener conocimiento (Rizvi, 2017). Pero, si el presente está cambiando, también el futuro va a ser diferente, y la sociedad demanda profesionales que sepan desenvolverse en estos nuevos escenarios, para los que la cualificación del profesorado en este sentido es relevante (Dev, 2017).

Tales transformaciones afectan al ecosistema que rodea las instituciones educativas, y los agentes que participan en él, quienes sufren de alguna manera estas incertidumbres. Los centros educativos se encuentran, por tanto, ante el reto de dar respuesta a la amplia demanda educativa de la sociedad moderna (González, 2007).

Como indica Hernando (2015), las nuevas generaciones utilizan modos diferentes de trabajo en el aula, aprendiendo de manera colaborativa, sabiendo cómo extraer conocimiento de la información que les rodea, adquiriendo ciertas competencias y desarrollando nuevas habilidades, porque una enseñanza basada únicamente en la transmisión de información no respondería a las exigencias que plantea la sociedad del siglo XXI. Ante estas afirmaciones cabría preguntarse: ¿Cómo afrontan los profesionales de la educación estos nuevos retos? ¿Conocen las herramientas necesarias para gestionar estos cambios?

Gran parte de los docentes de la educación secundaria, ciclos formativos y bachilleres, proceden de carreras que no tienen una relación directa con la docencia, por eso necesitan adquirir nuevas competencias (Serrano y Pontes, 2016). El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (INTEF, 2017) indica que la mejora de las competencias profesionales docentes, entendida dentro de un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo profesional, es fundamental para hacer frente a los desafíos educativos actuales. Pero, ¿es consciente la administración de las distintas realidades y capacidades de los docentes a la hora de diseñar la formación?

En enero de 2018 la Comisión europea de Educación adoptó un plan de acción de educación digital² en el que se constata que la innovación en la educación y la formación depende en gran medida del empoderamiento y la conexión de los educadores, pero que no todos los educadores poseen las competencias y la confianza necesarias para utilizar herramientas digitales que apoyen su labor.

Todo lo anterior muestra la importancia de reflexionar sobre el papel que los profesores desempeñan en estos escenarios y cómo afrontan los nuevos retos de la educación. Esta investigación pretende conocer las intersubjetividades que surgen entre los docentes, estableciendo para ello las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué motiva a los docentes a aceptar o rechazar el trabajo colaborativo y la formación compartida?

El marco teórico elegido para este trabajo es la teoría social del aprendizaje de Wenger (2017), quien considera el aprendizaje como participación social. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* es el título del libro de este autor en el que defiende su teoría y que me ha servido de base para crear el marco de referencia.

El objetivo general de esta investigación, que se enmarca dentro de la antropología de la educación y la etnografía de la escuela, es realizar una aproximación antropológica a una comunidad educativa para descubrir las motivaciones que llevan a los profesores a aceptar o rechazar el trabajo colaborativo y la formación compartida. Como técnicas he usado el diario de campo, la observación participante y las entrevistas formales a seis docentes de un instituto público. Las categorías analíticas creadas a partir de la codificación de los datos han sido: Trayectorias de vida, Dinámicas de prácticas y de cambios, Aprendizaje y relaciones sociales y Trabajo en comunidad.

2 Plan de Acción de Educación Digital

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN: Antecedentes y estado actual

2.1 Dibujando la trayectoria de la etnografía de la educación

Las raíces históricas y metodológicas de los estudios etnográficos de la educación y de la escuela se sitúan a principios del siglo XX (Robins, 2003). No obstante, los primeros se remontan a la Conferencia de Antropólogos y Educadores en 1954, convocada por la Corporación Carnegie y realizada en Carmel Valley Ranch, California, con la consecuente publicación de sus trabajos en 1955 por Spindler (1955), Robins (2003) o Velasco, García y Díaz de Rada (2007). A comienzos de los 90, se produce un aumento progresivo de este tipo de investigaciones, originando progresivamente una redimensionalización de la etnografía en la antropología:

La antropología lleva casi un siglo nutriéndose de los materiales empíricos aportados por la etnografía. Las ciencias de la educación, por su parte, empezaron a interesarse por la etnografía y el trabajo de campo después de la Segunda Guerra Mundial, especialmente en los Estados Unidos. En España, los científicos de la educación y los educadores mismos hablan cada vez más de etnografía, y con la actual reforma de nuestro sistema educativo, esta palabra se ha convertido en una de las claves de la comprensión del papel del educador como investigador en la escuela. (Velasco, y Díaz de Rada, 1997, pág. 9).

La panorámica de la antropología de la educación en España, ofrecida por Jociles (2007), vislumbra su desarrollo a principios de los noventa, momento en el que empieza a especializarse en minorías étnicas. La literatura en nuestro país escasea frente a la referida a la tradición inglesa y norteamericana. Entre 1976 y 1984, aparecen tan solo tres tesis doctorales³ que se pueden enmarcar dentro de la antropología española de la educación, dato que unido a las pocas publicaciones que se derivan de ellas nos da una idea de su escaso desarrollo en ese momento (Jociles, 2007). A partir de los noventa, nos explica la autora anteriormente citada, se producen una serie de factores que originan un auge de la disciplina, entre otros, el aumento de traducciones de las principales obras norteamericanas y británicas debido al desarrollo que la etnografía va adquiriendo entre los investigadores de la educación⁴ (Jociles, 2007). Los primeros ensayos que surgen de los antropólogos españoles suelen ser modelos de trabajo para

³ Díaz Maderuelo (1976), Caravantes (1985), García Castaño (1989).

⁴ Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Woods y Hammersley, 1995, etc. (Jociles, 2007)

realizar etnografías de la educación (Díaz de Rada⁵, 1995, 1996; García, 1993; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Además, Jociles (2007) nos recuerda que a mitad de los noventa se implanta la licenciatura en antropología social y cultural, hecho que favorece la formación como antropólogos socio-culturales de maestros y pedagogos, entre otros profesionales, propiciando la realización de investigaciones socio-antropológicas con temas educativos. La percepción de que el sistema educativo se estaba resintiendo por la llegada a los centros de los hijos de inmigrantes extracomunitarios hizo que las instituciones públicas promocionaran investigaciones en las que participaban antropólogos sociales. Estos factores contribuyeron a que los trabajos de antropología de la educación, a partir de los noventa, se decantaran hacia el estudio de las minorías étnicas, especialmente la gitana y las de origen inmigrante (Jociles, 2007). Como ejemplo tenemos la investigación realizada por Del Olmo (2007), titulada *Estrategias de integración y prevención de racismo en las escuelas*, realizada con el objetivo de estudiar el proceso de llegada y adaptación de niños inmigrantes en colegios de la Comunidad de Madrid.

En el XIV Congreso de Antropología⁶, convocado por la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (FAAEE) y organizado por l'Associació Valenciana d'Antropologia (AVA), que se celebró en Valencia en septiembre de 2017, encontramos un simposio titulado: *Desigualdades educativas, políticas públicas y etnografía crítica en España*, coordinado por Silvia Carrasco y Carlos Peláez, cuyos ponentes proponen examinar las desigualdades educativas en los contextos en los que se producen, a través de la etnografía, revisando críticamente la experiencia escolar del siglo XXI⁷.

La revista de Antropología Social, que publica la Universidad Complutense de Madrid, incluye varios artículos relacionados con la Antropología de la educación. Por ejemplo, Mateos (2001) realiza una reseña de la obra de Berthely (2001), titulada *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, en ella la autora realiza una propuesta metodológica desde su experiencia personal como investigadora y formadora en técnicas etnográficas. Pintor y Vizcarro (2005) realizan, por su parte, un estudio para reflejar cómo los profesores construyen su aprendizaje, así como para

⁵ Autor de *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (1996)

⁶ Título del congreso: [Antropologías en transformación : sentidos, compromisos y utopías.](#)

⁷ [Desigualdades educativas, políticas públicas y etnografía crítica en España](#), consultado 14/08/2018

analizar la relación que existe entre las diferentes formas de concebirlo y sus prácticas docentes, sus creencias epistemológicas, sus estrategias cognitivas y metacognitivas, y su referencia a los valores. Insistiendo, a su vez, en el carácter social del aprendizaje y del conocimiento. Hay investigaciones (Vásquez, 2015), asimismo, que se orientan a conocer el rol y los perfiles de los/las docentes y, en las que los autores se preguntan por las condiciones que propician la naturalización de los contenidos que llevan a restringir el rol de maestro en el ámbito de la praxis, así como la existencia de perfiles docentes que deben visibilizarse en la formación del profesorado (Muñoz, Mateo y Álvarez, 2014). Una investigación relacionada con el rol de los/las docentes, aunque más orientada hacia el tema de la inmigración, es la que realizó Bravo-Moreno (2015) al analizar las experiencias del profesorado y de jóvenes inmigrantes de Latinoamérica que estudian en escuelas públicas en Madrid y en Buenos Aires. El propósito es comprender los procesos de racialización y etnización en la escuela relacionándolos con la clase socioeconómica que enmarca valores, actitudes y sesgos en las prácticas docentes y en las disposiciones del alumnado en su aprendizaje. Se sugiere que los procesos de racialización y etnización a los que se somete a estos jóvenes se anclan en relaciones históricas entre diferentes grupos que se han definido a través de la experiencia colonial de España en Latinoamérica, y que la vigencia de esa clasificación se alimenta a su vez de las distintas posiciones socioeconómicas que ocupan las poblaciones inmigrantes y el profesorado (Bravo-Moreno, 2015).

El análisis de las comunidades como objeto de estudio ha sido habitual en la Antropología. Además, como nos indican Velasco, García y Díaz de Rada (2007), los estudios antropológicos clásicos basados en las sociedades primitivas, cuya propuesta metodológica era la observación participante ejercieron, desde el principio, un efecto general de crítica cultural, que podía alcanzar a todo tipo de instituciones. Así pues, el hecho de hablar de la relación entre antropología de la educación y etnografía de la escuela con una reforma educativa se debe, principalmente, al interés que radica en la asunción de los principios fundamentales que caracterizan la perspectiva antropológica. Desde los primeros estudios antropológicos clásicos de las llamadas comunidades “primitivas”⁸, se generó un efecto de crítica cultural, que podía alcanzar a todo tipo de instituciones – no solo las educativas – en las sociedades “desarrolladas”⁹ (Velasco, García y Díaz de Rada, 2007). Autores como Malinowski (1922) y Mead (1972) han

⁸ Comillas del autor

⁹ Comillas del autor

estudiado comunidades lejanas y exóticas, adentrándose en ellas para conocerlas a fondo, y así en su esfuerzo por comprenderlas, a través de la observación participante, ofrecer las claves para una crítica por reflejo de la familia, la economía, la política, la educación, etc. (Velasco, García y Díaz de Rada, 2007):

Quizá la extraña comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza. En este caso y solamente en este tendremos la legítima convicción de que ha valido la pena comprender a estos indígenas, a sus instituciones y sus costumbres, y que hemos sacado algún provecho del Kula. (Malinowski, 1922, pág. 42).

La antropóloga Jean Lave investiga el aprendizaje, relacionándolo con la comunidad, en un estudio que realizó junto a Wenger (Lave y Wenger, 1991). En este trabajo nos presenta la idea de un aprendizaje como fenómeno social, donde se refleja la naturaleza humana. En él, se acuña además el término de comunidad de práctica como grupo de personas que interactúan, aprenden juntos, construyen relaciones y comparten un sentimiento de pertenencia.

La investigación en educación tiene también una larga trayectoria, aunque tradicionalmente ha estado asociada a la psicología, usando una metodología cuantitativa. Entre los antecedentes de la investigación cualitativa es posible localizar a algunos sociólogos de la Escuela de Chicago, como por ejemplo, Mead (1909), Boas (1902) o Dewey (1915).

2.2 Una mirada a la acción docente desde la etnografía

Las investigaciones en educación, se orientan hacia el uso de las TIC, que es una de las líneas de investigación que mayor número de trabajos está generando. Tal es el caso de Marchesi y Martín (2003) que, en su libro titulado *Tecnología y aprendizaje*, analizan el impacto del ordenador en el aula. Uno de los objetivos de su estudio era comprobar si la incorporación del ordenador en la enseñanza habitual de los profesores favorecía la transformación de su modelo de enseñanza. En él se concluye destacando la necesidad de incorporar una nueva manera de entender la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en la que participen tanto los profesores como los alumnos (Marchesi y Martín 2003).

Interesada en las investigaciones etnográficas que se centran en la acción del docente, descubro que Pintor y Vizcarro (2005) llevan a cabo una investigación que pretende

reflejar cómo los profesores construyen su aprendizaje, así como la relación existente entre las diferentes formas de concebirlo y sus prácticas. La propuesta de crear y sostener comunidades docentes de aprendizaje en los centros es una propuesta que realiza Escudero (2009), entre otros, en relación con la mejora de la educación y la formación. En ella, nos explica que las teorías socioculturales ofrecen líneas de investigación que han mostrado que el conocimiento de los profesores está reflejado en sus experiencias y en sus prácticas; además, indica que las ideas y prácticas de los docentes no se aprenden ni se desarrollan en soledad, sino fuertemente influenciadas por los contextos, factores y dinámicas sociales, en las que se han ido formando como sujetos y como profesionales. Añade, en relación con las comunidades de aprendizaje, que deben plantearse como espacios en los que tienen el mismo valor los sistemas de creencias, los significados y las atribuciones de valor de las cosas que por ellos circulen y sean trabajados, y los modos de relación de los miembros de esa comunidad, los procedimientos y las capacidades operativas.

Recientemente, García-Valcárcel-Muñoz-Repiso y Tejedor (2018) realizaron una investigación con el objetivo de conocer las concepciones de los profesores sobre el trabajo colaborativo (TC) como estrategia de aprendizaje en centros educativos con altas prestaciones tecnológicas, para probar si el valor didáctico concedido al TC está condicionado por la práctica docente. Los resultados constatan una alta valoración del TC y evidencian que los docentes con mayor experiencia profesional en el uso del TC valoran mejor esta metodología.

Como podemos comprobar hay muchas investigaciones centradas en la educación, no obstante, si queremos que la etnografía practicada en las escuelas tenga alguna aplicabilidad, debemos ser conscientes de que ésta se realizará a través de agentes escolares:

No es posible pasar por alto que los agentes escolares tienen intereses concretos en la mejora específicamente pedagógica de sus prácticas. Estos intereses serían fácilmente conectables con intereses más holísticos en la medida en que pudiéramos mostrar, por medio de etnografías bien construidas, las relaciones concretas que los procesos de construcción de cultura generados en las aulas mantienen -en sus múltiples modalidades- con procesos en otros entornos de conformación sociocultural. (Díaz de Rada, 2013, p.33).

3 MARCO TEÓRICO

¿Cómo puedo identificar el desarrollo profesional de un grupo de docentes con un proceso participación social? ¿Y cómo esta participación social se relaciona con la práctica compartida y el trabajo colaborativo?

Para responder a la primera de las preguntas he seguido el libro de Wenger (2017) titulado: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Desde la teoría social que presenta, se considera al aprendizaje como participación social. En realidad, considera que nuestra manera de entender este constructo influye sobre los aprendizajes que podamos realizar. Desde la perspectiva de la participación nos ofrece cuatro premisas que aluden a la sociabilidad del ser humano:

Como reflejo de estos supuestos, el principal centro de interés de esta teoría reside en el aprendizaje como participación social. Aquí, la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades. (Wenger, 2017, p. 22)

Para este autor, una teoría social del aprendizaje debe integrar como componentes el significado, la práctica, la comunidad y la identidad, necesarios para caracterizar la participación como un proceso de aprender y conocer. Se trata de experimentar nuestra vida como algo significativo, con recursos históricos y sociales, marcos de referencia, y perspectivas compartidas que sustenten el compromiso mutuo de la acción, donde las configuraciones sociales revalorizan la institución y nuestra participación se reconoce como competencia, y donde se habla del cambio que genera el aprendizaje en nuestra personalidad, creando historias personales de devenir dentro del contexto de nuestras comunidades (Wenger, 1998).

Centrar el interés en la participación repercute en el significado de comprender y apoyar el aprendizaje. Para los individuos, este aprendizaje consiste en la participación de las prácticas que realizan en sus comunidades. Para las comunidades, el aprendizaje les garantiza nuevas generaciones y una oportunidad para mejorar las prácticas realizadas y, para las instituciones, les consolida como organización (Wenger, 1998).

Como nos indica dicho autor (1998), las teorías del aprendizaje social han reflejado la tensión existente entre aquellas que conceden prioridad a las estructuras sociales y aquellas que se la conceden a la acción, incidiendo en la importancia de la interacción de las personas en sus ambientes. El aprendizaje como participación se ubica justo en el medio. Tiene lugar en nuestro compromiso para la acción y para la interacción pero se engasta en el compromiso cultural e histórico. El libro defiende una postura intermedia en la que la práctica y la identidad constituyen formas sociales e históricas de continuidad y discontinuidad.

Es a través de esa sociabilidad, por la que el ser humano participa en comunidades, en las que no solo aprende sino que, de forma simultánea, enseña a los demás. Los seres humanos interactúan y construyen una historia y una identidad común generando comunidades de práctica (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Los términos de comunidad y práctica unidos se refieren a una estructura social muy específica con un propósito muy claro. Todas las organizaciones tienen informalmente redes de personas que se comunican y que construyen relaciones. La comunidad es una oportunidad para aprender nuevas prácticas (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

“El aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica es la historia de ese aprendizaje” (Wenger, 2017, p. 126). Una comunidad de práctica (CP), según Vásquez¹⁰ (2011), es un grupo de personas relacionadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, que les permite aprender. Al coincidir todos los integrantes de una comunidad de práctica en los intereses que les motivan a realizar determinadas actividades comunes, la convierte en una autoorganización en la que el conjunto de sus miembros debe colaborar en su gestión. De ahí que, la gestión del conocimiento en una comunidad de práctica se realice siempre de forma colaborativa y a través de un proceso continuo de establecimiento de estrategias de participación:

La comunidad de práctica al igual que cualquier grupo de trabajo colaborativo tiene sus propias características que la definen y si bien existe una amplia tipología para caracterizar a una comunidad, las preguntas acerca de quienes se asocian, para qué lo hacen, con qué motivación, en qué ámbito o contexto y cuál es la naturaleza de esta relación, constituyen criterios que posibilitan analizar el sentido de los propósitos de estas formas de trabajo colaborativo. (Bozu e Imbernón, 2009, pág. 3).

¹⁰ Sergio Vasquez Bronfman es Profesor en ESCP Europe Business School (París) y consultor en innovación en aprendizaje.

Por otra parte, la idea del aprendizaje descontextualizado de Chaiklin y Lave (1996) hace referencia a que éste se encuentra en muchas actividades, aunque con frecuencia no se reconozca. Así pues, afirman que al describir las prácticas que las personas realizan para ayudarse entre ellas a responder a los continuos cambios del mundo actual, describimos en realidad su participación en el aprendizaje, concluyendo que no existe un aprendizaje particular sino una variada participación en los espacios determinados culturalmente de la vida cotidiana.

Wenger (1998) caracteriza las comunidades de práctica como historias de aprendizaje compartidas. Estas historias con el tiempo crean discontinuidades entre los que han participado y los que no, estableciéndose un límite que a veces es sutil para aquellos que no pertenecen a ella. Otras veces, sus historias se articulan con otras comunidades, creando relaciones externas que enriquecen las prácticas internas. Afirma, que las comunidades de práctica tienen ciclos de vida que demuestran ese proceso, cuajan, se desarrollan, evolucionan o se dispersan en función del momento, la lógica, los ritmos y la energía social de su aprendizaje. Por eso no está claro dónde empiezan y dónde acaban. Este dato es lo que las diferencia de un grupo de trabajo o un equipo, al tener estos últimos un marco temporal y unos objetivos definidos.

Para responder a la segunda cuestión relacionada con la práctica compartida, utilizo el libro de Bourdieu (1980): *Le sens pratique*, en el que argumenta que los objetos de conocimiento son construidos y que el principio de esa construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituyen en la práctica, y que siempre se orienta hacia funciones prácticas. Usa el concepto de *habitus* para relacionar las estructuras sociales con las prácticas de los agentes, concepto que le ayuda a superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo objetivo, es decir, entre la posición objetiva de los sujetos dentro de la estructura social y la incorporación o interiorización de esa realidad por su parte:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas

reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p. 86).

Para Wenger (1998), en una comunidad de práctica, aparecen formas de participación interrelacionadas y discontinuidades que se propagan por toda ella. Cuando el que accede a la comunidad es nuevo, se producen discontinuidades generacionales. Los participantes forman nuevas identidades a través de sus nuevas perspectivas. Una comunidad de práctica no tiene unos miembros fijos porque las personas vienen y van (Wenger, 2017, p. 129). La movilidad en el sector educativo es habitual. Lo importante es que las prácticas que los veteranos han perpetuado se trasladen a los nuevos miembros. Rutinas y lenguaje que se ha ido creando a través de la práctica compartida, de esta manera el lenguaje se convierte en instrumento que permite conocer la experiencia que poseen los demás y que, además, sirve para organizar el discurso de la identidad del nuevo miembro (Luque y Lazola, 2013).

4 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

Por todo lo anteriormente expuesto, se formulan las siguientes hipótesis:

H1: Los docentes, en su trabajo diario, van entretejiendo historias compartidas que están relacionadas con los diversos aprendizajes que realizan, ya sea participando en cursos organizados, cuando desarrollan proyectos con otros docentes, o cuando se reúnen con los/las compañeros/as en sus periodos de descanso.

H2: Las prácticas compartidas podrían redundar en la construcción espontánea de comunidades de práctica.

H3: Los motivos por los que los docentes deciden participar en cualquier tipo de formación, sea formal o informal, se relacionan con el nivel de su competencia digital.

H4: La decisión de los docentes de colaborar o no en el desarrollo de prácticas compartidas está determinada por condicionantes que exceden los límites de su contexto de trabajo y que les supeditan a tomar esas decisiones.

H5: Algunos de los problemas que les surgen a los docentes a la hora de realizar trabajos colaborativos se relacionan con conductas individualistas y con normas administrativas, especialmente aquellas relacionadas con el reparto de horas de dedicación a la docencia.

Para comprobar estas hipótesis formulo el siguiente objetivo general: realizar una aproximación antropológica a una comunidad educativa para descubrir las motivaciones que llevan al profesorado a aceptar o rechazar el trabajo colaborativo y la formación compartida.

Se establecen, en consecuencia, los siguientes objetivos específicos:

- Obtener información fiable y actualizada sobre cómo el profesorado percibe y practica el trabajo colaborativo.
- Conseguir explicaciones sobre las intersubjetividades que se generan en un grupo de docentes al desarrollar prácticas compartidas.
- Conocer sus historias de aprendizaje social.
- Reflexionar sobre los problemas que les surgen a la hora de trabajar de forma colaborativa.

5 METODOLOGÍA, PLAN DE TRABAJO DESARROLLADO

5.1 PARTICIPANTES

Las acciones que he realizado para la obtención de datos han sido las entrevistas y la observación participante. He entrevistado a seis docentes, cinco profesoras y un profesor, que han participado voluntariamente en este estudio y que trabajan en el mismo centro, un instituto de titularidad pública. La observación participante ha estado presente a lo largo del proceso, para poder conocer sus marcos de sentido dentro y fuera del instituto, sus aspiraciones y sus diversas modalidades de comprensión de su oficio en el contexto general de su vida (Díaz de Rada, 2013, p. 34). Es un grupo de docentes heterogéneo y su elección me la facilita la dirección del centro, ante mi solicitud de perfiles no homogéneos. Se produce una coincidencia con tres de ellas al pertenecer al mismo departamento.

La formación inicial de cada uno de ellos es uno de los factores que hacen heterogéneo a este grupo de docentes:

Prof1 (Ingeniera industrial).

Prof2 (Licenciada en traducción e interpretación de inglés).

Prof3 (Profesora de Enseñanza General Básica).

Prof4 (Licenciado en Bellas Artes).

Prof5 (Diplomada en graduado social).

Prof6 (Licenciada en filología inglesa).

Se ha dado la coincidencia de que dos de estas profesoras han sido alumnas mías, por lo que la familiaridad a la hora de contarme todas sus experiencias y vivencias ha resultado muy gratificante.

El instituto al que está adscrito este grupo de docentes es un instituto público de una ciudad de la provincia de Alicante. Varios son los motivos que me llevan a elegir este centro. El primero, que se trata de un centro de nueva construcción, con una plantilla joven, pues se inauguró hace diez años y el equipo docente realiza muchas actividades que exceden los muros del instituto, según me informa su directora. El segundo, la

proximidad a mi lugar de residencia que me facilita el poder realizar visitas más frecuentes.

Es un centro de tres líneas, es decir, que tiene tres aulas por nivel para educación secundaria y disfruta de tres modalidades de bachiller. Además cuenta con ciclos formativos muy completos: comercio, peluquería y estética de ciclo medio, comercio internacional y estética para ciclo superior y, para aquellos alumnos que no han completado la educación secundaria obligatoria, hay una unidad de formación profesional básica de peluquería. También tiene unidades del programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) en 3º de ESO, y programas de refuerzo en 4º (PR). Es un centro muy dinámico, en el que se desarrollan muchos proyectos y con elevada demanda de matrícula. Se trabajan metodologías emergentes como “Content and Language Integrated Learning” (CLIL), que es una metodología basada en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y la clase invertida (*The Flipped Classroom*). Es el único centro de ESO en la ciudad que pertenece a la Red de Centros Plurilingües (Xarxa de Centres Plurilingües), que es una red constituida por aquellos centros docentes de la Comunidad Valenciana que ofertan en su propuesta curricular, en alguna de las enseñanzas autorizadas, en un ciclo o curso, las dos lenguas oficiales de la comunidad (castellano y valenciano) y, al menos, una lengua extranjera, preferentemente el inglés, en áreas, materias o módulos no lingüísticos. Es centro Erasmus+¹¹ desde hace tres años; tiene acciones Erasmus desde la ESO, Bachillerato y ciclos Formativos. Acciones K201 de movilidad, que permiten a los/las docentes realizar periodos de observación en otros centros europeos, y a los/las alumnos/as intercambiarse con compañeros de otros países.

5.2 PRODUCCIÓN DE DATOS

Mi sociocentrismo como agente escolar me ha dificultado el desarrollo de esta investigación, porque la reflexión que, en un primer momento, realizaba no concordaba con una genuina etnografía de la escuela (Díaz de Rada, 2013), por lo que para descubrir las subjetividades de los docentes, he tenido que ir más allá de la escuela:

Más allá es aquí una productiva metáfora direccional, porque implica que de lo que se trata es de aprovechar experiencias y saberes incorporados, de los que, en principio, no tendría por qué ser necesario desprenderse. (Díaz de Rada, 2013, p. 32).

¹¹ <http://www.erasmusplus.gob.es/sepieintro.html>

El primer día que llego al instituto consigo, a través de la observación participante, los primeros datos, porque mi interés se centra en recabar datos respecto a las relaciones de los profesores y personal de la comunidad educativa que enriquezca la información que me ofrecen en las entrevistas. Es a través de esa observación, fuera del aula y del claustro, en espacios comunes, en la cafetería, en los departamentos, aprovechando los momentos más distendidos, cuando descubro las intersubjetividades, conductas y actitudes de los profesores que no se dan en otros contextos.

He grabado todas las conversaciones con el móvil, previa autorización, y todos han aceptado las preguntas, facilitando mucha información y colaborando en todo momento. De este modo me ha permitido trasladar la situación de los docentes a través de su propia voz.

Con el propósito de respetar la protección de datos de los/las entrevistadas, he utilizado el nombre genérico de profesor más un número identificativo del uno al seis (Prof1, Prof2,...). Considero fundamental escuchar las voces de estos profesionales, como medio para acercarme a sus percepciones e interpretaciones cotidianas, con sus significados y contradicciones, siendo esta una de las aportaciones que actualmente puede hacer la antropología a la investigación educativa, que nos permite articular etnográficamente los efectos que las condiciones estructurales tienen para docentes concretos (Sánchez, 2006).

Me hubiese gustado realizar alguna más, pero el tiempo ha sido muy limitado, teniendo en cuenta la carga laboral de los docentes, siendo un periodo cercano a la finalización del curso escolar, quizá hubiese sido más acertado realizar la investigación a principios de septiembre.

He preparado una batería de preguntas para incluirlas en las entrevistas y obtener información relevante acerca de las intersubjetividades que genera su formación, tanto formal como informal, en el desarrollo de su labor docente, sus historias de vida, su percepción del trabajo cooperativo y sus relaciones interpersonales con otros docentes y con la administración.

El acceso al campo lo realizo a finales de marzo, los días previos a las vacaciones de Pascua. Durante esos días los equipos directivos tienen una agenda muy completa,

principalmente por motivos disciplinares de los alumnos, según me traslada el subdirector; por lo tanto, programo las entrevistas para el regreso de las vacaciones, en abril. Cronograma de la investigación:

FASES	ACTIVIDADES	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE
INICIAL	Identificación del problema	■	■	■					
	Selección de objetivos	■	■	■					
	Diseño de la metodología	■	■	■					
	Marco teórico		■	■	■				
PROCEDIMENTAL	Observación participante		■	■	■	■			
	Entrevistas		■	■	■				
	Análisis e interpretación de los datos					■	■	■	■
FINAL	Redacción del informe					■	■	■	■
	Defensa del TFM								■

La duración de este proyecto ha sido de 5 meses y medio. El periodo establecido por la UNED abarca desde finales de febrero, cuando comienzo a solicitar tutor/a, hasta junio, para la primera convocatoria, y septiembre para la segunda.

5.3 ACCESO AL CAMPO

Cuando elegí el centro para realizar la investigación, en marzo de 2018, descubrí que no conocía a nadie que me facilitase el acceso. A través de mi directora, concerté una cita con el vicedirector del instituto. Me citó el lunes siguiente a las 10,45h. En un centro educativo suele ser habitual citar a horas partidas, no exactas, correspondiéndose con la hora libre de docencia, pues las horas de clase tienen una duración de 55 minutos.

Cuando llegué, la primera impresión que me causó el instituto fue de calidez y luminosidad, sensación que me acompañó durante todas las visitas. Es un edificio de nueva construcción, inaugurado en el año 2007, donde la luz natural está presente en todos los rincones.

El primer imprevisto me lo traslada la directora al informarme de que no puede recibirme, ha surgido un problema de convivencia y ha venido el inspector, con el que están en ese momento reunidos, para resolver un conflicto que ha ocurrido con un alumno. Me indica que esta semana comienzan las vacaciones de Pascua, que tienen mucho trabajo y que estos días han surgido muchas incidencias relacionadas con el comportamiento de los alumnos. Consigo hablar con el vicedirector y se disculpa por no poder atenderme, citándome para el miércoles siguiente a las 8. En el breve momento del encuentro me explica que hablará con la directora y me localizarán a un grupo de profesores que quieran participar en el estudio que propongo. Durante mi visita compruebo la entrada al centro de un grupo de alumnos italianos participantes del proyecto Erasmus.

El día de la cita llego puntual y me encuentro con la sorpresa de que la entrada es a las nueve, por ser el último día para las vacaciones y en el hall solo hay cuatro alumnos despistados, que no recordaban el cambio del horario, y el conserje, que muy amablemente me informa de que en el centro solo están ellos y de que los profesores no llegan hasta las nueve. Comienzan a llegar grupos de alumnos y diez minutos después llega el subdirector disculpándose con una sonrisa. Nos dirigimos a su despacho y me explica que, al ser el último día, se han organizado unas actividades especiales, unos talleres en el patio central del instituto en el que participan todos los niveles educativos del instituto.

El vicedirector, un hombre de mediana edad, risueño y amable, es profesor de filosofía, y trabaja en el instituto desde que se inauguró. Cuando le explico el motivo de mi visita y el interés por entrevistar a docentes que trabajen de forma colaborativa, me indica que en el instituto hay un grupo de profesoras que están llevando a cabo una metodología innovadora y que trabajan de forma coordinada. Se trata del departamento de inglés, compuesto por 5 profesoras. Ellas, me dice, apuestan por unas metodologías innovadoras, y están desarrollando un proyecto de inclusión de las TIC en el aula. Hablamos de la situación en el centro de todo el profesorado respecto al trabajo colaborativo, y cuando le pido que me informe respecto a la formación que llevan a

cabo muchos docentes, me responde con una sonrisa y me remite a la coordinadora de formación que, me aclara, me podrá orientar respecto a ese tema. A mí me queda claro que él no quiere entrar en este terreno. A continuación, me invita a visitar los talleres en el patio del instituto. Los alumnos pueden participar libremente en las actividades que cada departamento ha distribuido por todo el espacio. La mayoría de los/las profesoras están vigilando para evitar que ocurran conflictos de convivencia entre los alumnos. Busca a las componentes del departamento de inglés y me llevo la grata sorpresa de que dos de ellas han sido alumnas mías. El subdirector les da permiso para que se reúnan conmigo, una reunión imprevista, para ponerlas al día de mi proyecto y concertar futuras citas.

Me invitan a subir a su aula de inglés. Ante su solicitud, el equipo directivo les ha concedido un aula para impartir inglés, habilitada con todos los elementos que la convierte en un laboratorio de idiomas. Es la primera entrevista informal que tengo con tres de ellas, entre las que se encuentra la jefa de departamento. Dos de ellas participarán en mi investigación. Son jóvenes, de edades similares, entre 35 y 38 años. Con actitud inquieta y entusiasta me trasladan, muy convencidas, que su labor docente debe basarse en las nuevas metodologías y en una apuesta por la innovación. Me hablan de los proyectos que están realizando y de los viajes que hacen al extranjero, dentro del proyecto Erasmus, y también de las limitaciones con las que se encuentran, la falta de tiempo, las horas de preparación de las clases, el poco material al que tienen acceso, pues solo hay un aula en el instituto dotada con ordenadores para todos los alumnos y muchos días la red wifi no funciona, me dicen. También, con entusiasmo, me van explicando cómo aprenden unas de otras, cómo forman un equipo y una red de aprendizaje entre ellas. Acceden a entrevistarse conmigo después de vacaciones, por lo que me facilitan sus correos.

6 ANÁLISIS DE LOS DATOS PRODUCIDOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación. Principalmente, son consecuencia del análisis cualitativo que se ha realizado, sin embargo, se apoyan en ciertos datos de carácter descriptivo.

Hay en el mercado muchas opciones ofimáticas para desarrollar el análisis de los datos producidos en una investigación. He seleccionado el AQUAD 6 porque es un programa cuyo potencial principal es su función para categorizar y organizar los datos. Además facilita la segmentación de la información a partir de códigos. A través de este programa he etiquetado y clasificado los segmentos de narrativa de las entrevistas de los docentes, estableciendo unos códigos como unidades de significado, englobándolos en las siguientes categorías: (1) Trayectorias de vida; (2) Dinámicas de prácticas y de cambios; (3) Aprendizaje y relaciones sociales y, (4) Trabajo en comunidad. Estas categorías, así como los códigos generados se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías analíticas: dimensiones cuantitativas

CATEGORIAS	CÓDIGOS	FA
1. Trayectorias de vida	1.1 Acceso a la educación	20
	1.3 Percepción del trabajo	23
	1.4 Conciliación vida familiar-laboral	16
	1.5 Vocación	17
2. Dinámicas de prácticas y de cambios	2.1 Prácticas compartidas	29
	2.2 Comparten sentimientos	12
	2.3 Cambios metodológicos	26
	2.4 Obstáculos cambios metodológicos	22
	2.5 Cambios institucionales	12
	2.6 Obstáculos cambios institucionales	12
3. Aprendizaje y relaciones	3.1 Agentes de formación	13
	3.2 Formación en nuevas metodologías	17
	3.3 Formación y relación social	35

sociales	3.4 Obstáculos para la formación	12
	3.5 Propuestas	11
	3.6 Clima de convivencia	39
	4.1 Experiencia trabajo colaborativo	16
	4.2 Coordinación docente	25
	4.3 Acerca del trabajo colaborativo	42
4. Trabajo en comunidad	4.4 Acerca del trabajo individual	18
	4.5 Obstáculos para realizar trabajo colaborativo	18
	4.6 Demandas a la administración	23

Estas frecuencias son el resultado de etiquetar unidades de significado que los docentes me han aportado en las entrevistas. Así, el referido a la conciliación de la vida familiar y laboral no obtiene una incidencia significativa debida, probablemente, al hecho de que solo dos de las entrevistadas tienen niños pequeños.

He considerado interesante incluir en la primera categoría el código de vocación, a pesar de que no se relaciona con el problema de investigación, porque cinco de ellos me exponen una justificación del por qué deciden trabajar en la docencia, a pesar de que sus estudios iniciales nada tenían que ver con la pedagogía. Me indican que sus anteriores trabajos les han generado experiencias que han trasladado al aula y, en ocasiones al trabajo con sus compañeros. Esas estructuras estructurantes, como habitus del que nos habla Bourdieu (1980) les han servido posteriormente para resolver situaciones en su desarrollo profesional como docentes.

La Prof1 me justifica la relación que se establece entre sus estudios de ingeniería industrial y sus primeras experiencias laborales con el trabajo que realiza con sus alumnos, así como el que desarrolla dentro del plan de formación con sus compañeros:

En mi caso yo estudié ingeniería, primero la técnica de industrial y la superior de materiales. En la empresa privada lo que hacía era diseñar un producto que pedía el cliente desde la fase inicial hasta que tiene las 500 ó 500.0000 unidades en el punto de venta. Eso no es tan distinto de lo que hago en el instituto. Coordinada con el resto de mis compañeros, doy solución a las necesidades que pueden surgir porque al final lo que hacemos es resolver

situaciones. Desde que surge un problema, buscamos soluciones a través de un proceso, en nuestro caso, evidentemente, a nivel escolar. **(Prof1)**

...porque la docencia siempre había estado en la retaguardia...**(Prof2)**

...y estaba cansada en que no me veía motivada, por eso decidí presentarme a oposiciones.**(Prof3)**

El trabajo de profesor sería un trabajo maravilloso para... a mí me gusta dar clase, explicar cosas, pero yo soy escultor, a mí lo que me gusta es tallar la madera, estar en mi taller...eso es lo que me gusta.**(Prof4)**

6.1 TRAYECTORIAS DE VIDA

La primera categoría engloba aquellos datos que hacen referencia a las trayectorias profesionales y situaciones vitales a las que los participantes aluden. He optado por organizar y presentar la información de manera ordenada, atendiendo a cada uno de los entrevistados, de manera tal que se ofrece una pequeña reseña de cada uno de ellos. Esta información nos permite conocer cómo accedieron a la educación, el carácter que tuvo esa decisión, cuál es su dinámica de trabajo y el modo en que consiguen conciliar la vida laboral y familiar. Atender a estos datos supone dibujar un perfil profesional que se ve condicionado, en buena medida, por el momento vital que atraviesan.

6.1.1 Profesora 1 (Prof1), 48 años

Prof1 es profesora de tecnología del instituto y la coordinadora de formación. Me indica que accede al cargo en sustitución de una compañera y que disfruta del mismo porque le permite trabajar en colaboración con los compañeros y resolver sus necesidades formativas. La figura de la coordinadora de formación de un centro educativo surge por iniciativa de la administración para organizar la formación de todo el profesorado de forma individual y colectiva, en colaboración con el equipo directivo, por lo que es un agente relevante en el escenario educativo del instituto como concedora de la formación que realizan los docentes del mismo.

Me explica que es funcionaria de la región de Murcia desde 2012 y que en 2013 obtiene la plaza definitiva en Villena como profesora de tecnología.

Continúa informándome de que su labor consiste en detectar las necesidades de formación del profesorado y trasladarlo al CEFIRE (Centro de formación, innovación y recursos educativos) que es el órgano que provee a los centros educativos de recursos, ya que en la enseñanza pública los centros educativos no tienen una partida económica para formación. Una vez recogidas las necesidades iniciales de mis compañeros, prosigue, se elabora el plan anual de formación (PAF).

Nuestro proyecto de este año va dirigido a la implementación de nuevas metodologías en el aula y al tema de la evaluación; tenemos un hándicap en educación, todavía, porque cuando realizo un proyecto... ¿Qué tipo de evaluación aplico? ¿Solo la observación? ¿O le pongo un examen? No lo tenemos claro... nos interesaba mucho conocer instrumentos de evaluación novedosos. **(Prof1)**

La prof1 me habla del trabajo colaborativo que desarrolla un grupo de compañeras:

En el departamento de inglés trabajan en coordinación las cinco componentes, ellas van todas a una. **(Prof1)**

6.1.2 Profesora 2 (Prof2), 36 años

En la entrevista de la Prof2, que es la jefa del departamento de inglés de este instituto, me cuenta que es madre de dos niños pequeños, y que este hecho condiciona la organización de su vida laboral. Este curso, continúa diciéndome, ha solicitado al equipo directivo que le permitan trabajar en el centro los miércoles por la tarde de 4 a 8, para poder realizar trabajos que con los niños en casa no puede. Me aclara que por las tardes el instituto permanece cerrado, por lo que cualquier profesor que quiera acceder a él debe solicitarlo previamente.

Me indica que es licenciada en traducción e interpretación de inglés desde el año 2003, y que realizó un máster en comercio internacional. Después comenzó a trabajar un año en una empresa textil en un municipio cercano a la ciudad donde reside y trabaja. En un momento de la entrevista, se sincera y me cuenta que ese año comenzó a replantearse su

futuro familiar y decidió cambiar de trabajo, por lo que se presentó a oposiciones en 2005, aprobó y entró en bolsa, pero sin obtener plaza. Después de tres años consiguió la plaza y desde el año 2011 trabaja en este instituto.

Me expone detenidamente que es jefa de departamento y tiene una jornada lectiva, con alumnos en clase, de 20 horas, más cinco horas de permanencia en el centro, con guardias, jefatura, reuniones de coordinación, haciendo un total de 25 horas. Estas son las horas oficiales, pero ella me explica que cada día entra a las nueve al instituto, porque deja a los niños en el colegio de al lado, aunque su entrada es a las 9.45, aprovechando este espacio para preparar las clases, porque como ella explica “no puedes llegar al centro y ya está”.

Al ser jefa de departamento, Consellería le permite obtener dos horas de dedicación al mismo dentro de su horario, que dedica a la programación, a coordinar los proyectos que están realizando, a reunirse con el equipo directivo, a gestionar los libros con las editoriales...

El curso para los alumnos de ESO acaba a mediados de junio, pero ella permanece en el centro oficialmente hasta finales de julio, aunque a partir del día 15 de ese mes, solo acude cuando es necesario, aunque para Consellería debe estar localizada.

Me traslada su convencimiento de que el trabajo colaborativo que realizan en el departamento es muy eficaz, que las cinco compañeras comparten formación y recursos. Cuando me explica los proyectos que están realizando siempre lo hace en plural:

Tú puedes guardar recursos disponibles para todo el departamento en el ordenador, y utilizarlo cualquiera. Hay veces que encuentro recursos que no los puedo aplicar yo y se los traslado a mis compañeras. Es sentido común. Cuando hacemos formación, todo lo ponemos sobre la mesa. **(Prof2)**

Apuesta, me dice, como el resto de sus compañeras, por el cambio metodológico que se está iniciando en los últimos años en educación, pero demanda más apoyo de la administración, que para ella se encuentra muy alejada de la realidad del aula:

Trabajamos por bloques, dependiendo de cómo llegan de 6º, preparamos los de 1º y 2º, y según acaban este ciclo preparamos los de 3º y 4º. Los adaptamos, aunque no se ajusten con los contenidos oficiales porque queremos lo mejor para los alumnos, porque los niños están aburridos de trabajar siempre lo mismo, nos ajustamos a los contenidos oficiales, cumplimos los objetivos, ya que los cambios que introducen las leyes afectan poco a nuestras clases. Sí cambian la ratio, la optatividad, pero a nivel de asignaturas obligatorias no cambian, y mi percepción es que la gente que estamos definitivas le hacemos poco caso a las leyes. Así, como lo que quiero cambiar lo voy a cambiar a mi manera, voy a cumplir las leyes, pero no voy a perder tiempo ni a leerlos, ni a buscarlos, ni a hacerlos mucho caso porque estamos hasta el pirri de los políticos. Aquí en este departamento somos poco burocráticas, nos tienen que dar tiempo para hacer lo que nos gusta, nos da lástima que no haya una unidad respecto a las leyes.(Prof2)

6.1.3 Profesora 3 (Prof3), 60 años

Cuando entrevisto a la Prof3 descubro la realidad de una maestra que trabaja en el primer ciclo de la ESO. Con gran amabilidad me cuenta que su titulación inicial era de profesora de EGB con especialidad en ciencias sociales, especialidad que cambió a la de inglés para presentarse a las oposiciones, pues en los años ochenta del siglo pasado, las plazas de inglés eran abundantes, según me indica. Aprobó en 1987, después de siete años de intentos. Durante 16 años trabajó entre 3º, 4º, 5º y 6º de primaria, pero cuando tuvo la oportunidad cambió a secundaria. Tiene, me dice, una experiencia docente de 32 años y ya se plantea la jubilación que le llegará dentro de dos cursos, en 2020.

Me aclara que tuvo la oportunidad de cambiar al instituto cuando entró en vigor la LOGSE, con la nueva organización del sistema educativo en primaria y secundaria, y la administración ofreció la posibilidad, a aquellos/as docentes que habían trabajado durante años en la 2ª etapa, de elegir, entre permanecer en el centro de primaria o acceder directamente a los institutos, adscritos al primer ciclo de ESO.

Al principio me dio un poco de inseguridad, de miedo por salir de mi zona de confort. No obstante como el cambio era para dar clase era los cursos en los que yo empecé a trabajar, entonces no era hacer un cambio a algo desconocido, es verdad que hacía años que yo no trabajaba con alumnos de esas edades, pero no era algo nuevo. **(Prof3)**

Este curso, continúa explicándome, atiende a 6 grupos y es tutora de un segundo de ESO, trabaja 25 horas de permanencia en el instituto de las cuales 18 son lectivas (con alumnos), el resto las dedica a atender la tutoría, a los padres, guardias, departamento y coordinación. Me dice que ese es el horario oficial, porque realmente no sabe las horas que dedica a su labor:

Yo te diría que en casa trabajo más horas que en el instituto. Cuando llego, como y me subo a la zona donde suelo trabajar y ahí empiezas a mirar desde los trabajos adaptados para algunos alumnos, las comunicaciones con los padres a través de la plataforma Ítaca, de la Consellería, preparar y revisar exámenes, preparar la clase del día siguiente, bueno que las tienes preparadas pero que se tienen que revisar, por ejemplo das una clase y cuando sales tienes la sensación de que no te ha salido bien, de que no te has gustado y tienes que modificar algo, pues te vas a casa y empiezas a visualizar por qué no ha salido bien, qué se puede modificar. **(Prof3)**

Ella se sincera conmigo y me confiesa que con sus compañeras del departamento trabaja muy a gusto, pero que está encontrando actualmente muchos obstáculos para realizar un trabajo colaborativo como el que llevan a cabo el resto de sus compañeras en el departamento. Me dice que lo que la separa de ellas no es la edad, sino el uso de las nuevas metodologías y la introducción de las TIC, que le está generando un sentimiento de inseguridad y de ansiedad. No obstante es una persona que, como ella me confirma, a pesar de tener cerca su jubilación, no cesa en su empeño de formarse y actualizarse.

Porque como te he dicho, me queda poco tiempo, un par de cursos, para jubilarme y podría decir, total para el poco tiempo que me queda pues hago lo de siempre, pero luego entras a clase y te encuentras con la realidad de hoy en día, no me permite estancarme ahí. Entonces es una batalla entre lo que estoy haciendo, lo que hacía, lo que me exigen, lo que yo quiero, lo que yo puedo... para mí profesionalmente es un momento no muy cómodo a nivel profesional. **(Prof3)**

Por eso me dice que el hecho de que sus compañeras puedan acceder, por su titulación, a todos los niveles, limita su trabajo al primer ciclo de ESO, por lo que ella asume, en gran parte, la carga de estos cursos y la mantiene un poco desligada de sus compañeras de departamento.

Yo veo a mis compañeras que tienen más cursos en común, y ahí ellas sí pueden coordinarse mejor, si hay cuatro personas y cuatro cursos cada una elige uno y la materia es la misma, eso les permite trabajar como equipo. **(Prof3)**

6.1.4 Profesor 4 (Prof4), 59 años

El Prof4 es licenciado en Bellas Artes y me cuenta en la entrevista que accedió a la docencia en el año 87, cuando la Consellería contrató profesores especialistas para los planes experimentales de Formación Profesional. Había uno de calzado y otro de cerámica.

Yo me metí pero no contratado directamente por la Consellería sino por unos institutos, *Aitex*, que están en Alcoy, el instituto de la cerámica, del calzado, porque se hacían planes experimentales de ciclos en esas especialidades en calzado y cerámica. Pero yo cuando acabé en el año 87 entré en la bolsa de prácticas de delineante, ahí hubo problemas a la hora de cobrar, como pasa a veces con estos proyectos. Entonces como abrieron la bolsa de delineantes, pues accedí por ahí. Antes he trabajado en cartonajes, diseño de cajas de cartón y diseño textil, pero poco tiempo. **(Prof4)**

Me cuenta que se presentó en seis ocasiones a la convocatoria de oposiciones para acceder a una plaza, aunque reconoce que, a veces, se presentaba a probar suerte. En una ocasión se presentó en Palma porque ofrecían una plaza de dibujo artístico, que era lo que le interesaba, porque entonces impartía la asignatura de delineación, que era dibujo técnico. En 2001 consiguió aprobar la oposición y su primera plaza fue en Aldaya, en la provincia de Valencia. Su experiencia no fue positiva y cuando tuvo la oportunidad de cambiar la plaza lo hizo.

Me relata que su experiencia docente en los primeros años no fue muy buena porque trabajó en centros donde los alumnos eran muy conflictivos, motivo que le impulsó a

cambiar de destino, a una zona castellano parlante, a pesar de que su lengua materna es la valenciana.

El último instituto que me dieron fue en el barrio del Cristo, con muchos problemas, con muchos gitanos que llevaban armas, yo que sé, era un calvario cada día dar clase. También se me juntaron otros problemas personales y dije... me vuelvo al pueblo... y pedí un traslado. Luego con mis compañeros también he tenido mucha suerte, mucha afinidad y en fin, digo pues ya me quedo aquí.(Prof4)

Este profesor es valenciano parlante. En la Comunidad Valenciana hay dos lenguas oficiales, el castellano y el valenciano. Hay zonas en las que solo se habla una de ellas, como es el caso de la zona del Alto Vinalopó, donde se sitúa este instituto, zona castellano parlante. Los profesores valencianos tienen en cuenta este dato, ya que en este enclave se produce un rechazo a la lengua valenciana, especialmente por la población adulta que no ha tenido acceso a una formación bilingüe. Hoy en día, en la ordenación académica, se incluyen tres horas lectivas de valenciano al igual que de castellano.

Me confiesa que la relación con los compañeros en el instituto es muy buena y se encuentra muy a gusto, pero que él se siente escultor, dato que me lleva a interesarme por conocer cómo esta cuestión de identidad profesional podría afectar a su compromiso con las prácticas y la formación compartida.

El trabajo de profesor sería un trabajo maravilloso, pero... a mí me gusta dar clase, explicar cosas, yo soy escultor, a mí lo que me gusta es tallar la madera, estar en mi taller...eso es lo que me gusta...pero accedí a las oposiciones para tener un trabajo fijo.(Prof4)

Prof4 me indica que asume el cargo de jefe de departamento de Plástica del instituto y que este departamento está compuesto por tres docentes. Me explica que entre ellos existe una relación cordial y que se consultan los contenidos a trabajar a lo largo del curso, pero que desarrollan una labor muy individualizada, impidiéndoles trabajar de forma colaborativa.

Reconoce que su competencia digital es limitada, que se ciñe al uso de la mensajería y que, en un principio se resistía a comprar un ordenador, porque él siempre ha defendido

el trabajo manual, aunque finalmente adquirió uno. Admite que necesita formación en este campo y que repercutiría en sus clases de dibujo, pues reconoce que hay muchos programas interesantes para desarrollar esta materia. Me traslada su incipiente interés por nuevas metodologías, enseñándome a través del móvil un vídeo de figuras geométricas realizadas con pompas de jabón:

Este tipo de cosas es lo que me gusta, las pompas de jabón se van organizando geoméricamente y van haciendo una estructura, esto se sumerge dentro del jabón y según unas leyes geométricas, se va explicando, tiene que ver con lo que hacen las abejas, se podría trabajar desde biología, matemáticas... este profesor es catedrático de la universidad... quiero decir que a mí me gustan todos estos jaleos... (Prof4)

Aún así, no ha participado en el plan de formación que se ha organizado este año en el instituto, y que está relacionado con las nuevas metodologías.

Yo no estoy haciendo el curso de formación en el centro porque mira, yo ya he hecho muchos cursos para tener puntos para las oposiciones, no conozco el curso que se está haciendo este año, he hecho un montón de cursos, de pedagogía ... No estoy porque... yo, en mi tiempo libre, me dedico a la escultura, y no tengo tiempo para hacer más cursos, y luego he hecho muchos cursos que son muy bonitos en teoría y que no te sirven para nada, que si la inteligencia emocional, que si la resolución de problemas...(Prof4)

6.1.5 Profesora (Prof5), 53 años

Cuando acudo a la cita para realizar esta entrevista a la directora del centro me indica que no sabe si podrá completarla porque se encuentra afectada por un resfriado que la ha mantenido en cama durante varios días. A pesar de ello y con gran esfuerzo completa la entrevista, y con gran generosidad me aporta muchos datos.

Comienza hablándome de que accedió a la docencia en un instituto de formación profesional de la ciudad hace treinta y dos años y que es diplomada en graduado social. Me explica cómo la administración contactó con ella para que se hiciera cargo de la

dirección de este instituto en 2008 y que las primeras credenciales del cargo tenían una duración de cuatro años pero que ahora, para cada renovación, debe presentar un proyecto para que lo apruebe el claustro y lo evalúe un tribunal, encabezado por el inspector. En este momento se encuentra en la tercera legislatura.

Me cuenta que al principio era duro, que no conocía a nadie, que no había instituto creado y que la mayoría de la gente estaba en comisión de servicios, por lo que para ir creando equipo o comunidad debía ir viendo a quién se le adecuaba el cargo. Cuando pasaron los cuatro primeros años ya comenzó a tener una idea del funcionamiento y las cosas comenzaron a ser más sencillas:

Cuando llevo ya tres años y tengo que preparar un nuevo proyecto, al principio es muchísimo, muchísimo trabajo, laborioso, es como tener una casa vacía, que hay que amueblarse. Tenías que crear un centro de la nada, alumnos, profesorado, alumnos. A mí me nombran en junio, me tiré todo julio y agosto montando muebles y la empresa de mudanzas, con mi equipo directivo y unos cuantos profesores que se ofrecieron a ayudar, y luego un equipo de personas que es muy gratificante. **(Prof5)**

Me habla de la relación que tiene con el resto del equipo directivo y los compañeros/as del instituto, que es una relación de trabajo, e insiste que cuando ella sale del centro necesita desconectar, que hay ocasiones que llega a casa y no tiene ganas de hablar con nadie, y que pocas veces traslada a su familia asuntos de su trabajo:

Va más por ser compañeros de trabajo que amigos. Somos compañeros de trabajo, nos llevamos bien. Hay buena armonía entre compañeros, y también se necesita desconectar. Al final si tienes amigos en el trabajo, acabas hablando siempre de lo mismo. **(Prof5)**

Se muestra muy orgullosa de los logros de su comunidad. Me explica que tienen tanta demanda que cada año tienen que baremar cuando la gente entra a bachillerato, primero de nuestro centro, luego de los otros institutos y por último de los centros concertados. Me traslada que la gente joven del instituto está poniendo en marcha muchos proyectos que lo convierten en un centro de referencia en la ciudad, a pesar de su corta andadura. Es un centro Erasmus +, desde la ESO, Bachiller y Ciclos formativos, acciones K201, y ella ha viajado recientemente a dos centros – uno en Alemania y otro en Italia –, con el

fin de poder compartir con su comunidad ideas de otras y de reforzar la formación intercentros:

Nosotros hemos ido en viaje institucional a presentar unos determinados proyectos, para que se realice intercambio o a que alumnos de ciclos formativos hagan allí prácticas. El primero que hice fue a Italia, para realizar intercambio con alumnos de la ESO, a través de la lengua inglesa. **(Prof5)**

No pueden admitir a más alumnos, la ratio de la ESO la tienen al límite porque dice: “todo el mundo quiere entrar en este instituto y estamos saturados”. Ella reconoce que en el centro hay personas que trabajan de forma individual y que se resisten a trabajar colaborativamente, pero que es un índice insignificante porque la colaboración es manifiesta en cualquier actividad que se proponga desde los departamentos o el equipo directivo:

Lo bueno que aquí todo el mundo quiere colaborar en todo y por ponerte un ejemplo, con el plan lector, con el tema de las faltas de ortografía, hemos considerado que es importante que todos los alumnos deben leer y hasta en ciclos, alumnos que aunque no vayan a la PAU, se les descuenta en los exámenes por faltas de ortografía. **(Prof5)**

6.1.6 Profesora 6 (Prof6), 38 años

La prof6 es madre de dos niñas pequeñas. Comienza a contarme con entusiasmo toda la actividad laboral que está realizando, aunque también me traslada a lo largo de la entrevista, las dificultades que tienen y el poco apoyo de las instituciones para desarrollar las nuevas metodologías que ella defiende.

Me relata que al terminar sus estudios de filología inglesa realizó un máster en comercio internacional y continuó perfeccionando otros idiomas, y que a pesar de que comenzó a trabajar en empresas de la zona levantina¹², siempre tuvo en mente trabajar en la educación, por eso durante un tiempo estuvo impartiendo clases a alumnos que necesitaban un refuerzo educativo, acudía por las tardes a sus casas para ayudarles en

¹² En el año 2000 había mucha oferta laboral para el campo en el que ella se había formado.

sus tareas escolares. Esta experiencia fue positiva para ella, por eso después de trabajar unos años en empresas de la comarca, en las que no disfrutaba con el trabajo que realizaba, se planteó presentarse a oposiciones.

Esta profesora me traslada su malestar por las características que la administración ofrece a los que deciden opositar al cuerpo docente, ya que ella, como los docentes presentados anteriormente, accedió a su plaza después de varios intentos.

Cuando se le presentó la oportunidad de trabajar en un centro de nueva creación, pidió el traslado de inmediato, porque le apasionaba la idea de comenzar un proyecto desde sus inicios.

Me hacía mucha ilusión comenzar un proyecto desde cero y coincidiendo con alguna compañera de este departamento que comenzamos juntas, la idea de cara a un futuro, poder trabajar juntas con un montón de proyectos, todo esto me motivaba mucho. La Prof. 3 y yo trabajamos juntas desde el principio, eso era una de las cosas que hizo que me decidiese por este centro. **(Prof6)**

También me comenta que pertenece al departamento de inglés desde el principio y que se encuentra muy a gusto con sus compañeras, pues forman un buen equipo. Me explica que lo tienen todo bien organizado y que se reúnen todos los días de forma informal a la hora del descanso.

Nosotras no vamos a la sala de profesores, sino que aprovechamos ese descanso diario para planificar nuestras actividades y revisar lo que estamos haciendo, ya que nuestro horario está completo y no contempla tiempo para reunirnos. **(Prof6)**

Yo fui testigo, en varias ocasiones que visité el centro, de estas reuniones informales en el departamento, a la hora del primer descanso de la mañana, y comprobé que allí se reúnen cuatro de las cinco componentes de este departamento.

También me detalla cómo a la hora de planificar proyectos lo hace de forma coordinada con el resto de las integrantes del departamento, pues ella mantiene la idea de crear una comunidad en la que todos aportan y todos reciben. Me cuenta, además, que desde hace

dos años están trabajando con una metodología nueva, la clase invertida, que consiste en que los alumnos visualizan los contenidos a través de vídeos en casa para trabajar las actividades y consultar dudas en el aula y que están comprobando cómo los/las alumnos/as se motivan. Por eso cuando tiene una oportunidad realiza viajes a centros europeos, para trasladar a sus compañeras las ideas que ha aprendido en aquellos centros. Estos datos que ella me traslada se pueden comprobar en las imágenes que ofrece la página web del instituto.

Respecto a las relaciones personales con sus compañeras, me confiesa que las considera amigas, principalmente a tres de ellas, ya que tienen una edad aproximada y comparten historias de vida:

Como a nivel personal nos llevamos todas bien, puedo decir que hay una amistad. Yo por mi parte sí que lo diría. **(Prof6)**

6.2 DINÁMICAS DE PRÁCTICAS Y DE CAMBIOS

Wenger (1998) nos indica que, del mismo modo que hay tareas que se realizan mejor de forma individual que en grupo, parte del aprendizaje se realiza mejor en grupo y otra parte se lleva a cabo en solitario:

La diferencia reside en que el aprendizaje – sea cual sea su forma – modifica quienes somos modificando nuestra capacidad de participar, pertenecer, negociar significado. Y esa capacidad se configura socialmente en relación con las prácticas.

(Wenger, 1998)

En el transcurso de las entrevistas los docentes me han confirmado que en el centro se trabaja en ocasiones de forma individual, aunque va en aumento el trabajo colaborativo por los resultados que obtienen.

Yo entiendo que es mejor el trabajo colaborativo, pero considero que actualmente seguimos siendo islas, sigue habiendo mucha individualidad, dentro de cada departamento no conozco la situación, el trabajo coordinado interdepartamental todavía no lo veo, lo que sí percibo es la curiosidad que va iniciándose, se va apreciando cierta inquietud y curiosidad cuando se hace algún curso ya la gente va preguntando... y esto cómo podríamos hacerlo y se van uniendo profesores de diferentes materias.(Prof3)

Aquí hay más gente que trabaja más de forma individual que por equipos. Habrá personas que siempre son más individuales y no hay manera de que trabajen en equipo. Cada vez se respira más el trabajo en equipo, pero aquí hay departamentos que los componen sólo una persona.(Prof5)

La prof5 me explica que este es un instituto con muchos proyectos, donde el volumen de trabajo es excepcional, donde la gente se involucra, son muchos los que participan en ellos y va en aumento, porque la gente se va incorporando al ver los resultados y la motivación de los alumnos, y se animan a unirse a este tipo de proyectos. Puedo constatar este hecho a través de los murales que se plasman en la entrada al centro. En una de mis visitas había un grupo de alumnos preparando uno de los paneles. Matiza que sigue habiendo un sector, de cinco o seis personas, que se mantienen al margen, quizás por sus circunstancias personales, que no les permiten involucrarse, porque algunos profesores recorren más de 150 kilómetros para llegar al trabajo y cuando acaban su jornada no están dispuestos a alargarla. Por otra parte, continúa, hay otro sector que, por el tipo de asignaturas que imparte, tienen más complicado realizar un cambio, porque la administración con el modelo de evaluación que demanda con las pruebas PAU, no favorece estas metodologías. Me dice que todo esto debería llegar a la administración, porque no se apoya el esfuerzo y la iniciativa de los docentes.

Por ejemplo, los profesores de lengua en 4º de ESO, que se trabaja la sintaxis, luego llegan a Bachiller, tienen pruebas PAU, y se tienen que quedar ahí, no por falta de ganas, es complicado. Sienten inquietud. Este año pedíamos que la gente que ha trabajado así que nos dijera cómo le ha ido, sea mal o bien y así vamos experimentado y trasladando resultados.(Prof1)

Insiste en que hay determinadas acciones en el centro que no están relacionadas con el trabajo por proyectos, pero que se realizan de forma coordinada con otros/as compañeros/as del departamento, aunque también están comenzando a formarse grupos de trabajo interdisciplinares, lo que, según ella, está originando un aumento de las relaciones sociales.

La directora me explica que es un claustro abierto a la colaboración y que a veces no ha podido incentivar los proyectos presentados, con una reducción horaria, a pesar de lo cual los/las docentes han seguido trabajando en él. También el equipo directivo trabaja de forma coordinada, estableciendo horas para reunirse dentro del horario, pero que se amplía siempre que es necesario.

La prof1 me comenta que hay proyectos interdisciplinares en marcha, en los que intervienen varias asignaturas, que son centro plurilingüe y centro experimental (AICLE) desde hace dos años, integrando el aprendizaje de contenidos del currículum mediante una lengua distinta a la habitual del alumno, sin necesidad de que dicha materia de estudio tenga relación alguna con la lengua utilizada, incluyendo el inglés y el valenciano. Las siglas CLIL hacen referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de la lengua extranjera. Ella, que es profesora de tecnología en los cuatro cursos de ESO, la imparte en inglés. Me explica que trabaja de forma coordinada con otros compañeros a lo largo del curso, creando unidades didácticas y actividades completas en inglés, porque el ABP (aprendizaje basado en problemas) es novedoso si se trabaja de forma interdisciplinar¹³, por lo que deben coordinarse varios docentes.

¹³ [El Aprendizaje Basado en Problemas](#) (ABP) es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a la solución ante un problema planteado por el profesor. La modalidad más novedosa de esta metodología estriba en que sea multidisciplinar.

Tenemos que trabajar de forma colaborativa entre los docentes. Yo creo que el cambio es inminente, hay mucho caldo de cultivo y la gente hace cosas muy, muy, muy interesantes, que no pasan desapercibidas a nadie, ni a los profesores ni a las comunidades educativas ni a los propios inspectores. Es cierto que hay ciertas cosas que yo puedo poner en tela de juicio, ¿por qué tengo que evaluar en competencias o por qué un indicador de logro va a concretar el criterio de evaluación de un alumno, es una anécdota que cuando lo escuché la primera vez pensé que era absurdo, pero indagando por ahí, realizando cursos de esos (MOOC)¹⁴, pues me di cuenta que esto es una corriente universal y que el evaluar a los alumnos desde diferentes ámbitos y que el aprendizaje sea completo a todos los niveles viene de la comisión europea que rige nuestra tarea. **(Prof1)**

Durante la entrevista con la Prof5 obtengo un dato que despierta mi curiosidad, y es el hecho de que existan docentes que realizan un trabajo muy individualizado, y que no haya forma de que trabajen en equipo. Continúo con las entrevistas y descubro que el Prof4 podría ser uno de ellos. Necesito conocer los motivos por los que él no realiza prácticas compartidas con otros compañeros. Cuando le lanzo la pregunta respecto a los cambios metodológicos llevados a cabo por alguno de sus compañeros, arguye:

Es que yo creo que en la educación hay cosas que no tienen que cambiar, por ejemplo el profesor es el que tiene que explicar, y tiene que explicar si puede ser desde un punto de un conocimiento teórico de lo que va a explicar, pero lo bonito es que tú explicas. **(Prof4)**

Todas estas teorías nuevas van a ir al garete porque están todas basadas en las teorías de Rousseau, que dice que el hombre es bueno por naturaleza, y eso no es así. **(Prof4)**

Convencido con sus argumentos, continúa hablándome de alguna situación comprometida con sus alumnos, que aunque no se relaciona directamente con el problema de investigación, sí lo hace indirectamente porque impide que este docente trabaje de forma colaborativa:

¹⁴ Massive Open Online Courses, son una nueva modalidad de formación con propuestas orientadas a la difusión web de contenidos y un plan de actividades de aprendizaje abierto a la colaboración y la participación masiva.

A mí me han mandado a tomar por culo, este año en la clase... Esa es otra, que los profesores no somos trabajadores sociales, nosotros no tenemos formación en ese tipo de cuestiones, somos especialistas en nuestras materias, la perspectiva del dibujo, cómo hay que hacer un dibujo y luego tú te encuentras con otro tipo de cuestiones... **(Prof4)**

Aunque no ha participado en ninguna modalidad del trabajo por proyectos, se interesa por alguna iniciativa que ha visto en los últimos días, como relato en su presentación. Pero, de repente, me sorprende con un discurso reflexivo:

Yo creo que por ejemplo... si un profesor trabaja el Siglo de Oro en historia, y el profesor de literatura da el Quijote, entonces el de plástica incluye la acuarela con figuras de El Quijote... eso sería genial, factible e interesante, pero eso habría que acordarlo muy bien todo. Primero habría que acordarlo en qué fechas se hace, cuando y como. Tendríamos que coordinarlo todo bien. **(Prof4)**

Cuando reacciona, después de ese instante, continúa incidiendo en lo que él considera un obstáculo por parte de la administración y que frena el desarrollo de prácticas compartidas y que son los extensos temarios que ahogan cualquier iniciativa para introducir cambios en sus prácticas. Compruebo también, a través de sus palabras, que tiene muchas dudas respecto a adoptar otro modelo de trabajo. Me explica que sus alumnos están acostumbrados a una enseñanza tradicional, con explicación del profesor y con exámenes del contenido que se ha trabajado en clase; me argumenta que cuando no hay examen o cuando se trabaja en grupo, se alborotan y es muy difícil controlarlos. Me cuenta que, en una ocasión, que se habían organizado actividades diferentes en clase, un alumno contó en su casa que no tenía que ir al instituto porque no se hacía nada ese día.

Pero qué pasa... que los profesores tienen sus temarios, y luego están los alumnos que cuando ven esta forma de trabajar piensan que ya no trabajan. **(Prof4)**

Este tipo de trabajo por proyectos es agotador, porque se genera en el aula un nivel de ruido inevitable, yo hay veces que cuando salgo tengo tanto dolor de cabeza que me tengo que tomar una pastilla...**(Prof1)**

6.3 APRENDIZAJE Y RELACIONES SOCIALES

La Prof3 me informa de que para acceder a una plaza en un centro público deben pasar un proceso de selección complicado, en el que se invierten varios años. A pesar de ello, continúa explicándome que el aprendizaje que obtienen en ese proceso poco les sirve para afrontar los retos que la educación actual les plantea, y que pasa en gran parte por el uso de las TIC. Sin embargo, incide en que está realizando un gran esfuerzo para formarse y prepararse

Las oposiciones son complicadas, me costó más sacar las oposiciones que sacar la carrera.**(Prof3)**

Estuve cuatro años de interina, presentándome a oposiciones hasta que finalmente aprobé y pude optar a una plaza. Esos años eran buenos para mí, bueno por una parte, no paraba en casa, siempre viajando, pero por otra me dio la oportunidad de conocer distintas realidades, centros grandes, pequeños, ciudades grandes, ciudades pequeñas, se aprende mucho de los compañeros, conoces a mucha gente, para mí esa experiencia fue muy buena, impartí asignaturas que no eran de mi especialidad, en bachiller a personas adultas...**(Prof6)**

Según Sánchez (2018), en España estamos asistiendo a una primavera de innovación educativa protagonizada por los docentes. Pero estos en las entrevistas se decantan por una demanda a la administración, porque afirman que esa innovación no puede desarrollarse con los pocos recursos que tienen, responsabilizándola del freno de muchas de sus iniciativas, como lo confirma la Prof5, la Prof6, la Prof3 y el Prof4.

El problema que yo veo aquí son los políticos, los que hacen las leyes son señores muy respetables pero en su vida han estado en el aula, no conocen la realidad del aula. El ordenador es muy sufrido, se ponen a hacer leyes sin tener conexión con la realidad educativa, se ponen a hacer experimentos y con la educación no se pueden hacer experimentos. Se van poniendo parches a los problemas que tenemos de base de muchas cosas, y eso no es la solución, porque los que nos legislan, jamás se han puesto en un aula y los problemas los conocen de oídas, y eso produce un sesgo en base a quien te lo ha contado o en base a su experiencia, seguimos trabajando como hace cuarenta años. **(Prof5)**

En el año 2017, Consellería estableció un decreto en el que establece dentro del currículo una asignatura para trabajar de forma interdisciplinar a través de proyectos. Pero los docentes me trasladan que no están formados para poder impartirla y si no se les ofrece una formación de calidad fracasará, porque como ellos reconocen no le hacen mucho caso a las leyes. Los profesores son diseñadores de experiencias de aprendizaje en las que ellos mismos disfrutan, participan y aprenden, dando paso a un aprendizaje compartido entre los compañeros del claustro (Hernando, 2015). En sus narrativas me trasladan que no sienten el apoyo de las administraciones, regidas en su mayor parte por políticos que poco conocen de la realidad de las aulas. Demandan periodos de formación dentro del horario lectivo y un pacto educativo, pues me indica la directora que en Finlandia tienen la misma ley desde hace 60 años. Desde la perspectiva de los docentes es algo impensable en España, ya que en los últimos treinta años han sufrido siete cambios de legislatura en educación, según me explican.

No tenemos tiempo, porque cambiar a otro sistema supone mucho tiempo y Consellería en eso no ayuda nada, porque no pedimos horas de... pero si una hora de coordinación de Erasmus, por ejemplo, para los compañeros que están dando sus clases en inglés necesitan tiempo para preparar sus clases, con Profesora 1 sí que coinciden dos de ellos, de los 4, pero los otros dos... luego tienes que preparar muchos materiales en tu casa, hay muchas herramientas que están fuera de Ítaca y Google Site que son mucho más potentes y Consellería no cae de la burra con eso, nos facilitaría mucho la vida. **(Prof2)**

Yo creo que a las leyes, hoy por hoy, por lo que yo hablo con compañeros y amigos, solo le hacen caso los que van a opositar y cuando apruebas te olvidas de ellas y haces la clase a tu manera, y como cambien lo que cambien las leyes, es un cambio pequeño, yo creo que el cambio está en cada uno de nosotros.(Prof2)

Y, por otra parte, hoy tenemos una ley y dentro de tres años tendremos otra, con lo cual me pego un atracón para preparar una programación didáctica que sea real, para que de aquí a tres años venga otra historia. Personalmente, desde mi punto de vista, mis clases si incorporo nuevas metodologías activas o trabajo colaborativo o hago algo de ABP, es como al margen de la ley, comprendes, me da igual, si yo veo que ese tipo de trabajo motiva a mis alumnos, lo voy a seguir haciendo, me da lo mismo la ley que rija, solo sé que el contenido de tecnología que tienen que aprender mis alumnos, así lo aprenden muchísimo mejor, porque es estimulante. La otra parte es difícil, qué difícil es, no tenemos recursos, no hay nada que te garantice el éxito, no tenemos suficiente trayectoria que te asegure que realizando ese proyecto tus alumnos son de diez... ensayo, error, pues para eso hay voluntad, pero tenemos una falta de tiempo tremenda para invertir en esto. Yo me moriría haciendo siempre lo mismo.(Prof1)

La Prof1 me explica que con su expresión *fuera de la ley* se refiere a una adaptación de las normativas en beneficio de sus alumnos, porque como ella reconoce arriba, no tienen recursos para poder realizar todas las prácticas que les gustaría. Coincide con la Prof6 al demandar más tiempo para poder reunirse y coordinar sus prácticas. Las profesoras 1, 3 y 6 coinciden en trasladar a sus compañeros/as los aprendizajes que desarrollan en otros centros europeos.

El cambio vertiginoso que se produce en la sociedad, también se traslada a los centros educativos y esto produce una sensación de incertidumbre y de inseguridad en los/las docentes, que no encuentran el camino a seguir. La profesora 5, se ha formado a lo largo de su carrera profesional y se sigue formando. El año pasado estuvo en Reino Unido y cada vez que realizan en el instituto un curso, participa en él. Apunta que la metodología más aceptada ahora es la del aprendizaje basado en proyectos, y por eso, cada vez que recibe información acerca de esta modalidad pone atención para ver cómo se hace, cómo va, cuáles son los resultados y cuando encuentra un curso de esta

metodología, se inscribe en él. El año pasado comenzó uno basado en esta metodología, pero como su competencia digital es limitada y esos cursos, organizados por el INTEF¹⁵ están planteados con unos recursos que ella no domina, y para comunicarse, para enviar actividades, para hacer sugerencias, hace uso de blogs, de twitter, de herramientas que le producen ansiedad, no pudo terminarlo. Es un campo tan amplio, que no deja de tener la sensación de estar perdida.

Hace un par de años cuando la metodología, los recursos eran otros, llegabas a casa y tenías el libro de profesor y los CD y poco más, entonces con eso el tiempo que invertías era lo que daba de sí ese material, pero claro a día de hoy tienes todo lo que te ofrece internet , todo lo que te ofrecen las plataformas educativas, todos los recursos que hay por ahí , entonces en tu afán de buscar recursos, actividades, técnicas que les facilite el aprendizaje , que los motive pues cuando te quieres dar cuenta se te han pasado un montón de horas, entonces mi vida está volcada ahí. Una vez que controlas el entorno se debe disfrutar, pero claro hasta que llegas ahí es duro. Lo primero que hay que hacer es proporcionar la formación necesaria.....luego que sea de calidad. Porque creo que si se dan esas circunstancias el personal estaría dispuesto, porque la oferta que hay, a veces, no es de calidad.(Prof3)

Según me informa la Prof1, en 2017, la Consellería de Educación emitió una resolución que establecía el plan de formación anual para los centros educativos, con el fin de que cada centro estableciera sus necesidades de formación y las cubriera. Es una formación, me indica, que pretende potenciar la creación de un conocimiento profesional de forma colaborativa, además de institucionalizar el intercambio de experiencias de aula, creando una red de aprendizaje para experimentar el cambio de forma progresiva y conjunta. El plan de formación del instituto para este curso está estructurado en tres apartados.

¹⁵ [Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado](#)

Se propuso a principio de curso hacer un proyecto de formación de centro, antes se hacían cursos estructurados, como proyectos muy acotados, muy cerraditos y ya está. Lo de este año es distinto, tiene que implicar a más de la comunidad educativa, tiene que interesar. Lo planteamos, vimos que había mucha inquietud, vimos que tenía tres partes a abordar, la primera era la competencia digital del profesorado, aunque todo el mundo sabe mandar correos y buscar información por internet, las nuevas metodologías dentro del aula requieren destrezas en competencia digital sólidas, poder resolver los problemas que nos surgen, hay muchísimas herramientas que se pueden utilizar en el aula y que hay compañeros que ya las están usando, ... pues mira hacemos clases invertidas ... o usamos esto... todo lo relacionado con las tic... no sé lo que está pasando en la clase de al lado. Eso relacionado con el uso de las TIC se ha visto en la primera parte del proyecto. La segunda parte ha sido la de compartir experiencias dentro el aula, soy de tecnología, siempre he trabajado por proyectos, tanto al principio en la empresa privada como después en la enseñanza, yo desarrollo productos al final, pero hay compañeros de otras especialidades que comprendo que les cueste, pues yo les traslado mi experiencia. Viajo a Reino Unido y a Finlandia para hacer periodos de observación y no sé lo que está haciendo mi compañero de al lado, pues es el momento de reunirnos , de poner encima de la mesa y de compartir todo lo que hacemos en el aula, sin ser juzgados. La última parte ha sido ponencias externas por parte de expertos, en el tema de la evaluación tenemos un hándicap en educación todavía, porque cuando realizo un proyecto ¿qué tipo de evaluación aplico?, ¿solo la observación?¿o le pongo un examen? No lo tenemos claro... nos interesaba mucho conocer instrumentos de evaluación novedosos, siguiendo las recomendaciones del inspector que es especialista en el tema y un poco siguiendo su consejo y trabajando su consejo, primero los niveles de concreción curricular, luego cómo hay que estructurar una unidad didáctica, es la parte menos agradable, pero la legislación está para cumplirla y este tipo de herramientas han venido para quedarse.(Prof1)

6.4 TRABAJO EN COMUNIDAD

En este instituto aparece una comunidad de práctica, que coincide con el departamento de inglés, donde todas las integrantes mantienen un desarrollo profesional, en la medida en que este concepto habla del profesional como aprendiz permanente, preocupado por su crecimiento personal y empoderado en ese proceso (Álvarez, 2018).

Tres de las entrevistadas pertenecen a este departamento, la Prof2, la Prof3 y la Prof6. La Prof2 y la Prof6 tienen una formación inicial que poco tiene que ver con la docencia, y la Prof3 es maestra, habilitada para dar clase en el primer ciclo de ESO.

La Prof5 me detalla cómo las componentes del departamento de inglés se implican mucho en cambiar las metodologías tradicionales del aula; también me cuenta que el año pasado animaron a otros compañeros del centro a realizar un curso de metodologías activas para que comenzaran a familiarizarse con esos conceptos, y cuando hacen formación o cuando asisten a un congreso, lo ponen todo en común y lo comparten con el claustro.

Todas las componentes del departamento de inglés trabajan de forma colaborativa.(Prof5)

Lo interesante de una comunidad de práctica es que sea capaz de trasladar fuera de ella, aquellas prácticas exitosas y con buenos resultados, para que el resto del claustro se contagie y aprenda estos métodos (Wenger, McDermott, y Snyder, 2002). Las tres profesoras entrevistadas del departamento de inglés, me explican que cuando realizan algún curso de formación, trasladan a sus compañeras y al claustro lo que consideran más interesante y más útil.

La motivación entre nosotras llega también a la formación... Decidimos entonces hacer un curso específico para esa actividad, un curso on line, como el de Flipped Classroom¹⁶, hicimos un MOOC conjunto y luego una de las compañeras que tenía mucho interés en seguir formándose en esta metodología, tuvo oportunidad y se fue a Madrid, luego estuvo muy bien, porque nos trasladó toda la información a nosotros y al claustro. Entonces lo que habíamos aprendido y lo de ella, lo trasladamos al claustro. Respecto a la clase invertida y al resto de los compañeros del centro, este año estamos realizando un curso de nuevas tecnologías. Yo creo que está despertando la curiosidad de muchos de ellos, y esto es positivo, hemos terminado con buenas perspectivas, constancia de que otros compañeros estén trabajando la clase invertida, no me consta, pero creo que la valoración es positiva, porque poco a poco se van contagiando y eso es bueno, en el sentido de que les ha creado curiosidad, creen que es algo que van a poder aplicar el día de mañana. Realmente les ha gustado, al contar nosotras

¹⁶ Es un modelo pedagógico que invierte el modelo tradicional de aprendizaje, el alumno descubre los contenidos en su casa, a través de unos vídeos y dentro del aula los refuerza con la experiencia del docente.

nuestra experiencia han visto que puede ser posible, y que todo es cuestión de ponerse, porque a veces tenemos un poco de miedo, no voy a ser capaz, desconozco esto, cómo aplicarlo en mi asignatura; cada uno somos de una especialidad y hay veces que surgen las dudas de si en mi asignatura funcionará; en general ha gustado y hay profes que el año que viene se animarán a hacer cosas nuevas, aunque hay compañeros que están haciendo ya cosas nuevas, no la clase invertida, pero sí experiencias nuevas. **(Prof6)**

En las entrevistas, las tres me confirman que tienen plaza fija, y que eso les da seguridad y les favorece su desarrollo profesional. Coinciden también en trasladarme que es un departamento con muchas competencias, las pruebas homologadas, las pruebas de certificación del A2...Todas mantienen una percepción del entorno de trabajo como agradable, y me muestran, en una de las visitas, las aulas que el equipo directivo les ha concedido para impartir inglés, una para ESO y otra para Bachiller. Son conscientes de que su forma de trabajo destaca en el instituto y que es complicado encontrar compañeras que compartan las mismas inquietudes y que opten por un cambio metodológico.

El tiempo que llevamos nosotras de esta manera, creo que nos está ayudando a trabajar mejor y sobre todo nos ayudamos y nos damos mucho ánimo, nos alegramos y nos reforzamos unas a otras cuando a alguien le sale algo bien... oye mira este juego me ha salido muy bien en clase o esta actividad, o cuando no sale bien... para que las demás lo pongan en práctica y revisar juntas los resultados, es una forma de mejorar. Lo ponemos en común todo incluido los exámenes, incluidas las preguntas de los exámenes, todo lo ponemos en común, a veces, por ejemplo, 2º de bach, tenemos un material que hemos elaborado entre las tres personas que impartimos el curso, hemos hecho un repaso de las unidades para incluir las destrezas que queremos desarrollar, damos nuestro punto de vista por si nos parece correcto o no, o deberíamos algo que se nos ha podido pasar y a la hora de crear los ejercicios de evaluación, o los elaboramos conjuntamente o cada una se encarga de una parte. **(Prof6)**

Respecto a nivel general, la gente está acostumbrada a trabajar de forma individual, pero en nuestro departamento es otra cosa, donde voy digo que doy las gracias todos los días por el

departamento donde he caído, porque cada una somos de nuestro padre y nuestra madre, pero a nivel de trabajo hemos estado en todo de acuerdo, y estamos todas de acuerdo en que es mejor compartir que reservarse las cosas. **(Prof2)**

En los códigos 2.5 y 2.6 he recogido todas las referencias que las entrevistadas hacen respecto a la administración, coincidiendo todas en la necesidad de que se establezca un pacto educativo, y que se normalice un horario que les permita establecer periodos de reunión. Así me lo traslada la Prof3: “el grueso del horario de este ciclo, hace difícil que pueda coordinarme con el resto de mis compañeras”. Y otro dato, que según me apostillan es primordial para ellas, la conciliación de la vida laboral, que les facilite su desarrollo profesional. La Prof5 me comenta que ha presentado varias quejas en Consellería demandando más recursos, pero que hasta hoy no había tenido respuesta.

Recuerdo hace unos años que hubo algo que parecía que los distintos partidos políticos iban a llegar a un acuerdo, un punto común para que no dependiera del color político del momento, pero no se llegó a firmar, entiendo que sería por motivos partidistas, si no hay un pacto educativo que permita una estabilidad y lo que es importante dentro de la educación esté reconocido por todas las formas políticas y que no se cambie continuamente por motivos políticos. Todas esas circunstancias no ayudan. **(Prof4)**

Me encantaría ponerme un horario de trabajo en casa, pero no es posible, con dos niñas tengo que ponerme con ellas, actividades extraescolares, meriendas, me tengo que poner con ellas a trabajar, siempre tienen tareas del cole. Hay días que digo, hoy sí que me lo puedo permitir y dedico un tiempo a mi trabajo. **(Prof6)**

Los fines de semana, la Prof6, suele tener trabajo y lo distribuye como puede, viernes por la tarde, domingo por la mañana, intenta sacar tiempo de donde puede, porque lo necesita, incluidas las vacaciones, en las que también tienen trabajo. Cuando en junio terminan los alumnos, ellas siguen trabajando hasta mediados de julio, hay cursos de formación y luego deben poner en marcha el próximo curso, porque comienzan ya en

septiembre con los niños. Septiembre y octubre para ellas, son meses agotadores, porque se inicia el curso, hay reuniones de claustro, reuniones de padres...

Aquí el trabajo que hacemos fuera del horario no lo ve nadie. **(Prof2)**

La profesora 2 me informa de que ha solicitado quedarse a trabajar en el centro los miércoles de 3 a 8, porque tiene 5 horas de trabajo que le lucen mucho, no le molesta nadie y no tiene a los niños alrededor como en su casa. Luego, puede sacar un poco de tiempo mientras duermen la siesta o cuando se acuestan para corregir o preparar exámenes.

Los fines de semana también trabajo. Hay temporadas que son más ligeras, que puedo dejar la bolsa el viernes y no tocarla hasta el lunes. Pero la realidad es que si no tienes un examen de un nivel es de otro, yo que trabajo en tantos niveles, tienes que preparar a los de 4º de ESO que acaban, ahora estoy en plena preparación de la PAU de 2º de Bach, mi 2º curso del ciclo superior de estética ya acabó y esas dos horas me han quedado libres, pero tengo permanencia en el centro y asistencia a aquellas alumnas que tengan recuperación o dudas, es como que vas escalonando una cosa con otra, antes teníamos las pruebas del A2... **(Prof2)**

El código 3.6 recoge las referencias que los docentes hacen respecto a las relaciones personales que mantienen con sus compañeros/as. La Prof1 aboga por establecer unas relaciones que impliquen y motiven a los/las compañeros/as: “Lo de este año es distinto, tiene que implicar a más de la comunidad educativa, tiene que interesar”, por eso al plantear el plan de formación:...”solo lo hacemos las personas interesadas. Si el claustro son 67 personas, el proyecto lo hacemos 67. Está muy bien, es estimulante”.

La Prof2 me habla de sus sentimientos acerca de sus compañeras y de la relación con el resto de la comunidad. Reconoce que a pesar de la heterogeneidad de todos, forman una comunidad cohesionada. Cuando han surgido situaciones desagradables, se ha sentido arropada. Insiste en que la realización de prácticas compartidas entre compañeros de diferentes áreas les propicia reunirse en celebraciones personales para conmemorar un cumpleaños, una boda o una jubilación.

Cada uno tiene su personalidad... sentí que éramos algo más que un equipo de profesores, me sentí como una familia, sentí un apoyo más familiar que laboral. **(Prof2)**

Sí, a lo mejor con determinadas personas, con el departamento de castellano tenemos muy buena relación, de biología, nos relacionamos, nos tenemos que coordinar para organizar la Formación Profesional Básica, y ahí nos tenemos que relacionar con lengua, matemáticas, biología. Nos gusta hacer comidas solas, pero es verdad que varias veces al año nos reunimos con grupos de compañeros, grupos más reducidos, con gente que celebramos, los cuarenta años de no sé quién, la jubilación de no sé cuando...**(Prof2)**

Cuando la directora me habla de su relación personal con el resto del equipo directivo, me indica que no son amigos para salir por ahí, pero que eso no impide que se reúnan en ocasiones para comer o celebrar algo. Como compañeros de trabajo se llevan muy bien y hay buena armonía, tienen distintas edades y ella cree que si tienes amigos en el trabajo al final acabas hablando de trabajo y para ella es necesario desconectar de vez en cuando.

Por el contrario la profesora 1 y 2 coinciden en sus afirmaciones y sí hablan de amistad entre ellas, aunque con unas tienen una relación más cercana, suelen reunirse varias veces al año, para hacer una comida de departamento, o se van a comer con sus familias, porque los niños tienen una edad aproximada y cuando se reúnen se lo pasan muy bien.

Yo creo que sí, independientemente de que tengas una relación estrecha, más personal, yo a estas alturas las considero amigas mías. A mí me consta que hay profesores/as que hacen sus exámenes y nadie más tiene acceso a ellos, a nosotras nos parece eso un despropósito. Tú puedes tener recursos disponibles para todo el departamento en el ordenador, y utilizarlo cualquiera. Hay veces que encuentro recursos que no los puedo aplicar yo y se los traslado a mis compañeras. Es sentido común. **(Prof2)**

Mientras en el departamento de inglés hablan de amistad, en los otros grupos del centro, como es el equipo directivo, se habla de compañeros de trabajo y las celebraciones son las estrictamente generadas por la relación de trabajo.

El hecho de que haya un buen ambiente, una armonía, y que todos vayamos a una, hace que el barco lleve una buena trayectoria, siguiendo con la metáfora seguimos surcando nuevos mares.(Prof5)

Somos muchos, los nacimientos se celebran en el instituto para todo el mundo para el claustro, se suele traer alguna cosa para picar y nos reunimos en la sala de profes.... En los cumpleaños, pues no, algún profe que quiere celebrarlo, o alguno más sonado como uno de 40 o 60 así... también depende de la persona.(Prof6)

Otra de las denuncias que manifiestan los/las docentes en sus declaraciones, se relaciona con la Prof3 y su titulación de maestra que solo le da acceso al primer ciclo de secundaria, lo que genera también una brecha salarial, pues los maestros que trabajan en el primer ciclo de ESO, tienen un sueldo inferior a los licenciados. Este dato, como me indica ella, repercute en su relación con las compañeras al no poder participar en las prácticas que las demás realizan en otros niveles educativos.

Ella que no reconoce la brecha salarial, sí reconoce la desigualdad en la carga laboral. La directora nos confirma que el hecho de que esta profesora no pueda coincidir con sus compañeras en todos los niveles la condiciona a no poder participar en las prácticas colaborativas que ellas desarrollan.

Lo he notado y no he trabajado en esos centros la discriminación que se produce a nivel de titulación, uf, tú eres maestro del primer ciclo, uf tú eres catedrático, uf tú eres interino, ah no tú eres profe de tal, yo lo he notado estando de visita...(Prof5)

Otro dato interesante lo aporta la Prof6 cuando habla de la transparencia a la hora de presentar la opción de participar en los proyectos, pues de lo contrario, me explica, los/las compañeras cuando ven que otros/as realizan proyectos y no tienen suficiente

información se sienten molestos, produciéndose rencillas y desavenencias entre los que participan y los que no.

Yo creo que en principio, sería el tema de la coordinación, que si queremos realizar algún proyecto de ese tipo, pues vas a dedicar muchas horas extras, fuera del centro, que es complejo, pero bueno yo creo que cuando tienes ilusión te lanzas a la piscina como sea. Otra de las cosas es encontrar gente con la que trabajar, que tenga tus ambiciones o tus ilusiones, que se pueda hacer algo en grupo con distintos departamentos, y luego la afinidad que tengas con ellos, cuando ya los conoces y sabes cómo trabajan es más fácil, luego cuando comienzas a trabajar se van viendo las cosas. De lo que se trata es de que cada vez se vayan sumando más compañeros y que poco a poco vaya cambiando todo, cuantos más seamos mejor, pero de primeras trabajar con gente afín, y cuando ya se encuentra y se forma un buen grupo lo ideal es que desde el centro se nos diera alguna hora común para poder trabajar conjuntamente, pudiésemos reunirnos semanalmente, o las personas que se dedican a estos proyectos que se les liberara de guardias. Para evitar que surjan envidias, se debe hacer con transparencia, y plantear explicárselo a todos y darles la posibilidad de participar y así el que no quiera, pues sigue con su horario habitual. **(Prof6)**

7 PLANTEAMIENTO ÉTICO

La concepción de Aristóteles, acerca de la teoría y la práctica, nos permite como antropólogos reconocer ante todo la pluralidad de saberes al llevar a cabo nuestra práctica profesional. Esto conlleva una actitud de clarificación, honestidad y humildad por nuestra parte, así como una actitud de valoración del otro y de búsqueda de colaboración con él o ella, puesto que estamos objetivamente interesados en los otros, planteándose un diálogo de saberes:

Además, en este campo de la antropología aplicada, implicada y de orientación pública debemos construir una articulación científicamente fundamentada, de carácter dialéctico, que establezca una praxis antropológica, éticamente implicada, en el sentido de que estén explicitados los valores en los que se basa el proyecto práctico. Una articulación con orientación pública, esto es, que sea sensible intelectualmente y políticamente, tratando de abordar algunos de los problemas del mundo contemporáneo, y que sea técnicamente operativa, de tal forma que sea útil en la práctica del proyecto. (Giménez, 2012, p. 9).

La primera cuestión que nos plantea la antropología aplicada es la de para quién se realiza la investigación y a quién se le entregan los datos obtenidos. En esta ocasión, se trata de una iniciativa personal, por la demanda del trabajo fin de máster del equipo docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pero si se lleva a cabo por demanda de la administración, puede que los sujetos se conviertan en objetos en lugar de ser sujetos del proceso de cambio (Lewis y Gardner, 2012).

La reflexión en antropología ha generado la creación de un código ético que regula esta profesión. Hasta ahora los códigos deontológicos desde diferentes tradiciones antropológicas, se han basado, según (Larrea y Orobítg, 2012), en un principio moral, el principio de protección de las culturas estudiadas y de sus particularidades y, en la idea de que los antropólogos son los únicos responsables para la aplicación de este principio.

Otro planteamiento ético, podría ser desde la misma práctica antropológica, teniendo en cuenta las repercusiones que esta práctica puede tener en los grupos de profesores y de forma individual, en cada uno de ellos:

La práctica etnográfica actual insiste en la idea del trabajo de campo como evento comunicativo. El reto metodológico de la antropóloga es ahora conseguir situarse en el umbral cultural o, en otras palabras, entre la mirada distante y la interacción social. La

etnografía, textual o visual, es concebida como el resultado final del diálogo entre el antropólogo y las personas con las que está trabajando. En este sentido la intersubjetividad, el compromiso y la ética están en el centro de los planteamientos actuales sobre la práctica etnográfica, hasta el punto de que son indisociables de ella... Las cuestiones éticas deben plantearse en todas las fases de la práctica etnográfica y no únicamente en la difusión y la protección de los resultados finales de la investigación. (Larrea y Orobitg, 2012, p. 7).

Durante esta investigación he mantenido unas relaciones dinámicas con los profesores que participan en ella, manteniéndoles informados en cada momento y realizando una reflexión continua, con el fin de eliminar la diferencia que, en ocasiones, se produce entre los antropólogos y las personas con las que se trabaja, sobre todo en las primeras fases del trabajo de campo. Además, siguiendo el código ético, he indicado en todo momento el objetivo de mi investigación y el carácter voluntario de la participación en ella, así como el anonimato de los datos obtenidos en el estudio, a través de una hoja de consentimiento, en la que se indicaba la grabación de las entrevistas para facilitar la transcripción de las mismas. Todos/as han aceptado la grabación.

Temía en un principio que mi profesión de docente influyese, directa o indirectamente, en la apreciación del objeto de estudio y que los actores, no reconociesen mi labor como antropóloga, cuestionando mi investigación. Pero he de agradecer la colaboración de todos los/las participantes, por su amabilidad, por su trato y por su sinceridad, que me ha facilitado el trabajo, aportando muchos datos interesantes al mismo.

Ha sido necesario, para conseguir mejores resultados en esta investigación, realizar un esfuerzo por encontrar puntos de conexión/colaboración entre las distintas subjetividades implicadas: profesores y miembros del equipo directivo, convirtiéndome durante este proceso del trabajo etnográfico, en una de ellos, hecho que me ha resultado familiar por mi relación con la docencia.

8 CONCLUSIONES

Con el fin de descubrir las motivaciones que llevan a un grupo de docentes a aceptar o rechazar el trabajo colaborativo y la formación compartida, se han analizado las intersubjetividades que surgen en el desarrollo de su trabajo. En la investigación que aquí presento se han examinado aspectos que considero fundamentales para poder dar respuesta a las hipótesis planteadas: sus trayectorias de vida, las dinámicas de prácticas y de cambios, sus aprendizajes (formal e informal), las relaciones sociales y el trabajo que realizan en comunidad.

H1: Los docentes, en su trabajo diario, van entretejiendo historias compartidas que están relacionadas con los diversos aprendizajes que realizan.

Las historias de aprendizaje compartidas, con las que se caracterizan las comunidades de práctica (Wenger, 2017), generan con el tiempo discontinuidades, estableciendo un límite muy sutil que, en ocasiones, pasa desapercibido. De los seis docentes que participan en el estudio, cinco poseen titulación superior y la sexta solo puede acceder al primer ciclo de ESO. Esta situación le produce la sensación de que no participa plenamente en las actividades compartidas con sus compañeras, al no tener acceso a los otros ciclos por su titulación de maestra.

Pintor y Vizcarro (2005) arguyen que es probable que los profesores aprendan y conciban el aprendizaje de una forma diferente a otros profesionales:

Probablemente la función educativa nos sitúa permanentemente, al menos en potencia, en un clima de aprendizaje estimulante intelectualmente. No es de extrañar que su satisfacción profesional y su clima de aprendizaje sean aceptables, aunque dentro de un amplio margen de diferencias (Pintor y Vizcarro, 2005, p. 642).

H2: Las prácticas compartidas podrían redundar en la construcción espontánea de comunidades de práctica.

Coincido con Álvarez (2018) en que si realizásemos un proceso de exploración de los centros educativos, localizaríamos pequeñas comunidades de práctica cuya actividad no siempre impacta en el resto de la comunidad educativa del centro, quizá porque la organización no provee de los recursos y espacios para que esto ocurra.

El análisis de las prácticas que realizan tres de las profesoras entrevistadas ha permitido diferenciar formas de interacción que promueven la participación en una comunidad de práctica que coincide con el departamento de inglés del instituto. La directora del centro me traslada que sus componentes, cinco profesoras, han conseguido iniciar la implementación de metodologías activas, a través de un trabajo colaborativo y un aprendizaje compartido, trasladando fuera de ella aquellas prácticas que les han dado buenos resultados, para que el resto del claustro se contagie y aprenda estos métodos. Esta información está avalada por la que ellas me aportan al coincidir las tres en sus declaraciones.

He observado que la colaboración que se establece entre las integrantes del departamento de inglés coincide con el modelo de comunidad de práctica que nos argumenta Wenger (2017), que la describe como un grupo de personas que interactúan continuamente, que realizan un aprendizaje colectivo y que van resolviendo los problemas que surgen, para reforzar esa comunidad. Por otra parte, las otras dos profesoras que participan en la investigación, también responden al perfil de componente de una comunidad de práctica, aunque pertenecen a departamentos distintos. Me confirman que no son conscientes de participar en una comunidad de práctica, pero sí que forman un buen equipo y me trasladan la buena relación que mantienen con el resto del profesorado.

El ser humano cuando participa en las comunidades aprende y de forma simultánea enseña a los demás sus habilidades (Wenger, 2017). Las tres profesoras del departamento de inglés lo comparten todo y mantienen un tipo de relación horizontal en la que existe respeto y escucha mutua. Al compartir los recursos, estamos contribuyendo a una reserva de conocimiento que está potencialmente al alcance de todos (Casteñeda y Adell, 2013). Se reúnen a diario para comentar lo que va surgiendo y todo se decide de forma consensuada, pues la gestión del conocimiento en una comunidad de práctica se realiza siempre de forma colaborativa (Bozu e Imbernón, 2009). En los cursos de bachiller, al no llevar libro, preparan ellas el material que se van pasando de unas a otras porque no todos los años imparten clase en los mismos niveles. En la enseñanza pública, los docentes cambian a menudo de destino, y ante la llegada de un nuevo miembro a la comunidad, ellas lo tienen todo organizado para trasladarle las rutinas que se han creado con las prácticas compartidas. Los profesores

necesitan seguir aprendiendo constantemente para mejorar su práctica, aprendiendo más y mejor entre compañeros (Hernando, 2015).

[H3]: Algunos motivos por los que los docentes deciden participar en cualquier tipo de formación, sea formal o informal, se relacionan con el nivel de su competencia digital.

Esta competencia es una de las ocho establecidas y que cualquier estudiante debe adquirir. Para que se realice una integración de las TIC en el aula es fundamental que los docentes adquieran la formación necesaria en esa competencia, y que esa formación sea igual para todos/as, con el fin de que la cultura digital que se establezca en el aula, conecte adecuadamente con la sociedad. En 2012 nace el proyecto “Marco Común de la Competencia Digital Docente” con el propósito de homogeneizar esa formación y evitar esa brecha digital docente presente en muchos contextos educativos, y que, según el INTEF, frena la implementación de experiencias innovadoras en las aulas. Entre los objetivos de este marco de referencia se encuentra, el de ayudar a que el docente tenga la competencia digital necesaria para usar recursos digitales en sus tareas docentes y el de influir para que se produzca un cambio metodológico tanto en el uso de los medios tecnológicos como en los métodos educativos en general. Entre los docentes que han participado en las entrevistas, dos de ellos se lamentan de su competencia digital. A pesar de realizar numerosos cursos de formación en este ámbito y de dedicar mucho tiempo a esta competencia, no consiguen desarrollarla adecuadamente, hecho que les produce mucha ansiedad y les lleva a cuestionarse su profesionalidad. Este hecho dificulta su participación en algunas prácticas relacionadas con el uso de las TIC.

[H4]: La decisión de los docentes de colaborar o no en el desarrollo de prácticas compartidas está determinada por condicionantes que exceden los límites de su contexto de trabajo y que les supeditan a tomar esas decisiones

A veces esta decisión de participar o no está mediada por órdenes institucionales (Wenger, 2017). Unas órdenes que, según me han confirmado las entrevistadas, no conectan con su realidad, ni les aportan los recursos suficientes para que puedan realizar un trabajo colaborativo que consideran necesario.

La experiencia de no participar no desemboca necesariamente en una identidad de no participación, ya que como nuestras propias prácticas están formadas por elementos de otras prácticas, y como participamos en otras comunidades a las que no pertenecemos,

la no participación es una parte inevitable de vivir en un panorama de prácticas (Wenger, 2017).

[H5]: Algunos de los problemas que les surgen a los docentes a la hora de realizar trabajos colaborativos se relacionan con conductas individualistas y con normas administrativas, especialmente aquellas relacionadas con el reparto de horas de dedicación a la docencia.

Cuando hablamos de identidad en términos sociales no supone negar la individualidad (Wenger, 2017). Hasta ahora tenía la percepción de que aquellos docentes que realizaban una labor individualista rechazaban cualquier propuesta innovadora relacionada con el trabajo colaborativo. Después de realizar esta investigación he podido comprobar que estaba equivocada. En primer lugar, porque los docentes entrevistados interactúan entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo. Se comparten las tareas, pero hay otras como la corrección que se realiza de forma individual. Por otra parte, he descubierto que uno de los entrevistados, que me confiesa que necesita más formación y que no participa en la que oferta el centro, porque en la educación, según él, hay cosas que no deben cambiar, se ilusiona al pensar cómo podría realizar un proyecto multidisciplinar.

Me parece conveniente rescatar esta cita que nos habla de la individualidad, en un momento en el que la administración parece que solo se centra en la conectividad.

No podemos convertirnos en seres humanos por nuestra cuenta, de ahí que una noción de la individualidad cosificada y basada en la fisiología pase por alto la interconexión de la identidad. A la inversa, la afiliación no determina quienes somos de una manera sencilla, de ahí que las generalizaciones y los estereotipos pasen por alto la complejidad de la identidad vivida (Wenger, 2017, p. 182).

En conclusión, considero que las trayectorias de vida de los docentes y algunas normas administrativas pueden llegar a condicionar las decisiones de aceptar o rechazar el trabajo colaborativo y la formación compartida. En este sentido, otro factor determinante puede ser la creación de comunidades de práctica en los centros, al posibilitar estas el desarrollo profesional docente, por medio de la interacción y la construcción colectiva de historias de aprendizaje (Wenger, 2017). Todo ello puede redundar en un ejercicio práctico que incida no únicamente en la satisfacción de los profesionales sino en el conjunto de la comunidad educativa.

Considero importante que la administración, que hasta ahora ha lanzado una formación envuelta en prácticas deterministas (Bozu e Imbernón, 2009), proponga más investigaciones para conocer en profundidad la realidad del docente, potenciando estudios etnográficos sobre las subjetividades de los agentes escolares, porque las prácticas de los agentes escolares no pueden desligarse de la formación biográfica de quienes les dan vida (Díaz de Rada, 2013).

Por último, quiero rescatar la idea de Díaz de Rada (2013), del reconocimiento público para los docentes que intentan construir sin recursos, aunque deberían hacerlo con ellos, unas redes de aprendizaje y de vida que mejoran la calidad de la educación.

9 BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, D. (2018, 15 de enero). Aprendizaje permanente en tiempos de redes. *e-aprendizaje*. Recuperado de: <http://e-aprendizaje.es/2018/01/15/aprendizaje-permanente-en-tiempos-de-redes/>
- Berthely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Méjico: Paidós.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 1-10.
- Bravo-Moreno, A. (2015). Educando y aprendiendo desde procesos de racialización. *Gazeta de Antropología*, 31(1). Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34251/GA%2031-1-05%20AnaBravo.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Casteñeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.). (1996). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Buenos Aires: Cambridge University Press.
- Del Olmo, M. . (2007). La articulación de la diversidad en la escuela: Un proyecto de investigación en curso sobre las aulas de enlace. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXII(1), 187-203.
- Dev, K. (2017). Globalization, Teacher Education and ICT. *International Journal of Academic Research and Development*, 2(4), 393-395.
- Díaz de Rada, A. (1995). Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 50(1), 125.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Díaz de Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 29, 13-39.
- EducaLAB. (2014). *INTEF*. Recuperado el 28 de agosto de 2016, de <http://educalab.es/mooc>

- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la E.F. y el deporte*, 10, 7-31.
- Velasco, H., García, F. J. y Díaz de Rada, Á. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. y Tejedor, F. (2018). Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC. *Estudios sobre Educación*, 34, 155-175. doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.34.155-175>
- Giménez, C. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. *Gazeta de Antropología*, 28(3). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/25174>
- González, R.A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Macat.
- Jociles, M. I. (2007). Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social*, 16, 67-116.
- Larrea, C. y Orobítz, G. (2012). Planteamiento para una ética intersubjetiva: el trabajo de campo, la aplicación de la antropología y la ética etnográfica. *Antropologando*, 6, 4-30.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, D. y Gardner, K. (2012). Los antropólogos dentro del desarrollo. En B. Pérez (Ed.), *Antropología y desarrollo. Discurso, práctica y actores* (pp.). Madrid: La Catarata.
- Luque, M.J y Lazola, J.L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. *Revista de Educación*, 362, 403-427.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- Malinowski, B. (1922). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco, H., García, F. J. y Díaz de Rada, Á. (1993). *Lecturas de antropología para educadores* (p.p. 21-42). Madrid: Editorial Trotta.
- Pintor, M. y Vizcarro, C. (2005). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623-644.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: SM.
- Mateos, M. (2001). Reseña de Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. *Revista de Antropología Social*, 10, 215-219.
- Mead, M. (1972). *Educación y cultura*. Buenos aires: Paidós.
- Muñoz, P., Mateo, C. y Álvarez, M.M. (2014). Perfiles docentes a partir de una etnografía en la escuela. Investigación acción desde el Practicum. *Historia y Comunicación Social*, 19, 363-374.
- Rizvi, F. (2017). Globalization and the Neoliberal Imaginary of Educational Reform. *Education Research and Foresight Series*, 20. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247328E.pdf>
- Robins, W. J. (2003). Un paseo por la antropología educativa. *Nueva antropología*, 1, 11-28.
- Sánchez, R. (2006). *Proceso migratorio de una mujer salvadoreña*. Madrid: CIS.
- Sánchez, B. (2018, 2 de julio). Son los profesores quienes están impulsando la innovación, pero les pedimos demasiado: *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/economia/2018/06/29/actualidad/1530267834_541816.html
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 34, 35-55.
- Spindler, G.D. (1955). *Education and anthropology*. EE.UU: Stanford University Press.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68.
- Vásquez, H.C. (2015). Naturalización de los contenidos y objetivos de aprendizaje: acerca del énfasis que los futuros maestros de primaria en los aspectos técnico-pedagógicos. *Revista de Antropología Social*, 24, 271-285.
- Velasco, H., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (2007). *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press. Cambridge: Cambridge university press.
- Wenger, E. (2017). *Comunidades de práctica Aprendizaje, significado e identidad Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., McDermott,R. y Snyder,W. (2002). *Cultivating Comunities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.