

MEMORIA DE LA ESCUELA Y ESCUELA PARA LA COMUNIDAD. ANÁLISIS DE UN CASO EN FORMACIÓN DE MAESTROS

Joaquín Paredes
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Algunos usos de las TIC permiten poner en marcha proyectos formativos conectados con la comunidad. En estos proyectos hay denuncia, indagación y un plan de cambio. Se analiza un proyecto de formación inicial de docentes donde se reflexiona sobre la escuela vivida por los mayores y las resonancias producidas. Se desarrolla dentro de una materia de TIC en educación. Está basado en entrevistas grabadas en vídeo a familiares. Estas personas vivieron la escuela en los años treinta y cuarenta. Se genera un análisis de contenido de estos videos, así como de las reacciones de los estudiantes de maestro en blogs y asambleas. Entre las repercusiones del proyecto se observa cómo los estudiantes cambian su rol a productores, les hace preguntarse por el tipo de enseñanza que se practica en las aulas y el papel de los recursos en las mismas.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, uso del vídeo en educación, pedagogía crítica, proyecto educativo, historia de la educación.

ABSTRACT

Some uses of ICT can start training projects connected with the community. Those projects include complaint, inquiry and a plan for change. A teacher training project that reflects on the lived school by seniors and resonances is discussed.

It is developed within an ICT in education subject. It is based on videotaped family interviews. People lived school in the thirties and forties. A content analysis is generated about videos and how are reactions of student teachers in blogs and assemblies. The impacts of the project shows how students change their role from producers, makes them wonder about the kind of teaching that is practiced in the classroom and the role of resources.

KEY WORDS

Teacher training, video uses in education, critical pedagogy, educational project, history of education

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de docentes, posiblemente de manera contraria a lo que se percibe o se propala, ha experimentado una profunda transformación en los últimos 40 años. Ello se ha debido, en buena parte, a la contribución de autores como Shulman y Schön que reivindican el conocimiento del profesor y su aproximación a la profesión como piezas principales a partir de las cuales reconstruir tanto la enseñanza como la forma de preparar futuros enseñantes. Para ello, son necesarios los relatos escolares elaborados por cada estudiante de maestro, en forma de diarios, sobre las prácticas docentes vividas. De esta forma, lo biográfico, lo identitario y la toma de conciencia (Bretones, 2003; Hernández, Sancho y Rivas, 2011) forman parte regular de la formación inicial de docentes. Esta forma de acercarse a la profesión también tiene implicaciones éticas y políticas (Kreusburg Molina en Hernández, Sancho y Rivas, 2011), por cuanto pone en cuestión planteamientos técnicos de la enseñanza, sitúa a los docentes en relación con su contexto y consigo mismos, les reconoce capacidad para crecer profesionalmente y cuestionar formas esclerotizadas y lugares comunes en la enseñanza. El maestro se pone en cuestión sus prácticas y se pregunta por la naturaleza de la enseñanza en la comunidad.

A pesar de la idea extendida de que los centros españoles de formación inicial de docentes quedaron congelados en lo que hacían durante el franquismo, en las Escuelas de Magisterio se adoptaron con la restauración democrática -quizá un poco antes- diversas estrategias para romper con una visión rancia y estereotipada de la docencia, con el propósito de situar profesionales críticos en el campo. Estos modelos fueron fijados por una literatura sobre pensamiento del profesor y desarrollo profesional, primero en los ochenta, y por la que describía modelos de inserción profesional más abiertos y humanistas (por ejemplo Liston y Zeichner, 1993; y Kincheloe, 2001). Aparecieron posibilidades para otro tipo de propuestas de enseñanza, lo que suponía un cambio radical.

Tras la gran primera reforma del sistema educativo español tras la dictadura (ley denominada por sus siglas, Logse, en 1990), aparecieron nuevos contenidos y prácticas en las escuelas, tales como: escuela inclusiva, nuevas didácticas, innovaciones, prácticas tuteladas.

Algunos centros de formación inicial promueven proyectos transdisciplinares y conectados con la comunidad educativa. Las propuestas son, entre otras, de investigación-acción, estudios de caso y narraciones. Se hacen para generar diálogo entre los estudiantes y entre los centros de formación y las escuelas, y buscar respuestas conjuntas. Algunos departamentos organizan su docencia articulando las materias entre sí y a lo largo de los diversos cursos. Algunos profesores hacen propuestas transversales, sociales, artísticas, radicales, cambiando el lenguaje, introduciendo narrativas distintas y trabajando actitudes y preconcepciones.

Como se ha dicho en otro momento (Paredes, 2011), estos cambios asumen propuestas de la pedagogía feminista, los enfoques narrativos, los estudios fílmicos y otras propuestas pedagógicas postmodernas, políticas, post-coloniales y colaborativas.

También se reivindica la importancia de lo biográfico. Se puede hacer con TIC y ser puesto en relación con las historias de vida (Forés en Hernández, Sancho y Rivas, 2011). En ocasiones, aparecerá menos formalizado, con la manera de relatos biográficos, y en la voz de otros miembros de la comunidad como los estudiantes, los padres, los tutores...

Lo que se cuenta aquí tiene que ver con una crisis personal sobre el tipo de profesional en que se había convertido el autor y la docencia que se estaba practicando. Había que hacer algo diferente a quince “microtalleres” semanales de 3 horas con quince tecnologías impactantes aunque inabarcables. Se tomó conciencia de que se estaban jubilando los innovadores de las escuelas madrileñas. Y se observó con preocupación que se extienden tecnologías nuevas con propuestas antiguas, por ejemplo las pizarras digitales por las aulas. Son 22 años viendo que no pasa absolutamente nada con “el camión de las golosinas que son las TIC”, como les llamaban los primeros teóricos de las tecnologías en la educación. Por esa razón, en esta propuesta de renovación de la formación inicial de docentes alrededor de las TIC, están: su integración en la escuela contemporánea, el sentido de la innovación, la denuncia de prácticas de transmisión a las que se dedican algunas TIC, la persistencia de creencias sobre motivación y transmisión entre profesores y estudiantes de profesor... Otra idea de escuela, docente, estudiante.

2. PROPÓSITOS DEL MUSEOPEDAGOGICOVIRTUALVIVO. UN DIÁLOGO ENTRE LA ESCUELA DE LAS ABUELAS Y LA ESCUELA QUE NOS TOCA Y NOS TOCARÁ VIVIR

Se pensó un proyecto, “Museo pedagógico virtual vivo”, que desafiara la realidad de los profesionales y escuelas que se conocen. Que tomara conciencia de cómo se podían estar repitiendo en el presente formas educativas del pasado, de cómo supuestas formas renovadas eran repeticiones acrílicas de relaciones donde los estudiantes tienen posiciones de subordinación. Que propusiera otro tipo de profesional maestro de Educación Infantil y Primaria. Que pusiera en cuestión las relaciones en el aula. Que alertara sobre las posibilidades de colaborar con otros maestros, con otros centros, con la comunidad. Que ofreciera un contenido social a la educación practicada.

También se quiso generar un proyecto pleno de valores poco comunes en la formación universitaria, conectados con lo que Kincheloe (2001) llama pensamiento postformal, tales como los de humanidad en las relaciones, conciencia sobre las condiciones de trabajo, incertidumbre ante tantas certidumbres sobre el tipo de trabajo que promueven los docentes, denuncia de relaciones de subordinación innecesarias, valor de otras fuentes de conocimiento como pueden ser los propios estudiantes, vinculación con la comunidad que rodea los centros, donde estos se insertan (su cultura, sus gentes), un conocimiento que denuncia situaciones socialmente injustas, o que reivindica que la gente corriente tiene cosas interesantes que contar, un conocimiento en el que se reconoce su naturaleza política, un proyecto como ocasión para poner en valor, dar voz o empoderar a los que no son valorados, no tienen voz o son desposeídos, donde el cambio es una posibilidad no

lejana... Podía ser también un proyecto para reelaborar y poner en práctica posteriormente por esos futuros maestros, con otras ideas como hilo conductor pero con idéntico carácter comunitario.

Para ello, se recuperaron la memoria y los materiales escolares que recuerdan padres y abuelos de los estudiantes de maestro. Se trata de un vehículo para hablar de la escuela vivida por familiares de los participantes, una forma de indagar sobre el pasado y la vida en la comunidad, utilizar TIC de otra forma, para ponerse a hablar de la escuela que intuyen en el presente y para la que se preparan para el futuro. Lo importante eran los materiales recuperados, el diálogo con otros, el diálogo en el aula y la comunidad, la devolución a la comunidad.

Sobre la vida en el aula nos interesó la propuesta de Kincheloe (2001): establecer relaciones, formular preguntas, favorecer lo creativo, utilizar metáforas, unir lógica y emoción, utilizar metodologías como la historia, el teatro, la autobiografía o la semiótica, confrontar lo androcéntrico con la incertidumbre, la especificidad y ambigüedad de lo privado, lo corporal y lo femenino, penetrar bajo la superficie de las experiencias, trascender la tiranía del sentido común, desvelar el inconsciente de una cultura y la investigación por la acción crítica con grupos externos a la escuela.

El docente quiso producir un choque entre las visiones de las escuelas del pasado y el presente que hiciera fijarse en algunas cosas más allá de los aspectos formales de los libros de texto y materiales que se manejan según la época. Quiso encontrar relatos que chirriaran puestos unos junto a otros, que abrieran diálogos y reflexiones.

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha desarrollado durante 3 años donde el investigador ha acumulado evidencias de naturaleza etnográfica volcadas en más de 400 portafolios de los estudiantes de maestro. Las evidencias son vídeos, blogs, testimonios de asambleas y una wiki.

Se trata de un caso de formación inicial de docentes que ocurre en Madrid, entre 2010 y 2013.

Entendemos que se trata de un estudio de corte biográfico porque los vídeos son micro-relatos de lo vivido por estudiantes que hablan con otros estudiantes que van a ser futuros profesores. Esos micro-relatos son fundamentales para saber que hubo un pasado sobre el que conviene reflexionar, porque algunas constantes escolares se reproducen a pesar del cambio de dispositivos.

Los vídeos, que realizan los estudiantes, recogen los testimonios de los abuelos sobre la escuela que vivieron, así como materiales y documentos que conservan los entrevistados, tales como libros, cuadernos, boletines de notas, cabases, etc. Los blogs de los futuros maestros recogen también los testimonios, y una valoración de la experiencia.

La asamblea de clase toma decisiones sobre la forma en que se comparten con la comunidad.

La wiki es un espacio para ordenar los resultados de nuestra investigación, para construir vínculos entre nosotros y la comunidad, para continuar un diálogo que empieza en un vídeo y continúa viendo nuestra propia contribución y las de otros, que nos remueve y de la que opinamos, a la que proponemos o complementamos.

El profesor como investigador tiene documentación en forma de reportes a la asamblea y notas de campo.

La mayoría de los vídeos se realizaron a padres de los estudiantes, nacidos entre 1955 y 1970. Sin embargo, nos hemos centrado, tal y como se ha indicado, en la memoria de los abuelos, buscando generar disonancias acusadas (entre sistemas educativos y realidades sociales muy diferentes). Para ello se han vaciado los vídeos que se han realizado a abuelos y abuelas nacidos entre 1930 y 1940, buscando un salto que nos separara de una escuela organizada con materiales impresos que se parecen demasiado a los actuales para poder empezar a pensar otra escuela con los futuros maestros.

De unos 400 estudiantes con idéntico número de entrevistas posibles, sólo se documentan 24 entrevistas con arreglo a los criterios antes descritos de edad de los entrevistados. Tienen una duración variable, entre 2 y 4 minutos.

Los vídeos han sufrido diversas vicisitudes. Algunos vídeos han sido borrados de los espacios web que los albergaron en Internet en pasados cursos. Otros perviven en el museo pedagógico virtual. El primer espacio del museo fue una red social temática gratuita, que sin previo aviso pasó a ser de pago al final del primer año del proyecto y que cortó el acceso a los contenidos allí albergados. Se perdieron un buen número de aportaciones y resonancias. El segundo año se puso en marcha una wiki en un espacio gratuito, aunque por precaución se volcaron algunos vídeos a un soporte local. El tercer año perviven la mayoría de los vídeos de la nueva localización del proyecto.

Las entrevistas deberían haber cursado sin guión previo sobre el tema principal del proyecto, que son los materiales escolares que se recuerdan y la escuela donde se utilizaron. Algunos estudiantes de maestro han interrogado a los abuelos con algunas preguntas específicas, un guion previo elaborado por ellos. Otros optaron por dejar que fluyera libremente la memoria escolar del entrevistado.

Las entrevistas se desarrollan con diversos estados de los entrevistados: nerviosos, parcos, didácticos, pacientes.

Se analiza qué realidades reflejan los vídeos, no tanto una evidencia histórica oral sobre el período analizado cuanto los sentimientos que generan en quienes son entrevistados, el tipo de interacción que se produce con los entrevistadores, así como los montajes, bandas sonoras y análisis que hacen los futuros maestros de estos materiales en sus blogs.

Para entenderlo un poco mejor, y antes de pedir a los estudiantes realizar una entrevista de este tipo, el investigador realizó una entrevista a su hermana, 14 años mayor que él. Sus padres ya habían muerto. Hablaron en varias ocasiones sobre el contenido de una entrevista en vídeo sobre la escuela que había vivido. La entrevista nunca llegaba. No se conseguía concretar su realización. Finalmente, la hermana mayor ofreció una solución: escribió una larga carta en la que habló de sus años de formación en la

pequeña escuela rural unitaria a 5 km de la casa paterna en Asturias, su viaje por caminos llenos de peligros imaginarios y alguno real, su viejo maestro que venía al colegio con la ropa manchada de haber realizado tareas de labriego, las tareas de su hermana antes de la escuela (por ejemplo recoger leña en invierno para una calefacción en el centro de la clase), lo que aprendió en la escuela, la diferencia de la escuela para los niños y las niñas, el contenido político de la formación, los materiales de que disponían... Fue algo muy emotivo. Recuperaba una parte de la vida de su familia antes de convertirse en emigrantes en la ciudad. Se engarzaba en los conocimientos de Historia de la educación del entrevistador. Daba sentido a algunos cuadernos y libros olvidados en los altillos de los armarios. Sacudía al entrevistador porque encontraba constantes que se iban a repetir en la escuela 60 años después de lo que se relataba. Permitía recuperar el pasado de su familia, la memoria del lugar donde vivió sus primeros años, en gran precariedad. Planteaba preguntas y dudas sobre algunas innovaciones. Era algo que se podía contar en diversos soportes TIC, compartir, que podía ayudar a construir colectivamente una historia.

El análisis de los relatos se realizó mediante el visionado de todos los vídeos y una transcripción. Con la lectura repetida de estas transcripciones emergieron categorías que constituyeron una lista de códigos que permitieron la codificación de los resultados. Las etiquetas y categorías utilizadas han sido:

- Acceso a la enseñanza: escolarización
- Acceso a la enseñanza: coste de la enseñanza a las familias
- Guerra civil
- Condiciones de vida: hambre
- Condiciones de vida: pobreza
- Condiciones de vida: trabajo infantil
- Finalidad de la enseñanza
- Maestro
- Relación maestro-estudiante
- Titularidad del centro
- Condiciones materiales: centro
- Condiciones materiales: aula
- Metodología: activa
- Metodología: memorismo
- Actividades: excursiones
- Actividades: deberes
- Actividades: lectura
- Actividades: escritura
- Actividades: cálculo
- Materias: religión
- Materias: historia
- Materias: orientación patriótica
- Disciplina: castigos
- Material didáctico: libros/enciclopedias
- Material didáctico: cuadernos
- Material didáctico: cabás
- Material didáctico: catecismo
- Segregación

- Analfabetismo

Las etiquetas, con el diálogo permanente con los datos, dieron pie a ser reformuladas y a categorizaciones posteriores. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002). La información se triangula mediante la aplicación de diferentes técnicas.

4. CÓMO ERA LA ESCUELA QUE VIVIERON. LO QUE RELATAN LOS ABUELOS

En los vídeos que aportan los futuros maestros y que se analizan, un total de 24, como se ha anunciado, se descubre una España durante y tras la guerra civil.

El propósito del proyecto, y el de este análisis, no es fijar qué fue aquella escuela o analizarla. Lo que sigue es una caracterización de los relatos, en la forma en que el futuro maestro autor de estas entrevistas las integra en su forma de ver aquella realidad.

Aparece un gran volumen de información sobre la escuela que vivieron sus abuelos, vivencias que le van a hacerse cuestionar su propia percepción de la escuela.

Hay muy poco interés entre la gente mayor por hablar en público de la guerra civil. Los estudiantes entrevistadores lo perciben muy lejano. Tan sólo encontramos dos relatos sobre el desastre de la guerra:

En Tenerife éramos privilegiados, no teníamos los restos de la guerra que se vivía en la península (vídeo 21).

El recuerdo que más me impactó de pequeño fue el día en que comenzó la guerra civil. Recuerdo que nos avisaron de que teníamos que desalojar la casa en que vivíamos, en el Paseo de la Florida (en Madrid) porque era zona de guerra, y tuvimos que irnos andando a través de la Ciudad Universitaria a casa de una tía que vivía en el Paseo de Reina Victoria. Nos quedamos 2 días hasta que emigramos a Valencia donde pasamos la guerra (vídeo 20).

Junto a estos niños, otros relatan qué ocurrió en la posguerra, en los años cuarenta. La mayoría son de origen humilde, no urbano, lo que contrasta con la realidad de los propios entrevistadores. Hablan de la vida en el campo, pasando hambre. Algunos hablan de su huida a la ciudad, en un trabajo urbano mal pagado para ayudar en casa (vídeos 12 y 13):

Lo que pasa es que como en mi casa no había nada, pues yo estaba trabajando con una señora y era pasar hilos e hilvanar, hilvanar, y me daba pues 5 o 6 pesetas al mes, y con eso yo ayudaba a pagar mi colegio (...) no teníamos ni para comer (...) nos hacía con azúcar que la traían (sic) de estraperlo, que había una señora que lo vendía en el Pilar de Zaragoza, se rajaba la media y aquí (señala la cadera) llevaba escondido el azúcar, nos hacía caramelos, con un papel (vídeo 13).

Mi padre se murió siendo yo muy pequeña, entonces tuve que salirme pronto para ayudar un poco en la casa para poder comer (vídeo 12).

En algunos casos las condiciones parecen sorprendentes o pintorescas pero son de pobreza (vídeos 10 y 11):

Estos libros pasaban muchas veces de compañero a compañero porque, si no lo estropeabas, seguían valiendo (vídeo 11).

(Jugábamos) a las canicas, a dar patadas a un balón que no era balón, de papel, que hacíamos nosotros (vídeo 10).

La guerra, la imposibilidad de asistir a la escuela con regularidad, el deseo de progreso, muestra cómo algunos de estos niños tienen que volver a estudiar en una escuela nocturna para completar lo que no pudo dar una estancia breve e irregular en la Primaria.

Era más el trabajo para vivir que el estudio que había que hacer (vídeo 18).

Con 6 años me llevaron a la escuela, pero iba un día sí y cinco no, así que luego me fui a Madrid, y allí con los periódicos aprendí a leer, a saber un poquito escribir, porque me fui del pueblo sin saber nada. Y luego mi vida ha sido en Madrid. Aprendí un poco de cuentas, un poquito de todo, pero poco, porque (eleva el tono de voz, casi grita) yo estaba sirviendo (vídeo 9).

Mi madre quería que fuera (a la escuela) y mi padre también pero como les teníamos que ayudar faltábamos muchísimo (vídeo 15).

Es una escuela que se improvisa, que hace posible cualquier tipo de oferta, y donde hay pocas condiciones materiales para trabajar, lo que no siempre es percibido por los entrevistadores:

Un primer piso de una casa de la época, y teníamos un profesor, era una habitación, el salón, que lo aprovechó para poner escuela (vídeo 13).

Con una carterita que llevaras, un cabás, te cabía todo (vídeo 3).

En el recreo salíamos a la plaza del pueblo, porque no había patio. No teníamos otro sitio donde ir (vídeo 16).

Los libros que tenéis ahora tienen dibujos que os ayudan mucho y lo veis más fácil que nosotros (vídeo 6).

Ya he dicho que era pobre y no tenía mucho material (vídeo 12).

Ir a la escuela con algunas garantías es ir a un colegio religioso, de iniciativa privada, que tiene un coste (o donde se asiste por caridad). Quienes pueden huyen de lo público, porque en la posguerra tiene condiciones terribles y está pensado para pobres de solemnidad. Muchos de los mayores entrevistados empiezan su escolaridad en colegios de monjas.

Se trata de un sistema educativo que ofrecía muy poco y que segregaba de diversas formas (sexo, atención personalizada, salidas académicas):

Las que íbamos a estudiar bachillerato no estudiábamos costura (vídeo 2).

Las que valíamos un poquito, éramos menos, nos preparaban para el conservatorio (vídeo 3).

Eran cartillas, aquí nos ponía esto así, la a, la i, aquí la uve, la equis... luego dábamos la vuelta nos ponían otra, vamos a suponer la ce, y así aprendías, te ponía esta letra pero en casa no hacíamos nada (vídeo 7).

No llegué a estar hasta los 14, tuve que salirme antes (vídeo 12).

Había unos maestros poco atentos, violentos:

El maestro o estaba leyendo un libro o leía un periódico que a lo mejor era de 3 semanas atrasado, y a veces dormir (...) Si una vez no entendías una palabra y le preguntabas qué quería decir decía "estúdiatelo y lo aprenderás". Ahora les diría que fueran más amables con los niños. Que se dedicaran a ser maestros y a darle a cada niño la atención que necesita porque yo creo que es muy importante (vídeo 14).

Por todo te castigaban, te pegaban (...) A veces te castigaban, por ejemplo a mí, por estar por debajo del pupitre leyendo una música, canción, me castigó, me mandó salir al pasillo y me pegaba con una vara en la mano (vídeo 13).

Como no hiciéramos bien las cosas, el profesor nos daba con la regla en las manos o nos ponía garbanzos en el suelo de rodillas (se ríe) (vídeo 4).

El profesor que teníamos algunas veces maltrataba a los chicos, les daba con una vara... (vídeo 5).

Como fallaras pues (te decían) como has fallado en esto vas a escribir 100 veces tal cosa (vídeo 6).

Es un currículo cruzado por el régimen dictatorial y su simbología (sus canciones y saludos), con un currículo acorde, uno explícito religioso y otro patriótico, con tanto énfasis en la Historia que parecía que era de lo que más se hablaba en clase.

Se trata de una enseñanza memorística y basada en la transmisión:

Luego te llamaban a la mesa, seis u ocho (niños)...a ver si te habías enterado (vídeo 5).

A nosotros nos hacían estudiar y nos daban cuatro o cinco hojas de memoria, toda la historia de los reyes visigodos (vídeo 6).

Algunos maestros buscan espacios para el cambio metodológico:

En el patio, (con) el último maestro que tuvimos hicimos un mapa de España de arena, con los ríos y las montañas más elevadas, poniéndole los nombres, en el tiempo del recreo era lo que hacíamos. Fue para mí de los mejores profesores que pasaron por mi colegio, era un señor que había hecho la carrera en los Maristas, y era muy bueno... había anteriormente unos palos para

dar “leña” y él lo primero que hizo fue quitar los palos y dijo “aquí hay que estudiar, nada de palos”. (vídeo 1).

Nos encantaban las reuniones y cuando nos llevaban al campo, a la clase entera, para ver el campo, lo que era, las plantas. La profesora de 6 a 8 años era muy dulce (vídeo 5).

Algunas entrevistadas deciden interpretar a su vez su pasado para proyectarlo en el presente:

Había mucha educación y mucho respeto, lo que las niñas de hoy no tienen (vídeo 17).

Son personas que valoran mucho el conocimiento y los aprendizajes que aporta la escuela:

Me hubiera gustado ir todos los días a la escuela, y haber sabido, haber tenido otra cultura, que ahora mismo vas al banco, a otro lado, a rellenar un papel y no sabes... (vídeo 15).

A este relato le acompañan, como se ha indicado, diversos montajes de vídeo, comentarios en asamblea del proyecto, comentarios informales en su desarrollo y valoraciones en portafolios de cada entrevistador.

5. DISCUSIÓN

En estos relatos observamos, en primer lugar, todas las temáticas referidas al recuerdo de aquella historia, con la política y la economía del momento, así como una regulación del sistema que ya cambió. También hay elementos del contexto, sin los que no se pueden entender las historias, como por ejemplo el valor de 6 pesetas diarias en 1945 (el salario medio eran 12) o el significado del concepto “estraperlo”. Todo eso se ha señalado que no tenía interés inicialmente para el proyecto.

Interesan las repercusiones de este relato entre los estudiantes de maestro y las posibilidades de estos relatos como vehículos formativos, que se pasan a comentar a continuación. Al finalizar se hablará de algunos aspectos susceptibles de mejora en aras de una transformación de la formación inicial con estas narrativas. Asimismo, se hará una propuesta de algunas medidas para lograrlo.

Del etiquetado de las entrevistas surgen tres categorías principales de los aspectos recogidos por las entrevistas: emocional, pedagógico y político.

En las entrevistas se recoge un ambiente de enorme emotividad, que subraya cómo lo educativo en general es un valor muy apreciado por todos. Se exhibe cierto orgullo por haber estudiado en estas difíciles condiciones personales y escolares. Hay una valoración muy positiva de la formación recibida. Los mayores tienen recuerdos muy hermosos, de admiración por las personas que les enseñaron y, cuando la hubo, de la diversión de la que disfrutaron en sus escuelas. Los estudiantes de Maestro tienen recuerdos bien diferentes de la escuela que han vivido, pero esta cuestión se ha abordado en otros trabajos derivados de esta investigación.

Por otra parte, hay cierto pudor para hablar de aspectos que se consideran muy íntimos, como la pobreza, la incultura y el hambre. Son personas que piden disculpas a estos familiares que las entrevistan por haber tenido esas condiciones de vida. Se trata de un obstáculo adicional para alcanzar los objetivos del proyecto.

Otra dimensión es la pedagógica. Se observan los rasgos de una escuela para la transmisión de conocimientos, poco atenta a las características individuales, las consecuencias negativas de tales prácticas en lo que los niños de entonces vivieron, el limitado papel de los recursos con usos tradicionales y las dificultades para la innovación. Se trata de lo que debería uno de los resultados principales del proyecto. Sin embargo, esta dimensión queda algo oscurecida por la distancia de tiempo transcurrida.

La tercera categoría identificada es la política. Se denuncia una guerra, la represión y la miseria posteriores, aunque esta denuncia pasa algo desapercibida o, al menos, silenciada posteriormente por los entrevistadores.

En un segundo análisis, sobre las repercusiones de este proyecto, se observa que realizar estas entrevistas, incorporarlas a un portafolio personal y comentarlas, además de un vehículo para la alfabetización informática de futuros maestros y vivencia de un proyecto educativo innovador (objetivos alcanzados), debería remover a los estudiantes, hacerles preguntarse cómo había transcurrido la experiencia emotiva y escolar de sus mayores, las dos primeras dimensiones del análisis antes señalado, qué interrogantes les lanza a ellos como futuros docentes. La dimensión política sería, más que denunciar algo del pasado, una advertencia sobre el descuido de las condiciones para ejercer la docencia, un compromiso profesional para alcanzar mejores cotas educativas, una reivindicación del saber de los que nos rodean (como pasa en el proyecto) y otras conclusiones que podrían establecer los participantes.

Las entrevistas generan impactos y resonancias, en aspectos relacionados con los medios donde se va a difundir la entrevista, la emotividad que concitan, la potencialidad formativa, así como ciertas movilizaciones entre unos pocos estudiantes.

Con respecto al primer bloque de repercusiones, se observó que algunos estudiantes fueron beligerantes con la exposición pública que supone participar en el proyecto. De manera complementaria, aparecían algunos a los que les preocupaba la imagen de su abuela, por ejemplo si estaba bien vestida o si hablaba de algún aspecto que pudiera avergonzar a la familia del entrevistador. Siendo lícito pensar en lo innecesario de exponerse públicamente, lo que se ventila en este proyecto es un conocimiento público de una realidad escolar escondida. Hacerlo supone interrogar a actores del momento. Es un desafío a lo que supone que se hace en instancias formativas. Da otro estatuto al conocimiento, lo autoriza, y a la participación de los estudiantes. Busca otro espacio para hacer la escuela. El problema aparece en ese espacio, la red. Esto habla de una percepción de la red Internet alejada de la dimensión profesional pretendida.

Con respecto al segundo bloque de repercusiones, la emotividad, algunos estudiantes manifestaron que no habían hablado nunca antes con sus abuelos de su pasado. Les gustó hacerlo, como indican en las asambleas o en los portafolios donde recogieron los vídeos e hicieron comentarios a los

mismos. A sus abuelos también les gustó la experiencia. Algunos abuelos visitaron el sitio web y vieron su historia junto a la de otros. Algunos estudiantes se han conmovido por lo vivido. Esto es algo nuevo en las experiencias universitarias. Nos parece de enorme valor para la práctica profesional en las escuelas. Conmoverse con lo que cuentan otros, darle un valor humano a esos relatos, que han sido autorizados previamente, es manejar nuevas dimensiones del conocimiento, e introducir otras reglas en las prácticas educativas.

Con respecto al tercer bloque de repercusiones, la potencialidad formativa de estos vídeos, se observó que el peso del contexto (guerra civil y posguerra) es muy grande. Es un hándicap para el potencial uso formativo de esta parte del proyecto. Para interpretar el contexto y hacer alguna transferencia los estudiantes cuentan con diversos analizadores (historia de la educación, nuevas pedagogías y materiales escolares) presentados en clase. Son pistas para entender lo que se recoge. Sin embargo, los estudiantes sitúan estos relatos como algo muy lejano, no consiguen hacer transferencias de aquellas situaciones a su realidad presente. Quieren mostrar que aquella escuela se murió. Los pocos comentarios incluidos al postear el vídeo en su blog señalan lo mucho que ha cambiado la escuela, y que parece que hablamos de un tiempo remotísimo. Esto también se observa en las bandas sonoras que acompañan las piezas de vídeo que contienen las entrevistas, algo folclórico, descontextualizado, idealizado, con pasodobles (“España cañí”, de Pascual Marquina, 1923, anterior al tiempo analizado), bandas sonoras de series de televisión “Crónicas de un pueblo” y “Cuéntame” (posteriores a la época analizada) y canciones evocativas de un pasado como “Buscando en el baúl de los recuerdos” o “Somewhere over the rainbow”, con connotaciones de afectación. Parece que los relatos recogidos pertenecen a un mundo enterrado que no tiene nada que explicar del presente de los estudiantes.

El cuarto y último bloque de repercusiones, más modesto, hace referencia al cambio derivado de la participación en el proyecto, en particular la recogida de estas vivencias y la construcción de un relato biográfico. Estos vídeos han sido un salto para los futuros maestros, tanto en la forma de estar en las clases de Magisterio (como productores de conocimiento) como su relación con su vida y su comunidad. Se apuesta por el cambio: vivir un proyecto en la universidad, dar valor a lo que tiene que contar la gente, volcarse hacia la comunidad con TIC, valorar hasta qué punto algunos patrones escolares supuestamente eternos corresponden a una escuela autoritaria y adoctrinante, de la que se debe huir y replantear una relación con los estudiantes propios y la comunidad, una relación distinta y cercana que debería producir un shock entre los estudiantes de profesor. Algunas futuras maestras sufren ese shock, construyen otras historias en otras partes del proyecto, las que tienen que ver con la memoria recogida, la propia de lo escolar y el futuro que se intuye.

Se produce uno o dos shocks por grupo y por semestre. Quizá podría ocurrir más veces el shock de haber habido más idas y venidas de los entrevistados y los entrevistadores, más resonancias. No hay tiempo en el semestre. Nos damos cuenta de que, por pudor o de forma premeditada, aparece una resistencia a la intensificación (hacer más cosas) que los estudiantes practican en las materias que suponen “hacer cosas” y reflexionar.

Por ello, no hay manera de repetir en clase momentos de análisis que podrían traer esas reflexiones varias veces.

Todos estos elementos nos hacen pensar que algunos aspectos del proyecto de la memoria escolar son susceptibles de mejora en aras de una transformación de la formación inicial.

1. La temática del proyecto no es fundamental, a la vista de todos los elementos que aparecen al hacer hablar a la comunidad. Lo fundamental es que está basada en la memoria, con la que se reivindica una relación en el aula y con la comunidad, una epistemología científica y una didáctica específicas. Es una apuesta política de transformación de los objetivos de la formación inicial. La temática es una muleta para dar paso a todo ello. Podría ser sobre la vida en el barrio, una obra artística específica, el consumo, el hambre en el mundo...
2. Los vídeos son piezas de difícil análisis, requieren tanto formación como tiempo académico. Para realizar un análisis en profundidad de estos videos hace falta reunir el tiempo y las competencias de varias materias de su formación inicial.
3. Los vídeos son piezas que se prestan a las resonancias. Hace falta aligerar el programa de estudio (que incluye otros momentos que no se han descrito en esta aportación) y dedicarse plenamente al proyecto para alcanzarlas más veces.

En cualquier caso, realizar y analizar estos vídeos fue un desafío al investigador-docente y a algunos de los estudiantes que de otra forma no habrían ocurrido. El formador prepara maestros que manejan TIC en el aula. Esa competencia parece garantizada por los resultados y los análisis autorreflexivos de los estudiantes. Pero no era posible formar innovadores con un sentido crítico y comunitario. Se desvelaron elementos del pasado que nos hicieron cuestionarnos muy vívidamente nuestro presente como formadores, como cuando se habló de la inmensa ilusión de aprender, del esfuerzo puesto, de los buenos recuerdos. Todo ello hace seguir explorando un nuevo compromiso con la formación y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25-54.
- Forés, A. (2011). Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida. En Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona (p. 140-143). Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

- Goodson, I. (Coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F.; Sancho, J.M. y Creus, S. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona (p. 47-56). Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.) (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kreusburg Molina, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona (p. 34-40). Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Liston, D.; Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Paredes, J. (2010). Museo pedagógico virtual vivo. Una proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana. *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la educación*, 16, 45-64.
- Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En VV.AA., *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa*. Madrid: Trotta (p. 152-176).
