

APLICACIÓN DEL CONCEPTO *EXPERIENCIA CRÍTICA* AL ANÁLISIS DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Albert Casals

RESUMEN

Peter Woods, en 1993, definió el concepto *experiencia crítica* para luego aplicarlo al análisis de realidades educativas dentro del campo de la etnografía histórica. En el presente estudio se plantea la utilidad que dicho concepto podría tener en la actualidad en el análisis de proyectos innovadores en el contexto educativo. Para ilustrar las posibilidades y alimentar la discusión, se analiza un proyecto concreto utilizando los elementos que definen una *experiencia crítica* según Woods.

PALABRAS CLAVE

Experiencia crítica, innovación educativa, etnografía histórica, escuela primaria, formación del profesorado.

ABSTRACT

The concept of the *critical event* was defined by Peter Woods, in 1993, and he later applied it to the analysis of educational realities in the field of historical ethnography. In the present study the current usefulness of this concept for the analysis of innovative projects in the educational context is examined. To illustrate the possibilities and fuel discussion, we analyze a specific project using the elements that define a *critical event* according to Woods.

KEY WORDS

Critical event, educational innovation, historical ethnography, primary school, teacher training.

A principios de los años noventa el reconocido sociólogo de la educación Peter Woods utilizó el concepto *experiencia crítica* aplicado al contexto educativo. En este artículo exponemos una propuesta acerca de cómo este constructo puede ser utilizado para analizar las consecuencias de la aplicación de proyectos de innovación educativa, una idea que ya ha sido insinuada por parte de otros investigadores del campo de la didáctica (véase, por ejemplo, Boixader, 2006). Para ilustrar y analizar las posibilidades de dicha propuesta, el artículo se centrará en una aplicación de la misma durante el proceso de evaluación de un proyecto desarrollado en seis escuelas de Primaria.

1. *Experiencia crítica*¹

El concepto inglés *critical event* remite fácilmente a disciplinas y ámbitos no educativos (medicina, psicología), y es posible encontrarlo en estudios de distintas áreas de las ciencias sociales. Asimismo, en el campo educativo también tiene cierto recorrido, especialmente a partir de los años 90 en que aparecen las conocidas publicaciones de Tripp (1993) y Woods (1997).

En este artículo nos basaremos en el constructo *experiencia crítica* que Woods desarrolla en el libro *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*². El autor parte del concepto *incidente crítico*³ –un término utilizado desde la década de los 50– para construir una categoría no focalizada solamente en un momento puntual:

Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los incidentes relámpago y los períodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año. Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos o tópicos, aunque, de ningún modo, todas sean críticas en sus efectos. (Woods, 1997: 18)

Obviando discusiones acerca de qué es una experiencia (ver en este sentido a Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005), sí constituye un factor fundamental analizar bajo qué parámetros podemos añadirle el adjetivo *crítico*. Según Woods (1997), las experiencias no llegarán nunca a ser críticas si no son proyectos educativos fundamentados en el *aprendizaje real* y la *vivencia comunitaria* (Woods, 1997: 20-25):

- En coherencia con la teoría constructivista, se hace necesario: partir del nivel cognitivo y las necesidades de los alumnos (significación); tener muy en cuenta el enraizamiento con la realidad que se vive; y pretender integrar los distintos conocimientos que se dan a los alumnos.
- Se hace imprescindible el esfuerzo y la implicación de todos hacia una misma dirección, y se tiene que desarrollar una identidad y una cultura de grupo. Sólo el grupo es capaz de llegar más allá del punto al que puede aspirar llegar el individuo de forma solitaria.

Asimismo, cabe destacar, por un lado, que el término *crítico* se refiere a los distintos niveles educativos al mismo tiempo (alumnos, profesores y sistema educativo en general) y, por otro lado, que el contexto incrementa o disminuye

las posibilidades de que estas experiencias ocurran. Se habla de contexto en relación a tres partes interrelacionadas: el marco general (legislación, estructura del sistema educativo), el soporte material y moral (dentro de la escuela y en su entorno), y la presencia de *agentes críticos* que ejerzan de almas del proyecto (Woods, 1997: 29-33).

Por último, y siguiendo el clásico modelo de aprendizaje en forma de espiral, la secuencia básica de una *experiencia crítica* se desarrolla en seis etapas (Woods, 1997: 26-28):

1. Conceptualización o momento de gestación del proyecto.
2. Preparativos y planificación.
3. Divergencia de caminos durante la fase basada en la experimentación, la innovación y la creatividad.
4. Convergencia o integración de todo lo experimentado en la fase precedente.
5. Consolidación del proyecto.
6. Celebración como símbolo del fin del trayecto recorrido.

Los seis estadios no se desarrollan de forma regular –hay períodos de equilibrio al lado de momentos de imprevisibles desequilibrios– y se van acumulando unos sobre otros, aunque no de forma ordenada y sucesiva.

2. El proyecto *Corrandescola*

Desde el curso 2006-07, parte del grupo de investigación GRUMED⁴ ha pilotado e investigado experiencias educativas impulsadas a partir de la introducción de la actividad de cantar versos improvisados en catalán –la *glosa*⁵– en escuelas de Primaria (Casals, 2009). El proyecto se fundamenta en una propuesta didáctica que requiere la colaboración entre los maestros de música y los maestros de lengua –maestros generalistas– de los últimos cursos de Primaria (de 4º a 6º).

Aprovechando un momento de recuperación a nivel social de esta actividad tradicional (Serrà, 2005), el proyecto *Corrandescola* planteó introducir esta actividad lingüístico-musical en distintos centros de Primaria de Cataluña y analizar los resultados e implicaciones que esta acción suponía. El objetivo final que se perseguía era dar respuesta a determinadas necesidades detectadas en las escuelas (Casals, 2009) como queda sintetizado en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Necesidades escolares detectadas en relación al proyecto

- Superar los sesgos y la visión restringida del cancionero tradicional catalán.
- Minimizar la distancia entre la canción tradicional que se canta en la escuela y el repertorio que más habitualmente se ofrece a los niños en los medios de comunicación
- Evitar la infantilización que se constata actualmente en torno de la canción tradicional escolar.
- Mejorar el vocabulario y la expresión oral, desde la conversación hasta los discursos formales.
- Superar las dificultades y la baja incidencia del trabajo poético.
- Incrementar la práctica de la creación poética.
- Aumentar las capacidades creativas aportando recursos para potenciarlas y canalizarlas.
- Superar el exceso de compartimentación del sistema educativo actual; necesidad de ayudar a integrar los distintos conocimientos en una globalidad.
- Trabajar la convivencia en la diversidad
- Renovar y mejorar los elementos de las fiestas escolares para evitar su estancamiento y pérdida de sentido.

En consecuencia, mediante la práctica de este repertorio se pretendía constatar mejoras en cuatro dimensiones:

- el desarrollo de la personalidad individual y la convivencia en el seno del grupo clase
- la importancia y la calidad del trabajo en lengua oral y en poesía
- la amplitud del repertorio y de los elementos de trabajo en canción
- las actitudes hacia la actividad de cantar y hacia el concepto *tradicional*

3. Innovación, investigación y formación

En el proyecto *Corrandescola* confluyen innovación educativa, investigación y formación del profesorado, en la línea que exponen Martínez Bonafé (2008), y Malagarriga y Martínez (2010). Veamos a continuación en qué sentido.

3.1 Innovación

Partiendo de la máxima que la innovación está ligada al cambio –que no implica siempre una mejora!– y no necesariamente a las reformas educativas, nos referiremos a este proceso de acuerdo con lo que expone Carbonell (2001:17):

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.

La innovación del proyecto cabe entenderla en relación con cuatro dimensiones:

- a) una *materia prima* –la *glosa*– inédita en la escuela catalana (Casals, 2009)
- b) una propuesta didáctica que busca el aprendizaje conjunto de contenidos educativos de gran importancia –lengua oral, poesía, convivencia e integración cultural, desarrollo de la persona, educación de la voz– mediante un vehículo motivador –el canto– poco usual en el sentido de concebirlo como una actividad comunicativa (Garzia, Sarasua y Egaña, 2001) más que como estrictamente una actividad artística
- c) una concepción del maestro como facilitador del aprendizaje autónomo o cooperativo de los alumnos (en el sentido de Lebler, 2007, o Vidal, Duran y Vilar, 2010) en contraposición al modelo del profesor experto
- d) la colaboración entre disciplinas y, al mismo tiempo, la colaboración entre escuela y universidad como vías –aún poco asentadas en nuestro sistema educativo– para provocar el cambio y la mejora docente en la escuela (Stenhouse, 1987).

3.2 Investigación

De acuerdo con el apartado d), a nivel investigador se optó por modelos que hicieran dialogar universidad y escuela: se utilizó la investigación-acción colaborativa para una prueba piloto (Casals, Vilar y Ayats, 2008) para continuar posteriormente trabajando mediante un grupo interdisciplinar de maestras –de música y de lengua– coordinado por uno de los investigadores (fase extensiva). Las maestras del grupo pilotaron experiencias en sus centros que a su vez sirvieron para experimentar y finalmente establecer una propuesta didáctica.

3.3 Formación

El proyecto también requirió formar las maestras implicadas en el arte de glosar y las estrategias didácticas adecuadas para su uso escolar. A través de las reuniones de trabajo y de la experimentación de las propuestas en la propia escuela, las maestras adquirieron habilidades y conocimientos que complementaron su propia formación. Se trató, en definitiva, de una formación permanente ligada a la propia práctica y utilizando el saber de la escuela (Blanco, 2005).

4. Metodología de investigación

Dejando de lado los objetivos de investigación primarios e intrínsecos al proyecto, este artículo presenta una investigación complementaria destinada a conocer si las experiencias del proyecto *Corrandescola* podían ser etiquetadas como *críticas*. Para ello se contrastaron las similitudes y diferencias entre los datos obtenidos en las experiencias escolares de nuestro proyecto con la construcción teórica de *experiencia crítica* que se ha presentado en la primera parte del artículo. A parte de analizar si eran experiencias fundamentadas en el *aprendizaje real* y la *vivencia comunitaria*, el análisis se basó en los cuatro indicadores propuestos por Woods (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: Indicadores que permiten adjetivar una experiencia educativa como crítica (según Woods, 1997: 18-20)

1. Promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados. Hay momentos de un progreso excepcional, de varios modos – actitudes hacia el aprendizaje, comprensión de uno mismo, relación con los otros, adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades.
2. Estas experiencias pueden ser críticas para un cambio del profesor. (...) las experiencias críticas son en gran medida intencionadas, planificadas y controladas. Pero los planes contenidos en ellas se esparcen según el crecimiento y su esfera de acción y según las oportunidades. (...) el profesor también aprende y evoluciona.
3. Las experiencias críticas pueden tener también una importante función de conservación y confirmación para los profesores (...) Las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales, a pesar de los ataques a que podrían estar normalmente sometidos.
4. Estas experiencias pueden ser críticas para la profesión globalmente. (...) Si las experiencias críticas se pueden mostrar todavía como posibles, también quizá, cuando todo ha arraigado, dándose incluso mejores oportunidades, serían un considerable elevador de la moral de los profesores en general. Por lo tanto, aún no siendo el instigador de tales experiencias, uno puede obtener ayuda e inspiración de ellas.

El presente estudio responde a un diseño inspirado en la etnografía histórica, una metodología de investigación que el propio Woods ayudó a desarrollar dentro del ámbito educativo (Woods, 1998) y que aplicó en el caso de los acontecimientos críticos. Esta metodología supone que los objetivos y el diseño de la investigación se elaboran con posterioridad a las experiencias. De hecho una *experiencia crítica* no se prevé, aparece de forma inesperada. En nuestro caso, no fue hasta después de la realización del proyecto –y fruto de su impacto– que se consideró interesante analizar si realmente aquellas experiencias singulares podían responder a la definición de *experiencia crítica* propuesta por Woods. En consecuencia, la recogida de datos durante el proyecto no se diseñó para esta finalidad aunque aún así valoramos que disponíamos de un banco de datos suficiente y adecuado para realizar el análisis propuesto.

Se utilizaron datos provenientes de dos etapas: la prueba piloto en un curso de 5º de Primaria de una escuela y la fase extensiva con cuatro escuelas más (ver Tabla 1).

Tabla 1: Datos del proyecto analizado

▪ Duración del proyecto:	2 cursos escolares	
▪ Escuelas implicadas:	5	
▪ Prueba piloto:	1	
▪ Fase extensiva	4	
▪ Maestras del proyecto:	10	
▪ Prueba piloto:	2	
▪ Fase extensiva	8	
Prueba piloto		
<i>Nivel</i>	<i>Grupos</i>	<i>Número de alumnos</i>
5º	1	19
Fase extensiva		
<i>Nivel</i>	<i>Grupos</i>	<i>Número de alumnos</i>
3º	1	27
4º	3	78
5º	2	33
6º	2	26
TOTAL (fase extensiva):	8	164
TOTAL (dos fases):	9	183

Los datos fueron recogidos en:

- a) las reuniones de trabajo (investigador-maestras) de las dos etapas
- b) las sesiones finales con los alumnos de cada una de las escuelas implicadas en el proyecto⁶
- c) las entrevistas que el investigador realizó a las maestras de cada escuela al final del proyecto
- d) los informes de valoración de cada escuela

Los datos utilizados provenían de tres tipos de fuentes: escritas, audio y audiovisuales. Como fuentes escritas se disponía de los informes de las escuelas y de las notas del diario del investigador (anotaciones de lo observado en las sesiones, las reuniones y las entrevistas). En el caso de las reuniones, los datos escritos se complementaban con grabaciones audio. Finalmente, en el caso de las sesiones finales se contaba con la grabación en video además de las anotaciones del investigador.

El proceso de análisis de estos datos se efectuó en tres fases. En primer lugar se analizaron todos los documentos en busca de elementos que pudieran indicar la presencia de alguno de los cuatro indicadores sugeridos por Woods y anteriormente mencionados. En una segunda fase se triangularon los resultados obtenidos a partir de las observaciones del investigador, de las opiniones de las maestras (reuniones, entrevistas, informes) y de las grabaciones audiovisuales existentes. Finalmente, se valoró si los resultados obtenidos representaban los cuatro indicadores mencionados (Cuadro 2) y, en consecuencia, si se podía hablar de *experiencia crítica*.

5. Resultados⁷

La presentación de los resultados se muestran siguiendo los tres elementos que, siempre siguiendo a Woods (1997), son necesarios para poder hablar de *experiencia crítica* y que hemos comentado al inicio del presente artículo: los fundamentos, los indicadores y las etapas del proceso.

5.1 Aprendizaje significativo y sentido de comunidad

Según Woods (1997), las *experiencias críticas* sólo pueden darse en la medida que son proyectos fundamentados en el aprendizaje significativo y la creación de un sentido de grupo, de comunidad.

En relación con el aprendizaje significativo, el proyecto *Corrandescola* trabajaba con canciones con texto improvisado, lo que conllevaba la creación de letras elaboradas por el alumnado. Ser creador de una parte de lo que cantas supone una identificación y una relación más honda que cantar una pieza de alguien a quien en la mayoría de casos ni conoces ni te une una relación personal o emocional. En este sentido, lo que se cantaba era significativo para cada alumno y, además, las improvisaciones versaban sobre temáticas de su interés. No hay duda que, a través del canto, se conversaba sobre aquello de lo que tenían necesidad de expresar en público o aquello que les resultaba divertido compartir con los compañeros. Pero la identificación con lo que se cantaba iba más allá de la letra como se puede observar en esta cuarteta en que un alumno se *apropió* de los *garrotins* –una de las melodías para improvisar– cuando quiso provocar al alumnado de otra escuela:

*Escolteu carmelitans:
sabeu què us vull dir?
Que no sabeu gens cantar
els NOSTRES garrotins.*

Escuchad carmelitanos:
sabéis qué os quiero decir?
Nada sabéis de cantar,
cantar NUESTROS *garrotins!*⁸

La función del docente fue la de canalizar este espacio de expresión oral y ante todo dar recursos y estrategias para mejorar, así como ejemplificar aspectos susceptibles de mejora (lingüísticos, musicales, interpretativos, como público) a partir de sus intervenciones.

En relación con el segundo elemento –el sentido de comunidad– *glosar* es una actividad individual –improvisar durante una sesión de canto no es una tarea cooperativa– pero solamente adquiere sentido en la medida que se produce dentro de una colectividad, como juego de un grupo humano. Les *gloses*, con pequeñas diferencias entre las escuelas, promovieron diálogos y conversaciones que llevaron al convencimiento de que la mejora individual de cada glosador terminaba favoreciendo el clima y la vivencia de una *glosada* colectiva. En otras palabras, el juego propuesto sólo era posible en la medida que podían interpelarse y responderse unos a otros.

5.2 Los cuatro indicadores

A partir de este punto, el análisis se centró en tratar de encontrar si en las experiencias del proyecto *Corrandescola* aparecían los cuatro indicadores necesarios para poder adjetivarlas de críticas:

- a) progreso excepcional por parte de los alumnos
- b) cambios en el rol del profesor
- c) refuerzo de los ideales de los docentes
- d) estímulo e inspiración para el sistema educativo.

5.2.1 Progreso excepcional por parte de los alumnos

Los datos recogidos permiten afirmar que en todas las escuelas hubo muchos alumnos que consiguieron resultados muy por encima de las expectativas de sus maestras. Un ejemplo paradigmático se describe en el siguiente texto del diario del investigador⁹:

Al iniciarse el proyecto en una escuela, el investigador habla con la tutora y la especialista de música acerca de las posibilidades de que sus alumnos terminen improvisando gloses. Las maestras lo ven probable en algunos casos, pero no en otros. Y afirman: “hay quienes conocemos con seguridad que no improvisaran: Carles, Imma... niños que son muy tímidos” (Fernanda, reunión 30 enero de 2007).

En la sesión final extraordinaria con que se concluyó el proyecto, el niño y la niña mencionados fueron dos de los seis alumnos capaces de improvisar no solamente ante su grupo-clase sino también ante otros grupos-clase y maestros de la escuela.

Este progreso, además, se produjo en un corto periodo de tiempo, un trimestre. La evolución positiva tuvo lugar en relación con conocimientos y habilidades lingüísticas y musicales, pero también en conexión con el desarrollo de la personalidad y con las relaciones sociales dentro del grupo-clase.

Cuando preguntamos por las causas de este progreso, la primera respuesta que dieron las maestras fue la motivación y el carácter lúdico del instrumento utilizado (la *glosa*). En un escrito de valoración, dos maestras expresaban que “en general les ha gustado mucho”. Y a continuación añadían: “todos han permanecido muy motivados [durante el proyecto] y nos lo hemos pasado de maravilla!”.

En este sentido, las sesiones finales resultaron escenarios perfectos para constatar este interés para *glosar*. La participación en el canto por parte de adultos (maestros y *glosadors*) resultó escasa en dichas sesiones ya que la participación del alumnado fluía sin necesidad de intervenciones para provocarla. Las ganas de participar no cesaron a lo largo del tiempo previsto – aproximadamente unos cuarenta y cinco minutos– con la consecuencia de tener que finalizar el acto por el imperativo de tiempo y ante la decepción de una mayoría que aún quería *glosar* más.

Cabe destacar que las actuaciones fueron protagonizadas también por alumnos valorados por sus profesores como poco dotados para el canto o que habían expresado en ocasiones anteriores prejuicios hacia el hecho de cantar:

El único [niño] que se lanza a improvisar es bastante mal cantador. Si yo le obligase a cantar solo, se opondría o tendría cierto reparo. Pero, en cambio, en este caso lo hace. Porque quiere decir algo y lo dice cantando. (Maria, maestra de música).

Analizando los casos más significativos de cada una de las escuelas, nos encontramos con unos patrones comunes de los cuales destacaríamos tres:

1. Alumnos tímidos y de quienes no se esperaba que se atrevieran a cantar solos, de forma espontánea se lanzaron a cantar improvisando versos. Sirve de ejemplo el caso expuesto en el Cuadro 3.
2. Alumnos con un rendimiento académico bajo o medio-bajo se descubrieron como solistas capaces de participar ampliamente en sesiones de improvisación oral. Un caso extremo fue el de un niño de una escuela que demostró ser capaz de cantar 11 *gloses* –de medio minuto de duración cada una– en tan sólo 13 minutos.
3. Alumnos con resultados brillantes en la mayoría de las asignaturas –incluyendo lengua y música– participaron poco o nada de las *glosades*. Además, en la mayoría de sus intervenciones se limitaban a reproducir una estrofa memorizada con anterioridad a la sesión, huyendo así de la improvisación que se buscaba. Como ejemplo, las maestras de una escuela se sorprendieron que una alumna de 4º de Primaria con buenos resultados en todas las materias no se atreviese a improvisar ni delante de su grupo. Las maestras apuntaron la hipótesis que para ella improvisar constituía un riesgo demasiado importante dado que estaba acostumbrada a controlar y tener éxito en todo. En otras palabras, su fama podía verse deteriorada a diferencia del caso de los alumnos con el patrón expuesto en el punto 2.

Como síntesis, queremos destacar lo que afirmaba una de las maestras del proyecto acerca de los cambios en la percepción del éxito académico:

Muchos de ellos [los alumnos] nos han sorprendido gratamente protagonizando actuaciones estelares cuando son alumnos que normalmente no destacan. Los podías felicitar y mejorarles la autoestima. [...] Se retaban niños académicamente muy buenos con otros que no.
(Joana Maria, maestra generalista)

5.2.2 Cambios en la figura del profesor

Se removieron y se replantearon concepciones y estrategias educativas en las maestras implicadas, especialmente acerca del trabajo poético, el canto en la escuela, la noción de *canción tradicional* y la participación e integración de la diversidad de alumnos dentro de las actividades de lengua catalana.

Para entender estos cambios, pondremos como ejemplo el tema de la poesía en la escuela. Las consecuencias de la aplicación de un instrumento proveniente de la poesía popular produjo en primer lugar resultados académicos en forma de una gran cantidad de producción poética, muchas de las cuales con corrección formal y cierta calidad expresiva aún siendo improvisadas durante la *glosada* (Tabla 2).

Tabla 2: Ejemplos del uso de figuras literarias en improvisaciones acerca del comer (5º Primaria, escuela piloto)

	Original en catalán	Traducción respetando la estructura poética
Hipérbole con finalidad humorística	<i>Doncs jo ara et vull dir que si se't fa la boca aigua a veure si haurem de fer servir, 'rem de fer servir un paraigua!</i>	Pues yo te quiero decir: la boca se te hace agua y tendremos que usar, tendremos que usar paraguas!
Comparación	<i>Heu dit que els vostres instruments són forquilla i ganivet, el meu i el de la Marta són un violí i un arquet.</i>	Decís: vuestros instrumentos son tenedor y cuchillo, el violín y el arco son el de Marta y el mío.

Pero más allá de los resultados poéticos, cabe subrayar los cambios en la percepción de las maestras. Carne, una maestra generalista, decía:

[Antes decíamos:] *tenemos que hacer un poema sobre la madre y resultaba una tarea muy difícil. Ahora decimos: vamos a crear garrotins [gloses] sobre tal cosa... y ningún problema!*

Y la misma maestra completaba su análisis afirmando:

Se ha roto con la idea de la poesía como aburrida. En clase siempre ha habido libros de poesía y nunca se les había prestado atención... y ahora son los más solicitados!

Por otro lado, las otras maestras coincidían con Carne:

Con menos tiempo [dedicado a la enseñanza-aprendizaje], mucho mejores poesías. A nivel de vocabulario les salen las palabras mucho más rápidamente. (Assumpció, maestra generalista)

Gracias a esta actividad, les gusta más el lenguaje poético. (Informe de las maestras del colegio MDR)

Volviendo a una perspectiva más general, merece mención especial el tema de los roles y, en consecuencia, la formación del profesorado en relación con el proyecto. Las maestras coincidieron en explicar vivencias en relación a unas determinadas inseguridades que fueron fuente de preocupación y, finalmente, camino hacia una evolución como docentes:

- El principal *handicap* que explicitaron residía en que no eran *glosadores* y, de hecho, ninguna de ellas había improvisado versos a través del canto antes de iniciarse el proyecto. La formación inicial que se les aportó tampoco les permitía lanzarse con facilidad a la creación de versos de forma extemporánea: “resulta peliagudo cuando un niño te

lanza un *garrotín* y no sabes qué contestar” –decía Sandra, una maestra de música.

Esta situación, en principio vivida con desconcierto e inquietud, les obligó a buscar nuevos roles y nuevas estrategias educativas. La figura del maestro como orientador o facilitador del aprendizaje se apuntó como el papel adecuado y se complementó con la presentación de modelos expertos que –en directo y a través de grabaciones- pudieran utilizarse como ejemplos para los alumnos.

- El segundo elemento que expusieron las maestras fue la constatación de que tenían una formación insuficiente en relación con habilidades más propias del área que no era su especialidad. Específicamente, las maestras de lengua se valoraban como poco competentes en el canto mientras que las de música vivían una situación parecida acerca de sus habilidades poéticas. La solución se encontró en la colaboración entre generalistas y especialistas de música y, en último término, en el interés y la transmisión de conocimientos entre las disciplinas implicadas.
- Por último, las maestras descubrieron importantes insuficiencias en los paradigmas educativos que les servían de referencia y se vieron con la necesidad de buscar otros referentes. De forma concreta, sus dificultades se focalizaban en cómo trabajar, y sobre todo cómo evaluar a) la lengua sin utilizar la lengua escrita (en el caso de las maestras generalistas) y b) el estilo de cantar tradicional o no académico (en el caso de las maestras de música).

Teniendo en cuenta estas inseguridades –de dominio de la materia, de las habilidades implicadas y de las estrategias didácticas asociadas– las docentes recalcaron la importancia de contar con un agente externo a la escuela (el investigador) que actuó como experto, como crítico y como motivador. En su opinión, sin esta figura difícilmente se habrían planteado y habrían sido capaces de llevar a cabo con éxito un proyecto con tantos retos.

5.2.3 Refuerzo de los ideales de los docentes

El resultado de la reformulación de las estrategias y los procesos didácticos mencionados en el punto precedente no solamente no abrió conflictos con respecto a los ideales que tenían las maestras y las escuelas implicadas sino que propició una confirmación de los mismos. La importancia sociocultural de la lengua y de la música, el desarrollo personal y las relaciones sociales como punto básico en la educación primaria, la voluntad de transmitir las propias tradiciones de forma vivencial o la importancia de la expresión poética dentro del marco escolar fueron algunos de los principios destacados por las profesionales implicadas.

Como en el caso de la poesía que analizábamos anteriormente, en otros aspectos hubo puntos de encuentro entre la práctica cotidiana y el horizonte educativo que se quería alcanzar. Dos ejemplos bien distintos permiten ilustrar esta afirmación:

- Una preocupación de muchos maestros de música es el desapego hacia el canto por parte de algunos alumnos y, a veces, incluso por parte de

otros profesores de la escuela. Las especialistas de música del proyecto compartían esta sensación que chocaba con su visión del canto como algo natural –propio de cualquier ser humano– y capaz de aportar vivencias lúdicas y agradables.

La *glosa* posibilitó reconciliar la realidad escolar con la filosofía educativa en la que se creía.

La gente que dice que no le gusta la música o que no le gusta cantar, con eso [la glosa] los vuelves a introducir dentro de la rueda. (Carme, maestra generalista)

La maestra se refería tanto a alumnos como profesores. En el caso del alumnado, la sensación de espectáculo y competitividad propia de la actividad –en forma de enfrentamiento dialéctico– propició la participación de aquéllos habitualmente más reacios, en especial en el caso de los niños. Y provocó también, de forma más general, la motivación para expresarse, interpelar o responder a los compañeros. En palabras de otra maestra:

Antes, en clase de música, cuando pedías que cantasen individualmente, algunos mostraban vergüenza o fruncían el ceño. Y con esto, no. Todos se han lanzado a cantar. (Sandra, maestra de música)

- Una problemática constatada desde hace años es la contradicción entre el ideal educativo de una educación global, holística, y una realidad del sistema educativo fundamentado en la compartimentación disciplinar que se traduce en distintas materias y profesionales. En el seno de nuestro grupo el proyecto posibilitó una experiencia en la práctica cotidiana de la interdisciplinariedad, de colaboración necesaria entre disciplinas. Se vivió como una confirmación de que existen formas de incrementar la convergencia y la armonización entre el ideal educativo y la realidad escolar, aunque no sea tarea fácil:

Para poder hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente interdisciplinar se necesita una reorganización de la programación de lengua y música porque se tiene que contemplar todo aquello que pueda estar relacionado para poder realizar una buena coordinación entre las distintas áreas implicadas y entre los correspondientes maestros que las imparten. Creemos que nos falta práctica para enseñar desde esta perspectiva interdisciplinaria con la perspectiva de sacra el máximo provecho. (Informe de las maestras de la escuela SCJ)

5.2.4 Estímulo e inspiración para el sistema educativo.

La propuesta de llevar la *glosa* a la escuela resultó estimulante para los profesionales de la educación en general como lo demuestra el hecho que ha continuado evolucionando y desplegándose por toda Cataluña, además de suscitar interés fuera de este territorio.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya fue uno de los organismos que se interesó por el proyecto y que ha desarrollado seminarios de formación continuada. En conexión con esta formación, el Institut de

Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona da apoyo a un grupo de trabajo específico y ha facilitado la edición de la propuesta (Casals, 2010).

Por otro lado, desde distintos sectores educativos y universitarios de dentro y de fuera de España se ha mostrado interés por la propuesta y sus resultados. Se han concretado varias propuestas de formación y se ha requerido información al respecto por parte de diferentes disciplinas didácticas (música, lengua) y etapas educativas (Primaria, Secundaria).

5.3 Las etapas del proceso

Analizados los fundamentos educativos –aprendizaje real y vivencia comunitaria– y los cuatro indicadores necesarios para adjetivar las experiencias de *críticas*, comparamos las etapas propuestas por Woods (1997) y los procesos en las escuelas de nuestro proyecto. De dicha comparación se extrae que hubo una gran coincidencia en las primeras etapas, pero algunas diferencias en las etapas finales.

La idea de un investigador –llevar la *glosa* a la escuela– fue el punto de arranque para realizar un diseño que pudiera hacerlo realidad. En la fase de preparativos y planificación hubo ante todo reuniones entre investigador y las maestras, algunas para adquirir una formación previa imprescindible, otras para planificar sesiones y actividades para los alumnos. Tanto en la prueba piloto como en la fase extensiva, las reuniones continuaron durante las fases de divergencia –en las que se tenía que reaccionar frente a lo que la diversidad de alumnado y escuelas mostraba– y de convergencia –reconducir los distintos enfoques para llegar a una misma meta.

En todas las escuelas, la sesión final con los alumnos constituyó lo que Woods denomina *celebración*. Fue la meta establecida y el momento de presentar lo que se había trabajado delante de un público. A diferencia de lo que expone Woods, las maestras explican que también resultó un evento que permitió:

- una verdadera convergencia
- comprender qué era la *glosa*, y
- ser el punto inicial y necesario para la consolidación.

Desde esta perspectiva, la consolidación no fue una fase previa a la celebración sino una consecuencia de la actuación final y que tendría que darse de forma plena en el curso siguiente.

6. Conclusiones y discusión

6.1 Experiencia crítica e innovación

Los resultados del análisis indican que las experiencias englobadas en el proyecto *Corrandescola* reúnen los elementos para ser consideradas *experiencias críticas*. La propuesta didáctica experimentada en escuelas de Primaria resultó *crítica* tanto desde el punto de vista de los alumnos –progreso excepcional y no previsto a través de nuevas formulaciones educativas– como de las maestras –superación de inseguridades, replanteamientos didácticos y cuestionamiento de conceptos básicos que se tenían como referente–. Asimismo, se trata de una experiencia que aporta algo nuevo en el mundo

educativo en general: nuevas propuestas para unir actividad lúdica con actividad de aprendizaje, la interdisciplinariedad en proyectos relacionados con el propio contexto escolar y la identidad cultural.

En consecuencia, se puede afirmar que existen interesantes posibilidades de utilizar el concepto *experiencia crítica* en el análisis y la evaluación de proyectos de innovación educativa. El trabajo expuesto en este artículo sugiere que este constructo tal y como lo desarrolló Woods (1997) resulta de utilidad para detectar y constatar el impacto y las consecuencias de un proyecto innovador, no sólo para los destinatarios (los alumnos) sino también para el resto de actores (maestros, escuela, sistema educativo).

A otro nivel, también cabe destacar la importancia que la etnografía histórica puede –y debe– aportar a la investigación educativa. Es tan importante diseñar e investigar formas de innovar en la escuela como estudiar qué resultados aportaron experiencias ya terminadas. Dicho esto, no se puede obviar que, como investigación histórica que es, por un lado encuentra con evidentes dificultades para relatar un entorno complejo que ya forma parte del pasado, pero, por otro lado, puede comprobar su impacto con más perspectiva y no solamente a corto plazo.

6.2 Promover y ayudar a la innovación

Este estudio refuerza la idea de que la unión de la innovación didáctica con la formación y la investigación es un buen diseño para obtener el éxito en el contexto educativo actual. En esta línea de pensamiento, cabe resaltar la fuerza de las metodologías que aúnan teoría y práctica (investigación-acción colaborativa, grupos de maestros fundamentados en la acción-reflexión-discusión-acción). Plenamente de acuerdo con un buen número de autores (Malagarriga, Gómez y Viladot, 2008; Martínez Bonafé, 2008), se puede afirmar que no resulta una opción fácil, pero permite obtener resultados verdaderamente significativos.

Unido a lo anterior, la investigación muestra que “las innovaciones que parten del profesorado tienen más posibilidades de éxito que las que son promovidas por agentes externos” (Blanco, 2005: 373). En este punto, se hace necesario enfatizar que las probabilidades de que una innovación tenga éxito –en el sentido de encontrar propuestas pedagógicas capaces de adaptarse a los cambios que se suceden en la sociedad occidental– dependen de muchos factores que en gran medida superan al maestro considerado individualmente. Seguramente, la modificación de ciertos parámetros del sistema educativo en general –tiempo no lectivo de los maestros, flexibilidad horaria, recursos de personal, etc.– aumentaría de forma significativa las probabilidades de que se produjeran innovaciones. En este sentido, las experiencias presentadas sugieren que la figura del agente impulsor puede ser determinante para poder realizar proyectos ambiciosos, innovadores y que, en algunos casos, puedan llegar a ser una *experiencia crítica*. La poca disponibilidad de tiempo, la falta de seguridad en determinados aspectos o ciertos requerimientos formativos –que muchas veces son indispensables para llevar a término proyectos educativos realmente innovadores– pueden erigirse como obstáculos disuasorios para muchos maestros. O, dicho de otro modo, la presencia de una persona capaz de guiar, liderar, asesorar y/o acompañar el proyecto en el mismo contexto de la práctica aparece como un soporte de gran valor en el siempre difícil proceso de cambio que debe abordar un maestro innovador.

6.3 La formación del profesorado

La formación de los maestros surge como otro elemento para la reflexión. De la investigación se extraen algunas deficiencias formativas, una parte de las cuales pueden considerarse como nucleares en el mundo educativo actual:

- a) En primer lugar, y aunque ha habido avances más que evidentes, aún resulta difícil para muchos docentes abstraerse del modelo clásico del maestro como persona de conocimiento enciclopédico y como el modelo a seguir por parte del alumnado. La realidad actual obliga a los maestros a ser capaces de jugar nuevos roles, como el del maestro que cede el protagonismo a los alumnos y va aportando pautas, orientaciones, guías con el fin de que el que está aprendiendo encuentre caminos para llegar tan lejos como sea capaz. En esta concepción, centrada en quien aprende, sería interesante descubrir la importancia de la motivación y de los usos de lo que se vive como lúdico para mejorar el rendimiento del alumnado:

Lo mejor de la genialidad de muchas personas se dedica a sus aficiones e intereses durante el tiempo libre, que nada deben a la educación formal o al propio trabajo. No obstante, esto no quiere decir que las escuelas no puedan, a veces, hacer mella en esa genialidad o alimentarla. (Woods, 1997: 30)

- b) Un segundo reto al que se enfrenta cualquier docente es ser versátil y saber transmitir unos conocimientos tan holísticos como sea posible. La excesiva compartimentación del currículum al lado de una despreocupación de un número significativo de maestros hacia las materias que no les corresponden reducen drásticamente las posibilidades de educar de forma coherente y efectiva, de educar conjuntamente en la dirección que marcan las competencias básicas. Ser maestro generalista requiere tener unas habilidades y unos conocimientos musicales básicos, y, en el mismo sentido, ser maestro especialista de música no significa que se pueda obviar un buen dominio de la lengua y de las habilidades asociadas. En la medida en que así suceda, la colaboración interdisciplinaria resultará mucho más sencilla y la calidad educativa tendrá más posibilidades de verse incrementada.
- c) Respecto a las didácticas implicadas (lengua y música), apuntar brevemente dos aspectos. En el área de lengua, un objetivo aún no conseguido es el de una buena formación en didáctica de la lengua oral para todos los maestros generalistas (Palou, 2008) unido a un uso flexible de las metodologías (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009). Más veces de las que querríamos, el peso de la cultura escrita en nuestro sistema escolar impide el necesario desarrollo de la expresión y la creación orales (Garzia, 2007). De forma análoga, el cantar académico continúa ejerciendo de referente único para muchos maestros de música, limitando así la obertura estética y el desarrollo complementario que podrían aportar otros estilos y modelos de canto (Casals, 2009).

Bibliografía

- Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving Schools*, 4(1), 24-33.
- Ayats, J. (2007). *Les chants traditionnels des Pays Catalans*. Toulouse: Centre Occitan des Musiques et Danses Traditionnelles Toulouse Midi-Pyrénées.
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., & Toscano, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la *educabilidad*: La escuela como superficie de emergencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 121-137.
- Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 372-381. Consulta (30/01/2011): <http://www.rinace.net/reice/>
- Boixader, A. (2006). *Innovació en el currículum de Ciències Socials i formació del professorat. Una recerca-acció*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta (01/03/2011): <http://www.tdx.cat/TDX-0524106-111018>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carrillo, C., & Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62-72.
- Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a primària*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta (01/03/2011): <http://www.tdx.cat/TDX-0324110-114328>
- Casals, A. (Ed.). (2010). *Corrandescola: Proposta didàctica per treballar la glosa a primària*. Cerdanyola del Vallès: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17. Consulta (28/02/2011): <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- De la Calle, R. (2001). *John Dewey: experiencia estética & experiencia crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Garzia, J. (2007). *Bertsolaritza in the School Curriculum*. *Oral Tradition*, 22(2), 69-76. Consulta (22/01/2011): <http://journal.oraltradition.org/issues/22ii/garzia2>
- Garzia, J., Sarasua, J., & Egaña, A. (2001). *El arte del bertsolarismo. Realidades y claves para la improvisación oral vasca*. Donostia: Bertsolari Liburuak.
- Lebler, D. (2007). Student-as-master? reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205-221.

- Malagarriga, T., Gómez, I., & Viladot, L. (2008). Innovar e investigar en el aula de música. *Cultura y Educación*, 20(1), 63-78.
- Malagarriga, T., & Martínez, M. (Eds.). (2010). *Tot ho podem expressar amb música: Els nens de 4 a 7 anys pensen la música, parlen de música, fan música*. Barcelona: Dinsic.
- Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-10. Consulta (01/03/2011): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART3.pdf>
- Mertova, P. & Webster, L. (2009). The academic voice in English and Czech higher education quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 140-155.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. Consulta (01/03/2011): <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>
- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Serrà, A. (2005). Funció del glosador en la societat preindustrial. En F. Munar (Ed.), *Formes d'expressió oral* (pp. 9-11). Manacor: Consell de Mallorca / Associació Cultural Es canonge de Santa Cirga.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. London: Routledge.
- Vidal, J., Duran, D., & Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos cooperativos. *Cultura y Educación*, 22(2), 363-373.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* (trad. de J. Bayo). Barcelona: Paidós. [V.O.: *Critical events in teaching and learning*. Londres: The Falmer Press, 1993].
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la escuela: el uso de la etnografía en la educación* (trad. D. Menezo). Barcelona: Paidós Ibérica. [V.O.: *Researching the Art of Teaching Ethnography for Educational Use*. Londres: Routledge, 1996].

¹ Existe cierta confusión terminológica que fácilmente se ve incrementada por la evidente dificultad que supone toda traducción especializada. El inglés *critical event* se ha traducido mayoritariamente como *incidente crítico*; aún así, la particular interpretación que Woods realiza del término provoca que su equivalente en castellano sea *experiencia crítica* (Woods, 1997) o *acontecimiento crítico* (Woods, 1998). Finalmente, la coincidencia terminológica en castellano de la *experiencia crítica* de Woods (1997) y la *experiencia crítica –critical experience–* de Dewey (de la Calle, 2001) no tienen ningún tipo de equivalencia conceptual.

² El original en inglés fue publicado en 1993 bajo el título *Critical events in teaching and learning*.

³ Woods (1997) utiliza el término *incidentes críticos* para momentos o episodios de gran trascendencia para el cambio y el desarrollo personal. En la actualidad, el análisis de incidentes críticos tiene más presencia y tradición en el campo educativo –por ejemplo en metodologías biográfico-narrativas– aunque con perspectivas y usos no siempre coincidentes. Para una mayor profundización acerca de su utilización y de su función en investigación, sugerimos consultar Angelides (2001), Nilsson (2009), Mertova y Webster (2009) o Carrillo y Baguley (2011). Acerca de su uso en la formación de maestros, sugerimos leer a Monereo (2010).

⁴ <https://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio>

⁵ El vocablo *glosa* –o también *cançó improvisada* a nivel popular– se refiere a toda actividad de creación extemporánea de poesía oral en lengua catalana. El término incluye una amplia diversidad de melodías utilizadas en Cataluña o en otros lugares en que se habla el catalán. Las más destacadas serían las *corrandes*, las *jotes de l'Ebre*, los *garrotins* y las *cançons de pandero* en Cataluña; la *glosa mallorquina* y la *glosa menorquina* en Baleares; y el *cant d'estil* en la Comunidad Valenciana. Para profundizar en estas tonadas y sus características etnomusicológicas, se puede consultar Ayats (2007).

Como referentes de estructuras poético-musicales equivalentes en lengua castellana podemos citar las décimas (Centro y Suramérica, Canarias) o los trovos (Murcia, La Alpujarra); en euskera encontramos los *bertsos*, y en gallego las *regueifas*.

Por extensión, utilizaremos de igual forma las palabras *glosador* –quién canta *gloses*- o *glosada* –el acto basado en la improvisación de *gloses*.

⁶ La propuesta desarrollada en cada escuela contemplaba trabajar distintas sesiones en clase de música y de lengua para terminar con una sesión extraordinaria dinamizada por unos improvisadores –*glosadors* profesionales– y abierta a otros grupos y maestros/as de la escuela.

⁷ Los nombres de maestras y alumnos que aparecen en este apartado son ficticios con la voluntad de respetar su anonimato.

⁸ Todas las traducciones de cuartetas se han llevado a cabo intentando respetar al máximo tanto la estructura poética de una *glosa* como el significado de la misma.

⁹ Todas las citas literales de aportaciones de las maestras se presentan en castellano aunque las originales eran en catalán.
