

DOSSIER

SOBRE UN DEBATE AMISTOSO ENTRE COLEGAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

(José María Rozada Martínez)

DOCUMENTO INICIAL

Informe a propósito de los resultados del examen de matemáticas correspondiente al primer trimestre

(José María Rozada Martínez)

TRES APORTACIONES

Anexo 1. Una clase de matemáticas una mañana cualquiera

(Carmen Álvarez Álvarez)

Comentarios acerca del informe sobre el examen de Matemáticas

(Paz Gimeno Lorente)

Cuestiones a propósito del informe sobre matemáticas del grupo 6ºB

(María Louzao Suárez)

TRES RESPUESTAS

Respuesta a los comentarios realizados por Paz Gimeno

(José María Rozada Martínez)

Respuesta a las cuestiones planteadas por María

(José María Rozada Martínez)

Respuesta al Anexo 1 realizado por Carmen Álvarez Álvarez

(José María Rozada Martínez)

CONTINUACIÓN DEL DIÁLOGO

Segundas reflexiones en torno al Informe de la clase de Matemáticas

(Paz Gimeno Lorente)

Sobre la “segundas reflexiones” de Paz

(José María Rozada Martínez)

INTRODUCCIÓN

(José María Rozada Martínez)

Este pequeño dossier recoge en primer lugar el informe realizado por un maestro para sus colegas a propósito de un problema surgido en su aula, luego las aportaciones escritas con voluntad de diálogo hechas por tres de las personas a las que este fue remitido, después la respuesta del autor del informe a las autoras de dichas aportaciones y, finalmente, un hasta ahora último intercambio de mensajes entre una de las lectoras críticas del informe inicial y el autor del mismo. El debate sigue abierto porque cualquiera de los participantes puede volver a tomar la palabra si lo desea, y también pueden hacerlo otras personas a las que fue o será remitido.

Quisiera resaltar aquí que, además del valor que tiene para aquellos que hemos participado directamente a él, y del que pudiera tener para sus ocasionales lectores, pienso que pudiera servir como ejemplo de lo que podría ser un tipo de documentos de gran interés en la formación inicial y permanente del profesorado.

Imaginemos que algunos docentes se animaran de vez en cuando a escribir acerca de las cuestiones que abordan en sus aulas, pero en lugar de publicar una novela como los profesores y escritores Pennac (“Mal de escuela”) o McCourt (El profesor), o profesores, periodistas y actores como Bégaudeau (“Entre les murs” –en el cine “La clase”-), elaboraran documentos como, por ejemplo, el informe que está en el origen de este dossier, sometiéndolos a discusión no sólo con sus colegas sino también con profesores universitarios dedicados al cultivo académico de diversos aspectos relacionados con la enseñanza. Imaginemos que esas personas (no haría falta que fueran muchas) estuvieran dispuestas a hablar (escribir) con ánimo de entenderse. Me parece que podrían generarse un tipo de documentos de gran valor para la formación del profesorado. Cuando nos preguntamos cuál es el conocimiento que sirve para enseñar, y que por lo tanto debe ofrecérseles a quienes se preparan inicial o permanentemente para ello, echamos de menos ese conocimiento que atiende por igual, es decir, con la misma atención y el mismo respeto, a los planos de la teoría y de la práctica, hoy tan alejados.

Unas cuantas personas bien dispuestas, tanto en el sentido del talante como de la profunda comprensión del problema, podrían aportar mucho mediante discusiones del tipo de la que aquí se recoge; donde el saber académico y la acción sobre el terreno estén dispuestos a dialogar sin relaciones de dominio (unos porque son “expertos” y otros porque están con “la tiza”), cada cual con sus razones y desde su realidad, pero de manera abierta, sin más exigencia que la voluntad de entenderse para aprender y para mejorar lo que cada uno hace en su ámbito respectivo: los maestros en sus colegios, los profesores en sus institutos y los investigadores y docentes universitarios en las facultades y escuelas donde se forma el profesorado. ¡Menudo material podría generarse! Puesto en manos de formadores de profesores honrados, es decir, dispuestos a reconocer que el ansiado conocimiento que sirve para enseñar no procede solo del mundo académico universitario, ni tampoco en exclusiva de las aulas de las escuelas y los institutos, podría ser de gran ayuda para avanzar en una formación de profesores más realista que la que suele llevarse a cabo en los centros universitarios, y más reflexiva e ilustrada que la que suelen encontrarse en las aulas los profesores en formación cuando las visitan durante sus prácticas.

DOCUMENTO INICIAL

Informe a propósito de los resultados del examen de matemáticas correspondiente al primer trimestre.¹

Colegio Público de Villar Pando
Tutoría de 6º B (Curso 2008-2009)
Prof. José María Rozada Martínez

Introducción

La sociedad

La escuela

El aula

El profesor

Las familias

Consideraciones críticas

10 medidas contra la crisis

Introducción

En la enseñanza, lo deseable es que se deje trabajar a los maestros. Si las cosas van razonablemente bien no hay que darles mucho la lata, pero si ocurre algo que llama la atención, ellos mismos deben ser los primeros interesados en plantear el problema y ver la respuesta que se le puede dar. Lo que ha ocurrido con el examen de matemáticas del primer trimestre en el grupo 6º B puede considerarse extraordinario, puesto que estamos hablado de 19 suspensos sobre un total de 27 alumnos. Es más, el tipo de examen, muy por debajo del nivel que se estima deberían tener los alumnos al final de la escolaridad primaria, y el altísimo número de calificaciones muy bajas, hacen más llamativo todavía el resultado.

El examen fue el que se recoge en el cuadro 1.

Puntuaba 1 punto por cada cuestión debidamente respondida, 0,5 si lo era solo la mitad de los ejercicios incluidos en cada pregunta y 5 puntos cada problema bien resuelto, hallándose luego la nota final con la media de las puntuaciones obtenidas en las preguntas y en los problemas.

¹ Dedico el trabajo que me ha llevado hacer este informe, no solo a mis alumnos (a los que aprecio, que no todo es pelear con ellos) sino también a las compañeras más jóvenes del grupo al que será presentado (el que tiene docencia en 6º B), para mostrarles que hay otras formas de abordar la evaluación mucho más ricas y más respetuosas con el trabajo de los profesores que aquellas que, presumiblemente, van a tener que padecer durante muchos años, animándoles a la resistencia activa, es decir, aquella que no simplemente dice que no sino que ofrece alternativas.

MATEMÁTICAS

Examen del 1º trimestre
10 de diciembre de 2008

1º/ Desarrolla y resuelve estas dos operaciones combinadas:

$$(6 + 4 - 7) \times 2 : (1 + 1) =$$

$$8 \times 3 - 4 + 100 : 5 =$$

2º/ Suma estas cantidades:

$$7,3 + 0,56 + 20 =$$

$$7,35 + 246 + 0,25 + 0,003 + 2001,05 =$$

3º/ Resta estas cantidades:

$$9345 - 152,5 =$$

$$805.317,214 - 990,87 =$$

4º/ Resuelve estas Multiplicaciones:

$$536,4 \times 0,5 =$$

$$27905,0003 \times 6,07 =$$

5º/ Haz estas Multiplicaciones y divisiones por la unidad seguida de ceros:

$$45,6 \times 10 =$$

$$7 : 100 =$$

$$0,005 \times 100 =$$

$$18,5 : 1000 =$$

$$4,5 \times 100 =$$

6º/ ¿Cuáles son los divisores del número 30?

7º/ Haz estas divisiones:

$$349 : 0,7 =$$

$$628,3692 : 9,8 =$$

8º/ Calcula estas potencia y raíces:

$$5^3 = \quad ; \quad 7^2 = \quad ; \quad 2^4 = \quad ; \quad \sqrt{64} = \quad ;$$

9º/ Escribe cinco fracciones equivalente a ésta:

$$\frac{3}{4}$$

10º/ Ordena estas fracciones de mayor a menor:

PROBLEMAS

1º / ¿Cuántos bombones hay en 25 cajas con 25 bombones cada una? ¿Y cuánto cuesta cada bombón si toda esa mercancía cuesta 625 €?

2º/ Para adornar un banquete de boda se compraron 56 rosas blancas, y 24 centros de mesa con dos docenas de claveles cada uno. Si la rosas cuestan a 3 euros cada una y los claveles a 2 ¿cuánto dinero se gastaron en flores?

Las calificaciones han sido estas del cuadro 2:

Alumno	Preguntas	Problemas	Media
Abel	4	2,5	3,25
Aurina	5	0	2,5
Alberto	4	0	2
Alejandra	9,5	5	7,25
Ana	2	0	1
Andrés	1,5	0	0,75
Antonio	4	7,5	5,75
Camino	0,5	0	0,25
Catalina	2,5	5	3,75
Cayo	3	2,5	2,75
Christopher	0	0	0
Dámaso	5	0	2,5
Harry	7	5	6
Jeanne	6	10	8
Jefferson	0	0	0
Jimmy	4	2,5	3,25
Juana	3,5	0	1,75
Lourdes	6	5	5,5
Manuela	3	0	1,5
Maurizio	5,5	0	2,75
Minerva	2	0	1
Paulino	7,5	2,5	5
Pedro	7	5	6
Rodrigo	6,5	5	5,75
Salvador	3,5	0	1,75
Serafin	1	0	0,5
Varin	2	0	1

Resumen: Sobresalientes 0; Notables 2; Bien 2; Aprobados 4; Suspensos 19

Cuadro 2

Ya en 4º curso este grupo, junto con otros, fue objeto de un ensayo de evaluación, llevado a cabo por parte del Servicio de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación, que concluyó señalando que el nivel en matemáticas era más bajo de lo que cabría esperar. La repelente expresión utilizada por los evaluadores de entonces, al señalar que no se producía “valor añadido”, fue en aquel momento rechazada por el autor de este informe (a partir de ahora en primera persona), como lo fue el tipo de prueba que se había pasado, las condiciones de la misma y, más en general, la dinámica evaluadora en la que de modo creciente se va viendo envuelta la actividad docente.

Aquellas críticas fueron acompañadas de la convicción de que eran otros los procedimientos que había que desarrollar para saber lo que realmente pasaba en las aulas y valorar cuáles pudieran ser las actuaciones necesarias. La evaluación que por entonces defendí como alternativa a la que se estaba imponiendo, partía de la exigencia de respeto hacia el trabajo de los docentes, al tiempo que por nuestra parte debíamos asumir la responsabilidad de dar cuenta a la comunidad escolar de lo que estuviéramos haciendo, máxime, como dije, cuando surgieran problemas que pudieran ser señalados por cualquiera de las partes que forman eso que conocemos como “comunidad escolar”: alumnos, familias, profesor, colegas, directivos, administración... Rechacé entonces la simplificación de las cuestiones educativas, tal y como se expresan y se viven en las aulas, que suponía el reducirlo todo o casi todo a unas cifras y a unas comparaciones. Y sugerí otros instrumentos en los que el docente tuviera mayor reconocimiento, y que a su vez no fueran tan brutalmente reduccionistas, para lo cual era preciso que tuvieran un carácter más cualitativo que cuantitativo, es decir, más basados y expresados en

palabras que en números. En esta línea, el “informe” viene a ser el documento básico para el acercamiento a una realidad tan compleja como la del aula. Un informe emitido, en principio, por el tutor responsable del grupo, pero abierto a las aportaciones de otros docentes que también intervienen en la misma, y a los estudios que desde su especialización orientadora puedan aportar otros profesionales del centro, sin excluir la supervisión del Servicio de Inspección Educativa. Pero un informe donde las palabras no estén al servicio de unos datos cuantitativos sino más bien al revés, es decir, donde la comprensión de la complejidad de cualquier problema educativo se intente desde la riqueza de las palabras, aunque pueda recurrirse secundariamente al apoyo de algunos datos expresados en términos matemáticos.

Desde este punto de vista, vaya por delante que ni siquiera los resultados de los exámenes que motivan este informe expresan por sí mismos nada que pueda escapar a esa complejidad de la enseñanza a la que solamente puede uno aproximarse utilizando como vehículo la palabra, por aquello de que la educación, como tantos aspectos de la realidad social, se entiende mejor con el lenguaje de los “cuentos” que con el de las “cuentas”. Baste decir que mañana mismo, podría ponerles otro examen de matemáticas al mismo grupo de alumnos y obtener unos resultados excelentes. De hecho, en esta ocasión, hubo intencionalidad, por parte del profesor, de que el examen resaltara ante los propios alumnos y las familias, las dificultades en matemáticas que se viven día a día en el aula. Sea dicho esto para que no se crezcan demasiado los que creen en la objetividad de la expresión matemática de los resultados de la enseñanza. El examen no responde al estilo de enseñanza que se lleva en clase, que está orientado a trabajar con esas dificultades y no a restregarlas por la cara de los alumnos que las tienen, lo que habría convertido a muchos de ellos en seres absolutamente convencidos de que las matemáticas y ellos eran absolutamente incompatibles, sino que más bien responde al tipo de enseñanza que previsiblemente recibirán en el instituto, y se trataba de alertarles sobre lo que se van a encontrar, y de resaltar la necesidad que tienen, en muchos casos, de tomarse más en serio su situación en matemáticas, si no quieren fracasar cuando se encuentren con profesores que no adapten sus estrategias de enseñanza y evaluadoras a las condiciones de los alumnos, sino que les exijan a estos adaptarse a las que en secundaria se dan por establecidas y, en buena medida, se consideran inamovibles, aunque parte de la misma haya pasado, desde hace ya bastantes años, a ser obligatoria, como antes lo fue solo la primaria.

Podríamos, pues, comenzar este informe resumiendo en pocas palabras cuál es el problema que lo motiva y que debe contribuir a abordar adecuadamente. **Se puede decir que una parte importante de los alumnos que forman el grupo de 6ºB, de seguir así, no estarán en condiciones el curso próximo de superar la asignatura de matemáticas tal y como previsiblemente la encontrarán en la educación secundaria.** Lo deseable sería que mientras esta asignatura sea impartida en el tramo obligatorio, se continuara con la línea seguida en la escolaridad primaria, es decir, tratando de adaptarse a las dificultades de los alumnos, de modo que aprendan formativamente hasta donde les sea posible, en lugar de hundirse desde el principio lastrados por sus insuficiencias cognitivas y socioculturales. Pero lo previsible es que esto no vaya a ser así, de modo que, siendo prudentemente realistas, quizás convenga introducir modificaciones en lo que queda de escolarización primaria para, dando un paso atrás en los principios pedagógicos en los que consideramos que debe estar inspirada la enseñanza obligatoria, plantear alguna estrategia de adaptación, aunque sea a lo que, según estoy convencido, no debiera ser así.

Queda, en estas líneas a modo de introducción, explicar brevemente la estructura que se le va a dar al informe. Responde ésta a la idea que trata de expresar el gráfico 1.

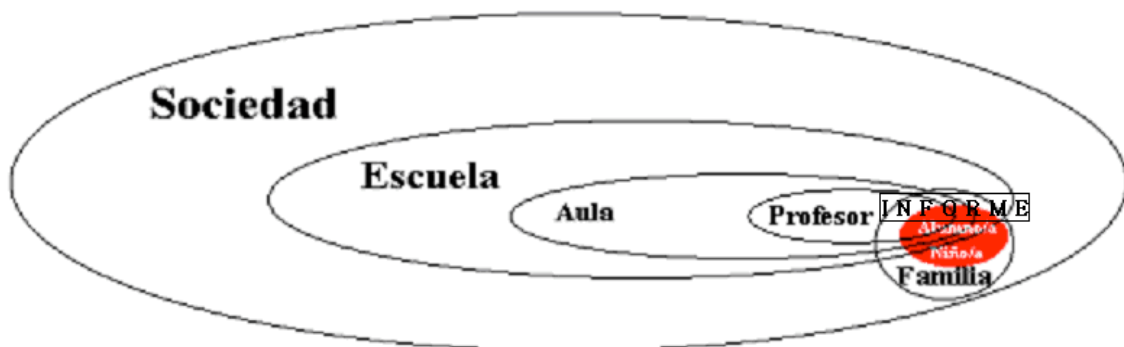


Gráfico 1

El informe se presenta como un “corte” en la realidad en el que aparecen, como no podía ser de otro modo, múltiples campos interrelacionados. En primer lugar haré una breve referencia a la sociedad en el seno de la cual hay que situar las cuestiones sociales para su correcta interpretación. Luego me referiré a la escuela como sistema educativo, también muy en general, puesto que se trata de que este informe no se haga excesivamente extenso. Más adelante descenderé al nivel del aula, refiriéndome a las características generales del grupo de alumnos y a la pedagogía que, como maestro, trato de desarrollar con ellos. Luego haré referencia a las familias. Finalmente está cada individuo concreto que viene a ser, en definitiva, el corazón del asunto (por eso está en rojo) que tiene la doble vertiente de ser alumno en la escuela y niño en casa. Llegados a ese punto habría que hablar de los alumnos uno a uno, aunque aquí no se hará un informe individualizado de cada uno de ellos, tratando en todo momento de ceñirme a los aspectos que pueden ser más pertinentes para explicar la incompetencia matemática del grupo.

La sociedad

Podría decirse que la sociedad es enormemente contradictoria con respecto a la escuela. Por un lado la mantiene y lanza sobre ella los más grandilocuentes discursos, sobre todo cuando quienes hablan son los políticos, pero al mismo tiempo la maltrata vertiendo sobre la misma ácidos de gran poder corrosivo, provocándole desperfectos entre los que destaca el fracaso escolar de numerosos alumnos.

Por un lado está el ácido de las políticas que han consagrado una red escolar con tres vías diferentes: la privada de pago, la privada concertada y la pública. No podemos extendernos en esto, pero es siguiendo esta pista por donde se encontrarán las causas de la huída de las clases medias de la escuela pública. Habría sido casi imposible que se constituyera un grupo como el de 6ºB si entre los alumnos que acuden al Colegio Público de Villar Pando hubiera el mismo porcentaje de niños procedentes de la clase media que el que hay en el barrio en el que se ubica el centro, pero en los últimos años esos alumnos han ido escogiendo otras vías para llevar a cabo una escolarización que consideran de mayor rango social. De modo que no ha sido del todo fruto del azar, y

cada vez lo será menos, que en un aula de una escuela pública confluyan en un alto porcentaje alumnos con un bajo perfil como escolares.

Y, para ser breve, está también el ácido de las nuevas formas de ser que la sociedad consumista, mediática y “líquida” segrega sobre una institución que vio la luz y se desarrolló con éxito en un contexto social y cultural bien distinto: el de la modernidad. Si los niños nacen biológicamente pero se hacen culturalmente, las causas profundas de la manera de ser escolares de buena parte de mis alumnos ha de buscarse en la sociedad que los ha hecho y los continúa modelando, a ellos y a sus familias. En gran medida, esa tremenda incapacidad para mantener la atención continuamente hasta resolver un problema, esa inmensa dificultad para seguir mentalmente el discurso oral de una explicación, esa falta de tensión para disponerse a aprender, esa gran debilidad ante el esfuerzo que requiere el aprendizaje, esa tan escasa solidez y tan alta volatilidad de lo aprendido un día, que prácticamente lo ha hecho desaparecer en un altísimo número de casos al día siguiente, esa gratuidad con la que pueden dar una respuesta fuera de toda lógica al carecer de la exigencia de un mínimo de claridad, de convicción, de búsqueda, de argumentación antes de soltarse a decir como si de un acertijo se tratara; en fin, todo eso que corroe la clase en 6ºB y hace tan difícil enseñar allí, no son sino rasgos del alma mortal de los niños y los jóvenes de nuestro tiempo, en particular de aquellos que nacen y se crían en los nidos más expuestos a tan contaminada intemperie. De modo que si bien se puede aducir que estas condiciones rigen para todo el mundo, el caso es que no afectan por igual a todos, y que dada la selectividad social que se da en la escolarización actual, cada vez es más fácil que las aulas de las escuelas públicas, sobre todo en determinados barrios, concentren a más niños con grandes dificultades para ser buenos escolares al modo que eso se entiende y rige en la escuela que tenemos.

La escuela

En los últimos treinta años el sistema escolar español ha sido objeto de cinco reformas, sin embargo bien se puede decir que el cambio en las aulas no ha llegado de la mano de toda esa legislación sino de los propios alumnos que, al mostrarse crecientemente inadaptados al formato escolar vigente, tienden a romperlo, lo cual constituye una fuente de problemas a la hora de enseñar.

La sociedad ha cambiado mucho más que lo ha hecho la escuela. Es verdad que visto desde dentro y desde la mentalidad propia de mi generación, caben muy serias dudas acerca de si la escuela ha de abandonar lo que es: un lugar destinado a conocer académica y reflexivamente lo que fuera de ella es mero vivir, o más bien ha de adaptarse a las debilidades postmodernas y ponerse a enredar sin creer en nada. Lo cierto es que cada vez es más difícil enseñarles algo a los sujetos obligatoriamente traídos a ella.

La palabra hablada o escrita como instrumento básico de comunicación, ya no llega a la mente de los alumnos a través del oído y la mirada atentos sin antes tener que abrirse paso en una selva de maleza nacida de otros estímulos. Una maleza que crece más alta y más deprisa cuanto más desprotegido está el suelo en el que arraiga. Mientras, los formatos supuestamente alternativos, más adaptados a la mente del nuevo “*homo videns*”, están todavía obsoletos o son insuficientes para siquiera ensayar el recambio. Los ordenadores son pocos, las líneas funcionan unas veces sí y otras no, y siempre van

extraordinariamente lentas, el *software* educativo apenas es algo más que un juego y, sobre todo, en absoluto sirve para instruir formativamente, es decir, para transmitir un saber y al mismo tiempo enseñar lo que se ha de hacer con él mientras se aprende o cuando ya se posee, es decir, lo que se ha de saber y ser. La pizarra digital es más limpia que la tiza pero mucho menos ágil, sobre todo cuando solamente hay una, y además depende de tantos otros artefactos que fácilmente cuanto todo está listo el tiempo de la clase ha terminado. La televisión, los CD, DVD y los vídeos, con frecuencia no son sino más de lo mismo, y no es cosa de ir a la escuela a revolcarse de nuevo en aquello de lo que en buena medida hay que librarse. Y si además, como es el caso, el profesor está convencido de que nada hay para el ser humano más sublime que la palabra, el saber decirla y escucharla, el utilizarla para darle forma al pensamiento, para enmarcar y controlar (que no matar) las emociones, está claro entonces que la escuela sigue necesitando escolares capaces de escuchar y de hablar, de leer y de escribir. Por eso resulta trágico que se estén yendo de la escuela pública los alumnos que mejor manejan estos imprescindibles recursos.

Y creyendo tanto en la palabra, no ha de resultar extraño que la mejor receta para tiempos difíciles como los que corren sea la de comenzar hablando de lo que pasa, pero no un hablar que sea mera cháchara, sino un decir y escuchar bien informado, o sea, no reducido a un contarse cosas entre los directamente afectados, sino un hablar reflexivo e ilustrado, que debiera tener lugar en la escuela no solo entre colegas sino también con las familias que nos confían la enseñanza de sus hijos. Pero lejos de asfaltar ese camino, los burócratas de la educación se han emparejado con los tecnócratas del currículum, de la organización, de la calidad, de la evaluación y últimamente de las competencias, para, de manera completamente insensible a la vida que tiene lugar en las aulas, acumular toneladas de papeles escritos y reescritos una y otra vez sin que casi nadie, entre aquellos que los escriben y entre los llamados a leerlos, se pare a pensar seriamente lo que en ellos se dice. La escuela aparece así sobrada de “expertos” y carente de estímulos para que hablemos con rigor sobre lo que procede hacer, aquellos que estamos en ello.

Cuando hace un par de cursos este grupo de alumnos terminaba 4ºB, un ensayo de evaluación realizado por el Servicio de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación concluyó que su nivel en matemáticas era más bajo de lo que cabría esperar. Como consecuencia, hoy, en lugar de los 25 alumnos que entonces tenía, se le ha obligado a escolarizar 27. Los dos que se añadieron fueron una niña que estaba recibiendo el apoyo de la especialista en Pedagogía Terapéutica y un alumno llegado de Rumanía en trance de adquirir una competencia lingüística del castellano imprescindible para integrarse adecuadamente en los quehaceres escolares.

De esta escuela como sistema no cabe esperar mucho con relación al problema que tenemos. Habrá que abordarlo en su seno como institución, pero seguramente al borde del “fuera de juego”, como lo está este propio informe.

El aula

La docencia nunca es fácil, pero hay grupos en los que resulta más difícil que en otros dar clase. Sin ánimo de formular aquí una definición, ni mucho menos, puede entenderse por tal la tarea consistente en gestionar durante un tiempo establecido la dinámica de un grupo de alumnos, generalmente en un aula o espacio similar, de modo

que tenga lugar el doble proceso de enseñar y de aprender en un sentido amplio, no circunscrito exclusivamente a su vertiente instructiva. La representación ideal de lo que esto significa vendría a ser la de un grupo de alumnos atendiendo a las explicaciones de un profesor, o trabajando con unos materiales bajo su dirección más o menos estrecha, o participando activamente en un debate ordenado que permita expresar a los alumnos lo que piensan, tanto en lo que respecta a sus dudas como a sus ideas (equivocadas o no, que eso ya se aclarará). En una misma sesión de clase, obviamente, pueden darse varias de estas situaciones. Todo lo que sea desorden, confusión, interrupciones debidas a causas no relacionadas con lo que en esa representación ideal se estipula como deseable, constituirá, de ordinario, un factor de reducción de la calidad de una clase. Pues bien, las clases en este grupo, particularmente las que se producen después de la segunda hora de la mañana, son de muy baja calidad, dado el número de interrupciones que es necesario hacer a lo largo de una sesión. El ritmo de la clase se quiebra constantemente. Pero no es solo eso, sino que el nivel de implicación de un buen número de alumnos es muy bajo. Aun guardando las formas, es muy frecuente que no inicien, o abandonen pronto, el esfuerzo continuado que requieren muchas tareas. De modo que un importante número de alumnos de la clase solamente consigue llegar al final de una explicación o de un razonamiento con un acompañamiento constante del profesor, que ha de recurrir a la reiteración exhaustiva de lo dicho. Un solo problema que, en condiciones normales podría resolverse en diez minutos, puede llevar prácticamente una clase si no se deja de lado la exigencia de que todos los alumnos comprendan lo que dice, lo que hay que hacer y por qué. A ello hay que sumar algo que cada vez parece estar más claro: la existencia de alumnos con dificultades serias para el razonamiento matemático.

Voy a tratar de expresar esto aproximando unas cifras, no se vaya a pensar que mi enemiga con los enfoques cuantitativos de la educación se extiende a todo lo que tenga que ver con los números. Aproximadamente, estoy hablando de lo siguiente:

Aprenden razonablemente bien , es decir, que después de una explicación clara pueden responder a preguntas o resolver cuestiones sencillas directamente relacionadas con dicha explicación			
Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca
5	9	6	7
Pedro Lourdes Rodrigo Jeanne Paulino	Alejandra Jimmy Aurina Dámaso Maurizio Antonio Serafin Harry Cayo	Alberto Salvador Manuela Abel Varin Catalina	Juana Minerva Camino Andrés Jefferson Christopher Ana

OBSÉRVESE: Prácticamente la mitad de la clase tiene dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. En más de uno de cada cuatro alumnos esas dificultades son bastante serias.

Mantienen una compostura y una actitud en clase que no hace necesario llamarles la atención			
Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca
6	3	9	9
Alejandra Salvador Andrés Lourdes Catalina Paulino	Rodrigo Abel Harry	Alberto Pedro Minerva Aurina Jefferson Maurizio Varin Christopher Jeanne	Jimmy Juana Dámaso Camino Manuela Antonio Serafin Cayo Ana

OBSÉRVESE: Dos terceras partes de la clase requieren frecuentes llamadas de atención

Son responsables con sus tareas , en el aula y en casa, y cuidadosos en su realización			
Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca
8	6	6	6
Alberto Alejandra Andrés Lourdes Rodrigo Abel Jeanne Paulino	Pedro Juana Minerva Dámaso Catalina Harry	Jimmy Aurina Antonio Varin Christopher Ana	Camino Manuela Jefferson Maurizio Serafin Cayo

OBSÉRVESE: Muy cerca de la mitad de la clase cumple mal con sus tareas en el aula y en casa. No está contemplada aquí la eficiencia con la que éstas son resueltas, que aún empeoraría el resultado.

Su presencia en clase supone un factor de enriquecimiento del grupo por el nivel y la pertinencia de sus intervenciones, y por su equilibrio emocional y su comportamiento social, es decir, por el balance entre unas cosas y otras.			
Sin duda	Moderadamente	Más bien negativa	Muy negativa
3	3	9	12
Alejandra Lourdes Paulino	Salvador Rodrigo Harry	Jeanne Alberto Pedro Aurina Dámaso Manuela Abel Maurizio Catalina	Jimmy Juana Minerva Camino Andrés Jefferson Antonio Serafin Varin Christopher Cayo Ana

OBSÉRVESE: La gran concentración de alumnos que no constituyen un factor de enriquecimiento para un grupo sino que, por el contrario, tienen una influencia negativa en su configuración, así como el enorme desequilibrio entre los que ejercen un influencia positiva y los que inciden muy negativamente.

No hace falta ser un lince para, observando esta caracterización aproximada de los componentes del grupo, darse cuenta de las dificultades que comporta enseñar en él. Nada de esto es contemplado por los evaluadores del Servicio de Evaluación y Calidad.

El profesor

Existe un documento, a disposición de cualquiera de las personas a las que va dirigido este informe, titulado “Mi pequeña pedagogía”, en el que doy cuenta de los rasgos principales de ésta. El aspecto más general de esa manera de plantearse la enseñanza podría resumirse en la idea de no separar lo instructivo y lo formativo en la enseñanza, de tratar de vincularlo procurando en todo momento favorecer las conexiones entre el conocimiento académico (las matemáticas que vienen en el libro de texto lo son), las ideas, las actitudes, los valores y la conciencia que de todo ello tienen los alumnos, y su mundo de vida práctico, es decir lo que hacen, cómo viven día a día. Para ello se busca hacer clases muy participativas, en las que se procura que los alumnos intervengan mucho planteando dudas, ofreciendo alternativas para solucionar las cosas, donde también se procura que tomen conciencia de las operaciones mentales que realizan, es decir, donde la propia instrucción matemática tenga un fuerte componente reflexivo, aunque parezca más difícil aquí que en otros campos del conocimiento. También se procura que el clima de la clase no sea muy competitivo, donde el grupo se haga cargo de que no todos los alumnos aprenden con la misma facilidad, donde los que tienen dificultades no sean apartados del trabajo colectivo en grupo, etc. Pero dicho esto, ha de añadirse que no sigo una enseñanza de las matemáticas que contenga alternativa alguna

en los contenidos. Sigo el programa oficial y me atengo con bastante fidelidad al libro de texto, aunque revisando el grado de dificultad de sus propuestas, debido a su muy frecuente inadecuación a lo que están en condiciones de entender mis alumnos. Procuero que todo se razone, que no se dé por aprendido nada simplemente porque un alumno es capaz de repetirlo. Insisto mucho en plantear una y otra vez el por qué de lo que se dice y lo que se hace. En cualquier caso, siempre procuro que todo el mundo siga la clase, sin diseñar estrategias diferentes según las agrupaciones de alumnos que pudieran hacer según sus capacidades y conocimientos ya adquiridos. En fin, para ahorrarme un poco de esfuerzo “copio y pego” aquí unos párrafos de esa “pequeña pedagogía” escrita, en la parte dedicada a la enseñanza de la matemáticas, en la que sintetizo mi manera de abordar la docencia en la escuela primaria:

“Mi pequeña pedagogía se orienta a cumplir con los programas oficiales atendiendo a las tres finalidades que, al parecer, los inspiran: formativa, funcional e instrumental, procurando conciliarlas (lo cual no es siempre fácil en la acción cotidiana) con ese espacio común o transversal dialógico que trata de garantizar el cultivo y la combinación adecuada del estudio, la reflexión y la acción.

En lo que respecta a la vertiente formativa específica de las matemáticas que, repito, ha de añadirse a ese tronco común de estudio, reflexión y acción cultivados a través de una metodología dialógica, trato de desarrollar los conceptos básicos y el razonamiento lógico matemático, asumiendo que no todas las formalizaciones y abstracciones que estas matemáticas implican, pueden ser entendidas plenamente por los niños de los niveles con los que trabajo.

Esto último, y la exigencia de preparar a los alumnos para los niveles posteriores del sistema, obliga a no descuidar la función instrumental que ha de tener la enseñanza de las matemáticas en cada nivel del sistema educativo, de ahí que haya de emplearme también en el afianzamiento de algoritmos rutinarios (operaciones aritméticas, básicamente) y memorizaciones (tabla de multiplicar) cuyo manejo como instrumentos de cálculo y resolución de problemas se adelanta a su plena comprensión, de modo que se trata de operaciones ejecutadas siguiendo procedimientos que no siempre se pueden razonar plenamente.

El aspecto funcional de las matemáticas, entendido como aquel que se refiere a la conexión entre el aprendizaje escolar formal y el uso de las mismas en la vida cotidiana, es cultivado en mi pequeña pedagogía, en primer lugar, como soporte intuitivo de las abstracciones y formalizaciones matemáticas; en segundo lugar, como reconocimiento reflexivo de nuestro pensamiento práctico, común o cotidiano; y, en tercer lugar, como estímulo, al facilitar el reconocimiento por parte del alumno de situaciones en las que se puede aplicar con éxito el conocimiento matemático. Así pues, nuestros diálogos matemáticos están muy frecuentemente ambientados en situaciones reales o imaginadas de la vida diaria.

En la resolución de problemas, además del razonamiento lógico que implica, resulta fundamental el desarrollo de la lectura comprensiva, la ralentización de la respuesta y la persistencia en la concentración y el esfuerzo necesarios para elaborar tentativas de resolución.

La conexión de la enseñanza de esta materia con el área de lenguaje es muy grande. Además de la introducción en el lenguaje matemático, en mi pequeña pedagogía las discusiones acerca del porqué de las cosas, en este caso de las estrategias para resolver cuestiones matemáticas, resulta esencial, y por eso se invita constantemente a los alumnos a reconocer reflexivamente las vías que han seguido para encontrar sus respuestas.”

Las familias

Las familias no son las responsables de enseñar matemáticas a sus hijos, pero algo tienen que ver con el tipo de alumnos que son éstos. Voy a tratar de clasificarlos según unos criterios que podrían definir lo que es una buena familia a la hora de hacer contribuir a que un niño sea un buen escolar, lo que en absoluto quiere decir que todo dependa de ellas.

Familias en las que por lo menos uno de sus miembros está en condiciones de sentarse con su hijo a realizar tareas escolares y lo hace.		
Siempre o casi siempre	Solo ocasionalmente	Casi nunca o nunca
10	9	7
Alberto y Pedro Alejandra Salvador Andrés Lourdes Rodrigo Abel Jeanne Harry Paulino	Juana Aurina Dámaso Antonio Varin Catalina Christopher Cayo Ana	Jhon Minerva Camino Manuela Jefferson Maurizio Serafin

OBSÉRVESE: El dominio de alumnos que son muy irregulares en el trabajo en casa o no lo realizan con suficiente apoyo.

Familias que suelen acudir a las reuniones convocadas por el tutor		
Siempre o casi siempre	Algunas veces	Casi nunca o nunca
9	7	10
Alberto y Pedro Alejandra Salvador Rodrigo Abel Jeanne Harry Paulino Christopher	Aurina Dámaso Antonio Catalina Ana Andrés Serafin	Jhon Minerva Camino Manuela Jefferson Maurizio Juana Lourdes Varin Cayo

OBSÉRVESE: Son muchas la familias que no acuden a las reuniones que trimestralmente convoca el tutor.

Familias que realizan alguna visita individual al tutor			
Varias veces al trimestre	Una vez al trimestre	Alguna vez durante el curso	Menos de una vez por curso
8	6	7	5
Alberto y Pedro Alejandra Antonio Serafin Minerva Manuela Jefferson Cayo	Rodrigo Abel Jeanne Paulino Christopher Aurina	Dámaso Ana Andrés Salvador Maurizio Juana Varin	Jhon Camino Lourdes Catalina Harry

OBSÉRVESE: Estos datos no son muy malos, pero conviene tener en cuenta que en algunos casos las visitas tienen por objeto transmitir al profesor alguna queja o preocupación sobre algún incidente ocurrido con otros compañeros, más que la de interesarse por la marcha escolar del alumno.

Familias que han participado en los últimos tres cursos en alguna de las iniciativas promovidas por el tutor : Club de Lectura (CL), Conferencias (C), Excursiones (E) y Fiestas escolares (FE)		
Este curso y otros	Otros cursos	Nunca
3	13	5
Abel (CL, C, E, FE) Salvador (CL, C, E, FE) Alejandra (E, FE) Dámaso (FE)	Rodrigo (C, FE) Jeanne (C, E, FE) Paulino (C, E, FE) Christopher (C, E, FE) Aurina (C, E, FE) Serafin (FE) Minerva (FE) Alberto y Pedro (C, E, FE) Antonio (CL, C, FE) Jefferson (FE) Ana (C) Juana (FE) Cayo (FE)	Andrés Maurizio Varin Manuela

OBSÉRVESE: La muy escasa participación en el Club de Lectura, siendo esporádica en las conferencias y mayor la asistencia a las fiestas escolares. Este curso todavía no ha habido excursiones ni conferencias. Puede decirse que, en general, alguna vez acuden a alguna actividad.

En general, las familias de los alumnos del 6ºB tienen un nivel cultural bajo o muy bajo. Solamente hay una donde uno de los miembros tiene una titulación superior. En varias ocasiones alguno de los asistentes a las reuniones ha señalado tener dificultades para ayudarlo a hacer los deberes. En varias de ellas las jornadas laborales son largas. Varios alumnos permanecen muchas horas solos en casa después de salir del colegio.

Consideraciones críticas

Considero que el grupo tiene unas limitaciones que no podrá superar porque su origen está mucho más allá del aula y no se pueden modificar desde ésta. También las tienen algunos alumnos individualmente y serán un lastre en su futuro escolar, el cual no es muy halagüeño para un número importante de ellos. Pero como tutor y autor de este informe me corresponde hacer la revisión crítica en lo que a mi trabajo se refiere, aceptando la realidad en la que he de llevar a cabo mi docencia.

Es sabido que los docentes tienden a utilizar pedagogías más “refinadas” cuanto mayor es el capital cultural de los alumnos (trabajos, debates, mayor autonomía, etc), mientras que cuando éste tiende a ser menor, se tiende a practicar pedagogías de carácter más exclusivamente instructivo, basadas en la repetición, el memorismo, la no negociación de significado alguno, la ausencia de estrategias dialógicas, etc. Utilizando la distinción de Jimmy Passmore entre capacidades *abiertas* y *cerradas*, se podría decir que en el primer caso se trabajaría persiguiendo en desarrollo de capacidades abiertas, mientras que en segundo la orientación sería más bien a las capacidades cerradas.

Desde que me hice cargo del grupo en tercer curso, percibí, y así se lo comuniqué a las familias prácticamente en todas las reuniones que tuvimos, que el grupo tenía muchas dificultades. Ello no motivó, sin embargo, que les aplicara una pedagogía como la segunda que he señalado, sino que trabajé siguiendo el estilo que teóricamente considero mejor, es decir, muy basado en el diálogo como permanente reflexión sobre lo que se dice y se hace, de modo que se tome conciencia del propio pensamiento y de sus cambios al hilo del acceso al conocimiento académico escolar (con las limitaciones que hay que hablar de esto en primaria, claro), que es, por otra parte, aquel en el que profesional y personalmente me siento mejor. Confié en que, aunque no iba a poder sacarle todo el partido a esta metodología, ni a tener las satisfacciones que me produjo con otros grupos de alumnos en este mismo colegio, por lo menos iba a procurar hacer algo en la vertiente formativa de la enseñanza sin hipotecar nada importante en el aspecto puramente instructivo. Creo que la realidad en la que tengo que enseñar va por sí sola obligándome a apartarme en buena medida del método tal y como idealmente lo he concebido. Muchas veces he pensado que, obligado por las circunstancias, en mi enseñanza con este grupo lo instructivo estaba teniendo, a mi pesar, muchísimo más peso que lo formativo. Sin embargo pienso que sí he podido evitar que esa instrucción tomara la forma de puro adiestramiento para la realización de tareas que se resuelven mecánicamente sobre la base de repetir las una y otra vez.

Una de las características de esa metodología es la de no orientarse permanentemente a una evaluación consistente en constantes controles que dan lugar a unas calificaciones numéricas que ponen a cada alumno en “su sitio”. Siempre he dicho que lo importante es enseñar, no poner notas, ni mucho menos enseñar a los alumnos a asociar el saber

con el triunfo en unos exámenes. De modo que estos alumnos han hecho muy pocas pruebas del tipo de la que acaban de suspender masivamente, que es el que seguramente predominará en el instituto. Visto solo a la luz de los resultados que originan este informe, parece desprenderse que esto ha sido un error. Sin embargo, aunque no rechazo el que pueda considerarse así, no creo que esto deba hacerse sin pensar antes lo que habría pasado con un importante número de alumnos de la clase en los años que llevo siendo su tutor. Creo que de haberles puesto un control por cada tema (esto es muy frecuente en quienes defienden este tipo de metodologías), teniendo en cuenta que solemos dar unos 15 temas por curso, bastantes alumnos del grupo habrían cosechado a estas alturas decenas de suspensos en matemáticas y, casi seguro, ni un solo aprobado. Tal vez los que menos dificultades tienen estarían más entrenados para aprobar, pero sin duda que los que tienen más dificultades (que no son pocos), apenas habrían hecho otra cosa que suspender una y otra vez. Una de las alumnas con mejor calificación en esta prueba, en tercer curso estaba convencida de que no servía para las matemáticas. ¿Si hubiera cosechado suspenso tras suspenso estaría en la situación en la que ahora se encuentra? Esta y otras preguntas no pueden responderse en la enseñanza mas que con altas dosis de incertidumbre. Así pues, no rechazo frontalmente las críticas que se me hagan, pero si van en esta línea tampoco me convencen, porque hay razones para aducir que haber seguido otra metodología habría tenido también sus efectos negativos.

Sorprendentemente, a pesar de que las sesiones son muy lentas, puesto que no se avanza hasta que todo el mundo ha entendido, en matemáticas vamos adelantados en lo que respecta al desarrollo del programa previsto, si bien es cierto que no hacemos todos los ejercicios sino solamente aquellos que considero que se adaptan mejor a su nivel, para lo cual muchos de ellos han de ser reformulados. Cada tema queda bien trabajado en clase, pero ocurre que los aprendizajes no se consolidan. Esto puede estar en relación con el hecho de que en la docencia que llevo a cabo mi presencia es constante para apoyarles hasta llegar a la adecuada comprensión de lo que se está trabajando. Ocurre que después, cuando se les retira mi apoyo, una gran parte de ellos no mantiene la tensión necesaria para realizar bien la tarea. Y esto está en relación con la incapacidad del grupo para el trabajo autónomo, lo que a su vez tiene que ver con la tendencia de un buen número de alumnos del grupo a saltarse las normas y romper el ambiente de trabajo en clase en cuanto falta la mirada directamente vigilante del profesor. Al respecto, debe decirse que en este grupo, la atención individualizada a un alumno, aunque sea durante un tiempo inferior a un minuto, es siempre causa de un gran desorden, y obliga a una enérgica intervención del profesor para recomponer el clima de trabajo.

Manteniendo en lo esencial la metodología que estoy siguiendo, considero, sin embargo, que se deben ensayar algunos cambios para reforzar, en la medida de lo posible, la enseñanza de las matemáticas hasta el final del presente curso.

10 medidas contra la crisis

1º/ Celebrar una reunión extraordinaria del tutor con todos los colegas que tienen docencia o realizan apoyos en el grupo, además de la jefe de estudios y de la investigadora de la universidad que trabaja en el aula.

2º/ Pedir a dichos colegas que, si lo estiman oportuno, hagan comentarios anexos a este informe.

3º/ Solicitar del Equipo de Orientación que considere la posibilidad de realizar una prueba generalizada de inteligencia y/o de competencia en el área específica de las matemáticas, en especial de comprensión y razonamiento de problemas.

4º/ Ponerles diariamente deberes de matemáticas, que el profesor corregirá en casa y les devolverá al día siguiente. La no realización de los deberes será inexcusablemente sancionada con un castigo, que consistirá en privación del recreo para dedicarlo a la realización de actividades de matemáticas. Se hará constar en la agenda escolar. De reiterarse el incumplimiento, la familia será requerida por el tutor.

5º/ Requerir de todas las familias su implicación en la realización de tales deberes.

6º/ Cambiar el horario de modo que la clase de matemáticas del lunes, el miércoles y el viernes pase a primera hora de la mañana, cuando más manejable es el grupo.

7º/ Solicitar que la clase de educación física del lunes a segunda hora pase a ser de matemáticas. Deseablemente para todos los alumnos, pero si no fuera posible, para todos aquellos que han suspendido el examen.

8º/ Solicitar lo mismo con respecto a una de las clases de religión, pasando ésta a ser de matemáticas para todos o parte de los alumnos. Con esta medida y la anterior todo el grupo, o por lo menos los alumnos en peor situación, pasarían a tener siete horas de matemáticas a la semana.

9º/ Realización de controles tipo examen clásico todas las semanas (los lunes a primera hora).

10º/ Instar a las familias en peores condiciones de prestar ayuda en casa para hacer los deberes de matemáticas a que inscriban a sus hijos en Programa Proa.

Debe quedar bien claro que nada de esto garantiza que los problemas vayan a solucionarse, al menos en un importante número de casos, porque, como queda dicho, las dificultades son muy grandes y profundas, pero al menos supondrán un refuerzo a lo que se viene haciendo.

Ribadesella, 27 de diciembre de 2008

TRES APORTACIONES

Una clase de matemáticas una mañana cualquiera

Carmen Álvarez Álvarez²

Introducción

Aunque pueden ser muchas las formas de aproximarse a estudiar una realidad compleja como es un aula, una de ellas, es la observación participante, estrategia que sigo con este grupo desde que me aproximé a él por primera vez en el año 2006.

Hay opiniones para todos los gustos, desde quienes consideran que para entender lo que sucede en la educación hay que pasar una prueba estandarizada y dejar que hablen los resultados, a quienes creemos que para comprender la educación hay que someter la realidad a un análisis más comprometido, *viviendo en las aulas*, analizando lo que se hace y se dice en ellas, examinando las posibilidades y los límites, no reduciendo la complejidad a los resultados obtenidos en una prueba.

Este comentario se dirige a estimular la reflexión de todos los implicados en la educación de 6ºB a partir del comentario de un breve corte de la clase transcrito a propósito de mi tesis doctoral en curso. Se trata de hacer un corte de la clase de matemáticas, para que a partir de este acercamiento inicial se pueda hablar con un nivel de conocimiento más elevado sobre el problema que tenemos entre manos, señalado por José María en negrita en la página 4 de su informe³.

Considero que hacer una entrada como ésta en la clase contribuye enormemente a abrir la puerta de este aula a toda persona interesada dando “dinamismo y vitalidad” al tipo de enseñanza que se desarrolla en 6ºB y a su vez ayuda a ilustrar los numerosos problemas de razonamiento que hay con toda su frescura. Este tipo de incursiones tienen también problemas. No son representativas de la totalidad, muestran más bien aspectos parciales del mismo, con frecuencia recogen elementos que no pueden hacerse públicos porque responden a situaciones en las que una persona sale malparada, etc.

Pero, considerando estos obstáculos, aprovechemos esta información para pensar en 6ºB.

² Licenciada en Pedagogía. Permanece en el aula en calidad de investigadora de la Universidad de Oviedo.

-Realiza durante este curso la fase de recogida de datos de su tesis doctoral en esta aula. Ha permanecido en el aula cuatro semanas entre octubre y noviembre de 2008 realizando observación participante.

-Durante el curso 2007-2008, cuando los alumnos se encontraban en 5º, desarrolló el trabajo de investigación que lleva por título “El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria” con este mismo grupo.

-Durante el curso 2005-2006, cuando los alumnos se encontraban en 3º, desarrolló sus prácticas de Pedagogía.

³ Estoy de acuerdo con todos los datos que nos ha ofrecido José María en el informe, así como con sus valoraciones y precisiones respecto a los problemas señalados en los distintos niveles.

El episodio 249

A continuación recojo un corte transversal de la clase de 6ºB. Es uno entre cuatrocientos y pico más que he seleccionado durante el mes que he permanecido en el aula en el primer trimestre. Podría seleccionar episodios de la clase para poner de manifiesto muchas cosas, pero éste concretamente lo he transcrito porque pone de relieve muchas de las dificultades de comprensión en matemáticas. Téngase en cuenta que la fuente es una grabación en audio que posteriormente es transcrita, lo que obliga a asumir la inadecuación de la expresión oral en un contexto de interacción verbal, a la expresión escrita.

6.11.08 - Matemáticas

Aprendiendo el criterio de divisibilidad del 2.

Grabado 0.17.25

1. José María. Si nos ponen ahí un número de siete cifras y tenemos que saber si es divisible entre dos, entre tres y entre cinco tenemos que hacer las divisiones, y entonces es muy difícil averiguar cuándo un número se puede dividir por otro, porque hay que estar haciendo divisiones toda la vida. Hay unos criterios [explica largamente el significado del término criterio, captando que los alumnos no dominan el significado de la palabra]. Los criterios de divisibilidad justifican por qué sé yo si un número es divisible [...] ¿Cómo sabemos si un número es divisible entre dos sin dividirlo? Si se sabe este criterio uno ve un número y sin necesidad de dividirlo sabe si se puede dividir entre dos y da división exacta, es decir, es divisible. Ya sabéis que ser divisible es que se puede dividir entre ese número y da cero de resto. Da división exacta. Éste es muy fácil. Casi si no nos lo dijera el libro muchos niños lo podrían pensar con detenimiento y sacarlo ellos mismos. [Salvador y Paulino piden la palabra]. ¿Sólo lo saben Salvador y Paulino? Otros niños ya lo han explorado aquí [apunta a la página del libro de texto en el que esto viene] y se han dado cuenta el otro día. Lo dice ahí, en el primer cuadro azul lo dice. Treinta segundos: a ver quién es capaz de darse cuenta de ello. Treinta segundos. Medio minuto. Números divisibles entre dos. [Pasan treinta segundos y dieciséis alumnos levantan la mano]. Treinta segundos. ¿Alguien no se ha dado cuenta todavía? ¿Cuándo un número es divisible entre dos? Quien lo sabe levanta la mano. ¿No lo sabes Pedro?
2. Pedro. No.
3. José María. Pero lo tienes aquí. ¿No te he dicho que en el primer cuadro azul?
4. Pedro. No estaba atento.
5. José María. ¿No estabas atento? Pues mira a ver. Dítelo a ti mismo. Date un capón o una colleja. [Risas de algunos niños]. Christopher, ¿ya lo has aprendido?
6. Christopher. Sí.
7. José María. ¿Cuándo un número es divisible entre dos? Todos los niños que levantan ahora la mano, si les pongo un número en la pizarra sin hacer la división, ya saben si al dividir entre dos da división exacta o no. Por ejemplo, el 4750. Todos los niños que tienen la mano levantada saben si es divisible entre dos o no. Fíjate no hace falta hacer la división y ya sabemos si es divisible o no. [Además escribe otros números: 48, 67059, 468, 67042672, 5983468] ¿Cuáles de esos no son divisibles entre dos, Alberto.
8. Alberto. El 48.
9. José María. ¿El 48? Fallo. Sí es divisible entre dos. ¿Cuál de esos o cuáles no son divisible entre dos?
10. Dámaso. El 67059.
11. José María. Exactamente. Sólo uno no es divisible entre dos. Todos los demás son divisibles entre dos. Si se hace la división entre dos da división exacta. Manuela, ¿por qué?
12. Manuela. Porque acaban en número par.
13. José María. Efectivamente. Ese no acaba en número par. Por lo tanto ese sí se puede dividir entre dos, pero con decimales o con resto, pero no da división exacta. Sin embargo todos los demás van a dar división exacta. ¿Por qué lo sabemos, que todos los demás van a dar división exacta? Ana. [Ana no responde durante bastantes segundos]. Por el criterio que dice el libro. En el cuadro izquierdo. Azul.
14. Ana. [Sin mirar el libro]. Porque...

15. José María. Ana, vete ahí al cuadro izquierdo azul.
16. Ana. Sí, lo sé, profe, pero es que no lo sé contar.
17. José María. Léelo.
18. Ana. [Lee]. Un número es divisible por dos si termina en cero o en cifra par.
19. José María. Ya está. Punto. Con eso ya es bastante. Dítelo a ti misma otra vez. Pensando en lo que dices. Te estoy enseñando a estudiar, Ana. Ahora dítelo a ti misma, pero no así para repetírtelo sin pensar. Pensando lo que dices. Un número es divisible entre dos... vuelve a leerlo si no te lo sabes, vuelve a leerlo. Un número es divisible entre dos cuando...
20. Ana. Cuando termina en cero o en cifra par.
21. José María. Cuando termina en cero o en cifra par. Cuando lo dijiste ¿estabas pensando en lo que decías?
22. Ana. Sí.
23. José María. Un número es divisible entre dos cuando termina en cero o en cifra par. ¿Vale? ¿Ya lo has entendido?
24. Ana. Sí.
25. José María. ¿En qué tiene que terminar?
26. Ana. En una cifra par.
27. José María. No señor. Tiene que terminar en una cifra par... y algo más dice. Un número es divisible entre dos cuando termina en cero o en cifra par. ¿Cuándo es divisible entre dos?
28. Ana. Cuando termina en cero o en cifra par.
29. José María. Pues eso. Las dos cosas. No vale saltarse una. Cuando termina en cifra par y o en cero, te lo está diciendo. Bueno, pues en el encerado, ¿en qué te tienes que fijar para saber si es o no divisible entre dos?
30. Ana. En que termine en cero o en una cifra par.
31. José María. Exactamente. Da igual que termine en cero o en cifra par. Da igual que sea un número largo que larguísimo, que corto, que no. Simplemente con mirar la última cifra ya sé si es divisible entre dos o no. Andrés, ¿Por qué mirando la última cifra ya sé si es divisible entre dos? [Andrés no responde durante largos segundos. El profesor le ayuda diciendo:]. Porque mirando la última cifra ya sé si termina en...
32. Andrés. En cifra par.
33. José María. Pero si acabo de decirle a Ana que no es sólo en cifra par, que estamos diciendo dos cosas y no se puede saltar una.
34. Andrés. En cero y en cifra par.
35. José María. En cero o, porque sólo puede terminar en una cifra. No puede terminar en cero y en cifra par. Tiene que terminar en cero o en cifra par. Si termina en cero no termina en cifra par. No es lo mismo decir y que o. Hay que cuidar el lenguaje porque si no decimos cualquier cosa. Andrés, dilo bien.
36. Andrés. En cero o en cifra par.
37. José María. La última cifra tiene que terminar en cero o en cifra par. 4570, Camino, ¿es divisible entre dos o no?
38. Camino. Sí.
39. José María. ¿Por qué?
40. Camino. Porque termina en cero y...
41. José María. Porque termina en cero. Punto. Ya está. No sigas "y..." nada. Porque termina en cero. La última cifra es cero. Punto. ¿Qué más ibas a decir?
42. Camino. Que también... ¿es par?
43. José María. No señor. Si es cero no es par. Termina en cero o en cifra par. Termina en cero... ya está. No puede terminar en cero y en cifra par al mismo tiempo. Las cifras pares, qué son. ¿Qué son las cifras pares? ¿Qué es un par?
44. Camino. Cuando termina en cero o en cifra par.
45. José María. No, no, no. Una cifra par. ¿Qué es un par? ¿Tú te compraste alguna vez un par de zapatos?
46. Camino. Sí.
47. José María. ¿Cuántos zapatos te dieron?
48. Camino. ¿Dos?
49. José María. Dos, eso es un par. ¿Y dos pares cuántos son?
50. Camino. ¿Cuatro?
51. José María. Cuatro. ¿Y tres pares?
52. Camino. Ocho. [Risas de algunos compañeros].
53. José María. Voy a ir a comprar contigo. Seis. ¿Y cuatro pares?

54. Camino. Ocho. [Entra una niña de otro grupo para pedirle a José María un libro del club de lectura].
55. José María. ¿Esa niña es par o impar?
56. Camino. No es par.
57. José María-. ¿Y si no es par, qué es?
58. Camino. Cero.
59. José María. ¡Ay...! ¿Cero? Es una niña. Uno. [Risas de los alumnos]. Es impar. Cuando no es par es impar. Una persona sola, una cosa sola es impar. [...] Salvador. 67042672 ¿es divisible entre dos, sí o no?
60. Salvador. Sí.
61. José María. ¿Por qué?
62. Salvador. Porque termina en cifra par.
63. José María. Porque termina en cifra par. Antonio. 5983468 ¿es divisible entre dos sí o no?
64. Antonio. Sí.
65. José María. ¿Por qué?
66. Antonio. Porque termina en par.
67. José María. Porque termina en par no está bien dicho. Porque termina en...
68. Antonio. En número par.
69. José María. En número par. En cifra, se dice de cada uno de los números que componen una cantidad.
70. Juana. Hay ahí una cosa que no entiendo yo.
71. José María. Esto es lo que a mí me parece muy bien. Cuando alguien no entiende algo se está rompiendo la cabeza con ello y luego dice “eso no lo entiendo yo” porque para eso es la clase. Juana, muy bien.
72. Juana. ¿Por qué es así que al terminar en cifra par ya se pueda dividir entre dos?
73. José María. Porque las cifras pares son 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, pero de una cifra sólo son múltiplos de 2 el 2, el 4, el 6 y el 8. Es decir, que todos los números que terminan en 0, en 2, en 4, en 6 o en 8 son divisibles entre dos. [Mira a Minerva y se dirige a ella]. Vamos a un restaurante. Comemos. Te invito a comer, pero pagamos a medias. [Risas de algunos alumnos] Nos pasan la cuenta y dice 120 euros. ¿Lo podemos dividir exactamente entre los dos? ¿O tendré que sacar decimales? Yo ya lo sé antes de dividirlo. No sé a cuanto tocamos antes de dividirlo, pero yo ya sé si me va a dar división exacta. ¿Me va a dar división exacta sí o no?
74. Minerva. Sí.
75. José María. ¿Por qué?
76. Minerva. Porque termina en cero.
77. José María. Eso es saber matemáticas.
78. Juana. 60 euros cada uno.
79. José María. Es que fuimos a un sitio de lujo, no creas tú que fuimos ahí a comer un pincho. [Risas de algunos alumnos]. De manera que un número es divisible entre dos cuando termina en cero o en cifra par. Pasamos al siguiente criterio de divisibilidad. ¿Y cuándo es divisible entre tres?

Tabla 1. *Episodio 249.*

Cuerpo a cuerpo. Frase a frase

No hace falta ser experto en nada para quedarse perplejo, tras la lectura de semejante fragmento, con las dificultades para aprender de una buena parte de los alumnos del grupo.

Es por ello que a continuación, sin ánimo de agotar el tema de debate, señalaré cómo yo entiendo muchas de las afirmaciones que se realizan en este episodio. Para ello me serviré de los números iniciales que hay en las diferentes intervenciones.

1. Fijémonos en la **intervención 1**. Se abona el terreno al máximo para favorecer que se entienda lo que se está trabajando.
 - Se explica qué es un criterio,
 - la utilidad de un criterio de divisibilidad,

- se repasa cuándo un número es divisible por otro
- lo leen en el libro treinta segundos individualmente

16 alumnos levantan la mano. Parece ser que lo han entendido. Según esto 9 aún no lo han entendido. Téngase que en cuenta que lo que había que aprender del libro eran solo estas palabras: “*Un número es divisible entre 2 cuando termina en cero o en cifra par*”, destacado en un cuadro azul. En muchas clases tras ver un profesor 16 manos levantadas podría ser que decidiese continuar y poner tres o cuatro ejercicios para reforzar lo que se acaba de estudiar, dejando que “se las apañen” quienes aún no han comprendido nada, pero José María tirará del asunto hasta que todos lo hayan entendido. Por eso le pregunta a Pedro por qué no lo ha entendido aún.

2. La **respuesta número 4** de Pedro nos muestra un primer problema. “No estaba atento”. Como podemos observar es posible que un niño no haya estado atento durante toda la intervención de José María y durante los treinta segundos de estudio individual sin que nos hayamos percatado de ello para hacer la pertinente llamada de atención. Podría destacarse que el niño ha sido honesto, decir que eso tiene mucho que ver con algunas de las actitudes que se promueven en el aula, etc., pero no es mi interés alargarme en exceso en estos matices. José María, que casi siempre se enfada cuando se enfrenta a faltas de atención en clase, suaviza su reacción hasta el halago cuando considera que el alumno ha tomado conciencia de su situación, porque considera que la mayor parte de las dificultades de sus alumnos para mantener la atención podrían mejorar generando una toma de conciencia autocrítica sobre las mismas, de modo que cuando eso se produce puede incluso llegar a bromear sobre el caso, al considerar que se ha producido un episodio de autoconciencia en la línea que él desea. Esto favorece el que los alumnos reconozcan en ante él y ante el grupo, que, como en este caso, no estaban atentos. Lo mismo ocurre cuando no saben algo o no lo están entendiendo a pesar de intentarlo, como se verá más adelante.

Conocido el problema de la falta de atención “a la primera” hay que insistir sobre el tema objeto de estudio un buen rato hasta que haya un dominio del asunto por parte de todo el grupo.

3. Tras el fallo por falta de atención viene el fallo por falta de comprensión en la **respuesta número 8**. Alberto falla la respuesta. Considera que el 48 no es divisible entre 2. Por ello, habrá que seguir hablando del asunto.
4. Las respuestas correctas de Dámaso y de Manuela (**respuestas 10 y 12**) pueden hacernos pensar que ya se lo han aprendido, pero José María continúa indagando a ver qué problemas quedan.
5. Ana es la siguiente en demostrarnos que el asunto no está claro (**respuestas 13 - 30**), que no es posible avanzar. Tiene dificultad para decir la regla que hay que seguir, para entenderla, para repetirla. José María considera, y así se lo dice muchas veces, que cuando algo se sabe bien hay que saber decirlo; que el lenguaje tiene que servir para expresar el pensamiento y la precisión de uno tiene que corresponder con la precisión en el otro.
6. En las **respuestas 31 a 36**, Andrés comete errores similares a los que previamente apuntaba la compañera. Aunque ya debería de estar claro, el

aprendizaje de esta regla se resiste. En estos casos se puede decir que se está trabajando por igual las matemáticas y el lenguaje.

7. En las afirmaciones de Camino (**número 40 a 59**) se observa un problema de falta de base en matemáticas. ¿Puede ser un número cero y par a la vez? No está claro. José María se lo explica. Además, a partir de la niña que entra en el aula le pide que razone si es par o impar cometiendo un nuevo fallo. Presenta además un error básico de cálculo mental. Al calcular tres pares dice 8, en vez de seis.
8. Las afirmaciones de Salvador y Antonio (**60 a 69**) devuelven la luz al proceso. Parece que es posible aprendérselo. No obstante, por si acaso, José María está dispuesto a seguir “machacando” el asunto. Aún no se han hecho ejercicios. Sólo se ha estado explicando. Hay manos levantadas para decirlo. Otras para preguntar dudas. Obsérvese que se está trabajando sobre menos de una línea del libro de texto. Que hay dificultades para repetirlo, pero además hay que comprenderlo.
9. Cuando Juana toma la palabra (**intervención 70**) pregunta una duda con respecto a la utilidad de esta regla que están estudiando. José María se lo explica. Ella lo entiende. He aquí lo que significa una clase abierta, en la que ha de haber un clima en que expresar dudas no sólo no está mal visto, no es descalificado, sino que se elogia. Pero esto lleva tiempo y hace que una clase pueda pasarse dándole vueltas a un concepto, a una idea, en este caso a un criterio.
10. Tras esto formula un problema muy simple para aplicar este aprendizaje a Minerva, que suele tener muchas dificultades para hacer razonamientos matemáticos (**intervenciones 73-79**). Lo resuelve acertadamente. Parece que ya se ha dominado el asunto. Aprovechando la necesidad de volver una y otra vez sobre él, se establece una conexión con el mundo real. Las matemáticas no están solo en los libros sino en multitud de momentos de la vida, no son una cuestión teórica solo para matemáticos, sino muy práctica y para todos.

Una visión de conjunto que ayude a situar mejor este episodio

Haré cuatro matices generales respecto a la enseñanza de matemáticas, a partir del episodio seleccionado.

- Una buena proporción de minutos de la hora de clase se han ido en entender el criterio de divisibilidad del dos. Se dieron 79 intervenciones para ello. Podemos decir, pese a todo, que fue un fragmento de una clase “limpia” (sin interrupciones, a pesar de la niña que vino a devolver un libro, sin llamadas de atención, riñas, etc.) y eficaz en el que al final todos logran enterarse del tema.
- Por otro lado, es destacado el gran respeto que se da en el aula entre el profesor y los alumnos (intervención 5 con Pedro, intervención 19, 27, 29 con Ana, intervención 33 y 35 con Andrés, intervención 53 y 59 con Camino y la 71 con Juana). Podría el profesor enfurecerse y atacar a sus alumnos como tantas veces ocurre en la enseñanza, no sólo a través de insultos, sino también de rechazos explícitos o retirada de la palabra y abandono al ver la torpeza del grupo, pero no lo hace. No sólo en este corte, sino en cualquier otro. Muestra un gran cuidado y

un apoyo permanente incluso a estos alumnos que con sus dificultades suponen problemas en el aprendizaje del grupo. (Después de todo son 16 los que dicen haberlo entendido solos, desde el primer momento, una cuestión tan sencilla, sobre 9 que no).

- Si continuase transcribiendo el proceso de aprendizaje de los criterios de divisibilidad del 3 y el del 5 que se estudiaron en la misma sesión, rápidamente detectaríamos cómo el alumnado presenta problemas muy similares para aprenderse los otros dos y que rápidamente los mezclan todos y se produce un lío considerable entre unos y otros. Suena el timbre. No da tiempo a hacer ejercicios ni problemas sobre esto en clase. Una hora de clase se ha dedicado a que todo el grupo sepa estos tres criterios.
- Ahora revisemos el informe de José María y recuperemos matices que la transcripción de las interacciones verbales dejan fuera respecto a la enseñanza en 6ºB y a sus condiciones estructurales (tales como el olvido de lo aprendido de un día para otro, los deberes mal hechos por aquellos que al menos lo intentan, que la clase siguiente puede tener un bajísimo nivel de atención por ser a tercera hora o por otras razones... que la escuela pública que nos queda es ésta, que los modelos de evaluación de la administración y del instituto harán fracasar a nuestros alumnos...).

Nos queda un largo y duro camino si deseamos que el problema señalado en **negrita** en la página 4 del informe se solucione (si es que esto “puede erradicarse” de algún modo). No me cabe duda de que José María pondrá cuanto pueda de su parte. La propia elaboración de este informe en sus vacaciones es una prueba más de ello.

Mientras miremos los problemas en su complejidad al menos tendremos herramientas para no engañarnos cínicamente con falsas promesas, discursos o prácticas.

Comentarios acerca del informe sobre el examen de Matemáticas.

Paz Gimeno Lorente

En primer lugar, quiero felicitarte por la excelente reflexión realizada, por tu genuino sentido de la cooperación al presentarlo a tus compañeros de curso y ciclo y por lo atinados de muchos de tus comentarios.

A continuación entraré en una disección particularizada sobre los diferentes aspectos reflejados en el Informe:

1. Es excelente la sugerente reflexión a pie de página, dirigida a tus compañeras docentes, incitándoles a la resistencia activa respecto al modelo vigente de evaluación escolar. La evaluación es uno de los puntos “neurálgicos” del sistema educativo, el que lo legitima y mantiene de forma simbólica, pero indeleble, los criterios de desigualdad y valoración instrumental de los sujetos por parte del sistema social. Es un punto filipino, sobre el que me gustaría poder publicar algo, pues refleja tantas contradicciones sociales y es causa de tantos sufrimientos e injusticias para muchas personas...

2. Me encanta leer en la página 3, una manifestación clara de tu sana rebeldía respecto a los criterios y formas de evaluación realizados por el Servicio de Evaluación y Calidad de la Consejería. Efectivamente tienes muchísima razón, al decir, que tales procedimientos no permiten comprender la idiosincrasia de un aula, ni conocer con realismo cuales son los procesos de aprendizaje –y mucho menos los de enseñanza- que se han producido en el grupo de alumnos. Además, reducir la complejidad de estos procesos a unos datos numéricos, susceptibles de comparación, es otro de los errores del procedimiento. Sólo una pequeña observación: las palabras en el Informe no garantizan tampoco la veracidad ni la adecuación a la realidad compleja del aula. Las palabras precisan criterios razonados que permitan valorar la validez de las descripciones o interpretaciones. No siempre los profesores saben exponer tales criterios –algo que no sucede en tu caso, pero es que tú eres una excepción por arriba- y esto debería formar parte de su formación, tanto inicial como permanente. Es decir, los informes cualitativos también pueden ser clasificatorios y devaluadores del alumno (yo lo he vivido en mi trabajo como Orientadora). Lo importante son los modelos de actuación en el aula y los criterios éticos y educativos con los que se interpretan y valoran los procesos de aprendizaje de los alumnos (en tu caso esto es de lo mejor del Informe)

3. En la página 4, aparecen varias cuestiones significativas:

- señalas la auténtica falacia de la evaluación/examen, al decir, con toda sinceridad (pues esto es algo que sabemos todos los maestros), que mañana “podrías poner otro examen de matemáticas al mismo grupo de alumnos y obtener unos resultados excelentes...”. Efectivamente has dado en el clavo: la no objetividad de la evaluación/examen. La pseudo-objetividad de la evaluación es uno de los mitos que se mantienen sobre la misma –social y profesionalmente- a pesar de lo fácil que resulta desmontarla...

- dices que el examen, en este caso, no responde al estilo de enseñanza que se lleva en clase. Esto sucede en tu caso; en la mayor parte de las aulas, los profesores enseñan a sus alumnos para que aprueben los exámenes que, paradójicamente, proponen ellos mismos, pero con unas fantasías cerradas en su cabeza (examinar como los de la etapa superior (IES, Universidad), subir los niveles, pillar a los alumnos en lo que no saben...)

- con unas palabras que aplaudo, añades que tu objetivo es enseñar matemáticas a tus alumnos, no restregarles por la cara las dificultades que tienen (para muchos profesores la evaluación es intentar “pillar a los alumnos para que no se fien...”)

- dices que el motivo del examen (de este tipo) es alertar a los chicos sobre lo que les espera en el IES. Bueno, eso está bien, en cuanto que forma parte del proceso de aprendizaje social, es decir, para ser crítico uno tiene que saber con quien se juega los cuartos y saber buscarle la vuelta al sistema, pero hay que conocer al sistema...Claro, en este caso, los alumnos son muy jóvenes, a lo mejor con sólo darles el susto, y hacerles la reflexión, ya vale, pero fíjate..., si analizas lo que hay detrás de tus palabras verás:

- no se cuestiona la inadecuación de las metodologías, concepciones educativas de los IES

- se les está diciendo que lo importante es pasar el IES (aprobar la Secundaria), y se deja a un lado - tu esfuerzo en transmitirles durante la primaria- que lo importante es aprender cosas nuevas, saber, descubrir el mundo, estar **preparado** para pensar y resolver situaciones vitales...(Esto contradice tus planteamientos educativos)

- unas líneas más abajo, ya dices que lo deseable (¿y por qué no lo exigible?) sería que “durante la escolaridad obligatoria se siguiese en la línea de la primaria, tratando de adaptarse a las dificultades de los alumnos” (A lo mejor en lugar de ser realistas –esto es sugerencia mía- habría que hacer Informes donde se hablara de unas exigencias educativas, en cuanto a formas de enseñanza, y no se perdonara a los profesores de ESO que no sean capaces de satisfacerlas...)4

4. En la página 6, describes una serie de rasgos que definen el (deficiente) estilo cognitivo de nuestros alumnos. Además señalas acertadamente que esto es fruto de unas condiciones sociales genéricas y no sólo de tus alumnos de 6º B. Creo que la descripción se ajusta acertadamente a la realidad, pero...

-de la descripción realizada parece desprenderse que el modelo escolar, que precisa de tales requisitos, es el que debe mantenerse y que el objetivo docente sea conseguir que los alumnos se adapten a él.

Bien, esto merece algunas consideraciones:

- en primer lugar yo creo que no hay que confundir una forma de proceder intelectualmente, como adultos, con la que es propia de un niño de Primaria (en las circunstancias contextuales de hoy). Los requisitos de los que hablas son los que precisaríamos tú o yo para poder realizar un trabajo intelectual, pero ¿los niños de 6º también?

- en segundo lugar me planteo si a lo mejor lo que tiene que cambiar son las formas y los contenidos de la escuela, si lo que buscamos es que los niños aprendan a mantener la atención en lo que realizan y la capacidad de esfuerzo para realizar bien una tarea;

- en tercer lugar yo creo que los niños procedentes de familias con un mayor nivel cultural, comparten los mismos rasgos (negativos) pero los compensan porque sus posibilidades materiales les proporcionan una serie de estímulos ambientales que no tienen los niños de clase social más desfavorecida (excursiones, viajes al extranjero, contacto con muchas personas cualificadas, objetos de diversas clases –incluso tecnológicos-, muchas actividades extraescolares, etc..) Otra cosa son los valores respecto a la educación como instrumento formativo. Hay muchas familias con recursos y capital cultural que, como dice Apple, sólo ven en la educación un instrumento para que sus hijos alcancen un buen estatus social, bien sea a través de la titulación, bien mediante las relaciones sociales que haya podido establecer con familias con recursos de poder (centros privados o concertados, en menor medida). Y también hay –menos mal- familias con un bajo nivel cultural que valoran la escuela como fuente de formación y de mejora (material, también) para sus hijos (por ejemplo muchos inmigrantes que proceden de países donde la educación no es gratuita, o no tienen acceso a ella).

- en quinto lugar, sólo aparecen en el listado los rasgos negativos de las competencias cognitivas y actitudinales de los niños. ¿Y si nos fijamos en sus posibilidades? Pero ¿posibilidades para qué estilo de pensamiento? Estamos pensando sobre este estilo de pensamiento con una idea prefijada de cómo debe ser un buen estilo cognitivo (atención mantenida en la recepción de un discurso oral, motivación constante ante el esfuerzo por superar un problema, interés permanente por aprender algo nuevo, sea lo que sea...) Bien. Esto que te voy a **expresar a continuación no** implica que tales características deban ser desdeñadas, en absoluto, pero quizá tengamos que echar a volar nuestra imaginación...

⁴ Ya ves, me sale la vena...y es que he vivido todo esto con la misma intensidad que tú.

- hay otros rasgos cognitivos y actitudinales que también son positivos: la creatividad, la capacidad para establecer relaciones lógicas entre cuestiones diversas, la búsqueda de cambios e innovación, la facilidad para las interacciones personales, la familiaridad con los recursos tecnológicos y la comprensión intuitiva de sus posibilidades, etc..

- estas capacidades, convertidas en objetivo escolar, precisan de unas metodologías diferentes con muchas actividades de grupo pequeño o mediano y el aprendizaje preciso acerca de cómo debe trabajarse en pequeño grupo para que el resultado del mismo sea eficiente, cooperativo y justo con todos los miembros del mismo, elaboración y desarrollo de proyectos donde quepa la invención personal y la cooperación con otros, la integración de disciplinas diferentes en un mismo trabajo, la búsqueda de nuevas informaciones a través de diversos recursos (libros, TIC y no precisamente en clase para evitar el derroche de tiempo), el análisis de imágenes⁵, etc...

- a lo mejor es preciso imaginar cosas diversas para la clase de Matemáticas. Por ejemplo para resolver problemas no hay nada como integrar la lógica de la resolución en el contexto de un proyecto colectivo a resolver (desde tomar medidas de un espacio a mejorar, como el patio de recreo para hacer un campo de fútbol, a buscar el precio de aquellos bombones para el cumpleaños de la madre de Abel...) o convertir las explicaciones orales en juegos de simulación donde se originen debates estilo tele (pero sin insultos ni descalificaciones y enseñando a respetar la palabra) donde sean algunos alumnos ante un público quien haga la explicación oportuna de cómo se resuelve algo, por ejemplo (incluso las mismas fracciones), en fin... la imaginación “al poder”...⁶

- el juego como herramienta de aprendizaje, en esta etapa (y en otras posteriores también) es un recurso didáctico de primer orden. Muchos aprendizajes escolares pueden ser transformados en juegos y muchos procedimientos que tenemos que enseñar se convierten en algo útil porque los vamos a necesitar para jugar después⁷.

- y después de jugar se puede hacer una puesta en común donde se reflexione colectiva o individualmente sobre lo jugado. Allí estará mucho más viva la reflexión sobre lo hecho y sobre los sentimientos que han intervenido en el juego (las peleas, las alegrías..., que también forman parte de aprendizaje de las Matemáticas)⁸

5. Dices en la página 6, que “cabem muy serias dudas acerca de si la escuela ha de abandonar lo que es: un lugar destinado a conocer académica y reflexivamente lo que

⁵ Jesús Antonio Sánchez (Feducaria-Aragón) ha realizado interesantes experiencias en el análisis de imágenes (fotografías) con los chicos de 1º de ESO; Javier Gurpegui habla del uso educativo y crítico del cine y María Franco ha hecho experiencias con el uso de las nuevas tecnologías... Aunque ninguna responda a tus necesidades, porque es imposible, de todas ellas se pueden sacar ideas y sugerencias para tu clase de 6º B.

⁶ ¿Has probado a jugar atiendas? Pero montando el escenario con cierto aparato, con los pupitres, con objetos manipulables que se puedan cortar, pesar y medir –incluso haciendo alimentos con plastilinas– preparando dinero fabricado por ellos... Es asombroso como a través del juego los chavales se involucran: miden, pesan, hacen operaciones con decimales, por la unidad seguida de ceros, y no veas cómo se ponen si alguien les quiere engañar con el precio... Hasta los menos cualificados para las matemáticas razonan que da gusto... Esto yo lo he experimentado con alumnos de 4º y 5ª y, además de divertirme y sofocarme, siempre me he llevado gratas sorpresas

⁷ En Zaragoza tenemos un profesor Fernando Corbalán que ha publicado varias obras con juegos de Matemáticas. Es un experto en convertir algo árido en cuestiones divertidas para los chicos. Puede que en Internet tengas su bibliografía.

⁸ A lo mejor todo esto que te sugiero te parecen tonterías o cosas sin sustancia o ya las has experimentado y no te han servido..., bueno, como estamos tomando unas cañas virtuales, como tú bien dices..., sitúa mis sugerencias en el contexto de dos colegas que piensan juntos...

fuera de ella es mero vivir o más bien ha de adaptarse a las debilidades postmodernas...” Bueno yo creo que has dado en uno de los principales puntos débiles de la escuela. ¿Tú crees que todo lo que se incluye en los programas oficiales es lo más valioso para la vida? ¿Crees de verdad que en el programa se incluyen los contenidos (y el tiempo y la flexibilidad organizativa necesarios para ello) de enseñar a pensar, de reflexionar sobre las cosas, de aprender a argumentar y contraargumentar, de aprender a valorar éticamente lo que se aprende..., de formar ciudadanos y personas cabales? Y sobre todo yo creo que la escuela debe cambiar sus formas de enseñar.

Párate a pensar en la forma en que tú aprendes, o has aprendido mejor en tu vida. ¿Ha sido en los momentos en que formabas parte de un grupo numeroso donde tú eras uno más, y donde se te exigía hacer lo mismo que los otros y a la vez, en competencia con ellos, con unos tiempos establecidos y con una rigidez organizativa que no podías variar? ¿O has aprendido mejor en pequeño grupo, o por tu cuenta, con libertad, contando con personas a las que has podido consultar, con compañeros con quienes compartir lo realizado o elaborarlo colaborativamente, o...? Desde luego la organización escolar actual pone muchos condicionantes, pero también ofrece posibilidades que no siempre aprovechamos (grupos flexibles, espacios abiertos, mezcla de profesores y de niños, recursos de apoyo a través de adultos que puedan colaborar en el aula, tiempos flexibles saltándose el horario alegremente de acuerdo con los compañeros...⁹)

6. En la página 8 expresas una realidad constatada: “La existencia de alumnos con serias dificultades para el razonamiento matemático”. Bien. ¿Esto debe ser considerado un problema o simplemente una descripción de la diversidad social? Yo me inclinaría por lo segundo. No todos tenemos las mismas capacidades, ni tenemos por qué; el problema reside en que todos tengamos que aprender lo mismo, por obligación porque así lo han decidido los gestores de la política educativa (encima si no logramos no nos dan el título necesario para poder acceder a un puesto laboral...). Hay muchas formas de razonamiento lógico, muchísimas y en la vida sí precisamos del mismo, pero tenemos tantas posibilidades de apoyo... (desde los recursos tecnológicos, hasta profesionales cualificados que te asesoren económicamente cuando eres adulto, o te lleven la gestión del negocio). Lo importante es desarrollar la capacidad lógica y numérica en la medida en que podamos hacerlo y la vía es la diversidad de formas. Me remito a las reflexiones anteriores sobre el juego. El juego..., se puede jugar a tantas cosas y además es tan divertido para los chavales y se puede aprender tanto...jugando.

7. Respecto a las categorías empleadas para apoyar tu Informe:

- entiendo que las has empleado como recurso estratégico para legitimar tu Informe ante una audiencia que ideológicamente está predispuesta a aceptar más lo cuantitativo que lo cualitativo y por tanto no creo que necesites un comentario sobre las mismas. Sólo una cuestión que seguramente no se plantearán los receptores de tu Informe ¿Los niños responden siempre a las categorías establecidas según los parámetros que has señalado? Ningún ser humano es susceptible, con veracidad, de ser encuadrado en una categoría analítica de naturaleza cuantitativa (¿Cuánto es casi nunca? ¿Cuánto es algunas veces? ¿Cuánto es menos de una vez por curso?...). Es el eterno problema de la cuantificación de conductas humanas... si hay algo poco previsible **éste** es el ser humano. Bueno, a veces ayudan a entender algo, aunque supongan una simplificación reduccionista de la realidad, pero no se deben sacralizar...

⁹ Algunas cosas son posibles y otras completamente imposibles, depende de cada contexto, pero al menos hay que imaginarlas por si hubiera algún resquicio de posibilidad...

8. Los comentarios que haces en el apartado relativo al profesor me parecen ¡excelentes! Subrayo algunas frases como “no separar lo instructivo de lo formativo en la enseñanza”, “que tomen conciencia de las operaciones mentales que realizan”, “que el clima de la clase no sea muy competitivo”, “que el grupo se haga cargo de que no todos los alumnos aprenden con la misma facilidad y éstos no sean apartados del trabajo colectivo”, “insisto en plantear una y otra vez el por qué de lo que se dice y lo que se hace”...

Y por último, los tres últimos párrafos de mi pequeña pedagogía, me parecen un compendio de lo que debería ser la GRAN pedagogía. ¡Genial!, aunque el camino para llegar hasta allí deba ser muy, muy, diverso y escribirse una y otra vez de nuevo...

9. Respecto a las consideraciones sobre las familias:

Con el tiempo y dadas las penosas condiciones laborales de muchos padres me vuelvo más comprensiva con ellos. Por un lado no es ninguna garantía el nivel cultural de los padres, excepto en que consideran la escuela como factor de promoción social, pero también hay padres con pocos recursos culturales que lo tienen. Por otro lado, hay muchos padres, extranjeros, que sí consideran que la escuela es un elemento importante en la vida de sus hijos (especialmente los que proceden de países latinoamericanos y los del este de Europa, pero tampoco hay que caer en tópicos). Estos padres suelen ser los que más dificultades tienen para acudir a la escuela porque suelen trabajar muchas horas..., pero lo más importante de lo que te quiero señalar hace referencia a las relaciones familia-escuela.

Existe la creencia, equivocada, en muchos padres –y que son alimentadas por los propios maestros- respecto a que con el profesor sólo se debe ir a hablar cuando el hijo tenga problemas. Esta creencia es compartida por una gran parte del profesorado, quien sólo llama a los padres para tratar sobre las dificultades de los alumnos (no se les llama para felicitarles por los logros o el buen comportamiento del pequeño, sin más, pues eso es perder el tiempo). Esta actitud del profesor refuerza la creencia de los padres, a la que aludía anteriormente, quienes a veces, no le piden al profesor una entrevista “para no molestar, si el chico va bien...”. Otra de las creencias que se mantiene es que si los padres ayudan a los hijos en las tareas los chicos van mejor. Muchos padres no están cualificados para ello y en realidad hace mucho más efecto en la motivación del niño el interés (positivo, no punitivo) de los padres por lo que realiza en la escuela, así como el control en su comportamiento respecto al cumplimiento de las normas escolares, que la ayuda escolar en sí misma. Para esto no hace falta que los padres tengan estudios de secundaria ni universitarios, simplemente que tengan valores educativos acordes con los del profesor y para eso es necesario recurrir a entrevistas, cartas, revistas reuniones, fiestas escolares, etc. (como tú haces) Y luego tener la paciencia de sembrar sin saber si recogerás cosecha, es decir, ofrecer a los padres esta proximidad pero sin la garantía de que la aprovechen. En este sentido tú lo estás haciendo estupendamente, pero no puedes luchar solo contra una cultura escolar que no se caracteriza precisamente por ser democrática y en la que los profesores consideran a los padres de segundo orden (si no poseen estatus social), o los consideran potenciales “agresores” de cuyos ataques hay que defenderse (también hay padres que se consideran clientes con derecho a todo, **pues** responden a los valores consumistas dominantes...), o simplemente los descalifican, sin

¹⁰ El problema es de carácter estructural y social, pero los profesores no suelen ser proclives a la comprensión de estas circunstancias y se suelen personalizar las responsabilidades, acusando a los padres de despreocupación.

más. Desgraciadamente hay pocos profesores que los vean con simpatía, como tú, y con ganas de involucrarse con ellos...¹¹

De todas formas, el tema de las familias exigiría una conversación más profunda cuyos contenidos trascendieran estos meros comentarios que te hago...¹²

10. Respecto a tus consideraciones críticas me parecen oportunas y muy valiosas. Me entusiasma leerte: “siempre he dicho que lo importante es enseñar no poner notas, ni mucho menos enseñar a los alumnos a asociar el saber con el triunfo en unos exámenes”. Desde mi posición te aplaudo y grito ¡OLÉ! Por eso no me agrada que aceptes que tu forma de trabajo les pueda parecer a algunas personas un error. Quien así lo considere no conoce del placer y del gozo del conocer ni del aprender, y no puede opinar. Por tanto si te viene alguna crítica en este sentido, con mucho respeto..., recházala. De algunas cosas no podemos dudar. Necesitamos certidumbres -sin dogmatismos- para seguir avanzando, y ese principio que tú señalas es de los irrenunciables, mientras no nos contraargumenten de manera convincente (yo hasta la fecha aún no he recibido ningún argumento que me haga cuestionar el contenido de tus palabras).

Respecto a las medidas contra la crisis, desde la modestia más profunda pues “no estoy en tu pellejo”, hay algunas que variaría un poco:

-La cuarta: yo no les pondría diariamente más deberes para llevártelos tú a casa y corregirlos, por dos razones. La primera es que quien corrige la tarea es el que aprende a identificar los errores o a reforzar los aciertos y tú ya sabes de Matemáticas. Los niños sabes que tiene tendencia a mirar exclusivamente si el profesor ha puesto bien o mal, y el error corregido lo pasan tranquilamente por alto, sólo buscan el juicio del profesor. La segunda porque si estos chavales no están muy motivados por la materia, esto sería poner más de lo mismo, hasta saturarlos. En mi opinión yo intentaría cambiar su imagen de las Matemáticas diciéndoles que vas a quitar esa materia y la vas a cambiar por talleres de juegos y eso sí, les vas a pedir (exigir sin que lo noten) que aprendan cosas con los juegos. Y les diría que te niegas en redondo a “mandar” hacer tareas en casa (además en plan dramático). Eso sí, si alguno cree que a él le pueden venir bien algunos ejercicios de refuerzo, y es una cosa voluntaria, pues tú... encantado, y allí vas a tener unos cuantos disponibles para que se lo lleven y los hagan en casa (o en clase). Por supuesto habrá reconocimientos expresos de esta voluntariedad a través de informes de evaluación, notas escritas a los padres, cuadros en clase o lo que se te ocurra, donde se exponga la buena actitud de trabajo de aquellos que soliciten hacerlos (además de contar muy, muy, positivamente para la evaluación final y para el Informe que se pase al IES (y todo lo que te venga a tu imaginación y les pueda impresionar)¹³

- la séptima: Tampoco la propondría. Yo la llevé a cabo en mis primeros años docentes y posteriormente me he arrepentido de ello, pues eso significaba devaluar una materia que para muchos niños es crucial, tanto para su desarrollo (no tienen **acceso a**

¹¹ En la zona rural donde yo he trabajado, la situación es distinta. Las familias ven la escuela como un lugar de encuentro (las madres) y suelen tener mayor contacto con los profesores, especialmente en las comunidades pequeñas. Pero en la ciudad..., la cosa cambia (igual en centros públicos que concertados)

¹² Tampoco hay que desdeñar, como posible obstáculo, el poco interés de algunos profesores en facilitar los procesos de comunicación con las familias. Algunos padres con pocos recursos culturales, o idiomáticos incluso, tienen complejos y temores cuando hablan con los profesores y por eso evitan ir a la escuela. Los puentes comunicativos, en estos casos, deben ser establecidos por la escuela...

¹³ Una de las cosas que yo he aprendido con los niños es que un buen profesor debe ser un “buen actor” y debe procurar atrapar a los niños, en el buen sentido, con sus propuestas, produciéndoles ilusión, desatando su deseo de “lo nuevo”, creando magia...

gimnasios, ni a deportes organizados) y también para su formación humana, si tienen un buen profesor.

- la novena: si la pones en práctica cuestionas todo tu modelo de enseñanza y tus excelentes planteamientos de tu “pequeña/Gran pedagogía”

- la décima, la primera, la segunda, la quinta, la sexta, me parecen muy adecuadas. La tercera, no la veo demasiado útil, excepto si les sirve a los chicos como motivación, porque el Equipo de Orientación no te va a aportar ninguna información que tú no sepas a estas alturas. Lo que sí te vendría bien es que te proporcionara materiales o su presencia directa en el aula para hacer juegos de pensar con los chavales. En mi concepción sobre la tarea del Orientador, yo creo que éste debe ser un colaborador directo del profesor y ofrecerle ideas, sugerencias, análisis conjuntos de las dificultades didácticas, reflexiones compartidas, intervención directa en el aula con los alumnos, etc.. Las pruebas no suelen servir para gran cosa, excepto para motivar en casos concretos, pero nunca deben emplearse si pueden convertirse en instrumento de clasificación ni de devaluación de la autoestima de los niños...

Y por último añadiría una nueva medida para la crisis, fundamental desde mi punto de vista, aunque no sé si estará en tu mano (a veces es completamente imposible, otras no, depende del contexto escolar): Marcar una serie de reuniones periódicas con los profesores del IES de referencia del colegio, para establecer con ellos pautas didácticas y de contenidos para el próximo curso (1º de ESO, en Matemáticas y en Lenguaje, por lo menos) A ver si van tomando ideas de las buenas prácticas que tú estás desarrollando con los alumnos de 6º y sobre todo adoptan actitudes educativas respecto a sus posibles dificultades.

Bueno y ya vale de darte la tostada. No te van a quedar ganas de mandarme nada más, pero es que a mí también me apasiona la escuela y la enseñanza y me he sentido muy cerca de ti mientras leía el Informe. No creo que te haya aportado ninguna reflexión nueva, pero a veces, puede proporcionar serenidad compartir opiniones con los colegas. Esa ha sido mi única pretensión y además he disfrutado haciéndolo (a la par que sufría viendo las carencias de los chicos)

Por cierto, ¿me das permiso para que pase el Informe a otros profes y pueda servirles como elemento de reflexión y de referencia? Puedo borrar el nombre del colegio y la población para no identificar a los niños.

Cuestiones a propósito del informe sobre matemáticas del grupo 6º B

María Louzao Suárez

- En primer lugar, por el tiempo pasado en el aula a lo largo de los cuatro cursos en los que el profesor lleva impartiendo docencia al grupo, considero que conozco bastante bien a los alumnos y alumnas del grupo, con la excepción de las incorporaciones que durante los últimos años se han ido produciendo, especialmente con la llegada de algún alumno inmigrante. Esto me permite pensar sobre el grupo con la ventaja de saber cómo es el funcionamiento del mismo y el ritmo de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

- En segundo lugar, y precisamente por lo dicho anteriormente, conozco bien las circunstancias socio-culturales que caracterizan al grupo, así como las dificultades

evidentes que, efectivamente, tienen muchos de estos alumnos para aprender comprensivamente y razonar matemáticamente. Es cierto también el escaso capital cultural con el que cuenta, a lo que se une que muchos de ellos se han visto sometidos durante los últimos tiempos a separaciones familiares que, por lo que veo, han condicionado su rendimiento de forma importante. Véase si no el caso de Manuela o de Aurina. Dado que los aprendizajes se van haciendo cada vez más complejos, parece obvio que algunas familias tienen dificultades para ayudar a sus hijos en las tareas escolares.

-En tercer lugar, considerando como aspecto general cuestiones de una pedagogía crítica, y a la luz de mi propia experiencia profesional, pienso que, vistas las características del grupo, las expectativas que sobre ellos pesan de seguir así sus circunstancias y la cercanía del paso al instituto, lo más crítico será reformular el planteamiento pedagógico para que mejore su rendimiento y, por tanto, se adapten mejor a su condición de escolares, atendiendo a cuestiones “técnicas” que, por otro lado, serán críticas desde el momento que permitan o al menos minimicen las posibilidades de fracaso escolar. Con esta tecnificación me estoy refiriendo a dedicar una parte de la clase a trabajar específicamente sobre estrategias de razonamiento y solución de problemas y aprendizaje matemático que, por otro lado, pueden ser abordadas desde perspectivas más cognitivas y más cercanas a la pedagogía que defendemos. Pero sin obviar tampoco que, si fuera necesario y eficaz, habría que recurrir a un aprendizaje más repetitivo o, como llamamos más despectivamente, “el método machaca”. La posible intervención del Equipo de Orientación sería positiva ya que te podría asesorar sobre qué puedes hacer para mejorar las dificultades que observas presentan tus alumnos. En este sentido, realmente la posible valoración que el Equipo podría hacer creo que vendría a confirmar tus observaciones más sistemáticas sobre las estrategias matemáticas de tus alumnos, teniendo en cuenta además que, dicha valoración estaría encaminada, en un principio, a valorar dichas estrategias en “abstracto” y luego habríamos de tener en cuenta cómo cada alumno las aplica al proceso de aprendizaje o bien tiene dificultades en ello. A lo que me refiero es que hay que tener en cuenta que, a veces, el alumno puede tener buenas estrategias y luego no saber aplicarlas al contenido concreto o bien a la situación de aprendizaje del aula como contexto socio-cultural. Lo más positivo de la valoración es que se haría desde planteamientos como los que mencionaba antes, y esto nos permite en muchos casos valorar qué procesos y estrategias cognitivas concretas pueden suponer una dificultad para el alumno/a, y su mejora estaría relacionada simplemente con el trabajo específico sobre ellas a través de actividades concretas.

-En cuarto lugar, considero personalmente también que las técnicas concretas de evaluación requieren de un proceso de adaptación y, por ello, podríamos valorar otra lectura distinta a la que tú haces, considerando que somos efectivamente partidarios de otro tipo de evaluación. Me refiero a que, en vez de pensar, aunque seguramente sería cierto, que con ese tipo de exámenes muchos de los alumnos y alumnas del grupo hubieran obtenido una carga importante de suspensos, podríamos pensar que, a medida que se vayan adaptando a la prueba irán obteniendo mejores resultados. De hecho es muy frecuente que en el instituto el profesorado suela poner actividades prácticamente iguales a las trabajadas en clase, con lo que el factor sorpresa normalmente no sería un hándicap muy importante (sí lo son obviamente otro tipo de elementos de los que no vamos a hablar aquí). Estoy de acuerdo, por lo tanto, con mantener el trabajo con ese tipo de pruebas.

-En lo que se refiere a lo que mencionas sobre tu utilización del libro de texto, como ya comentamos alguna vez, no creo que sea un hecho catastrófico. Ciertamente es que hay maestros y maestras que no lo utilizan o que diseñan otro tipo de materiales, pero yo creo que lo positivo es hacer una selección de aquellas actividades que más nos puedan gustar y luego llevarlas a cabo de forma acorde con el planteamiento metodológico que se deriva de las pequeñas pedagogías. Con esto me refiero sobre todo al hecho de abusar de “todas” las actividades del libro y plantear a los alumnos la forma de hacerlas como si fuera una asimilación repetitiva.

Con todo lo dicho hasta el momento y a partir de tus medidas te sugiero alguna matización, que por supuesto no es gran cosa, pues las ideas base son ya las tuyas:

-Ponerlas en marcha, añadiendo la posibilidad de desdoblar el grupo y contar con la ayuda de algún profesor/a que te pueda apoyar, de tal forma que podáis dar una atención más individualizada a cada niño. La verdad es que trabajar con 27 niños/as como los que tienes es complicado para procurar que puedan ser atendidos individualmente.

-Procurar que el mayor número posible de los que tienen más dificultades puedan acudir al Programa PROA, indicando al profesorado que se ocupa de trabajar con ello qué aspectos es necesario trabajar.

-Realizar actividades específicas para mejorar los procesos y estrategias de razonamiento. Existen varios programas para la mejora de la inteligencia, algunos de los cuales vienen en cuadernillos cuyo coste seguramente el centro podría asumir. También podrías valorar trabajar con el Programa Lipman, sin necesidad de excluir las otras actividades. Si necesitas asesoramiento yo por supuesto te puedo ayudar, aunque seguramente el Equipo de Orientación lo haga perfectamente.

-Comparto la idea de poner deberes matemáticos todos los días, insistiendo en la implicación de las familias en caso de que no los traigan hechos. Igualmente, además de castigar se podría premiar a quien los haga habitualmente.

-Podrías intentar plantear alguna actividad por parejas, procurando que éstas sean heterogéneas, de tal forma que los alumnos/as más aventajados puedan “echarte una mano” ayudando a los que más dificultades tienen.

-De cara al curso que viene, con las actividades que haréis en colaboración con el Instituto, podrías intercambiar información detallada sobre cada alumno y alumna del grupo, para que el profesorado esté bien informado sobre las posibles dificultades que puedan tener. En el Instituto es previsible que tengan un Plan de Atención a la Diversidad en el que prevean apoyo y refuerzos para los alumnos que puedan presentar dificultades.

TRES RESPUESTAS

Respuesta a Paz Gimeno

José María Rozada Martínez

Querida Paz:

Tu pausada lectura de mi “*Informe a propósito de los resultados del examen de matemáticas correspondiente al primer trimestre*” y las generosas observaciones que me has hecho llegar sobre él, bien merecen ser correspondidos por mi parte con nuevos comentarios. Pero no me dispongo a hacerlos solo como una cuestión de cortesía, sino como el mejor modo de aprovechar la posibilidad de dialogar con una persona como tú, que lo pone tan fácil. Tus observaciones vienen avaladas por tus conocimientos, por tu experiencia (que es también conocimiento) y por tu sinceridad, a lo que hay que sumar tu inquebrantable voluntad de entenderse. Mi respuesta no pretende polemizar en ese sentido de ver quien gana, sino que trata ser una vuelta reflexiva sobre mis propias palabras a propósito de las tuyas, siempre tan amables incluso en la discrepancia.

Seguiré el mismo orden y numeración (10 puntos) que le has dado a tus comentarios al Informe, así será más fácil de seguir para nosotros y nuestros eventuales lectores, porque, como ya nos hemos dicho, muy probablemente, por tu parte y por la mía, hagamos llegar este intercambio a otras personas que pudieran estar interesadas.

1/ Compartimos ambos el convencimiento de que la evaluación es la clave del arco de todo el sistema de enseñanza institucionalizada. Tanto tú como yo hemos publicado sobre ella y estamos básicamente de acuerdo. Puesto que lo tengo a mano, releo lo que dijiste en el IX Encuentro de la Federación Icaria celebrado el Gijón en el verano de 2002, y también lo que yo mismo escribí en mi libro “*Formarse como profesor*”, y es posible que a lo largo de mi respuesta vaya alguna vez a consultar esas páginas. Lo que importa ahora es que ambos estamos de acuerdo en que la evaluación (y mi informe parte de un problema en principio referido a ella) es un aspecto central en el sistema de enseñanza que debe ser sometido a crítica en muchos aspectos tanto antiguos (el clásico examen) como nuevos (la efervescencia cobrada con el discurso de la calidad). En ello estamos, aunque más adelante discrepemos de lo que en un momento y en una situación concreta muy precisa, como es la que se aborda en mi informe, deba hacerse.

2/ También estamos de acuerdo en la crítica que apunto a los procedimientos empleados por los evaluadores del Servicio de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación, aunque me adviertes de que el *informe*, que propongo como documento básico de evaluación, no es suficiente alternativa por sí mismo sino que “*precisa de criterios razonados que permitan valorar la validez de las descripciones o interpretaciones*”, no echando por tu parte de menos esos criterios en mi caso.

Sólo por ir un poco más allá te diré que, afectivamente, esos “criterios razonados” creo que están expuestos de manera concisa en eso que llamo *Mi pequeña pedagogía*. El informe que estamos comentando parte de las convicciones expresadas en ese documento, además de, más extensamente, en el conjunto de una obra algo más dispersa. Y coincido contigo en que un informe sin criterios explícitos para juzgarlo no

tiene demasiado valor, por eso en la página 9 del mío se ofrece a quien quiera consultarlo el documento en el que sintetiza esa *Mi pequeña pedagogía*¹⁴.

3/ También estamos de acuerdo en negar la pretendida objetividad de los exámenes. Todos ellos son “criaturas” que nosotros concebimos y alumbramos influidos por una u otra ideología pedagógica de la que podemos ser más o menos conscientes. Me admites la excepcionalidad de mi examen, en tanto que no se corresponde con mi estilo de enseñanza, incluso asumes que está bien advertir a los alumnos de lo que pueden encontrarse en el instituto, pero (y con la adversativa das paso a tus primeras discrepancias) consideras que detrás de mis palabras no hay cuestionamiento de las metodologías y concepciones educativas de los IES; también que dejo de lado mis esfuerzos por seguir otra línea para acabar diciendo (se entiende que implícitamente) que lo importante es *pasar* al IES; y, finalmente me reprochas sólo *desear* y no ***exigir*** (la negrita es tuya) que en secundaria obligatoria se sigan los criterios pedagógicos de la enseñanza primaria.

Con respecto a la primera cuestión, creo que en mi informe sí hay cuestionamiento de lo que de ordinario se hace en los IES. Fíjate en el final del segundo párrafo de la página 4, refiriéndome a que en secundaria “*no se adapten las estrategias de enseñanza y evaluadoras a las condiciones de los alumnos, sino que se les exija a estos adaptarse a las que en secundaria se dan por establecidas y, en buena medida, se consideran inamovibles, aunque parte de la misma haya pasado, desde hace ya bastantes años, a ser obligatoria, como antes lo fue solo la primaria.*” Creo que estas palabras contienen una carga crítica al hecho de que en secundaria se siga como si una parte de ella no se hubiera hecho obligatoria.

Con respecto a la segunda de tus objeciones, sí es verdad que digo que es importante llegar al instituto y hacerlo en buenas condiciones. Y es que estoy convencido de que lo es. ¿Dejo por ello de lado que el conocimiento ha de servir para mucho más que para examinarse de él e ir al instituto? De ninguna manera. Transversalmente, es decir, no temáticamente sino en cualquier momento y en cualquier materia, esas otras funciones y valoraciones del conocimiento se trabajan explícitamente en clase. Incluso en los exámenes, mientras los hago (casi nunca hasta ahora, como se dice en el Informe), hablamos de esto. Trato siempre de generar conciencia sobre la incomodidad de tener que hacerlos, y siempre explico que los hago de manera instrumental para ayudarles a enfrentarse a lo que se van a encontrar. Todas las medidas extraordinarias que voy tomando van siempre emparejadas con la clara mención a su carácter excepcional. Una y otra vez lo comentamos en clase. Con frecuencia bromeamos al señalarles yo que estamos “tomando medidas extraordinaria contra la crisis... de las matemáticas”. El primero que va a regañadientes a un examen soy yo y así se lo hago saber. Es como si jugáramos a ir al instituto. Exagero, incluso, y hago teatro cuando me dicen, también con sentido del humor, que van a odiar las matemáticas (hoy mismo lo dijo una alumna), y yo les respondo que estoy de acuerdo, que van odiarlas, pero que no van a ignorarlas.

¹⁴ Precisamente hoy Carmen Álvarez me ha remitido una versión de *Mi pequeña pedagogía* en pdf y ya puedo enviártela por este medio, cosa que antes me era imposible por el gran “peso” que tenía. Te la adjunto a esta respuesta.

Pero no se me oculta que aquí es necesario dar respuesta a una cuestión muy importante que es la que mueve tu crítica, a saber: si acaso las prácticas escolares, como esta del examen, no generarán un *currículo oculto* tan potente que se acabe imponiendo por encima de las intenciones del *currículum explícito*. Al respecto te digo que estoy de acuerdo en que lo que se hace tiene un gran poder configurador de lo que se piensa y que, como tanto nos repite la sociología crítica de la escuela, ésta enseña más por lo que hace (incluso por lo que deja de hacer) que por lo que dice. Pero la realidad es tan compleja que unas verdades se enredan frecuentemente con otras que, consideradas de modo aislado, pueden resultar contradictorias. Te lo digo porque también tengo por cierto que la palabra bien dicha, convincente, cercana, cálida, sentida, repetida, emocionada, enérgica, con potencialidad reflexiva, etc. puede alcanzar un gran poder a la hora de contrarrestar la fuerza que, en efecto, tienen las actividades prácticas en las que nos vemos envueltos. Fíjate que es muy grande el impacto que a unos alumnos les produce escuchar a su profesor renegar de los exámenes, criticar a los autores de un libro de texto, negarse a veces a ponerles una nota o relativizar su valor cuando ésta es muy mala. La invitación a disfrutar del conocimiento, a utilizarlo para pensar sobre la realidad exterior y sobre uno mismo, es constante en mis clases, de modo que la preparación para el instituto, con ser importante porque es inevitable, no dejo que se lleve por delante las principales convicciones que inspiran mi práctica pedagógica, y procuro que mis alumnos lo sepan. Hay pocas cosas que queden implícitas en mi aula puesto que en ella se habla extensa y reiteradamente de todo. En esto aplico lo que todavía recuerdo de “*actividad rectora*” de la Escuela Histórico Cultural, y de los “*subsistemas de actividad*” que tan sugerentes me resultaron en su día cuando los conocí de la mano de Amelia Álvarez y Paulino del Río (hay referencias a esto entre las páginas 182 y 184 de mi libro “*Formarse como profesor*”), y es que lo mismo que pienso que la escuela debe esforzarse en constituir un importante subsistema de actividad capaz de dar sentido al aprendizaje escolar en el caso de aquellos alumnos que tienen tantas dificultades para “engancharse” a la escuela precisamente porque ésta no forma parte importante de su mundo de vida en el contexto familiar de crianza, también debo hacer lo posible mediante la palabra para generar un sentido al aprendizaje escolar distinto del que de por sí le confiere un sistema de enseñanza diseñado para pasar de nivel, de etapa y de una institución a otra mediante unos filtros en los que los exámenes o los “controles” juegan un decisivo papel. En esto no hay más remedio que generar sentido a contrapelo, con palabras convincentes, generadoras de momentos reflexivos capaces de contrarrestar las prácticas escolares que empujan en sentido contrario. Así que siendo muy atinado el *dime cómo evalúas y te diré lo que enseñas* que ambos suscribimos, no puedo admitir que resulte determinante en todos los casos, y en el mío hago esfuerzos porque no lo sea, máxime si tenemos en cuenta el carácter excepcional de los controles que ahora me dispongo a ponerles, el cual viene avalado por el hecho de que llevando ya cuatro cursos conmigo, este tipo de pruebas prácticamente hayan estado desterradas de mi tutoría (no en otras materias, que cada profesor tiene su personalidad profesional y yo la respeto, aunque si se dan las condiciones puedo discutirla lo mismo que estoy dispuesto a que se discuta la mía) ¹⁵.

¹⁵ Viene a cuento recordar aquí lo que dices en tu aportación al IX Encuentro de la Federación Icaria que celebramos hace años en Gijón y al que me refería al comienzo de mi respuesta: “*La evaluación es el elemento catalizador del proceso de enseñanza. Es aquí donde quedan reflejadas, expresas o implícitamente, las finalidades educativas y las creencias sobre la educación tanto del profesor como del sistema educativo. Podemos decir que queremos educar críticamente o desarrollar la capacidad comunicativa y crítica de nuestros alumnos, pero si después evaluamos únicamente con los criterios del sistema –para quien la evaluación no más que un medio de control y regulación–, estaremos contradiciendo todas nuestras buenas palabras e intenciones*” (página 170 del libro de actas),

Al final de este quinto apartado llega tu tercera discrepancia. Refiriéndote al deseo que expreso de que “*durante la escolaridad obligatoria se siguiese en la línea de la primaria, tratando de adaptarse a las dificultades de los alumnos*”, me sugieres cambiar el verbo *desear* (que yo empleo) por el de *exigir* (que a ti te parece más adecuado), además de reprocharme el que, a tu juicio, perdone al profesorado de secundaria. Tienes razón en que podría haberme extendido un poco en la crítica a los modos de enseñar dominantes en la enseñanza obligatoria, al menos haberles lanzado alguna pedrada, como de vez en cuando hago con los tecnócratas y burócratas que tanto me exasperan, pero esa invitación a exigir, más que a desear, me ha hecho pensar sobre mí mismo y no quiero dejar pasar la oportunidad de escribir unas palabras que me ayuden a racionalizar¹⁶ lo que haya motivado en mí el empleo del verbo *desear*, ¡yo que tanto usé el *exigir*! Pienso que si *exigir* implica algo así como hablar más alto, *desear* viene a ser un sentir más hondo. Pero su utilización en mi Informe no se explica en clave intimista sino plenamente política. Ninguna exigencia tiene sentido si no se dirige a alguien con posibilidades de atender tan enérgico requerimiento, por eso no la formulo. ¿A quién se le va a exigir hoy que cambie el estado de cosas actual en la enseñanza, en la línea que apunta el informe?, ¿al gobierno? Querida Paz, hoy gobiernan los que no hace mucho tiempo estaban a mi lado cuando gritábamos exigiendo que se hiciera lo contrario de lo que ahora ellos mismos están haciendo. Y otros que no gobiernan pero también estaban allí, prefieren mirar a otra parte o gritar bajo para que no se les oiga mucho, no vayan a perjudicar lo que de todos modos prefieren. Así que creo que las posibilidades de cambiar las cosas hoy en el sentido que hemos soñado son prácticamente inexistentes. Y gritar solo para reafirmar una identidad, vamos a decir de izquierdas, ya no me motiva. La izquierda en la que yo milité ya no existe. Como dice la letra de una canción que canta maravillosa y desgarradoramente el vocalista de Celtas Cortos, refiriéndose a sus amigos de antes: “¡Han cambiado, han cambiado!” Y yo también, al menos relativamente con relación a esa referencia. De ahí que haya reducido el territorio de mi actividad, que no el de mis preocupaciones, al espacio al que puedo llegar directamente con mis manos, es decir, al centro y, sobre todo, al aula. Allí sigo haciendo lo que puedo, convencido de que la escuela pública por la que tanto luché se ha hecho inviable tal y como la concebimos. Mi escuela va crecientemente convirtiéndose en un gueto, allí trabajo y lo seguiré haciendo según mis convicciones hasta el último día que permanezca en la clase, pero no uniré mi voz a los que dicen defender la escuela pública incluso después de haberla enterrado a cambio de un despacho, o a los que no se quieren dar por enterados para poder mantener en alto las pancartas que acoten el espacio identitario en el que se sienten bien. Por eso me limito a dar cuenta de lo que sería deseable, pero no me pongo a vociferar exigiéndolo. A quienes defendimos una escuela pública tan distinta a la que tenemos no nos queda más que gestionar de la mejor manera posible una derrota sin paliativos.

aprovechado para reafirmar nuestro acuerdo sobre estas palabras, pero también llamando tu atención sobre ese “únicamente” que por mi cuenta he destacado en negrita, ya que viene a expresar tu aceptación de que también puede haber en nuestra docencia momentos o episodios en los que evaluemos con “los criterios del sistema”, a condición de no sean los únicos que utilizemos. Eso es justamente lo que estoy haciendo.

¹⁶ A “empalabrar” decía recientemente el psiquiatra asturiano Guillermo Rendueles en la despedida de un amigo y refiriéndose al dolor de aquel duelo.

4/ En tu larga respuesta a la caracterización que hice en mi informe de las dificultades que veo en el grupo de 6ºB para ser “buenos escolares” y aprender, vienes a decirme (simplifico pero procuro no tergiversarte) que tal vez debiera fijarme menos en esas dificultades y más en las posibilidades que tienen mis alumnos, invitándome a ensayar nuevas formas de trabajar las matemáticas, y apuntas algunas que sobre todo resultarían más lúdicas.

¡Qué difícil se me hace responderte a esto! La metodología (vamos a llamarla así) que utilizo no es una técnica que pueda separarse de mi personalidad, dado que la docencia no puede reducirse a un quehacer técnico, salvo para parcelas muy acotadas y menores. Lo que hago se nutre de un fondo de convicciones y de emociones que no es fácilmente alterable, y menos a estas alturas de la película. Pero voy a tratar de ponerme en tu lugar y acercarme a lo que estás pensando cuando me dices esas cosas. Te imagino en mi clase, con la “marcha” que tú tienes, organizando grupos para desarrollar distintos aspectos de un proyecto. Y no dudo (no tengo por qué hacerlo) que consiguieras implicar a un buen número en la actividad, incluso voy a concederte que a todos, pero, sinceramente, no veo que así pudieras superar los problemas que han motivado mi informe. Estoy casi seguro que estarían todavía peor de lo que están. ¿Cuándo iban a aprender a dividir decimales en todos los casos que pueden presentarse, que, como sabes, son un montón y pueden aparecer de cualquier forma en cualquier problema? ¿Cuándo aprenderían a distinguir entre el dividendo y el divisor, entre el numerador y el denominador de una fracción? ¿Cuándo aprenderían todos los múltiplos y divisores de las distintas medidas de longitud, peso y capacidad? ¿Cuándo aprendería a operar con cierta facilidad y rapidez con ellas? ¿Cuándo aprenderían todos los casos de multiplicación y división por la unidad seguida de ceros? ¿Y las operaciones con fracciones, con común denominador y sin él? ¿Y la fracción de una cantidad? ¿Y los porcentajes? ¿Cuándo iban a desarrollar las capacidades necesarias para comprender un problema de matemáticas tal y como viene formalmente enunciado en un libro? Quizás ya me respondes en tu escrito cuando dices que hay que cambiar los contenidos. A ello me referiré, pero antes voy a contarte cómo me veo a mí y al grupo haciendo lo que me propones.

Yo no soy como tú, no me siento bien moviéndome en medio de lo que percibo como una situación descontrolada. Me imagino saliendo al patio para medirlo como paso necesario para llevar a cabo algún proyecto de los que me hablas. Les echo una arenga antes de salir de clase para que no corran por las escaleras y no alboroten, dado que molestan al resto de las clases. Luego una bronca al llegar al patio porque lo dicho antes de salir no sirvió para nada, pero me alegro de que estemos todos en el patio sin que nadie se haya caído por las escaleras. Les he pedido que bajaran las cintas métricas que yo había llevado a clase, un cuaderno y un lápiz. Al poco tiempo, unos miden la distancia que hay entre una esquina y otra, otros toman nota, otros van dibujando el perímetro del patio, Antonio dejó el papel en clase, Camino charla con Aurina, Manuela José se enchufa el MP4, Manuela se intercambia los guantes con Lourdes porque le parecen más bonitos. Minerva ensaya unos pasos de “reggaeton” pensando en lo que imagina su futuro más deseable, Pedro tiene una engarrada con Cayo. Antonio regresa con el papel pero ahora se dejó el lápiz, Serafín y Christopher vienen a verme acusándose de decirse las cosas más soeces que había oído en un recinto escolar, Paulino ha dibujado un patio con tres lados cuando resulta que el nuestro tiene forma rectangular, A Camino le duele la barriga y quiere que llame a su madre, Ana se acerca y, advirtiéndome antes de que lo que va a preguntarme no tiene nada que ver con el

trabajo pero que no me enfade, me dice que si puedo explicarle lo que es un banco de semen (no creas que me lo invento), Rodrigo intenta meter un gol en una alcantarilla con una piedra que encontró muy a mano. Yo grito lo más alto que puedo para que me atiendan y pregunto cuántos centímetros tiene un metro. Levantan la mano cinco, de los cuales tres yerran la respuesta. Más de la mitad de la clase ya no prestaba atención cuando alguien dio la respuesta correcta. Desmonto la actividad y el proyecto y los subo a la clase para explicarles por enésima vez en los últimos tres años cuál es la relación entre el metro, el decímetro, el centímetro y el milímetro.

En fin Paz, más allá de la broma, dos cosas. Yo no soy un profesor que pueda dar clase sin estar rodeado de un orden bastante alto. Lo siento, pero tratando de controlar el barullo me enfado mucho y me agoto muy pronto, por lo que trato siempre de prevenirlo, lo que me lleva a trabajar casi siempre en gran grupo, tratando de garantizar que el cien por cien de la clase esté al máximo de sus posibilidades. Sobre esto no hay mucho que discutir. Soy así, y aunque no afirmo que esos sean los rasgos de personalidad más adecuados para esta profesión, son los que tengo; puedo modelarlos un poco, y ya lo he venido haciendo a lo largo de los años, pero nunca he conseguido sentirme bien si el grupo no está absolutamente bajo mi control. Herejía pedagógica, dirán algunos. En mi defensa añadiré que tengo otros recursos para contrarrestar tal perversidad: comunico bien, soy ameno, me consideran incluso gracioso, soy amable, reconocido con ellos, siento de verdad aprecio por la persona a la que me dirijo, soy ocurrente, me muevo bien en el escenario, soy buen actor, creativo para improvisar situaciones, para plantear interrogantes atractivos, bromeo con frecuencia y con respeto... En fin, que estoy seguro de que conmigo están mejor en clase que en el patio, lo cual no quiere decir que nunca hayamos salido, pero el espacio escolar privilegiado para *Mi pequeña pedagogía* es el recinto del aula. Podría decir: lo siento, pero no lo haré porque no es cierto, en términos generales estoy contento de mí mismo en el escenario del aula. Únicamente corregiría algunos de mis enfados.

Pero vayamos a la otra cuestión, de paso que me libro del pudor que da hablar de ciertos rasgos de uno mismo. Habría que cambiar los contenidos que se enseñan en la escuela, dices. Ya sabes que esto se ha discutido mucho en la organización (Federación Icaria) en la que hemos compartido muchos momentos. Y sabes que yo siempre he dicho un sí pero con matices. No vamos a meternos en este tema tan amplio ahora. Lo último que he dicho sobre el asunto puede encontrarse en <http://transversal.blogcindario.com/2006/03/00010-lo-que-se-dice-del-conocimiento-escolar.html>¹⁷

Texto en el que termino diciendo que *“El conocimiento de las múltiples críticas de que es objeto el conocimiento escolar me permite distanciarme de cualquier actitud reverencial hacia el mismo; sin embargo eso no quiere decir, que por ello ponga en cuestión el valor del conocimiento académico en la formación de las personas. A mi modo de ver, se tratará de articular dicho conocimiento, no con respecto a unas tradiciones escolares presuntamente intocables o inamovibles, o a disposiciones de orden administrativo, (...) sino al potencial cognitivo y cultural de los alumnos, y al propósito de formarlos en una ciudadanía crítica. Esto me permite y me anima a ser al mismo tiempo pragmático con respecto a los contenidos de los programas escolares y trasgresor ante el sometimiento a los mismos.*

Mi crítica al conocimiento escolar creo que se puede decir que es predominantemente pedagógica, en el sentido de proponerme transformarlo para acercarlo con una intención formativa al que aprende, lo que me aleja de la tendencia a desacreditarlo, ocurriendo más bien todo lo contrario, que no puedo entender la formación de otro sin el recurso a aquello que me ha formado a mí.

¹⁷ ROZADA MARTÍNEZ, José María : Memoria Final del proyecto de investigación realizado a propósito de la concesión de una licencia por estudios durante el curso 2004-2005: "La educación en valores transversales en la teoría y en la práctica de un maestro. Un proceso de Investigación - Acción con alumnos y familias." Oviedo, Septiembre de 2005, páginas 24-29 (Inédito)

Para un maestro generalista que tiene que enseñar de todo es difícil cambiar los contenidos, digamos oficiales, por otros, con un mínimo de seguridad de estar mejorando lo existente. Además yo confío bastante más en la forma de enseñar y coloco los contenidos en un lugar más secundario. Hago mucha transversalidad mientras sigo más o menos el currículo establecido.

En cualquier caso, éste sería el peor momento para ensayar ningún cambio en este sentido. Tienen que dominar los contenidos que constituyen la base de lo que van a dar por supuesto en el instituto para comenzar a trabajar. No sería responsable por mi parte empeñarme en sacar adelante mis ideas pedagógicas al ciento por cien y descuidar este asunto en este momento tan crucial para ellos. No es tiempo de soñar, y lo que es peor, me parece que el futuro que viene no será muy propicio para ello en lo que a la escuela pública se refiere.

5/ Me preguntas: “¿Tú crees que todo lo que se incluye en los programas oficiales es lo más valioso para la vida? ¿Crees de verdad que en el programa se incluyen los contenidos (y el tiempo y la flexibilidad organizativa necesarios para ello) de enseñar a pensar, de reflexionar sobre las cosas, de aprender a argumentar y contraargumentar, de aprender a valorar éticamente lo que se aprende..., de formar ciudadanos y personas cabales? Y sobre todo yo creo que la escuela debe cambiar sus formas de enseñar.” Algo así es precisamente lo que vengo tratando de hacer a lo largo de los cuatro cursos que llevo con este grupo, por eso no están bien preparados para el cambio que se les viene encima. No lo estoy poniendo todo en cuestión, sólo proponiendo unos cambios estratégicos por la imperiosa necesidad de ser pragmático para tratar de evitarles un daño.

6/ Cierto que algunos aprendizajes escolares son de dudosa utilidad para la vida, pero la vida de estos alumnos en los próximos años estará básicamente en el instituto, y ahí sí que los van a necesitar para salir adelante. No puedo desentenderme de eso.

7/ Las categorías “*casi nunca*”, “*algunas veces*”, “*casi siempre*”, yo las considero más cualitativas que cuantitativas; máxime si en ellas no encuadro alumnos reducidos a números sino que están con sus nombres, sobre todo para pensarlos como son por parte de aquellos colegas que los conocen y a los que en principio va dirigido el Informe.

8/ Me alegro mucho de que te guste el apartado del Informe relativo al profesor. Ten en cuenta que las medidas excepcionales que he propuesto no significan ninguna claudicación de lo que ahí digo, precisamente por eso insisto en que son excepcionales.

9/ También estamos de acuerdo en que no hay que culpabilizar a las familias. Yo las considero tan vapuleadas por los cambios culturales como la escuela, los alumnos y el profesor mismo. Eso no quiere decir que no debamos preocuparnos por ellas sino todo lo contrario. Hay que tenerlas cerca, mantener la comunicación abierta y compartir las incertidumbres que nos aquejan a ambos. Luego la realidad es muy prosaica y no es fácil tener satisfacciones tampoco en ese campo.

10/ Volvemos a estar muy de acuerdo, aunque me aconsejas rechazar con mucho respeto las críticas que pueda recibir. He de decirte que cada vez escucho más a los otros. Escucharles es ensayar a ponerme en su punto de vista. Cuando lo hago y retorno a mi posición ya casi nunca soy exactamente el mismo. Mis certidumbres, no es que

decaigan, pero van aprendiendo a convivir con las de otros. Por ejemplo, las críticas de una de las madres a mi manera de enseñar han influido algo en este giro hacia un pragmatismo que les evite a mis alumnos males mayores. Esta mujer, excelente madre trabajadora en casa con sus hijos, viene desde el primer día planteándome el problema de lo que puede pasar al llegar al instituto. Siempre le he respondido que antes de llegar ese momento dedicaríamos un tiempo a una preparación específica para el mismo, que no se preocupe que no iba a hipotecar la transición a la secundaria. Carmen ha recogido con su grabadora el excelente debate que tuvimos en una de las reuniones de tutoría colectiva. Comprendí entonces y ahora su preocupación, y le reconozco el derecho a presionar para que la enseñanza que recibe su hijo (repito: su hijo, nada menos) se oriente con el pragmatismo que ella viene propugnando. Mis alumnos son a la vez miembros de unas familias a las que debemos respetar aun en aquello que las consideremos equivocadas. No es que vayan a dictarnos lo que hemos de hacer, porque entre otras cosas esas voces son muy distintas entre sí (el resto de las familias han apoyado siempre mi línea de trabajo, en la medida que han comparecido y se han expresado), pero nuestras decisiones han de ponderar siempre cuál es el peso que unas tendencias van a tener sobre otras, sin desconsiderar ninguna del todo.

Sobre las “medidas contra la crisis”, haces bien señalar que no estás en mi pellejo, lo que no invalida tus propuestas para ser tomadas en cuenta, pero sí es cierto que las sitúa fuera del compromiso directo con la acción, y eso está detrás de algunas de nuestras diferencias.

Primero rechazas los deberes para ser corregidos sólo por mí y luego vuelves a los talleres de juegos. Casi nunca les puse deberes en el sentido clásico de esas tareas que se escriben en la pizarra o se toman de un libro para que las hagan en casa a modo de reiteración de lo hecho en clase, lo que no excluye el que se aconsejara terminar algunos trabajos en casa, o leer, o ampliar, etc. Las razones que les daba eran fundamente tres. La primera, que yo era el responsable del tiempo escolar, y ellos, los padres o familiares en general, del tiempo extraescolar, y que no estaba dispuesto a colonizar ese tiempo con tareas escolares repetitivas, ni tampoco a ser utilizado por ellos para deshacerse del incordio que a veces pueden ser unos hijos ociosos, mediante el recurso al consabido “ponte a hacer los deberes”, de modo que entre mis funciones se incluyera la de fiscalizar su gestión del tiempo en casa. Segundo, porque si no los corregía era una falta de respeto, y si los corregía en clase entonces no podíamos hacer otra cosa, además de resultar tedioso para los alumnos, que tendrían que realizar los mismos ejercicios dos veces, y si los corregía yo en casa, de poco les serviría a los alumnos, expresando además la convicción de que lo importante es evitar los errores o estar junto al alumno cuando los comete, y no actuar a posteriori con varias horas por medio y sin la presencia del alumno en el momento de la corrección. Por último, los alumnos sin posibilidades de apoyo familiar estarían en desventaja y día tras día se enfrentarían al problema de no traer los deberes hechos o traerlos frecuentemente mal realizados. Todo esto no tendría por qué suponer que se frenara la marcha de los que tuvieran la suerte de una familia con mayores posibilidades culturales, porque siempre tendrán recursos que pueden aprovechar, como irse a la biblioteca del barrio a realizar consultas, navegar en Internet, pasear por la ciudad, ir al cine, revisar en casa lo hecho en clase, leer, etc, a lo que yo les animé siempre. Otra cosa es que la respuesta fuera casi siempre que sus hijos se negaban a realizar ninguna tarea relacionada con la escuela si no era por expresa exigencia de su maestro, juego en el que me he venido resistiendo a entrar. O sea que siempre vi más inconvenientes que ventajas en los deberes en sentido clásico. Y así sigo

pensando. Pero ahora se trata de tomar medidas extraordinarias. Ellos y yo sabemos que tenemos un problema y que hay que ponerse a solucionarlo. El asunto no es que nos hubiéramos equivocado tratando de razonar, de comprender, de buscar siempre el por qué, de hacer mucha transversalidad para actuar formativamente también matemáticas, sino que no hemos practicado suficientemente los aspectos más repetitivos, mecánicos, puramente instrumentales, ni tampoco la exigencia de enfrentarse en solitario a entender un problema y tratar de solucionarlo sin el apoyo cercano de nadie. Muchos de ellos desisten a la primera dificultad porque no estoy yo para mantener la atención, dirigir del razonamiento, ensayar distintas maneras de afrontarlo, ponerle vida y todo eso que anima una clase de matemáticas en gran grupo procurando que nadie se despiste, que todo el mundo se meta en ella ofreciendo los apoyos que requiera el que más los necesite. Ahora también hacemos eso, pero abrimos un espacio para prepararles en lo que el instituto presumiblemente les va a exigir. Cuando escribo esta respuesta ya están haciendo diariamente deberes de matemáticas. Los recojo a primera hora de la mañana e inmediatamente les devuelvo los que les he corregido en casa correspondientes al día anterior, todo ello llevado a cabo con cierto ritualismo, como quien se toma la medicina sabiendo que tiene algún mal que curar, y por si se les olvida el carácter extraordinario de la media, se la recuerdo con frecuencia. Les motiva recibir una nota diaria, no en la línea que yo quisiera, pero sirve para que “el jarabe” les resulte llevadero. Hay un efecto negativo que no se debe ocultar, y es que los que peor realizan las tareas se enfrentan diariamente a su fracaso., pero también es cierto que algunos de ellos y sus familias estaban un poco engañados en cuanto a sus posibilidades ante la secundaria. A buen número de ellos les voy a aconsejar que demoren un año el paso al instituto; es lo mejor para ellos, pero es difícil convencer a sus familias si creen que todo va bien hasta el último día.

La medida séptima, de las diez que propongo “contra la crisis”, después de un par de excelentes sesiones de trabajo con mis colegas a propósito del Informe, se concreta en que solamente aquellos que suspendan el control semanal de matemáticas, se quedarán conmigo durante una de las dos sesiones de Educación Física y de Religión a reforzar esos contenidos. Para afrontar el reto del instituto son más determinantes las Matemáticas que ninguna de estas dos materias. Vuelvo al carácter extraordinario de ésta y de todas la medidas.

¿La novena cuestiona todo mi modelo, como dices?. Creo que no, Paz, sólo algunos aspectos del mismo y momentáneamente. Además mi modelo está pensado para dialogar con una realidad que se ha manifestado de una determinada manera. No puede ni quiere ser un *sostenella y no enmendalla*. No es una técnica sino que bajo el mismo caben muchas formas de enseñar. Verás que realmente resulta exagerado pensar que se pueda venir abajo por el hecho de ponerles unos controles semanales que les obliguen a desarrollar estrategias de aprendizaje del tipo de las que les pedirán en el instituto. Controles que nos están viniendo muy bien porque nos animan a realizar el esfuerzo que nos estamos exigiendo. Fíjate que el en control que dio lugar al informe, hubo 19 suspensos y ningún sobresaliente, y en el del lunes día 19 solamente suspendieron 6 y hubo 8 sobresalientes. Entre nosotros sabemos que esto puede no significar nada, pero sí es cierto que para ellos está suponiendo la percepción de que si se aplican a corregir el problema que tienen pueden conseguirlo. ¿Podrán acabar pensando que lo que hicieron hasta ahora ha sido lo equivocado y que lo correcto es hacer lo que están haciendo en este momento? Sin duda ése es un peligro. A tratar de evitarlo me dedico también, insistiendo una y otra vez en que estamos entrenando para el instituto. Verdad es que el

grupo en general lamentablemente no es muy dado a “filosofar” mucho, y un éxito en estos controles puede llevarse de hecho por delante todo lo que yo diga mediante discursos explícitos o estrategias más reflexivas. Espero que no, pero fíjate que si así fuera, lo prefiero antes de que tengan que pagar un alto precio en secundaria por empeñarme en que mis ideas son las mejores. Quiero enseñar lo más formativamente posible, pero incluso por encima de ello, quiero ayudarles evitar el fracaso en el instituto. De todos modos el grupo que tengo lo hará inevitable en bastantes casos, pero no quiero ser yo una de las causas de ello.

Con respecto a la tercera de mis propuestas, te diré que el la orientadora, tras acordarlo el grupo de profesores en reunión de la tutoría de 6ºB, ya ha adquirido una batería de pruebas que les pasará con la colaboración de un alumno de prácticas de quinto curso de pedagogía que estará unos meses en mi aula. Lo que yo espero de esas pruebas es que me den algún dato que me permita valorar si el grupo es realmente peculiar en cuanto al alto número de alumnos con dificultades. Quiero saber la magnitud de ese problema. Ellos no conocerán los resultados; sus familias, ya veremos cuáles, cómo y para qué.

No creo que lo más recomendado para abordar el problema que tenemos sea el de ponerse a hacer *juegos de pensar*. Muchos lo que necesitan es hacer multiplicaciones, divisiones y problemas sin parar. En pensar nos hemos ocupado hasta ahora y por eso tenemos que tapar el agujero que hemos dejado en estos otros aspectos. A decir verdad, salvo que haya problemas graves en muchos casos (en algunos seguro que los hay) soy bastante optimista sobre los resultados de las medidas extraordinarias que estoy tomando.

Las reuniones con el profesorado de secundaria para unificar o aproximar nuestras prácticas pedagógicas, ni existen ni, si te digo la verdad, me parece que tengan muchas posibilidades. No estarían de más, pero su capacidad para aproximar lo que unos y otros hacemos es prácticamente nula. No voy a extenderme en las dificultades para hacer cambiar a un profesor su ideas y sus prácticas pedagógicas, porque tú las conoces bien. No puedo desviar mi energía por un camino con tan escasas expectativas. Creo que en esto pecas de cierto voluntarismo.

Y nada más, querida Paz. Gracias de nuevo por dedicarme tanta atención y ofrecerme un espejo para volver a mirar lo que estoy y haciendo y poder así reconsiderarlo.

Un fuerte abrazo

José María

Respuesta a los comentarios de María

José María Rozada Martínez

Tus comentarios son los de una extraordinaria alumna, convertida ya en profesional de la orientación educativa, que ha pasado muchas horas en el interior del aula, durante las cuales realizaste un excelente trabajo de prácticas y observaciones para tu tesis. Compartimos, además, el grueso de nuestras ideas pedagógicas, y también la impresión general sobre las características del grupo y sus dificultades. Nuestra amistad, lejos de

obligarte a ser complaciente, pienso que más bien facilita el que puedas hacerme las observaciones discrepantes que estimes oportunas. Su valor para mí es directamente proporcional a la alta estima personal y profesional que te tengo.

Refiriéndote a las medidas extraordinarias que he propuesto para el grupo, dices que *“serán críticas desde el momento que permitan o al menos minimicen las posibilidades de fracaso escolar”*. Me parece esta una buena idea porque, efectivamente, cualquier elaboración teórica de la idea de pedagogía crítica debe llevar incorporado el interés por combatir el fracaso escolar. Claro que se puede afrontar ese reto de múltiples maneras, pero en las circunstancias a las que se refiere el informe que he redactado a partir del alarmante fracaso en una prueba de matemáticas, esa evitación del fracaso no tiene ya otra respuesta posible que la de prepararse para lo que viene, que es el instituto y las formas de enseñar y evaluar que en él son dominantes, por grande que sea nuestro desacuerdo con ellas.

Me hace gracia leer la expresión *“método machaca”* salida de una pluma tan rigurosa y pedagógicamente ilustrada como la tuya, tan *“técnica”* (con perdón) en muchos aspectos. Recuerdo el horror que me produjo la primera vez que se lo oí decir a una colega ya mayor siendo yo muy jovencito. Sin embargo algo de eso hay en esa imperiosa necesidad de insistir una y otra vez en lo mismo para que ciertos conocimientos básicos se afiancen en la educación primaria, lo cual es tanto más necesario cuanto menores son las capacidades de aprendizaje de los alumnos.

En mi respuesta a Paz Gimeno, que te pasaré cuando termine el dossier que voy a elaborar con mi informe y nuestros intercambios epistolares electrónicos (que supongo que habrá que llamarlos así), ya le digo lo que espero de las pruebas que amablemente ha aceptado la orientadora de mi colegio pasarle al grupo de 6ºB: *“lo que yo espero de esas pruebas es que me den algún dato que me permita valorar si el grupo es realmente peculiar en cuanto al alto número de alumnos con dificultades. Quiero saber la magnitud de ese problema.”* Para mí es importante porque de ello y de lo que pase de aquí a final de curso depende, al menos en parte, la valoración que haga de lo que ha pasado con *“Mi pequeña pedagogía”* en lo que respecta a la enseñanza de las matemáticas. Yo creo que los resultados no son buenos si hay 19 suspensos, como ha ocurrido en la prueba que motivó el Informe, pero pienso que lo serían si los suspensos se acercan a la decena, porque más o menos creo que los alumnos con serias dificultades pueden andar en mi grupo en torno a una tercera parte del mismo. Creo que entre los repetidores y los que tienen que pasar a secundaria, aunque sea suspendidos porque ya han repetido un curso en primaria, podemos andar por ese tercio de la clase. Espero de las pruebas que me digan en qué medida esa percepción mía es ajustada a la realidad. Si las pruebas dicen que en el grupo hay un alto porcentaje de alumnos con dificultades (vamos a decir de un perfil medio bajo), entonces los resultados que yo he tenido son asumibles, es decir, que de alguna manera el problema está ahí y nadie puede exigirle a un planteamiento pedagógico que haga milagros para conseguir unos determinados resultados. Si, por el contrario, no hay en el grupo nada destacable al respecto, tendré que pensar que los resultados están siendo malos (siempre hablando en la terminología escolar habitual) porque mi manera de enseñar las matemáticas no se ha enfocado a la obtención de esos resultados que la escuela exige.

Queda todavía por ver lo que pase hasta final de curso. Si conseguimos que los resultados mejoren hasta ser acordes con las dificultades que presenta el grupo, podré

mantener mi idea de que el “adiestramiento” para el instituto puede relegarse al último curso de la Educación Primaria, pudiendo el resto del tiempo seguir una pedagogía que no esté hipotecada por las exigencias de esa transición. Pero si los resultados no mejoran de aquí al final del curso, siempre quedará la duda de si hubieran sido mejores con una pedagogía más “machacona” desde el principio y resulta que hubiéramos comenzado con ella demasiado tarde.

Desdoblar el grupo como sugieres tiene muchos problemas. El primero es que yo quiero estar siempre con mis alumnos. Con frecuencia cuando hay alguno fuera del aula (en logopedia, en aula de acogida, en lengua asturiana, etc) tengo la impresión de que se están perdiendo algo interesante que ocurre en el aula. Mi responsabilidad y mi reto es con todo el grupo, de modo que solo accedo a que salga un alumno cuando es para una atención muy específica. Ya sabes que he preferido el apoyo en el aula cuando he comprobado que la persona que va hacerlo no causa más problemas de los que va a ayudar a resolver. El segundo es que eso es muy difícil de organizar bien. Para que un alumno esté mejor aparte que con su tutor (a no ser que este sea una calamidad y esté mejor en cualquier parte que con él, lo cual ocurre a veces pero creo modestamente que en este caso no) debe de estar siempre con la misma persona de apoyo y no de mano en mano, y esa persona debe ser un docente no peor que su tutor. Creo que en mi colegio se podrían hacer agrupamientos flexibles con el otro 6º, pero entonces mis alumnos con dificultades recibirían su clase junto con los del otro grupo que también las tienen, y eso es muy discutible que sea una mejora para ellos. Finalmente no me seduce la idea de ver a una parte de mi curso en manos de otro profesor. La verdad es que soy un poco posesivo con respecto a mis alumnos, y eso pudiera ser una virtud y un defecto al mismo tiempo. Lo es también el escaso tiempo que dedico a la atención individualizada a cada alumno. Tiendo a tratar de resolverlo todo en grupo. Esto tiene que ver también con la muy escasa capacidad de mis alumnos para el trabajo autónomo. En cuanto me pongo un minuto con un alumno, la clase se descontrola totalmente. La facilidad para abandonar el trabajo y alterar completamente el orden de la clase, en este grupo es asombrosa, como tú bien sabes.

Sí, incrementaré la propuesta de alumnos para el programa PROA y presionaré a las familias para que los envíen.

Sobre los programas para aplicar programas específicos destinados a la mejora de la inteligencia en general o de determinados procesos, a estas alturas no veo muy conveniente aplicarlos, aunque no me cierro completamente a ello. En principio me da más confianza, más seguridad el tratar de mejorar esas capacidades ligado al estudio de los contenidos concretos que pueden necesitar para afrontar la secundaria. Siempre he tenido dudas sobre el carácter transferible de esos habilidades trabajadas genéricamente a los campos disciplinares concretos. Ese recelo viene de mi época de profesor de Ciencias Sociales en la que leí, creo que a Ignacio Pozo o alguno del trío que por entonces era tan seguido (Pozo, Carretero y Asensio), que determinados aprendizajes no se transferían sin más de unos campos disciplinares a otros.

El trabajo por parejas lo he planteado alguna vez, pero no creas que me da muy buen resultado. Este es tan peculiar que incluso los buenos alumnos realizando actividades de matemáticas, ya no lo son tanto a la hora de ponerse a trabajar con otros; frecuentemente plantean muchos problemas: o les hacen la tarea, o les descalifican, o llaman la atención de la clase corrigiéndoles, o se asocian para hacer otras cosas... en fin

que eso de que los buenos en uno lo suelen ser en todo, puede ser bastante cierto, pero aquí no.

Aquellos que pasen al instituto suspendidos llevarán un buen informe como propones, pero mi intención es convencer a las familias para que no pongan resistencia a que todos aquellos que pueden y lo necesitan se queden un curso más en 6º. Con algunos padres ya lo he sugerido y lo van a aceptar, otros no estoy muy seguro. En cualquier caso trataré de convencerles. Las pruebas del Equipo de Orientación también espero que me ayuden esto.

La Fresneda 25 de enero de 2009

Respuesta al comentario realizado por Carmen

José María Rozada Martínez

El interés de este comentario, para mí está en la acreditada capacidad de observación con criterio (y subrayo lo del criterio) que tiene la autora, así como en el hecho de que sea la persona que más tiempo ha pasado en mi clase tras estudiar y comprender perfectamente mis planteamientos pedagógicos. Sus trabajos anteriores como alumna de prácticas y como investigadora acreditan lo que digo y dan cuenta de la adopción de una mirada sobre la realidad cargada de realismo.

El episodio que se transcribe es significativo, sin embargo creo que con muchísima frecuencia se producen otros donde se ponen de manifiesto aun con mayor claridad el tipo de dificultades a las que nos enfrentamos en clase de matemáticas.

En términos generales el comentario corrobora los datos y valoraciones que aportó en mi informe.

Sobre los comentarios, a los que me referiré siguiendo la misma numeración que les ha dado la autora, diré:

1º/ Comenta la autora que seguramente en otras clases, con dieciséis manos levantadas ya se daría la cosa por sabida. Esto quizás no es justo porque creo que la mayoría de los maestros tendemos a preocuparnos mucho por los que no saben. Yo mismo he escrito en alguna publicación o dicho por ahí en alguna intervención¹⁸, tras leer sobre la historia de dos cuerpos tan diferentes como el del profesorado de secundaria y el de los maestros, que mientras los primeros desarrollaban una identidad más escorada hacia el conocimiento del que son profesores que hacia los problemas de los alumnos a los que han de enseñárselo, en la identidad de los maestros tiene mayor peso una especie de compromiso moral con los que alumnos, lo que les lleva a preocuparse más por las dificultades de estos. Dicho todo ello en términos muy generales y de caracterizaciones de los distintos colectivos, sin negar que en el seno de cada uno se den individualidades

¹⁸ Desde luego en mis clases en la facultad muchas veces; hay que tener en cuenta que entre las materias de las que me ocupé durante algunos cursos académicos estuvieron “Aspectos organizativos y curriculares de la Educación Primaria” y “Aspectos organizativos y curriculares de la Educación Secundaria”). Citar aquí los trabajos de Bolívar sobre la identidad profesional de profesorado de secundaria.

bien distintas. Yo mismo reconozco este entre mis rasgos profesionales esta preocupación constante, durante el desarrollo de las clases, por los que tienen mayores dificultades, lo que me lleva a preguntarles preferentemente a ellos para garantizar que lo han entendido. Esto, hay que decir que al mismo tiempo es una fuente de permanente insatisfacción por los resultados y de puesta en primer plano de las dificultades, pasando a segundo término aquello que va bien.

2º/ Señala la autora el incidente en el que Pedro declara no estar atento. Sí, efectivamente, esa respuesta de Pedro, como la duda de Juana (punto 9), me dejan muy satisfecho porque ese es el tipo de relación que busco con mi pedagogía. Hay que tener en cuenta que Pedro al comenzar el curso era el típico alumno repetidor que intentaba jugar a situarse en clase alejado de todo compromiso con el profesor, jugando frecuentemente a engañarme, no asumiendo una relación de respeto y confianza mutuos, que era la que yo le ofrecía, sin embargo ahora ya no es así, y eso lo vivo como uno de mis pequeños éxitos pedagógicos.

Por otro lado, el hecho de que estuviera absolutamente distraído es bastante significativo de los problemas de la clase incluso con los mejores alumnos, porque Pedro es uno de ellos, y hasta tiene su mesa casi pegada a la del profesor lo que, en principio, favorece la atención.

5 y 6/ Se refiere la autora a mi insistencia con Ana y Andrés para que se expresen bien. Esto de tratar de expresarse correctamente nos lleva mucho tiempo. Insisto en ello no solamente por lo importante que es el buen dominio del lenguaje para la formación en general, sino como una autoexigencia para atajar su tendencia a ser descuidados y tremendamente imprecisos (como decir “el de arriba” por el numerador o “el de la izquierda” por dividendo, etc.), tendiendo a no construir frases, respondiendo con un mínimo de palabras, a veces con una sola, lo que me obliga a numerosas intervenciones para conseguir que desarrollen una idea y la expresen con corrección, con cierto rigor.

9/ La autora comenta un momento en el que se expresa el carácter abierto de la clase. A veces los alumnos piden la palabra e introducen nuevas cuestiones. No es raro que primero se disculpen diciendo que lo que van a decir no tiene nada que ver con lo que se está trabajando. En función del momento les puedo dejar que se salgan de tema o no, pero efectivamente esa fluidez debe existir y constituye la puerta de entrada del mundo de los alumnos en el aula, y el campo de juego para conversar sobre temáticas transversales.

10/ Comenta la autora un ejemplo determinado en el que se establecen conexiones entre el conocimiento académico y el mundo real. Pero no solo eso sino que el ejemplo con Minerva, recurriendo a una invitación a cenar, está cargado de intencionalidad transversal. Hay que conocer bien esta niña colombiana, con una adolescencia muy adelantada para lo que suele ser muy habitual en nuestro país, y con unas experiencias y fantasías que no vamos a tratar aquí. La invitación a cenar está cargada de elementos que no sólo aseguran su atención sino que favorecen unas buenas relaciones con su tutor al darle unas muestras de aceptación personal e integración social que sin duda suponen mucho para ella. Ahí se están trabajando intensamente las matemáticas, pero no solo.

Muchas gracias a la autora por la confianza que expresa en mi trabajo pero, sobre todo, como señalé al principio, por esa mirada realista a lo que ocurre en las aulas, tan poco conocido ni reconocido en la facultades de pedagogía.

CONTINUACIÓN DEL DIÁLOGO

Segundas reflexiones en torno al Informe de la clase de Matemáticas

Paz Gimeno Lorente

En primer lugar quiero expresarte mi admiración por saber situar la acción docente en ese punto intermedio donde se entremezclan la racionalidad técnica (las estrategias de la enseñanza), con la racionalidad práctica que es donde surgen los principales conflictos (los dilemas morales). En este diálogo intersubjetivo estamos intentando dar cuerpo a una racionalidad comunicativa donde situar las diferentes cuestiones que surgen en el Informe.

Parafraseando tus palabras creo que ésta es la teoría de segundo orden que tú propones en tu “Pequeña Pedagogía”¹⁹. Lo que planteas con este debate a diversas bandas no es que los que intervenimos te proporcionemos soluciones a las situaciones conflictivas a las que te enfrentas. Y cuando digo conflictivas no me refiero a que los niños presenten unas características determinadas, no. Me estoy refiriendo a esos dilemas morales que le surgen a un profesional de la enseñanza cuando se enfrenta a la contradicción entre su objetivo de formar a unos niños en valores que les permitan interpretar y vivir el mundo con actitudes de justicia y solidaridad y al mismo tiempo enseñarles a sobrevivir, con un equilibrio emocional, en una sociedad donde la injusticia y la insolidaridad se presentan como aspectos lógicos o irremediables (que no lo son).

Mi pretensión por tanto no es ofrecerte recetas ni soluciones sino motivos para pensar, sobre todo si estos textos llegan a otras personas, ya sea en fase de formación o con amplia experiencia a sus espaldas²⁰.

Vayamos por partes en la disección en los temas:

1. Los dilemas morales:

El tema de la evaluación, como ya hemos hablado otras veces, es uno de los que más dilemas morales suscitan en los profesores. Nos enfrentamos a un sistema, el educativo, que considera a la evaluación como factor de control del mismo, es decir, la evaluación legítima al sistema educativo, le proporciona sentido en el imaginario social y al mismo tiempo le atribuye un poder social. Poder que es más simbólico que real, pero que ejerce una fuerte presión en la construcción de identidades y de subjetividades. A la par, se convierte en el principal instrumento de poder individual y colectivo del docente. Con él coacciona, o lo pretende, la conducta de los alumnos y esta coacción la legitima en muchas ocasiones argumentando la necesidad de que el alumno salga bien preparado para enfrentarse con la vida laboral, o que desarrolle una personalidad fuerte y temperada con capacidad para esforzarse en el logro de sus objetivos.... Argumentos hay muchos y variados, aunque no siempre éstos sean consistentes (pero no se suelen cuestionar).

¹⁹ A mí me parece que el título de “pequeña” pedagogía no hace justicia al contenido de la misma.. Puestos a *cuantificar* yo le adjudicaría el término de “gran pedagogía”, pero hablando con rigor yo la denominaría como una “pedagogía crítica en la intersección de la teoría y la práctica”

²⁰ A esto quiero añadir que procuraré esforzarme por expresarme a través de un lenguaje concreto que nos permita abrir el diálogo a otras personas que estén comenzando su práctica profesional (o deseen iniciarla) de manera que también puedan participar en este debate en un plano de simetría comunicativa.

Bien, y ante esto surge una racionalidad contrapuesta como la que tú propones, en la que lo que se busca en el sistema educativo no es el logro de sujetos adaptados que sean competitivos y competentes para el sistema social, sino el desarrollo de sujetos críticos, reflexivos, que sean capaces de dar cuenta de sí mismos, responsables de sus acciones y con actitudes de solidaridad y de rechazo frente a la injusticia. ¿Con qué criterios vamos a evaluar a estos aprendices?...

En todo este entramado aparece otro factor que acrecienta la complejidad del dilema: la escuela tiene como función social la transmisión cultural²¹ y ésta adopta la forma de currículo oficial. No voy a entrar ahora en la adecuación de sus contenidos ni en la selección de los mismos, pues ésta sería otra cuestión a tratar en profundidad, sino que cuando se trata de establecer los criterios de evaluación los aspectos relativos a la información curricular que han adquirido los alumnos se convierten en el objetivo prioritario del sistema (y de la sociedad y de los mismos profesores).

Y en éstas nos encontramos: has trabajado durante la Primaria unos objetivos centrados más en el saber pensar que en la acumulación de informaciones y ahora tus alumnos se encuentran en el trance de pasar a un nuevo sistema escolar (aunque se le denomine “Enseñanza Obligatoria”) en Secundaria donde lo que se va a valorar es su capacidad para acumular información y su competencia para reproducirla (habitualmente por escrito). Y tú lo sabes, vaya que lo sabes, y no puedes hacer nada para cambiar esto ¿o sí?

Este es el móvil de mi reflexión : ¿qué podemos hacer ante este muro de una educación secundaria, obligatoria, que coloca ante las cuerdas del sistema a unos pequeños ciudadanos, que todavía no han tenido tiempo para desarrollar su capacidad de autonomía y de crítica?

Algunas cosas ya has empezado a hacerlas: hablar con los chicos sobre la “incomodidad de tener que hacer *controles* al estilo del IES”, de la necesidad instrumental de que ellos aprendan a enfrentarse con una situación está ahí, aunque no te guste ni a ti ni a ellos “*tomando medidas contra la crisis... de las matemáticas*” dices. Y añades: “*jugamos a ir al instituto*”...

Pero aplicando el pensamiento dialéctico-negativo, tú mismo añades el temor que te asalta de que las propias prácticas lleguen a configurar el pensamiento de los alumnos mucho más que tus conversaciones con ellos. Y, a continuación, expresas la esperanza que da sentido a tu acción:

tengo por cierto que la palabra bien dicha, convincente, cercana, cálida, sentida, repetida, emocionada, enérgica, con potencialidad reflexiva... puede alcanzar un gran poder a la hora de contrarrestar la fuerza que, en efecto, tienen las actividades prácticas en las que nos vemos envueltos (p.3)

Estas líneas son un breve y sencillo compendio de racionalidad comunicativa siempre que esta comunicación sea bidireccional, es decir, que escuches también lo que, a su manera, ellos puedan expresar. Nadie nos puede garantizar que estos diálogos con tus alumnos logren la finalidad que tú pretendes, pero ahí quedan... Los profesores creemos con excesiva frecuencia (nos lo han hecho creer y no solemos cuestionarlo) que tenemos que lograr *resultados*, como si los alumnos no fueran sujetos dotados de libertad para aprender o no²². Resultados que, además, no son los que tú pretendes sino la obtención

²¹ Y la preparación para la vida laboral, que, como ya hemos comentado en otras ocasiones, no logra, pero esta tarea sigue siendo fuente de legitimación...

²² Esta afirmación es una declaración de principios, solamente. Ya sé que los niños en sexto todavía no tienen desarrollada la capacidad reflexiva de elección racional y que actúan sobre todo por condicionantes contextuales...

de unas calificaciones que quienes formamos parte del sistema escolar sabemos lo manipulables que son. No podemos saber qué sucederá en la vida de estos niños, pero lo que sí podemos saber es si hemos actuado con responsabilidad moral en nuestro trato con ellos, y eso queda ahí.

Ayer, en el contexto de una reunión del Seminario de Sociología de la Educación²³ comentamos tu Informe inicial y varias de las opiniones expuestas señalaban la oportunidad de mantener una forma de enseñanza como la que tú señalas. Expresaban que cuando a unos niños se les enseña a "pensar" este aprendizaje es mucho más fecundo que la mera acumulación de información o la adquisición mecánica de destrezas para aplicar procedimientos matemáticos. El adiestramiento para superar los controles del IES no llegará mucho más allá de esos primeros controles, pero la capacidad para pararse a pensar sobre si lo que dicen tiene o no un fundamento racional, eso les servirá para toda la vida. Había opiniones expresas de que lo adecuado, en un caso como el tuyo, es continuar en tu objetivo de hacerles razonar lo que aprendan, y olvidarse de los futuros obstáculos que- *una inadecuada pedagogía en Secundaria*- les va a plantear cuando lleguen al IES.

Aquí introduzco una breve digresión personal acerca del adiestramiento:

A los niños se les puede adiestrar para que den respuesta acertada a determinadas preguntas, es decir, se puede aprender mecánicamente cosas que no tienen ninguna significatividad cognitiva (de esta forma inadecuada de aprendizaje todos los que hemos pasado por el sistema escolar español, podemos dar razón...). Es más, apoyándome en mi propia experiencia profesional te podría relatar cómo se puede "adiestrar" a los niños para que respondan correctamente a los tests que luego van a servir para clasificarlos cognitivamente. Esta posibilidad puede usarse estratégicamente, con criterios éticos o no... Dichos aprendizajes no son más que respuestas condicionadas, es decir, acostumbrarse a unas formas de preguntar y de responder en coherencia²⁴. En el caso que estamos analizando, tú puedes adiestrarles para afrontar las preguntas que les van a proponer en el IES (no vamos a entrar aquí, en la adecuación/inadecuación de las mismas) y evitar el desconcierto ante ellas o la ignorancia sobre el contenido de lo que se les pregunta. Bien, este adiestramiento tendrá un corto plazo, si realmente los niños no han aprendido lo sustancial, que es **a razonar**. Precisamente ese era tu objetivo, a lo largo de los dos cursos en los que has estado con ellos. Un razonamiento que no puede tener ningún listón a superar, puesto que cada uno de ellos, es diferente y especial. Algunos podrían saltarlo, otros se detendrían ante él, por eso lo mejor es que el listón no exista y que cada uno llegue lo más lejos que sus circunstancias personales le permitan²⁵.

Generar sentido a contrapelo, dices y ésta es una excelente definición de la salida al dilema que tú propones y que yo suscribo.

2. Los cambios sociales y la política como parte del entramado escolar:

²³ Seminario de profesores de diversos niveles: Infantil, Primaria, Secundaria, y Adultos, con quienes me reúno periódicamente, de forma paralela al seminario de Fedicaria-Aragón, y que me aportan fecundas reflexiones sobre estas cuestiones y otras...

²⁴ ¿No te ha pasado alguna vez que el desconcierto que te produce una pregunta no se deriva de que no conozcas su respuesta sino porque no entiendes realmente qué te están preguntando?. Esto les pasa con frecuencia a los niños..., si modificas el estilo de preguntar se desconciertan.

²⁵ Y digo *circunstancias personales*, que no son sólo cognitivas...

En la página 4 te refieres al término que yo utilicé en mi primer comentario y que realmente, no es “afortunado”. La palabra “exigir” no era la más adecuada para expresar el contenido de mi pensamiento, era más bien fruto de una visceralidad afectiva, porque el tema de las prácticas escolares en Secundaria me produce desazón. Pido disculpas por ello. Pero esta palabra desencadena en tu texto una cuestión relevante para nuestras reflexiones compartidas.

Hablas de una experiencia personal en la que has intentado provocar cambios de política educativa y describes tu decepción ante la conducta de determinadas personas que pudiendo haberlos llevado a cabo, pues en su inicio los defendían, posteriormente han sucumbido a la adaptación/acomodación al sistema.

En el terreno de las experiencias subjetivas no se puede polemizar, cada uno tiene su propia biografía y esto es enteramente respetable, pero sí podemos cuestionar las ideas de base, y ahí pretendo entrar.

Ante la constatación crítica de que determinados supuestos políticos, o determinadas decisiones administrativas podrían generar consecuencias éticas rechazables, se puede responder de formas muy diversas. Yo considero que la acción práctica, la del agente individual (aunque parezca algo perdido en su insignificancia), es siempre relevante. Todo sistema, social, ideológico... tiene fisuras. La historia confirma que los sistemas más monolíticos han tenido siempre un momento de quiebra. Desde una perspectiva epistemológica esto obedece la dialéctica sobre la que se construye la realidad social²⁶. Esta dialéctica me permite confiar en que un trabajo individual, crítico, callado como el que tú (y profesores como tú) desarrollan en el aula, pueden originar brechas en ese sistema de pensamiento que coarta tantas posibilidades para los sujetos (en este caso para tus alumnos que son personas, potencialmente, excelentes). Las cuñas críticas se pueden introducir por muchas grietas, todas las que detectes. Para eso hay que tomar la palabra en una reunión de profesores o de padres, o ante el Inspector de turno o ante el representante municipal, en la universidad, en Fedicaria o... donde surja. Palabra que hay acompañar de veracidad y coherencia con las propias acciones. Este Informe y sus consecuencias dialógicas son un ejemplo de ello que tú ya estás aplicando.

Los cambios sociales se producen siempre a largo plazo, las acciones que promueven el cambio son contingentes, y por tanto, nunca se podrá tener la certeza del éxito, pero ahí quedan... Las revoluciones en el pensamiento se producen con “pasos de gato” como dice Ulrich Beck, silenciosamente, sin apenas darnos cuenta...²⁷, por eso es tan importante actuar como tú lo haces, primero con los alumnos pero también con los compañeros o con las familias de los chicos.²⁸

Los cambios sociales profundos no se pueden apreciar ni en tiempo presente ni a corto plazo, pero en todos ellos -decía Moscovi- juega un importante papel el pensamiento/movimiento de algunas minorías. De una minoría reflexiva surgen el pensamiento, las ideas y argumentos que legitiman después movimientos sociales de mayor envergadura. Es evidente que hablar de “cambios” de forma sustantiva es una falacia, además de un error semántico. El cambio no es más que la sustitución de una cosa por otra, que sólo puede apreciarse por comparación, de forma que resulta un concepto estático en su definición, aunque en su desarrollo práctico es dinámico, y al

²⁶ Para bien y para mal. Es decir, igual que de una situación aberrante cabe pensar que se puedan derivar consecuencias morales aceptables, también hay que contar con que de de principios éticos deseables se puedan derivar aberraciones morales en su desarrollo práctico (como decía Foucault).

²⁷ Beck se refiere a los cambios sociales respecto a la concepción del papel social de la mujer. Dice que el cambio en la propia consideración de sí misma ha ido introduciendo lentamente una serie de cambios sociales, que van teniendo influencia en muchos campos y de los que todavía no somos conscientes.

²⁸ En este momento biográfico en que te encuentras, donde has adquirido un saber práctico y teórico, es importante que escribas, que compartas ese pensamiento...

que sólo podemos atribuir predicados referidos al momento en que comienza a percibirse pero no respecto a su conclusión. Por tanto, establezcamos dinámicas divergentes, diferentes, en la vida escolar y dejemos que vayan ejerciendo sus efectos (eso sí, con unos criterios éticos, de justicia como referencia, nunca “el cambio por el cambio”), con la incertidumbre, aceptada, de no saber si éstos supondrán una mejora ética en la vida escolar y social, aunque lo pretendamos, pero ¿y si tuvieran algún efecto o consecuencia en esta línea? Mi esperanza la cifro -como te decía en líneas anteriores- en la condición dialéctica de la realidad social y en el criterio **crítico** (normativo) de que tal dialéctica debe ser sacada a la luz²⁹.

La reflexión anterior es un pretexto para apoyar la forma didáctico-crítica de tu trabajo escolar. No es necesario desplegar pancartas, pero sí sembrar pensamientos divergentes, que puedan servir para poner en cuestión aquellas cosas que por hábito y costumbre, damos por sentadas y válidas. El pensamiento crítico debe abrir fronteras cognitivas que nos hagan pensar en otra realidad escolar diferente. Esta forma de pensar suele suscitar rechazo o devaluación. Adorno decía que *“cualquier intento serio de mover a las personas hacia la emancipación ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias y todo lo malo en el mundo encuentra sus elocuentes abogados que le demuestran a uno que precisamente eso que quiere está hace ya mucho tiempo superado o ya no es actual o es utópico”*³⁰, pero si cae en una mente propicia puede generar nuevos pensamientos más profundos y radicalmente éticos.

¿Por qué no cuestionar, pues, desde las funciones que cumple la enseñanza secundaria obligatoria, sus formas de evaluación, su concepción de las relaciones entre profesor y alumno, etc., etc., cuando estamos en una reunión de padres, por ejemplo? ¿Por qué no plantearle a esa madre sensata que te pide que *“prepares a su hijo para el IES”*, que es lo que realmente puede ser valioso para su hijo, en su paso por la escuela? No creo que mantener tus opciones pedagógicas sea ni una postura de intransigencia ni de prepotencia por creer que estás obrando de forma ética y pensando en el bien de los chicos... Pero esto es parte de otro tema, el de la comunicación...

3. Reflexiones sobre metodología y motivación:

Llevas razón en que la metodología de clase no es una mera técnica que pueda separarse de tu personalidad. Cierto.

También es probable que el uso de otras metodologías no habría evitado que tu grupo tenga las dificultades en Matemáticas que tiene, pero quizá algunos de esos niños que presentan esas peculiaridades que les hacen no mostrar interés por los aprendizajes escolares, a lo mejor podrían haber desarrollado una mayor curiosidad o se sintieran atraídos por cuestiones que ahora les resbalan. Nada de lo que te digo ahora es un axioma, simplemente es una divagación hipotética, pues estamos hablando de una realidad inmaterial, inconcreta, que sirve más como constructo para reflexionar que como descriptor de una realidad: las características de un grupo. Y aquí viene el meollo de mi reflexión.

Por las condiciones del propio sistema educativo, por las características físicas de nuestras escuelas pero, sobre todo, por tradición cultural e ideología social, vemos a los alumnos de un curso, bajo la perspectiva de “grupo”, y ciertamente aunque sea un grupo artificial en su origen, pueden considerarse como “un grupo”. Pero yo creo que, en muchas ocasiones, habría que romper esta perspectiva y empezar a considerar que frente al profesor hay personas, individuales, diferentes unas de otras, especiales todas ellas, y

²⁹ Esta condición dialéctica no es una creencia meramente ideológica, es una constatación empírica a lo largo de la historia social.

³⁰ Adorno, T.W. : *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, p. 126

que como tal necesitan ser consideradas y tratadas. Esto no implica que olvidemos la dialéctica de formar parte de un grupo como algo positivo, pues sentirse miembro de un colectivo tiene también muchas posibilidades formativas, muchas: saber compartir, trabajar en equipo, desarrollar una solidaridad hacia los demás, sentir que los logros de otros son también nuestros, participar de forma implicada en las dificultades de otros compañeros, desarrollar una identidad grupal, etc.

Estoy segura de que tú habrás tenido conversaciones individuales con todos y cada uno de tus alumnos, pero esto no suele ser una práctica habitual, Solemos dirigirnos individualmente a los chicos cuando hay problemas en su conducta, para reñirles o hacerles alguna reflexión sobre su comportamiento (a veces, ni siquiera en estos casos, pues aprovechamos para “echar el responso” delante de todo el grupo), pero no lo hacemos para hablar con ellos de sus vidas, de sus intereses, de sus aprendizajes. Cuando se habla con ellos sobre lo que saben, o lo que les cuesta aprender, se aprende mucho acerca de las capacidades cognitivas que tienen o de sus hábitos reflexivos (o de su carencia) o de sus sentimientos y actitudes, y esto permite después procurar enseñarles de forma más próxima a sus intereses o sus peculiaridades... Y ahora viene la cuestión de la metodología.

De acuerdo con que uno no puede hacer cosas que no le salen de dentro, pero cuando se es profesor (y de Primaria) hay que hacer algún esfuerzo, porque también nosotros como profesores debemos aprender con los alumnos. Y cuando te encuentras con una diversidad de estilos de aprendizaje entre los chicos, hay que procurar que todos tengan su oportunidad. De ahí la necesidad de llevar a cabo una variación metodológica que permita que en algún momento del tiempo escolar, cada uno de ellos se sienta interesado y a gusto. Por eso mi propuesta de establecer actividades lúdicas sigue en pie. Estamos en contacto con niños de 11 años, edad en la que gusta competir (sanamente o no), en la que agrada moverse, hacer cosas con otros, ser protagonista, en fin... ser niño. Nos enfrentamos a contenidos (matemáticos) que en la mayoría de los casos los alumnos no están en condiciones de comprender en su abstracción, pero nosotros “nos sentimos obligados a enseñárselos”. ¿Qué hacer? Inventar de todo... desde convertir un ejercicio matemático en un concurso, hasta transformar en una historia fantástica el aprendizaje de un procedimiento matemático, pasando por dibujar..., casi todo vale, si sirve para introducir variedad, interés y expectación ante lo que se va a aprender. Y sobre todo, en esa diversidad todos los niños pueden encontrar un momento en que se sientan “como pez en el agua”. Hay niños que tienen más desarrolladas las capacidades verbales, otros las espaciales, otros las numéricas, otras las relacionales, otras las creativas, otros... todos tienen alguna cualidad, que hay que saber descubrir y poner en ejercicio.

Tu descripción, extraordinariamente real, acerca de la excursión al patio para medirlo, además de servirnos de relax en el seminario de profesores donde la hemos releído (y nos hemos partido de risa)³¹ sirve como apoyo para algunas de mis propuestas. Por ejemplo: si lógicamente quieres conservar el orden en los pasillos para que no molesten a otras clases ¿has probado a jugar espías que deben pasar sin ser vistos ni oídos? Por supuesto hay que contar siempre con que cualquier estrategia que hoy tenga éxito no se puede repetir mañana, ya que no lo volverá a tener. Y si en lugar de medir el patio medimos las mesas o la clase, y si en lugar de todos a la vez, lo hacemos en grupitos

³¹ Es buenísima la narración y denotas un sentido del humor extraordinario además de una buena capacidad descriptiva. Los estábamos viendo a los chicos y además afirmábamos con la cabeza la verosimilitud de la narrativa.

pequeños pero con la finalidad de encontrar la pista secreta de un tesoro, y si...¡la imaginación en marcha!³²

El conocimiento responde a la curiosidad natural de ser humano frente al mundo. Esta curiosidad es preciso suscitarla, no siempre es espontánea y más aún cuando lo que pretendemos que aprendan los niños no tenga ningún interés para ellos³³ (no se desea aquello que se desconoce). Aquí entra en juego ese saber de segundo orden del que tú sabes tanto. Es necesario ayudar a que ese deseo (natural... hasta cierto punto) de conocer vuelva a despertarse en los chicos y para ello sirve cualquier estrategia con tal de que sea beneficiosa para el alumno: desde la relación afectiva con el profesor hasta el deseo de sentirse importante o de agradar a sus padres (todavía estamos en sexto de primaria y los adultos aún pueden mantener una autoridad moral sobre los niños, habitualmente).

Esta última consideración me hace pensar que incluso la opción que tú has elegido este curso en la intervención con tus alumnos, pueda ser positiva para estimularles en su deseo de aprender cosas nuevas en Matemáticas. El problema empezará cuando no estés tú presencialmente... y lo sabes.

4. Un pequeño apunte sobre comunicación:

Cuando nos queremos de forma genuina y sincera con otros es muy importante la actitud de búsqueda de entendimiento. Para ello necesitamos aportar algunas condiciones previas a esa comunicación, como tú muy bien sabes y además pones en práctica con tus alumnos: la adecuación a las características del interlocutor de manera que pueda existir una base de comprensión mutua acerca del contenido del mensaje, pero sobre todo de comprensión empática para entender lo que el otro quiere decirme. Bien. Pues en el caso de los alumnos de sexto hay un aspecto que debería servirnos de reflexión: los niños a esta edad³⁴ no pueden mantener mucho tiempo una actitud reflexiva y de concentración reflexiva en sus expresiones ni sobre las expresiones de otros, es decir, nosotros como adultos podemos tener un modelo mental acerca de cómo debe producirse un debate reflexivo y sereno, donde los participantes intervengan de manera ordenada y sobre todo reflexiva y consciente, procurando argumentar todo lo que se dice. Pero este modelo, no deja de ser eso, un modelo y que además no siempre es adecuado al clima que generan las múltiples vicisitudes de un tiempo escolar. Incluso, se podría decir, que las relaciones comunicativas son tan ricas y variadas que no es necesario intentar mantener este modelo reflexivo y sereno de forma habitual. Si la comunicación funciona, y se mantienen sus presupuestos básicos, también una clase donde se hable desordenadamente y no haya un interlocutor central –el profesor- puede servir para favorecer la reflexión y la conciencia.

Quizá el origen de tus enfados pudiera ser un exceso de responsabilidad en lograr el objetivo de crear unas condiciones de comunicación correcta en su forma y profunda en cuanto a su contenido. A lo mejor las expectativas deben rebajarse en cuanto a los

³² Cuando hablo de juegos no estoy señalando ningún estilo determinado. Me refiero a una actitud lúdica que favorezca la presentación de cualquier actividad a los niños con un aire de ilusión y de “algo diferente” y, por supuesto, como con cualquier metodología que empleemos deberemos tener en cuenta las posibles consecuencias adversas –desde un punto de vista ético- que se pudieran derivar de nuestras propuestas (que no excluya a nadie, que no exista espacio para la reivindicación egoísta, que todos tengan un rol valioso...). Cualquier actividad de clase podría convertirse, con imaginación, en un “juego de pensar” o “juego de ayudar” o “juego de descubrir”. El lenguaje puede ser un buen auxiliar para introducir *la magia* en las relaciones con los alumnos...

³³ En este momento de la reflexión vamos a dejar en suspenso la valoración acerca de la idoneidad de algunos contenidos curriculares, no sólo por cuestiones evolutivas sino también culturales...

³⁴ Ni muchos adultos.

procedimientos aunque no en cuanto a sus objetivos finales. Hay un desorden ordenado que no es fácil de conseguir pero que también permite el aprendizaje reflexivo. El profesor no tiene que ser siempre el eje de la comunicación ni ésta debe organizarse en forma de estrella, hay muchas, muchas posibilidades que hay que procurar explotar y aprovechar.³⁵

Sobre la “segundas reflexiones” de Paz

José María Rozada Martínez

1.- Dilemas morales.

Yo creo que estoy fuera del peligro de abandonar ese intento denodado de razonar todo lo que les digo y de que razonen todo lo que ellos dicen, y es que no sé enseñar de otra manera; no me sale. A pesar de que dije que iba a insistir más en tareas repetitivas, lo cierto es no lo estoy haciendo. Solo puedo sobrevivir en la enseñanza si hago con mis alumnos aquello que hago conmigo mismo cuando trato de comprender algo. Se trata de algo así como de simplificarlo y complicarlo al mismo tiempo, ir a lo esencial, pero también darle vueltas y vueltas hasta comprenderlo con toda la profundidad que pueda. Así que diles a los miembros del seminario de sociología al que te refieres que sigo con el intento de enseñarles a mis alumnos a razonar invitándoles o forzándoles a hacerlo a cada paso. Seguimos empleando una clase entera en hacer un solo problema. Sin ir más lejos, ayer se nos fue en intentar que todos comprendieran y fueran capaces de expresar con la mayor corrección posible la diferencia que hay entre decir que la temperatura sube 7° o que sube a 7°.

Por otro lado hoy estoy en muy mal momento en lo que se refiere a mi confianza en lo que estoy consiguiendo. Llevo dos días muy enfadado con el grupo por el ínfimo nivel de su calidad moral. Hacen cosas incomprensibles. Se producen entre ellos cada vez más frecuentes agresiones físicas, llegando incluso a rozar el acoso. La profesora de música dice que carecen de sensibilidad, y yo creo que hay algo de esto también en el terreno moral y para una buena parte de la clase, no para todos, claro. Creo que ese contexto actual en el que mucha gente se ríe en el cine cuando yo estoy a punto de llorar, les afecta de lleno. Pueden llorar por un gol, pero son capaces de culpar a un compañero de lo que no ha hecho; es más, de sumarse a la acusación aunque nadie les llame; de hacer de testigos falsos de modo voluntario, y eso, constantemente. No todos, pero sí los que marcan el ambiente del grupo. Quiero hacer sujetos reflexivos, críticos... y todas esas cosas, pero lo que me devuelven con frecuencia resulta desolador. Son muy capaces de repetir el discurso de lo que está bien y está mal, de adular mis oídos cuando hablan, pero su comportamiento casi a diario produce algún episodio difícilmente tolerable. Hay alguna clase con los especialistas que prácticamente no se da porque no se hace con el control del grupo de manera suficiente para que aquellos funcione.

Así que, como te decía, hemos aumentado el tiempo dedicado a las matemáticas, pero el método no ha cambiado mucho porque no me sale enseñar de otra manera.

³⁵ Casi siento vergüenza de decirte estas cosas, porque tú eres un experto en establecer una buena comunicación con tus alumnos, pero bueno... la confianza que tenemos da permiso para estas digresiones.

2. Los cambios sociales y la política como parte del entramado escolar.

Estoy de acuerdo contigo en lo que dices en este punto. Siempre me ha gustado esa expresión tuya que tantas veces te he escuchado: “hay que introducir cuñas críticas”. Otras veces has hablado del “aguijón de la crítica”. *La acción individual no es insignificante*. Completamente de acuerdo. Creo que tiendo a ver este asunto de manera pesimista cuando me falla el grupo de referencia. Ten en cuenta que mi vida política ha transcurrido, desde que desperté a ese campo, en grupos de distinto rango. Cuando ves que te tienes que mover sin esa cobertura tiendes a pensar que tu acción es insignificante, pero, como tú dices, no lo es. Tiene sentido sembrar divergencia, no por sí misma sino porque esta va a introducir esas cuñas críticas en una realidad que, de no ser así, quizás se percibiera como monolítica, estática, impenetrable para mucha gente. Por eso les dediqué el informe a las maestras más jóvenes de mi colegio (lo que luego me recriminaron amistosamente las de mayor edad). Sí, no dejo de tomar la palabra y de escribir para introducir esas cuñas. Esta misma semana estuve varias horas siendo entrevistado por alumnos que inician sus estudios en la Facultad de Pedagogía. No cambiaremos el mundo, pero si dejamos por ahí algunas cuñas metidas en las fisuras que, como bien dices, tiene todo sistema social, ideológico o de otro tipo, pues nuestro trabajo no habrá sido baldío.

Con la madre que más me exige otras formas de enseñar, ya peleo amistosamente en las reuniones, aunque también la comprendo, porque voy aprendiendo que no tengo toda la razón, aunque sí buenos argumentos. Por otro lado, tampoco hay que descartar las dudas porque son lógicas en el contexto de incertidumbre en que uno se mueve en la enseñanza (y el mundo) actual.

3. Reflexiones sobre metodología y motivación

Completamente de acuerdo en la importancia que señalas de no diluir a los individuos en el grupo. Ya sabes que, refiriéndome a la organización escolar, soy un enemigo de eso que he dado en denominar “centrocentrismo”, porque me resisto a esa tendencia actual a poner el énfasis en el centro como organización, desplazando del primer plano a los docentes como protagonistas de lo que se hace o se intenta hacer en las aulas. Pues lo mismo pienso con respecto al grupo de 6° B y sus componentes. Es cierto que en el informe y en mis comentarios posteriores he hablado casi siempre del grupo, pero para mí es como el contexto más inmediato en el que tengo que enseñar yo y aprender mis alumnos. Por eso cuido mucho mis relaciones personales. Creo que son las mejores que pueden conseguirse con todos y cada uno. Quizás con la excepción del alumno cuya madre está más en desacuerdo con mi pedagogía, con el que, aunque son muy correctas, son un poco más distantes, seguramente porque el chico no oye hablar muy bien de mí en casa. Con el resto son muy buenas y con constantes momentos de trato personal. Conozco bastante bien las circunstancias familiares de cada uno, me cuentan muchas cosas y suelo interesarme por su vida cotidiana. Eso va bien; ahí no hay problema.

No me convencerás de que les proponga jugar a espías para pasar sin hacer ruido por delante de la puerta de otras clases. Insisto mucho en que tienen que responsabilizarse de sus actos. Constantemente hablamos de esto y tiendo a exigirles casi como si fueran adultos. No me gusta nada verlos jugar a ser niños, escudarse detrás de esa condición, sacar partido de ella. El juego, por mi parte, adquiere otras formas: la de acertijo con ayuda progresiva, la de ejemplos estrambóticos puestos a propósito de un problema, la de concurso de cálculo mental... y, como tú dices, siempre renovando el repertorio. Lo

importante, por lo tanto, es la actitud, la convicción de fondo, y yo la tengo, pero no tanto con respecto a la organización de juegos propiamente dichos como a la presencia de constantes episodios de humor que llamen la atención pero que puedan combinarse fácilmente con el mantenimiento del orden que requiere aprender conscientemente. Yo hablo mucho con ellos procurando generar sentido, aunque sea solo sentido escolar, pero que sirva para que se motiven.

Tienes también razón en que para muchos la situación empeorará cuando les falte yo. Son malos escolares pero mantienen el tipo porque estoy yo ahí, unas veces cautivándolos, otros atándolos muy en corto para que no se les vaya la atención, pero es cierto que tengo la impresión de no haber conseguido grandes cosas que sobrevivan en una situación de mayor autonomía por su parte. Aunque el otro día, leyendo algunas de las respuestas que le han dado a Carmen en las entrevistas y cuestionarios que les ha pasado como parte de la investigación que está llevando a cabo, me alegré al comprobar que muchos han captado muy bien lo que quiero conseguir con ellos, ahora bien, de eso a que se convierta en acciones que ocupen un lugar importante en su carácter, hay todavía mucho trecho.

4. Un pequeño apunte sobre comunicación:

Tienes razón en que quizás las expectativas, en lo que se refiere a las posibilidades reflexivas de los alumnos, deben rebajarse por mi parte. El otro día José Luis San Fabián me decía que lo que me pasaba es que yo no era un maestro generalista, sino un profesor de sociales, y había algo de razón en ello. Me pasa algo parecido a lo que les ocurre a esos profesores que son sabios en una materia de enseñanza, a los que la docencia con jóvenes muy alejados de sus saberes les resulta enormemente frustrante. En mi caso no es un problema de saber mucho y no poder enseñarlo, sino de construir unas convicciones pedagógicas que en este momento se acomodan mal a una realidad que se me presenta bastante frustrante. Ya sé que tengo que acomodarme a esa realidad, pero lo llevo con cierto pesar; el que de alguna manera se refleja en este dossier.

Por otro lado, mis insuficiencias para el diálogo, creando situaciones de comunicación más en forma de estrella que en otras también posibles (que es así como principalmente se dan el aula) creo que tiene dos explicaciones: por un lado mi personalidad autoritaria, dicho sea en el buen sentido (si lo tiene) de sentimiento de inseguridad cuando no se controla una situación; y, por otro, a las características del grupo (es decir, de la mayoría dominante en él), que sin mi supervisión directa ni reflexionan ni dejan que nadie lo haga en varios metros a su alrededor. También ocurre que el decir de muchos alumnos es tan débil, tan apagado, tan poco atractivo para una gran parte del grupo, que me obliga casi siempre a repetirlo con énfasis para que cobre presencia en la clase y ésta mantenga un tono adecuado.

FINAL

Muchísimas gracias, Paz, por participar tan generosamente en este pequeño intercambio de ideas generado en torno al informe sobre las matemáticas. Estaba seguro de que, a pesar del mucho trabajo que tienes en este momento, me responderías como has hecho, porque sé que siempre eres coherente con tus ideas acerca de lo que ha de ser la Crítica (en tu caso hay que escribirlo con mayúscula) en el sistema de enseñanza.

