

Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa

Jose Ignacio RIVAS FLORES*, Analía E. LEITE MÉNDEZ**, Pablo CORTÉS GONZÁLEZ***



Detalle "Paredón y después",
tinta sobre papel.
José Flórez Nale

Resumen

En este artículo se muestran aspectos de un proyecto en el marco de la Formación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Se recupera, mediante Historias de Vida, la idea de "escuela" con la que llegan los alumnos del profesorado para provocar una experiencia transformadora desde un proceso de reflexión crítica. Se entiende que abrir el repertorio de experiencias, abre también, la visión sobre la profesión y el tipo de acción que representa. En definitiva se muestra de qué modo, las Historias de Vida, pueden ser relevantes para generar condiciones de aprendizaje. De esta manera se apoya en la construcción de relatos compartidos acerca del *sentido y funcionamiento de la escuela*, a partir de las historias particulares de los actores. En este sentido se habla de *relato compartido* para aludir a un espacio de formación como un lugar de encuentro.

Palabras clave: Historias de Vida, Formación Docente, enseñanza, escuela, encuentro

Teacher training and school experience: life stories as education practice

Abstract

This paper shows different aspects of a project in the context of Teacher Training at the Education University of Málaga. It works, through Life Stories, the idea of "school" the students have when they start their teacher training studies and the changing experience through the process of critical reflection. It is understood that to open a repertoire of experiences also opens the view about the profession and the kind of action it represents. In short, it shows how Stories of Life can be relevant to generate learning conditions. In this way it takes the construction of shared narratives about the sense and functions of school through particular stories of actors. In this way, it speaks about shared stories to show a place of training as a place of meeting.

Keywords: Life Stories, Teacher Training, teaching, school, meeting

La enseñanza, en cualquiera de sus niveles, esencialmente es una práctica social, epistemológica y política, que compromete a sus protagonistas, en cualquiera de sus posiciones. Desde este convencimiento, intentamos llevar adelante un proyecto de formación con nuestro alumnado en el ámbito de las asignaturas de nuestra competencia¹, a partir de sus propias experiencias como miembros de la escuela primaria y secundaria, durante la mayor parte de su vida. Desde nuestra perspectiva, estos años escolares les supone, de facto, una formación previa fuertemente consolidada, a partir de la cual afrontan su proceso de convertirse en docentes. (Rivas, 2014; Rivas y Leite, 2013).

Desde hace tiempo nos estamos cuestionando el modo como se trabaja en el ámbito educativo, tanto en los niveles iniciales, como en la propia formación del profesorado. ¿Con qué idea de escuela llegan a la universidad? ¿Cómo se pueden generar experiencias de transformación que cambien el obsoleto modelo

*Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Fac. Ciencias de la Educación, Campus de
Teatinos, Universidad de Málaga
29071 MALAGA
i_rivas@uma.es

**Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Fac. Ciencias de la Educación, Campus de
Teatinos, Universidad de Málaga
29071 MALAGA
aleite@uma.es

***Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Fac. Ciencias de la Educación, Campus de
Teatinos, Universidad de Málaga
29071 MALAGA
pcortes@uma.es

profesional de referencia que han aprendido? ¿Cómo confrontar el modelo de conocimiento reinante en la Universidad, como fruto de su propia construcción histórica, y hacer posible que circule otra forma de conocer, de pensar, de sentir y de hacer?

Rechazamos, claramente, convertir la formación de nuestro alumnado en un problema técnico que se resuelve en virtud de un modelo de acción (técnico, por supuesto), diseñado en un currículum, en una guía docente o en un proyecto de innovación didáctica que no contemple las dimensiones anteriormente mencionadas, que podemos nombrar como: conocimiento, sociedad y democracia. Al respecto plantea Meirieu (1970), que el papel del docente y su posición en la relación educativa se reconstruye según el significado que le atribuyamos a nuestro propio rol en la praxis. Por tanto, intentamos hacer explícito nuestro modo de entender esta, de forma que afrontemos nuestra acción desde un proceso de reflexión crítica que nos enfrente a nuestros propios postulados conceptuales.

De acuerdo con esto entendemos nuestra praxis educativa como una propuesta ideológica y moral. Tan importante (o más) es cómo se enseña que el contenido de nuestra enseñanza, si bien a menudo ponemos el énfasis en esto último, llevando adelante el principio del “verbo” sobre la praxis social y política. El mayor aprendizaje que adquiere nuestro alumnado tiene que ver con la interpretación que hacen acerca de su experiencia educativa en su paso por la universidad, y no tanto el conjunto de teorías y/o prescripciones que hayamos sido capaces de enseñarles.

Desde los principios de la perspectiva socio-constructivista, así como de otros modelos de aprendizaje, este planteamiento es común en el ámbito de la investigación y de la producción científica, pero no se puede decir lo mismo de las prácticas educativas que intentan tomar como marco de reflexión estas posiciones. Si bien se han producido algunos cambios de formato, los procesos profundos relacionados con el aprendizaje, las relaciones sociales, el conocimiento, etc. se han movido muy poco de sus posiciones convencionales. Como planteamos en otro lugar:

“La transmisión de conocimiento en la formación de profesorado (también en la ma-

yoría de las áreas de conocimiento) adquiere significado en relación a los procedimientos que tienen lugar, a la construcción de un escenario social y político adecuado en el entorno de enseñanza, al tipo de vínculos que se generan entre los implicados y al modo como los docentes se implican. Estas no son cuestiones de tipo metodológico sino fundamentalmente son de orden moral; esto es, del modo como nuestras prácticas están formando parte o no, de los procesos de cambio educativo, de transformación de la realidad escolar y, en definitiva, de mejora del mundo en que vivimos. El alumnado, en definitiva, a través de nuestra actuación, aprende este proyecto moral antes y por encima de cualquier contenido que se le ofrezca” (Rivas, Leite y Cortés, 2014: 63-64).

Las historias de vida, como parte nuclear de nuestra acción docente, tienen que ver con este compromiso con el que nos intentamos guiar en nuestro trabajo. Tanto entendido como relatos autobiográficos, o relatos de experiencia escolar de nuestro alumnado, o como el uso de las narraciones de profesionales, actores sociales y educativos, o personas vinculadas, de un modo u otro, a la educación, todos son parte de un modo particular de entender la formación docente, que, por ende, repercute en la visión, que se tenga de la profesión docente, tal como intentaremos desarrollar en este artículo.

Plantea Clandinin (2013) que vivimos a través del relato que hacemos de nuestra vida. Esto es, nuestro relato de escuela tiene mucho que ver con la forma como la vamos a vivir, nos vamos a comportar en ella y vamos a plantear nuestra profesión. Un relato tecnocrático de la escuela, más o menos camuflado, conduce a prácticas segregadas, segmentadas, mecanizadas, caracterizadas, por ejemplo, por el trabajo por fichas o por las unidades didácticas. Y este relato tiene que ver con una idea determinada sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, entre conocimiento y realidad, etc. Por tanto, siguiendo con el argumento de este autor, si cambiamos las historias a través de las que vivimos es muy probable que cambiemos nuestras vidas (Clandinin, 2013: 22). Nuestra acción docente, por tanto, debe incidir en el relato escolar de nuestro alumnado de forma que a través del proceso de interpretación y comprensión del mismo, y su confrontación

con otros relatos de escuela, sea posible elaborar otro diferente que cambie las prácticas y las visiones sobre la misma.

La enseñanza, así entendida, es esencialmente encuentro, diálogo y relación. Cuando dos personas entran en relación desde el encuentro de sus propias historias personales (escolares, profesionales, etc.) se construye un nuevo relato que transforma la propia realidad de cada uno o cada una. Cuanto más complejo, abierto y amplio sean los encuentros que tienen lugar en el proceso de formación de nuestro alumnado, más posibilidades de transformar el relato de escuela hacia uno con más capacidad de transformación. De ahí que el modelo segregado, unidireccional, caracterizado por una relación de autoridad profesor-discente, cerrada y mediada por la evaluación, tenga una capacidad muy reducida de construir relatos igualmente complejos, reflexivos, abiertos y transformadores.

La enseñanza basada en procesos narrativos supone un compromiso distinto con un fuerte componente ético, ya que el tipo de relación que se establece entre sujetos y, por tanto, la consideración que se tienen mutuamente, está fuertemente implicado. Como desarrolla Carola Conle (en prensa), el currículum narrativo supone abordar el conocimiento desde el punto de vista de la producción que hace el propio alumnado a partir del encuentro con los otros relatos de sus compañeras y compañeros, así como con los sujetos que de una forma u otra pueden estar implicados en el proceso educativo. De este modo, el currículum no es un cuerpo cerrado de enseñanzas a transmitir, sino un proceso colectivo de creación de sentido a partir del conjunto de relaciones que se generan y la comprensión que van adquiriendo de su realidad.

En el presente artículo ofrecemos el relato de cómo llevamos adelante estos principios en nuestra práctica educativa en dos grupos del grado de primero de Primaria, en los últimos 4 años, si bien esta es una práctica, con distintos sentidos y matices como veremos a continuación, que se remonta a finales de los 90, cuando J. Ignacio Rivas empezó a incorporar las autobiografías escolares como eje del desarrollo de su docencia con alumnado de diferentes titulaciones. Paralelamente, en Argentina Analía Leite iniciaba caminos parecidos con relatos de su alumnado acerca de sus aprendi-

zajes en su infancia. En primer lugar vamos a justificar por qué para nosotros es importante trabajar desde esta perspectiva y qué aportan las historias de vida al aprendizaje de nuestro alumnado. En segundo lugar, haremos una somera presentación sobre cómo lo ponemos en marcha. Por último presentaremos el punto de vista del alumnado, a través de las autoevaluaciones que anualmente hacen sobre su desempeño en nuestras disciplinas, de forma que podamos ofrecer también, la posición crítica que ellos y ellas representan.

Tal como en otro trabajo previo comentábamos (Rivas, Leite y Cortés, 2011), trabajar desde esta propuesta supone ir contra una tradición histórica y académicamente arraigada que institucionaliza unas prácticas educativas caracterizadas por el enfoque tecnocrático-convencional sobre el que se ha erigido, generalmente, las prácticas educativas. Nuestro primer reto, por tanto, se centra en enfrentarnos con un modo de hacer asentado, aprendido e interiorizado a lo largo de 15 años de historia escolar.

El sentido de las historias de vida en la formación del profesorado

Como ya hemos comentado anteriormente nuestra reflexión tiene que ver con una historia de cerca de 15 años, en los que al principio, de forma un tanto intuitiva, empezamos a incorporar el relato autobiográfico en nuestra práctica docente. A lo largo de este tiempo ha pasado por varios modos de definirlo: Autobiografía escolar, Relato escolar, Narración de la experiencia escolar e historias de vida. Si bien no podemos decir que sean términos equivalentes e intercambiables, sí es cierto que en cualquier caso hacen referencia al uso del relato de experiencia del alumnado como base para la reflexión personal orientada al aprendizaje. Los límites que definen uno u otro planteamiento son difusos y confusos, por lo que no nos interesa entrar en un conflicto nominativo. De cara a este artículo hablamos de historias de vida, en la medida en que el foco son los relatos escolares del alumnado, centrado por tanto en la experiencia escolar (aunque haya derivaciones lógicas a otros ámbitos de la vida personal) y que intentan comprender los marcos sociales, culturales y políticos que dan sentido a esta experiencia. Esta intencionali-

dad concuerda con lo que en términos generales se entiende como Historias de Vida.

Sea como sea, nuestra docencia se apoya en la construcción de un relato compartido acerca del *sentido y funcionamiento de la escuela*, a partir de la historia escolar particular de cada uno y cada una de las participantes. En primer lugar, hablamos de *relato compartido* en el sentido de que entendemos el espacio de formación (físico, pero sobre todo social), como un lugar de encuentro de los sujetos participantes a partir del cual es posible la comprensión de los fenómenos que tienen lugar en la escuela, y que van a constituir su futuro profesional. Se entiende que el relato personal de escuela no puede ser el mismo antes y después del encuentro, de acuerdo a lo planteado por Clandinin (2013), más arriba.

En segundo lugar, para que esto tenga lugar es necesario el encuentro de las *historias personales*, a partir de las cuales cada cual ha elaborado una visión sobre la escuela y su funcionamiento. Una Historia de Vida no solamente es el relato de vida de alguien; especialmente es el conjunto de escenarios y contextos por los que ha transcurrido dicha historia; podemos decir que es el aprendizaje que cada sujeto ha hecho en los diversos contextos en los que vive y ha vivido. Por tanto, la comprensión del funcionamiento de la escuela es especialmente posible desde el vínculo que se establece entre la experiencia escolar y colectiva del alumnado y sus contextos históricos, políticos y sociales.

De acuerdo con esto podríamos hablar de que las historias de vida en educación permiten avances en el proceso educativo en una serie de perspectivas. Podemos sintetizar las posiciones de Conle, (en prensa) y de Rivas y Sepúlveda, (2006), proponiendo algunas cuestiones que les dan sentido y las ponen en valor.

- Permiten *compartir la construcción de un relato y su comprensión*. No estamos planteando un acto privado, íntimo del sujeto, que termina donde termina su voluntad de compartirlo. Antes bien, el escenario colectivo que se genera, partiendo del respeto profundo hacia esta voluntad del sujeto, pone en juego el diálogo comprensivo entre las historias particulares (Freire, 2004). La comprensión tiene lugar en este marco colectivo y de intercambio, por lo que va más allá de la mera reproducción de un conoci-

miento dado. Antes bien, este es fruto del encuentro intersubjetivo, que provoca nuevos y más creativos modos de comprender la realidad (y también de construirla)

- Provoca el *incremento de la competencia interpretativa de los sujetos*, al verse en la tesitura de tener que construir una visión de la realidad que se les ofrece a través de sus historias. Por tanto, no son hechos a repetir en una secuencia histórica y con una definición previa. Antes bien se trata de buscar el sentido a la propia vida en el marco de los contextos en que tuvo, y está teniendo, lugar. Es importante considerar que una historia de vida no representa una realidad "objetiva", aquello que realmente ocurrió. Tal cosa no es posible, sino que más bien interpretamos nuestra historia desde el presente, de acuerdo a lo que somos aquí y ahora, incorporando la experiencia acumulada desde que los acontecimientos tuvieron lugar (Clandinin, 2013; Morgado, 2014). Podemos decir por tanto, que una historia de vida habla más del presente de los sujetos que de su pasado, ya que expresa el resultado de todo lo vivido. Korthagem (1999), desde una perspectiva gestáltica, define claramente como en cada uno de nuestros actos está contenida toda nuestra historia. Por tanto, interpretar significa dar sentido a lo vivido desde la comprensión de la realidad que compartimos en un escenario particular, en un momento dado.
- *Facilita el proceso de deconstrucción ideológica: teórica y práctica*. Las Historias de Vida, en un escenario educativo, de acuerdo al modelo que estamos defendiendo, debería conllevar un proceso de reelaboración de los postulados conceptuales y teóricos. De hecho, pensamos que esta es una de sus finalidades más evidentes. Sin duda, el proceso que se produce se conduce de un modo *inductivo*, que parte de la experiencia, para ir avanzando en sucesivos niveles de elaboración conceptual y teórica. En este sentido se transforma la idea de teoría y práctica entendiendo que ambas son parte de una misma realidad y, por tanto, se van construyendo de forma conjunta. Más aún, son una misma cosa. Es importante considerar que desde esta perspectiva no

hay una meta común. Esto es, el alumnado, tanto considerado individualmente como en los grupos de trabajo, no tiene previsto alcanzar los mismos aprendizajes, a ser evaluados en una prueba común. Más bien, los aprendizajes son diversos, complejos y personalizados.

- *Repertorios prácticos más ricos.* Esta perspectiva de construcción colectiva desde los aportes individuales que caracteriza nuestro enfoque presenta una dimensión importante, en el sentido en que permite al alumnado hacer visibles un abanico amplio de experiencias y las interpretaciones de las mismas. De esta forma, su aprendizaje profesional, por así decir, se caracteriza por un conjunto más amplio de posibilidades que representará mejorar la posibilidad de interpretar los posibles marcos profesionales y estar en condiciones de afrontarlos desde perspectivas más críticas y reflexivas. Tal como se refleja en la literatura educativa desde hace tiempo (Knowles, 2004, Lortie, 1975, Zeichner y Grant, 1981; Rivas y Leite, 2013), la socialización profesional se inicia en la experiencia escolar, la cual es propia de cada sujeto. Abrir este repertorio de experiencias abre, también, la visión sobre la profesión y el tipo de acción que representa.
 - *Los cambios en la vida.* El proceso de transformación personal y profesional entendemos que es una consecuencia clara de esta forma de entender la formación. No nos referimos tanto a adquirir ciertos conocimientos, sino de forma más importante, transformar los modos de hacer y actuar en la profesión docente. Tendríamos que hablar en este sentido de un proceso de *descolonización* de la educación (Rivas, 2010) que tiene lugar en la medida en que desplazamos el centro de interés que tradicionalmente ha sido el eje de los procesos educativos, el currículum y las tareas, al sujeto y su actuación en un contexto particular a partir de una concepción del conocimiento interpretativo y crítico, tal como estamos defendiendo. Rodolfo Kush (1976) planteaba ya hace más de un cuarto de siglo la diferencia entre la cultura occidental moderna, caracterizada por el intento de dotar de orden al mundo a través de un proceso de nominalización y de teorización, frente a una cultura caracterizada por la identificación del sujeto con el medio y con el colectivo, desde una perspectiva de pertenencia, más que de dominio. Desde esta perspectiva planteamos la transformación de las prácticas escolares, emanada de la perspectiva de las historias de vida.
 - Por otro lado, el encuentro que tiene lugar entre estas historias supone, en sí mismo, una instancia de transformación, ya que los sujetos se ven afectados por la forma en que exponen sus vidas, frente a teorías elaboradas en otros escenarios ajenos.
 - *Proceso Democrático y colaborativo.* Por último, hay un punto de vista organizativo y político también implicado en este enfoque, entendiendo que en cualquier proceso educativo no solamente se ponen en juego procesos cognitivos, sino también políticos y sociales. Planteaba Bauman (2006) como la comunidad representa una unidad en los fines y una apuesta por la solidaridad y la ayuda mutua. Fines, en este caso, entendidos como el sentido de pertenecer a un proyecto colectivo, independientemente de la diversidad de puntos de vista que se ponen en juego. El valor de la cooperación y el apoyo se convierte en el nuclear para el colectivo. Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza a partir del encuentro intersubjetivo que tiene lugar con las historias de vida pone el énfasis en la cooperación y la construcción colectiva, frente a la perspectiva individualista y jerarquizada convencional. El docente, en este sentido, es alguien que pone el proceso en marcha y ofrece elementos para avanzar en el proceso, pero el trabajo tiene sentido desde el compromiso de todas y de todos.
- Así mismo, entendemos que nuestra práctica profesional docente tiene un carácter esencialmente crítico y político. Nuestra actuación docente forma parte de proyectos sociales, culturales y políticos determinados y representa una acción de orden social y político que actúa a favor de proyectos de sociedad particulares (Giroux, 1982). Por tanto, no es ajeno a nuestra posición ideológica el hecho de incluir los

valores democráticos como parte esencial del trabajo con historias de vida.

Trabajar con Historias de Vida. Una propuesta de Acción

Resumimos aquí explicaciones que ya venimos haciendo hace algún tiempo en diversas publicaciones (Rivas, Leite y Cortés, 2011 y 2014; Rivas, Herrera, Jiménez y Leite, 2009; Herrera, Jiménez y Rivas, 2008), razón por la cual no vamos a extendernos en los detalles. Nos interesa, en cualquier caso, resaltar la lógica de la práctica que intentamos llevar a cabo.

Dado el sentido de lo que venimos planteando para nosotros la enseñanza no es un problema de planificación sino de condiciones. Esto es como configurar un entorno adecuado que posibilite el aprendizaje del alumnado. En este caso, de qué modo las Historias de Vida pueden ser relevantes en tal entorno y generar condiciones para el aprendizaje, especialmente teniendo en cuenta el objetivo de formación docente en el que nos encontramos. Esto es, nuestro alumnado, como decíamos al principio de este trabajo, no solo va a aprender por lo que le decimos, sino especialmente por lo que hacemos, siendo responsables de que tengan experiencias significativas que les ayude a reconstruir su modelo de profesión construido en sus 15 años de paso por la escuela.

Esto supone construir una experiencia cultural diferente de acuerdo a los postulados que venimos presentando, que nuestro alumnado se pueda apropiarse para convertirla en un modo de acción profesional. De este modo, se plantean varios planos de experiencia desde los que reconstruir el funcionamiento de la escuela: la propia experiencia narrada en la historia de vida escolar, así como la experiencia que tiene lugar en el propio aula, que contiene su propia propuesta social, política y cultural y, por último la experiencia de un sistema educativo, político, cultural y económico en el que nos situamos en cuanto participantes de una sociedad.

A partir de esta experiencia diversa entendemos la acción de enseñar como propiciar el encuentro intersubjetivo de nuestro alumnado, en diálogo con las tradiciones científicas y académicas. Por tanto, no hay un ensimismamiento en la propia historia, sino que se intenta propiciar un diálogo con la producción previa, no

tanto como elemento de autoridad, sino como una voz autorizada con la que buscar sentido a la propia vida. Hay una opción importante por dar valor al conocimiento propio, adquirido en los 15 años de vida escolar, que debe enfrentarse a otros conocimientos para poder avanzar, enriquecerse y dotarse de sentido. Esto supone aceptar el conflicto y la confrontación ideológica y epistemológica propia del conocimiento social y no solo la incorporación acrítica de los modelos propuestos. En este sentido hablamos de construcción de conocimiento y no de transmisión del mismo.

Así pues, a la elaboración individual de las historias de vida sigue el proceso de compartirlas en diferentes instancias: el grupo de trabajo y el grupo aula. El cual viene seguido de la búsqueda de significados presentes, compartidos o no, en el encuentro que se produce. De este modo empieza a configurarse un marco de comprensión diverso, abierto y flexible que permite iniciar el proceso de interpretación. Este tiene que ver con el conjunto de experiencias formativas que tienen lugar en el aula: conferencias, seminarios, lecturas, profesorado visitante, visita de/a colegios, cine-fóruns, etc. Más que una secuencia organizada lo que se ofrece es una variedad de acciones que permitan iniciar la reflexión grupal e individual.

Por tanto, los “contenidos”, en el sentido convencional, se van construyendo a lo largo de la dinámica, no existiendo una previsión previa sobre los mismos. Igualmente no hay una definición previa de los componentes conceptuales que se pondrán en juego. Por la misma razón tampoco hay unas estrategias establecidas sobre las cuales orientar la acción. Como se puede ver hay una transformación importante del papel del docente en el juego de la enseñanza. Nos parece muy necesario poner de relieve que en el trabajo con Historias de Vida, no es posible establecer un criterio de autoridad exógeno al alumnado que establezca el valor de la propia historia. A la par que una violación fragante de la intimidad propia del sujeto, se impondría un criterio como “mejor” que los demás: el representado por el profesor o profesora, anulando el principio democrático inherente en el encuentro intersubjetivo que planteamos. Por tanto, nuestro lugar es ser otro componente más del escenario de aprendizaje que se establece, poniendo en juego nuestra propia experiencia, criterios

y supuestos como parte de este encuentro. Esto nos pone a nosotros mismos en una posición crítica y de revisión constante, que constituye una fuente de aprendizaje personal y profesional muy relevante.

El resultado del proceso es que el alumnado pueda ofrecer un punto de vista propio y compartido sobre el sentido y funcionamiento de la escuela, poniendo en funcionamiento la mayoría de las dimensiones que se han puesto en juego durante el proceso: expresivas, afectivas, políticas, culturales, técnicas, etc. Expresamente nos interesa que dicha producción tenga un sentido de cara a la futura acción profesional que haga efectivo el proceso de reconstrucción crítica del modelo educativo aprendido en la escuela. Lo que denominamos el *conocimiento sedimentado* (Rivas, 2014).

La voz del alumnado

De acuerdo con lo que venimos planteando, vemos esencial dedicar un apartado en este artículo precisamente a la voz del alumnado. Para ello, hemos recuperado las autoevaluaciones² realizadas a final de curso (junio 2014) por parte de los estudiantes en las disciplinas implicadas (Didáctica General y Organización y Gestión de Centros Educativos). Para mostrar un esbozo de lo que fue la experiencia del alumnado, hemos procedido a seleccionar y tematizar fragmentos de sus experiencias, para presentar una síntesis de lo que fue el proceso en ambas asignaturas a través de cinco ejes emergentes de sus voces y que a continuación procedemos a explicar.

a.- Libertad e incertidumbre.

Hay un sentimiento casi compartido y generalizado por parte del alumnado de incertidumbre cuando se les presenta el 'plan didáctico' que se les proponía para desarrollar ambas materias. Por un lado, uno de los elementos

clave para ello, era plantearles la construcción a libre elección de forma, formato y contenido de un trabajo grupal donde a partir de sus experiencias e indagaciones plantearan cuáles son sus visiones de la escuela imaginada. Un proyecto utópico pero que debe integrarse en una dimensión realista del contexto actual; esto es, hacer planteamientos contrastados con las diversas construcciones socio históricas de la escuela, con la idea de generar, en palabras de Freire, inéditos viables (Freire, 2005).

Por otro lado, otra de las exigencias que se planteaban para poder ir evaluando el desarrollo de las materias, era desarrollar un ensayo con formato académico de manera individual, sobre un tema libre a elegir que tuviera relación con el contenido de ambas materias. Efectivamente podemos apreciar que ambos trabajos, tanto el proyecto grupal como el ensayo individual, se complementan en cuanto construcción del conocimiento se refiere en el marco de ambas asignaturas.



"Paredón y después", tinta sobre papel. José Flórez Nale

Este planteamiento, en el que se pone de relieve la toma de decisiones en torno a lo que debe hacer el alumnado, generó, en principio, un proceso de incertidumbre y desorientación. Un alumno lo expresa de la siguiente manera:

“El trabajo grupal también lo valoro como muy positivo ya que se nos dio la libertad de poner el formato que quisiéramos y aunque le hemos echado muchas horas de trabajo, nos lo hemos pasado bien realizándolo y hemos aprendido mucho también. Esta libertad que se nos ha dado se consideró en clase como un aspecto negativo ya que al principio generó mucha incertidumbre, pero para mí es un aspecto muy positivo ya que aunque estemos acostumbrados a lo tradicional si queremos una reforma educativa, tenemos que acostumbrarnos y no tener miedo a este tipo de actividades como discentes para después poderlas aplicar como docentes”

Como podemos apreciar, el modelo tradicional de entender el conocimiento planteado y construido desde y por el docente, genera una sensación de desconcierto en el alumnado. Paradójicamente, la gestión de la libertad es una de las cuestiones esenciales, que entendemos que debe aprender un docente (dentro de sus estrategias didácticas y organizativas), para desarrollar su actividad en una escuela democrática. Este sentimiento de incertidumbre es una constante que, a posteriori, en muchos casos es valorado como positivo una vez que se ha superado. En cualquier caso, no es fácil de asumir, especialmente en un contexto educativo donde lo planificado es norma.

b.- Formación y compromiso

“Ahora me doy cuenta de que mientras mayor sea nuestra formación más contribuiremos a crear mejores sociedades en el futuro por eso intento participar y contribuir en las clases y en los proyectos tanto como me es posible”.

Este estudiante expresa apropiadamente la idea que en buena parte de las autoevaluaciones hemos podido recoger. La formación no solo versa y se centra en una cuestión individualista, sino que se integra en una dimen-

sión social y colectiva. El compromiso, en este sentido, adquiere sentido en el momento que se establecen pautas pedagógicas basadas en la lógica de la participación. No es una cuestión simplista de cómo trabajar en grupo, sino que adquiere un papel político en el sentido de cómo se concibe la acción universitaria desde los distintos agentes.

En nuestra parcela de toma de decisiones, uno de los objetivos que como docentes nos planteamos es precisamente procurar la participación en distintos foros, medios y formatos de todo el alumnado. Por ello se alude a la necesidad de intervenir a lo largo de la asignatura en las sesiones presenciales, en el campus virtual, en blogs que vayan desarrollando por grupos o cualquier otro tipo de evento o propuesta.

Es comprensible que no podemos intervenir intencionalmente para que el alumnado se comprometa. Esto es, a nuestro parecer un elemento que ellos y ellas deben asumir o decidir. Pero por el contrario, si rompemos la lógica omnipresente del docente como propulsor constante de lo que se tiene o no que hacer, el alumnado se sitúa en la tesitura de tener que elegir, responsabilizarse... esto es, al fin y al cabo procesos de compromiso y participación.

c.- Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales, como se puede entrever en lo que venimos planteando, se establecen desde posicionamientos también democráticos. No solo se generan espacios con el grupo grande para atender a sus necesidades sino que se intenta gestar espacios y tiempos para que cada grupo pueda expresarse, ser apoyado, etc.

“La forma de reunirse los profesores con nosotros en grupos pequeños por horas para ver nuestros trabajos grupales también me ha gustado mucho porque me ha parecido que es una buena forma de guiarnos y aconsejarnos mejor”.

No obviamos el papel en cierto modo transmisor (pero de experiencias), que nos responsabiliza como docentes, pero sin duda debe ser tejido en redes donde dejar, como veníamos apuntando, con las manifestaciones y deseos del alumnado. Así mismo, se generan relacio-

nes entre compañeros y compañeras distintas. Una alumna lo expresa con suma elocuencia de la siguiente manera:

“En relación a mi experiencia con el grupo, (...), he de decir que sobre todo ha sido divertida. Al ser un grupo tan variopinto hemos logrado alcanzar uno de los requisitos indispensables a la hora de ser maestro, y es ser respetuoso con los principios e ideales de los demás, sean cuales sean estos, y ser capaz de cultivarnos lo necesario como para defender nuestros propios argumentos”.

Sin mucho más que señalar, hay otro elemento que se inserta y que se distancia de las lógicas tradicionales, y que se imponen en las políticas educativas actuales, de la *letra con sangre entra*. Aprender no debe ser siempre un ejercicio tedioso, aburrido y sin sentido, sino que también puede establecerse en contextos donde prime la motivación y por qué no, la recreación con lo que uno/a hace.

d.- Conocimiento, evaluación y aprendizaje

“Así que creo y reconozco que mi conocimiento no es del todo evaluable, que he aprendido más de lo que he transmitido o pueda llegar a transmitir, pero soy consciente de ello y tengo claro que si vengo a la universidad no es para comparar notas con mis compañeros ni para que se me evalúe en relación a otros, sino por aprender y luego sí ser evaluada en mis clases pero por mis niños, que es lo que me importa”.

Una alumna expresa en el fragmento anterior, una parte, sin afán de generalizar, de lo que ha supuesto el proceso tanto de evaluación como de aprendizaje (construcción del conocimiento). Efectivamente aunque hay unos requisitos generales para todos y todas las estudiantes, se intenta trabajar de manera específica con cada grupo donde el currículum no se establece como único sino que se va construyendo.

El trabajo centrado en entender que los procesos de aprendizaje y el conocimiento en sí, no son elementos taxativos ni objetivos, abren la discusión a la comprensión de la realidad desde un posicionamiento crítico, contingente y complejo (Morín, 1995) de entender la

realidad educativa (aterrizando en la didáctica y en la organización). Al respecto, otra alumna expresa,

“Aprendimos que no hay una única manera para llevar a cabo nuestros objetivos, que debíamos ser nosotros mismos como futuros profesionales de la educación quien debíamos decidir cuáles serían las mejores herramientas para llegar a nuestros objetivos”.

e.- Trabajo colectivo

Por último cabe destacar un eje, donde se expresa la experiencia, no solo grupal, sino de entender la construcción del aprendizaje desde lo colectivo. Es decir, las acciones individuales se posicionan en un escenario que hacen de la educación una apuesta por un proyecto grupal, colectivo. Hablar de trabajo colectivo, significa entender las prácticas universitarias como acciones formadoras y políticas, por entenderse no solo una profesionalización sino una aportación a uno mismo/a y, por ende, a la sociedad. Una alumna aporta,

“La universidad es distinta que el colegio, puedes llegar tomar apuntes e irte sin hablar con nadie cuando esto en el colegio nunca pasaba. Tener debates continuos, clases prácticas en las que reflexionamos unos con otros y experiencias como ir a la casa de la buena vida³ o ir a las jaulas abiertas⁴ hace que crezcamos no solo como personas de forma individual, sino también en grupo”.

Por otro lado, la experiencia educativa no solo se limitaba en la esfera aula-universidad, sino que aparte de la experiencia, como señala la alumna, en otros espacios, se lleva trabajando con un grupo de cinco estudiantes en un centro público de educación primaria denominado ‘*Nuestra Señora de Gracia*’. Todas las horas lectivas las pasan en el centro colaborando e indagando, y cada quince días, nos reuníamos en la facultad para ir comentando, dialogando... sobre el proceso de aprendizaje.

“La participación en clase, en mi caso, ha sido la asistencia al colegio.. Me ha encantado poder estar en clase ayudando a los niños con sus actividades y su desarrollo, a la vez que veo bien nuestra actividad de los diarios”.

Mediar en entender la complejidad del conocimiento, de la experiencia y de la reflexión crítica, es una labor que se entiende esencial en la acción estudiantil. El alumnado configura su experiencia dependiendo de qué tipo de realidad se vaya construyendo.

Un punto y seguido

Como decíamos en algún momento, son más de 15 años aprendiendo de la tarea de construir conocimiento a partir de las historias de vida de nuestro alumnado. Si hay un balance que hacer de este tiempo es que para nosotros cada nueva situación es una nueva oportunidad de aprender. No existen rutinas que se repiten año tras año, sino que hay un proceso continuo de reflexión que nos impide pensar en un camino cerrado y concluso. Para nosotros, como docentes, el encuentro intersubjetivo que nos transforma es una realidad cada año, convirtiendo en realidad en nuestras propias vidas, de aquello que planteamos como acción docente.

Las complicaciones no son pocas, ya que a menudo nos enfrentamos a los sistemas establecidos, que van cercenando posibilidades que es necesario sortear. El escenario actual de colonización neoliberal de las universidades (Rivas y Leite, 2010) no es precisamente una ayuda. Antes bien, el régimen de restricciones, dinámicas homogeneizantes, énfasis en el control, las competencias como imposición didáctica, la merma en las relaciones democráticas, el exceso de centralización, la individualización de los docentes, la moral neoliberal implantada, etc., son elementos que no favorecen el crecimiento de un pensamiento libre, autónomo y crítico.

En este sentido, mantener las historias de vida como eje de nuestro trabajo también se está convirtiendo en una militancia pedagógica, a la par que política y social. Nuestro planteamiento docente no está separado de nuestra praxis institucional ni tampoco social. Trabajar con historias de vida es nuestra forma de cambiar y mejorar el mundo. Por tanto vamos a ser pertinaces en nuestro intento de generar una práctica de formación docente diferente. Entendemos que más que una práctica particular es una apuesta por un modo distinto de formar a los futuros docentes: no se puede formar en la profesión de la enseñanza sin contar con la experiencia acumulada durante años y años de escuela, en variados y diferentes formatos.

- 1 Específicamente alumnado de dos grupos del primer curso del Grado de Educación Primaria (profesorado de primaria) de las asignaturas de 'Didáctica General' y 'Organización y Gestión de Centros Educativos'.
- 2 Al final del curso, parte del proceso evaluador, se requiere que el alumnado se exprese valorando —evaluando— la asignatura desde la mayor amplitud de ejes: actuación docente, contenidos, actuación estudiantil, metodología, etc. Este documento se tiene muy en cuenta tanto en la posterior calificación final de la asignatura, así como seguir trabajando para próximos años.
- 3 Hogar de atención al marginado en un barrio en desventaja asocial, cultural y jurídica. Para saber más Cortés, P. y Villanueva, A. (2011)
- 4 Experiencia educativa desarrollada por alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación (fuera del marco obligatorio de cualquier asignatura), donde se establece un espacio 'al aire libre' donde desarrollar distintas experiencias educativas. Para saber más: <http://es.scribd.com/doc/231241852/Dossier-Informativo-de-Jaulas-Abiertas>

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2006). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- CLANDININ, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA, Left Coast Press.
- CONLE, C. (en prensa). Anatomía de un currículo narrativo. En J. Rivas, A. Leite, & E. Prados, *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Archidona, Málaga, Aljibe.
- CORTÉS, P., & VILLANUEVA, A. (2011). Reflexiones sobre un plan de acción socio-educativo para la integración y convivencia en un barrio marginado social y culturalmente. *Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5 (2), 125-138.
- FREIRE, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1982). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia, Temple.
- HERRERA, D., JIMÉNEZ, R., & RIVAS, J. (2008). Narrativas Escolares e Innovación en la Enseñanza Universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Educación Unisinos*, 226-237.
- KNOWLES, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de

- estudios de caso. En I. Goodson, *Historias de vida del profesorado* (págs. 149-207). Barcelona, Octaedro.
- KORTHAGEM, F., & KESSELS, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- KUSH, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, University of Chicago press.
- MEIRIEU, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* (373), 42-47.
- MORGADO, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona, Ariel.
- MORÍN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- RIVAS, J., LEITE, A., & CORTÉS, P. (2011). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía* (61), 1-20.
- RIVAS, J. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. Aparicio, *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (págs. 57-72). Xàtiva, Valencia, Ediciones del Crec.
- RIVAS, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology*. *INFAD Revista de psicología*, 7 (1), 487-494.
- RIVAS, J. I., Herrera, D., Jiménez, R., & Leite, A. (2009). Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje. En A. García Valcárce, *Experiencias de innovación docente universitaria* (págs. 0-20). Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- RIVAS, J., & LEITE, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía* (436), 34-37.
- RIVAS, J., & LEITE, A. (2010). The Empire Strikes Back: Rediscovering the technical logic in the european university system. En J. Paraskeva, *Unaccomplished Utopia: Neo Conservative Dismantling of Public Higher Education in European Union* (págs. 131-147). Rotterdam / Boston / Taipei, Sense Publisher.
- RIVAS, J., & SEPÚLVEDA, M. (2006). Las Biografías como Estrategia de Conocimiento de la Cultura. *Ca-thedra* (0), 3-15.
- RIVAS, J., LEITE, A., & CORTÉS, P. (2014). La escuela en la sociedad actual. El trabajo narrativo con estudiantes universitarios. En P. Cortés, *Grietas y Luces. Experiencias contra la marginación oscial desde la educación, la ciudadanía y la justicia* (págs. 63-84). Málaga, Zambra / Baladre.
- ZEICHNER, L., & GRANT, C. (1981). Biography and social structure in the socialization of Student Teacher. A Re-examination of the pupil control Ideologies of Students Teachers. *Journal of Education for Teaching*. (3), 299-314.

Fecha de Recepción: 17 de junio de 2014
 Primera Evaluación: 15 de julio de 2014
 Segunda Evaluación: 17 de julio de 2014
 Fecha de Aceptación: 17 de julio de 2014



Sin título, tinta sobre papel. José Flórez Nale