



Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado*

José Ignacio Rivas Flores**

Analia E. Leite Méndez***

Pablo Cortés González****

Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado

El trabajo que presentamos parte de la experiencia de una década de trabajo docente en torno a la deconstrucción crítica de las biografías escolares del alumnado. A partir de éstas, se intenta alcanzar una visión comprensiva de la escuela y su sentido social, político y cultural. A lo largo de estos años, una parte de alumnado se ha limitado a cumplir con la tarea propuesta, sin que esto les haya supuesto una modificación de su pensamiento. Al mismo tiempo nos encontramos con la queja generalizada de la falta de costumbre a trabajar de este modo, y una cierta oposición a seguir esta dinámica. Las evaluaciones recogidas durante estos diez años han expresado estas dificultades, las cuales constituyen la base de este trabajo. Se hace una revisión de esta información, procurando encontrar algunas categorías que nos permitan entender esta situación. De este modo pretendemos generar una interpretación de las dificultades de desarrollar estrategias innovadoras con el estudiantado de ciencias de la educación.

Palabras clave: formación de docentes, biografías escolares, ciencias de la educación.

Fighting history: obstacles for teacher education innovation, derived from students' school stories

The work we present here stems from a decade of teaching experience dealing with the critical deconstruction of the students' school biographies, with the intention of obtaining a comprehensive image of the school and its social, political, and cultural meaning. All through these years, some of the students have limited themselves to completing their tasks, without this meaning a modification of their thinking. At the same time, we have found a common complaint about not being used to working this way, and about certain resistance to using this dynamics. The evaluations that we have gathered during these ten years have showed us these difficulties, which stand as the base of this article. This information is revised here, trying to find some categories that let us understand the situation. Thus, we pretend to make an interpretation of the difficulties of developing innovative strategies with students of the education sciences.

Key words: Teacher education, school biographies, education sciences.

* Una primera versión de este artículo fue presentada como comunicación en el I Congreso Internacional "Reinventar la profesión docente", celebrado en Málaga el 8, 9 y 10 de noviembre de 2010 y organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

** Doctor en Pedagogía. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
E-mail: i_rivas@uma.es

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Asociada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
E-mail: aleite@uma.es

**** Licenciado en Ciencias de la Educación. Personal investigador en formación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
E-mail: pcortes@uma.es

Lutter contre l'histoire: obstacles pour l'innovation dans la formation des enseignants, dérivés des histoires scolaires des élèves

Le travail que nous présentons part de l'expérience d'une décennie de travail pédagogique autour de la déconstruction critique des biographies scolaires des élèves. À partir de celles-ci on essaie d'atteindre une vision compréhensive de l'école et son sens social, politique et culturel. Tout au long de ces années, une partie des élèves s'est bornée à accomplir avec la tâche proposée, sans avoir eu une modification de leur pensée. En même temps, nous nous rencontrons avec la plainte répandue du manque d'habitude pour travailler de cette manière et une certaine opposition à suivre cette dynamique. Les évaluations reprises pendant ces dix ans ont exprimé ces difficultés qui constituent la base de ce travail. On a fait une révision de cette information en essayant de trouver quelques catégories qui nous permettent de comprendre cette situation. De cette manière on cherche à produire une interprétation des difficultés de développer des stratégies innovatrices avec les étudiants de sciences de l'éducation.

Mots clés: *Formation d'enseignants, biographies scolaires, sciences de l'éducation.*

Una experiencia de enseñanza

P

resentamos en este trabajo una reflexión sobre una experiencia de enseñanza que estamos llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), en la titulación de "Pedagogía", en la asignatura de "Organización y gestión del centro escolar", ubicada en el 2.º curso. A lo largo de los últimos 10 años hemos ido trabajando desde la perspectiva de lo que podríamos denominar un *currículum narrativo*, siguiendo la denominación utilizada, entre otros, por Carola Conle (2003). En síntesis, supone pensar el desarrollo de la asignatura desde las narrativas escolares del alumnado, como la forma de llevar a cabo, en la práctica, los planteamientos del enfoque constructivista. Así, el trabajo de interpretación y deconstrucción de estas narrativas, a la luz de las aportaciones del pensamiento educativo, debería propiciar la construcción teórica sobre el sentido y el funcionamiento de la escuela.

Asumimos una posición coincidente con Gary J. Knowles (2004: 149) cuando afirma que cada vez, de forma más mayoritaria, se considera que las biografías tienen un peso significativo en los comportamientos y las prácticas docentes en el aula. Dicho de otro modo, los futuros profesionales de la educación construyen su visión de la escuela desde el conocimiento que han adquirido de ella en los años de escolarización, esto es, como usuarios de la misma. Si para los profesores y educadores que comienzan su andadura laboral se puede decir que esta afirmación es muy relevante en cuanto a su proceso de socialización profesional, para los que estudian para convertirse en tales profesionales es aún más significativo. De hecho, entendemos que nos somete a un juicio radical sobre el sentido de nuestras prácticas como docentes universitarios.

En un proceso de cambio del modelo de educación superior como en el que estamos ahora en España con la implantación de los acuerdos de Bolonia, las propuestas que se plantean al alumnado claramente deberían suponer cambios significativos en las relaciones entre los sujetos implicados y de todos estos con el conocimiento. Aparentemente, estos cambios representan una nueva concepción

del conocimiento académico y de las formas de trabajo del alumnado, si bien, como hemos analizado en otro momento (Rivas y Leite, 2010), las culturas tradicionales de corte tecnocrático siguen imperando y poco espacio real queda para el desarrollo de propuestas constructivistas como la que proponemos. Este trabajo, de alguna forma, hace referencia a esta historia compleja que cruza el intento de transformación de las prácticas de formación de docentes con las resistencias institucionales, materializadas en las resistencias del alumnado y la cultura institucional que representan. De hecho, es una muestra de cómo la escuela ha sido efectiva en generar modelos sumisos, dependientes y acrílicos.

A menudo ponemos en marcha innovaciones en la formación que no tienen en cuenta estas historias educativas del alumnado que llega a las aulas, el cual, mayoritariamente, ha pasado por un mínimo de 12 años en una escuela principalmente autoritaria, monolítica, jerarquizada y cerrada, que ha ido construyendo modelos sociales, políticos, culturales y educativos muy particulares. Al menos ésta es la visión que se desprende de las biografías escolares de nuestros alumnos (Rivas et ál., 2010), las cuales constituyen el eje de la propuesta curricular innovadora que intentamos llevar a cabo. De manera paradójica, nuestra propia "herramienta" nos sirve de espejo de las dificultades que encontramos para desarrollarla. También, sin duda, supone la constatación de que es posible el cambio y encontrar una respuesta positiva, una nueva mirada del alumnado y nuevos modos de afrontar su aprendizaje.

¿Cómo hacemos para intentar romper con esta experiencia escolar previa para abrir nuevas vías de comprensión de la función docente? Sin duda, éste es el reto que afrontamos con nuestro enfoque en esta asignatura. Normalmente trabajamos con el supuesto de que nuevas experiencias significativas y relevantes contrarrestarán aquellas con las que llegan, que están bien arraigadas en sus historias es-

colares. Partimos de ciertos principios de lo que significa trabajar con esta perspectiva narrativa y biográfica, como lo hemos expresado en otros momentos (Rivas et ál., 2009; Herrera, Jiménez y Rivas, 2008). Esos principios tienen que ver, principalmente, con su valor democrático, su posibilidad de transformación y su proceso de reconstrucción ideológica. En síntesis, hacemos nuestra la reflexión de Tadeu da Silva (Cfr. Pinar, 1995), en relación con la perspectiva autobiográfica:

Permite conectar lo individual con lo social de una forma que las otras perspectivas no consiguen hacerlo. El método autobiográfico no se limita a desvelar los momentos y los aspectos formativos de nuestra vida, sobre todo de nuestra vida educativa y pedagógica. Tiene una dimensión formativa, auto-transformativa. En última instancia, al menos en el lenguaje de los años iniciales del desarrollo de la perspectiva autobiográfica, la autobiografía tiene un objetivo liberador, emancipador. Al permitir que se hagan conexiones entre el conocimiento escolar, la historia de vida y el desarrollo intelectual y profesional, la autobiografía contribuye a la transformación del propio yo. En la perspectiva de la autobiografía, una mayor comprensión de uno mismo implica un actuar más consciente, responsable y comprometido (Tadeu da Silva, 2001: 51-52).

De cualquier modo, la realidad no es tan fácil, y a menudo la práctica educativa universitaria pone trabas a esta dimensión transformadora y educativa de la biografía. Como antes decíamos, institucionalmente están establecidas ciertas pautas de actuación y sistemas de pensamiento, fruto del proceso constituyente de la institución escolar y universitaria, que precisan ser develadas e interpretadas. La cultura de la enseñanza universitaria sigue las mismas pautas de la cultura escolar de primaria y secundaria, y refuerza los modelos

incorporados, a lo largo del tiempo, en las historias de nuestro alumnado. Así, una buena parte de los estudiantes nos sigue reclamando cuestiones como: más dirigismo a la hora de realizar el trabajo, seleccionar los textos que “hay que leer”, un guión preciso sobre cómo hacer los trabajos, etc. Todas estas cuestiones nos alejarían de nuestros planteamientos educativos. A pesar de estas reclamaciones, la valoración de la gran mayoría en relación con la asignatura es muy positiva, produciéndose, de nuevo, una interesante paradoja a la que no es fácil dar respuesta.

En síntesis, nuestra propuesta de trabajo consiste en construir el contenido de la asignatura a partir del trabajo de interpretación de las narrativas escolares (autobiografías) de nuestro alumnado. Cada principio de curso se los invita a elaborar su narrativa escolar, antes que cualquier otra actividad. A partir de estas narrativas, el alumnado analiza, categoriza e interpreta, en diálogo con los textos académicos pertinentes en cada caso. Las categorías que emergen de este modo se convierten en los núcleos temáticos propios para cada grupo de trabajo. De hecho, dichas categorías son propias de cada uno. Durante todo el año se van haciendo actividades diversas, de diferente tipo, que ayudan a crear un escenario de aprendizaje para que esta tarea pueda tener lugar. Al final del curso, cada uno de estos grupos ha elaborado (construido) un discurso acerca del funcionamiento de la escuela, que ha sido fruto de su labor de interpretación.

Algunas cuestiones básicas nos interesa destacar de este planteamiento, sin que suponga un desarrollo en profundidad del mismo. Con ellas queremos resaltar que trabajar con las narraciones escolares es partir de la propia experiencia, sin que por ello identifiquemos, ingenuamente, ambos conceptos. La narración supone una forma ficcional de la experiencia. Sólo es posible pensar ésta en términos de la manera que tenemos de contarla, de narrarla. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, la narrativa expresa la recreación de la propia

historia del sujeto, interpretada desde su momento presente. Qué se cuenta, de qué forma se cuenta, qué énfasis se ponen, qué valoraciones explícitas e implícitas, etc., nos hablan del momento actual; o si se quiere, cómo la historia anterior ha conformado el punto de vista desde el cual afrontamos el hecho de narrar. Eso es relevante porque representa una forma distinta de conocimiento: no interesa la veracidad de los hechos que se cuentan, sino la historia que se narra, entendida como la concreción de un proceso, que, de momento, concluye en el presente en que se escribe. Como lo expresa Antonio Tabucchi en unos de sus cuentos,

[...] las historias son siempre más grandes que nosotros, nos ocurrieron y nosotros fuimos sus protagonistas, pero el verdadero protagonista de la historia que hemos vivido no somos nosotros, es la historia que hemos vivido (2010: 101).

De este modo se explica, de forma evidente, la interacción entre sujeto y realidad social. Hay un conocimiento contingente, interpretativo y construido, y no un conocimiento racional, verdadero y cierto.

La experiencia que se pone de manifiesto, por tanto, es la historia compartida de quienes la han vivido, desde diferentes ángulos y orientaciones. Ello pone sobre el tapete la complejidad institucional de eso que llamamos *escuela*. Desde la perspectiva holística, pero sobre todo holográfica, del conocimiento de la que partimos, cada “trozo” de vida narrada contiene la globalidad de la vida social, cultural, política, económica y educativa en que se ha generado (Ferrarotti, 1993). El encuentro intersubjetivo que tiene lugar en el escenario del aula es, visto de este modo, una recreación de este complejo escenario.

¿Cómo es esta experiencia escolar? A lo largo de todos estos años hemos ido constatando, una y otra vez (Rivas et ál., 2010), que estamos hablando de una realidad especialmente

emotiva y afectiva, donde el contenido curricular, el aprendizaje académico, no está presente prácticamente en modo alguno. Suele darse una visión algo idílica, atravesada por el conjunto de relaciones, encuentros, afectos, etc., que se fueron generando a lo largo de los años. También por los desencuentros, las frustraciones, las angustias y los temores que se iban reproduciendo como la otra cara de la moneda. En muchos casos hablamos de una realidad agobiante y castradora, caracterizada por el temor, la homogeneización, la disciplina, el etiquetaje y la segregación. Depende de qué lado de la pantalla le ha tocado jugar. Sin duda, la visión que más se generaliza en cualquier caso, es la de una institución jerárquica, autoritaria, masculinizada.

Con esta experiencia compleja y diversificada de escuela hemos trabajado estos diez años, consiguiendo que un buen número de alumnos y alumnas haya trabajado de forma entusiasta desde sus relatos. Algunos, posiblemente, han modificado sus modos de ver y comprender la escuela. Otros muchos, en cambio, han intentado cumplir con las demandas curriculares de la propuesta, sin que esto les haya supuesto, aparentemente, una modificación de su pensamiento. Es decir, han sabido “cumplir” con las demandas que nosotros les planteábamos, al igual que han hecho con todas sus asignaturas en la Facultad; pero es más, de acuerdo también con el tipo de respuesta que les ha enseñado a dar la escuela, en que se tenía que hacer las tareas sin saber el porqué de lo que se les propone. No hay una discusión abierta de por qué sí o no es pertinente trabajar de este modo. Simplemente es “lo que toca”. Como antes comentábamos, lo que nos encontramos es una queja generalizada sobre la falta de costumbre de trabajar de este modo, y la visión opuesta que representa en relación con la forma como se trabajan otras disciplinas en la universidad. Es decir, se produce el problema en la medida en que carecen de herramientas prácticas para afrontar la tarea que se les propone, de una forma autónoma.

Por tanto, en una primera valoración, debemos entender que nos encontramos en un “entorno hostil”, el de la propia universidad, y por otro lado, con una “costumbre” arraigada que les impide pensar en otras posibilidades. ¿Cómo se concreta este escenario biográfico en la práctica cotidiana de la asignatura? ¿Qué tipo de obstáculos representa para el desarrollo de las propuestas de innovación? ¿En qué consiste la experiencia escolar de nuestro alumnado que se pone en juego en su formación universitaria?

Las evaluaciones recogidas durante este tiempo, así como los comentarios vertidos en los foros del campus virtual utilizado para el desarrollo de la asignatura, nos ofrecen elementos de reflexión para esta situación y las dificultades que el alumnado encuentra para mantenerse en esta dinámica de trabajo. A través de esta información hallamos algunas categorías que nos permiten entender, en parte, esta situación y, por tanto, estar en mejores condiciones de hacer una propuesta de trabajo, ante el nuevo escenario universitario, que sea capaz de transformar las culturas institucionales asumidas.

Así pues, entendida nuestra propuesta como la posibilidad del alumnado de trabajar a partir de sus propias biografías en un proceso de deconstrucción de su propia experiencia escolar y la reconstrucción crítica de los significados que asume la institución escolar, los obstáculos que encontramos podemos caracterizarlos desde tres dimensiones: epistemológica, metodológica y ética-relacional. Estas dimensiones no son más que las caras, los rostros de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones universitarias. Los obstáculos a los que hacemos referencia no constituyen una problemática centrada en el alumnado, sino que se lee y se mira desde ellos como los representantes más genuinos de las tradiciones educativas, entendidas como posicionamientos / atravesamientos políticos, sociales, ideológicos, culturales y económicos en relación con los sujetos, el conocimiento y la realidad.

Dimensión epistemológica

De acuerdo con lo dicho, las primeras dificultades tienen que ver con nuestro enfoque acerca del conocimiento. Éste lo entendemos como un proceso de construcción intersubjetiva a partir del encuentro entre sujetos. Sin duda, es una posición que contradice buena parte de los fundamentos racionalistas y positivistas de la escuela, y la forma de entender lo curricular y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, el proceso de elaboración de las biografías genera muchas inquietudes en cuanto a su construcción, sus dimensiones y el propio contenido de las mismas, en la medida en que no existe una estructura previa de contenido o de temas a aprender. El alumnado, en relación con este aspecto, nos demanda una estructura fija sobre cómo escribirlas. Demandan un guión, una extensión, en definitiva, unos parámetros fijos y un diseño estándar por donde moverse. La preocupación por cómo evaluaremos o calificaremos lo que escriben es alta, lo que nos lleva a advertir la relación peligrosa entre producción y evaluación, que obtura las posibilidades de comprensión.

Éste es uno de los obstáculos más serios en el proceso de interpretación del trabajo biográfico, ya que representa una escasa y pobre valoración de su propio proceso de reflexión, producción y análisis, como fuente o base del conocimiento en la asignatura. Es un claro ejemplo de lo que significa el aprendizaje según la historia escolar. Unas delimitaciones y un cómo hacerlo único, extrapolable y para todos y todas. La subjetividad y la diversidad son cuestiones que no caben en un sistema cerrado, ya que se busca la eficiencia del sistema educativo en términos técnicos. Así pues, revisar este modelo es clave a la hora de abordar nuevas

prácticas y concepciones del conocimiento. Se rompe con esa tendencia a pensar que el conocimiento es algo meramente científico, en el sentido de único, universal y cierto. Las estructuras de la verdad y de la razón son elementos subjetivos, necesariamente criticados para entender, al fin y al cabo, una escuela democrática donde todos y todas caben, no un sistema segregador de mentes, capacidades y, cómo no, competencias.

A pesar del predominio del discurso “constructivista”, “progresista” que se escucha en el ámbito académico, la actuación y las prácticas reales del alumnado y del profesorado van en otra dirección. Esto genera bastante resistencia al trabajo y el cuestionamiento de la autoridad del profesorado (que luego emerge en las evaluaciones que hacemos del trabajo en distintos momentos del curso), sobre lo que se espera que hagamos; o mejor dicho, esperando “todo” por parte del profesorado. Ahondando un poco más, vemos que se pone en cuestionamiento el propio sentido del trabajo, porque como muy bien lo expresan, “nunca lo habían hecho...”; se sienten muy inseguros, no saben muy bien lo que tienen que hacer o es algo que los desestructura mucho.... Sin duda les resulta atractivo, por lo novedoso, pero prefieren las “clases más normales...”. Que al principio de la asignatura la fuente del conocimiento sea su propia experiencia escolar —la experiencia del alumnado— constituye el primer obstáculo a superar.

En este sentido, se genera un sentimiento de incompreensión cuando repentinamente les situamos en una lógica de entender la generación del conocimiento de forma constructivista crítico¹ desde la que, indispensablemente, los roles tradicionales deben cambiar. De otra manera, estaríamos explicando algo que no está acorde con lo que se explica. En este caso,

1 Incorporamos el término “crítico”, porque a veces se interpreta el constructivismo como una teoría de tipo cognitiva, preocupada solamente por la construcción del conocimiento; y es justamente la posibilidad de considerar el conocimiento como una construcción compartida, intersubjetiva, lo que da sentido a nuestra propuesta de trabajo.

nuestro posicionamiento y entendimiento del conocimiento como un proceso colectivo de construir la realidad a través de relaciones inter-sujetos e inter-objetos, o sea, el enfoque socioconstructivista, nos lleva a generar prácticas que estén sujetas a los principios básicos mencionados.

Dimensión metodológica

Pensando en el proceso de trabajo llevado a cabo en la asignatura, que no es independiente de sus aspectos epistemológicos, éticos o relacionales, es necesario puntualizar algunos obstáculos vinculados directamente con los procedimientos que se ponen en juego de acuerdo con el trabajo de reconstrucción crítica de la experiencia escolar mediada por los relatos biográficos.

Una primera cuestión que nos planeamos tiene que ver con cómo generamos estrategias para dar el paso de lo descriptivo a lo comprensivo. Cuando el alumnado elabora sus biografías se focaliza en múltiples anécdotas, porque justamente es la experiencia vivida; pero desde estas anécdotas hay que avanzar en procesos de análisis e interpretación, que las transforman y las convierten en núcleos, en ejes de análisis, en marcos para mirar la escuela, la organización escolar, las relaciones, los vínculos, el currículo. Es aquí donde confluye la mayor parte de los problemas metodológicos, en cuanto a cómo ir orientando los distintos pasos o transcripciones de un nivel a otro, de un texto a otro.

En este sentido, resulta pertinente la idea de Geertz (2000) con su *descripción densa*, que busca interpretar lo observado, en nuestro caso lo relatado, para rendir cuenta del discurso social, “rescatar lo ‘dicho’ de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos permanentes” (p. 20). La descripción densa se propone presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significa-

do. Esto nos ubica en un paradigma o en una perspectiva de comprensión y no de explicación, ya que entendemos que el conocimiento de lo social o de lo educativo, es posible en la medida en la que podemos recrear lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten (Kornblit, 2004). Las biografías se convierten en los textos objeto de análisis, las narraciones constituyen la expresión de lo social, de la experiencia escolar, del sentido de lo escolar, de los sistemas históricos, políticos e ideológicos sobre los que se han construido los sistemas educativos y desde estas significaciones se avanza en marcos interpretativos.

Metodológicamente, lo que proponemos imbrica, relaciona, articula los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. Por tanto, no se trata de transmitir un contenido, de relacionar unas anécdotas con un “marco teórico” preestablecido, o de explicar (que muchas veces consiste en resumir) un texto; se trata de ir reconociendo núcleos temáticos, de ir organizando sistemas de categorías, de buscar posibles explicaciones y de reconstruir y recrear nuevas formas de interpretar. Frente a este camino metodológico, el alumnado “opera” con los procedimientos que modelan su actuación como estudiantes universitarios:

- Fuerza relaciones con conceptos que terminan siendo multifuncionales (lo que nos da la pauta de que hay dificultades en la comprensión) y, por lo tanto, se hace un uso casi acrítico de los mismos.
- Pone en juego una forma de interpretar o un sentido que se le da a la interpretación, centrada sólo en los sentimientos que le han generado diversas situaciones y no avanza en lo que subyace en esas situaciones.
- Hace un uso neutral y ahistórico de las teorías que, como la primera dificultad mencionada, provoca que todo pueda ser explicado por todo, ocasionando una “peligrosa” deslegitimación y empobrecimiento de los posibles marcos interpretativos y

una universalización de ciertas categorías conceptuales.

- Opera desde una lógica disyuntiva, dicotómica y centrada en el momento presente, y en la asignatura como algo aislado de las otras asignaturas y de las demás propuestas metodológicas. Esto provoca una tendencia a simplificar la realidad. Ello dificulta o atenta contra el fortalecimiento de una actitud indagadora, en el sentido de Marilyn Cochran-Smith y Susan Little (2003), donde la formación no es sólo un proyecto personal y profesional, sino también una posición a lo largo de toda la trayectoria vital y un proyecto colectivo a largo plazo que sirva a un ideal democrático.
- Banaliza, en muchos casos, el propio trabajo, dado que las ideas mercantilistas del conocimiento y las ideas utilitaristas sobre la relación entre tiempo y trabajo bloquean la comprensión de las implicaciones de un proceso de de-construcción y re-construcción. El propio trabajo se reconoce posteriormente, pero en algunos casos esto sucede cuando ya no pueden volver hacia atrás (porque llegamos al final de la asignatura).

Los procesos mencionados constituyen una fuente de preocupaciones y, al mismo tiempo, de interrogantes que se trabajan con el propio alumnado durante todo el año, en una especie de trabajo metacognitivo y social. Este proceso de reflexión permanente se convierte, tal vez, en el “contenido” más importante de la asignatura. Creemos que si el alumnado no puede pensar sobre las diversas formas en que ha construido su experiencia escolar y que estas “formas” condicionan su relato, su análisis e interpretación, casi que lo condenamos a entrar en un círculo de repetición constante. En este sentido, la idea de Bernstein (2001) sobre la diferencia e incidencia de los contextos instruccionales y regulativos del discurso, nos da algo de luz para pensar en estas dificultades.

Dimensión ética-relacional

Entender la dimensión ética en el análisis de nuestro trabajo como docentes universitarios, es acercarse a reflexionar sobre la conjugación entre los planteamientos educativos y las prácticas docentes; es decir, cómo todo el entramado ideológico queda justificado por las propias formas de proceder con el alumnado y la concepción del mismo.

Estas cuestiones éticas son clave a la hora de situarnos como docentes y como personas comprometidas con el trabajo que desarrollamos, y al mismo tiempo es una manera de exigirnos una autoevaluación para conocer y revisar en qué necesitamos mejorar. La perspectiva ética, sin duda, es el proceso educativo por excelencia al que podemos recurrir; no es concebible hablar de relaciones democráticas, pedagógicamente hablando, si no somos capaces de humanizar dichas relaciones, sean dentro de un aula o fuera.

El estudiante es entendido, pues, como un actor activo y protagonista en el desarrollo del contenido y la concepción del conocimiento, en contra de las perspectivas tanto históricas como culturales, donde el estudiante se constituye en el receptor de la información y debe estar supeditado a la voz del profesorado, que es el que tiene las herramientas que le conceden el poder. Entre ellas, una de las más poderosas: la calificación, y por lo tanto, la capacidad de decidir si se ha aprendido o no.

En una de las autoevaluaciones realizada durante el curso 2009-2010, una estudiante nos decía:

Lo que no sé decir es si he aprobado la asignatura, porque no está en mis manos, aunque creo que he aprendido muchas cosas y he aprendido a sacar mis propias conclusiones de mi trabajo.

De aquí se pueden extraer dos comentarios analíticos esenciales: en primer lugar, la desvinculación entre la toma de decisión final sobre su desarrollo (el aprobado) y, en segundo lugar, la desvinculación entre calificación y aprendizaje.

En el primer punto vemos cómo, a pesar de un desarrollo democrático y personal en los trabajos, surge el estigma de la calificación. Es un deber exclusivo del profesor o la profesora, donde independientemente de las experiencias del alumnado y las prácticas que han emergido en el aula, la visión técnica impera sobre el mismo. Debemos calificar como imposición, y aun teniendo o haciendo el intento de tener relaciones democráticas con el estudiante, surgen dudas en saber al menos si se ha aprobado o no (siempre y cuando haya honestidad y confianza).

El segundo punto se refiere a cuestiones bastante usuales en la literatura pedagógica, pero que siguen teniendo importancia en la educación y en la universidad del siglo XXI: la desvinculación entre aprendizaje y calificación. Esta última se erige como el indicio objetivo del primero, lo que se traduce en intentar “medir” algo (en una escala de 0 a 10) que asimilamos en términos de “cantidades” de conocimientos, como si fuese un proceso sencillo. En el peso de la calificación vemos las tradiciones imperantes sobre lo que se entiende por conocimiento, enseñanza y aprendizaje, lo cual resulta paradójico frente a los discursos progresistas que rodean a los ámbitos universitarios, al menos en el campo educativo. Lo más inquietante de esta situación es la percepción clara que alcanza el estudiante sobre esta ideología institucional, donde, por un lado, se le afirma algo que, luego, saben con certeza que es diferente. Entendemos que de alguna forma esto supone una pérdida de credibilidad en los procesos educativos de la universidad, que tergiversa el sentido de las teorías educativas y sobre el aprendizaje.

Esta falta de credibilidad, además de enfrentarnos con un problema ético, también nos lleva a detenernos en las concepciones de poder. La visión más jerarquizada y egocéntrica, desde el punto de vista del “profesional”, es una cuestión que debe estar en continua revisión; son trabas que no sólo aparecen en el alumnado, sino también en el profesorado, que debe ir autoalimentándose críticamente para redefinir un rol en un plano más horizontal, ya que el peso de la cultura y la historia sin duda está continuamente presente, y aunque luchemos para erradicarlo, en el momento menos pensado sale a la luz.

Es, además de demagógico, cándido, el hecho de pensar que se generan relaciones horizontales completamente. Sin duda hay una ruptura y un cambio cualitativo del significado del rol de profesor/a, pero en nuestra opinión, son roles que deben reconceptualizarse, y que de hecho existen, creemos que deben existir. No se trata de una simple transmisión del conocimiento, como la concepción histórica de la educación, sino de un agente que genera espacios y tiempos donde poder incitar al conocimiento; es una cuestión de intencionalidad, teniendo en cuenta que el conocimiento no es ingenuo, sino evidenciado, criticado y construido y, por tanto, las personas lo incorporan en su entramado personal, social, cultural, etc.

García Canal, en su trabajo sobre Michel Foucault y el discurso del poder, argumenta cómo “el poder constituye, atraviesa, produce a los sujetos [...] No le interesa quién lo ejerce, sino cómo se ejerce, le interesa su forma de funcionamiento” (2001: 1). En este sentido, como veníamos apuntando, el rol del profesor no está completamente en una posición horizontal con el alumnado, entre otras razones (ya obviando el de la calificación, que se da por hecho), porque el profesorado tiene una función que debe llevar a cabo como trabajador y de este modo asegurar la evaluación y el apoyo en el desarrollo de las actividades propuestas. Las responsabilidades y roles son

diferentes, la clave es cómo se gestionen dichas relaciones. Quizá factores como la poca presión del alumnado de reconfigurar los roles también influya en seguir manteniendo determinadas situaciones, no perdiendo de vista que el no presionar, el no cuestionar, a veces por temor a las represalias del profesorado (que inevitablemente desde la visión del alumnado se traduce en la evaluación), constituye una práctica aprendida que es necesario des-aprender.

Es en las prácticas que se generen tanto por el profesorado como por el alumnado, donde se podrá construir un muro de contención al uso del poder. Es decir, está en nuestras manos generar nuevas situaciones en las cuales poder gestionar las relaciones interpersonales. En este sentido, la asunción del estudiante como actor activo en el proceso de aprendizaje y enseñanza, como compañero a la hora de abordar la asignatura, rompe con el esquema tradicional de interacción entre profesor y alumno, y, por lo tanto, pueden generarse prácticas y relaciones democráticas.

Otra alumna expresa con claridad esta concepción sobre las relaciones y el conocimiento:

[...] voy entendiendo que también mis opiniones pueden ser buenas y válidas, aunque no siempre sea la mejor.

Vemos que en esta cita se lee un desarrollo y una ruptura con esquemas instaurados cognitivamente, donde el conocimiento se situaba en un lado de la balanza, donde la aportación personal, capacidad y experiencia del alumnado se queda resignada a la sumisión en un rincón del aula.

Esta ruptura es lo que nos parece más relevante, ya no sólo porque el hecho de desarrollar una idea crítica, sino que darse cuenta y formar parte de la creación del conocimiento, es un acto pedagógico constructivista potente y que genera un nuevo rol, una nueva manera de enfrentarse a la educación y, por

lo tanto, al mundo. En este comentario se señala que las opiniones de un estudiante pueden ser “buenas”, es decir, aceptadas como cuerpo teórico en el desarrollo de la asignatura; podemos pensar que, en la experiencia de muchos estudiantes, las aportaciones personales, construidas por uno mismo, no servían de mucho, sino que los libros y las aportaciones del profesorado eran las válidas.

Estamos de nuevo ante una lógica, digamos clasista, de entender el conocimiento, donde sólo está presente en algunas esferas sociales, que debe controlarlo y, por lo tanto, las conductas de quienes se sujetan a dicho conocimiento para poder validar meritocráticamente unas habilidades. En contra de esta corriente hegemónica, Isabel Solé (1993), trabajando desde una postura constructivista en el aula, parte de las posesiones cognitivas del estudiante para seguir construyendo con él dichos conocimientos. En este sentido, el alumnado se torna eje y *conocedor* de los contenidos que se quieren desarrollar, en contra de esa lógica residual del conocimiento situado en las figuras dominantes de poder.

De ahí señalamos, con Francisco Imbernón, la función docente con una expresión interesante: “el profesor maestro de todo, sabio de nada” (1997: 21), recurriendo a una crítica a la concepción de profesionalización del profesorado y, por tanto, de su función. Estamos de acuerdo con que la definición del profesorado como eje en el sistema educativo y de la construcción del conocimiento muchas veces se sostiene desde una visión tecnocrática que sigue ahondando en las concepciones socio-culturales actuales, en busca de un profesor ejemplar. Sin duda, son visiones reduccionistas. Desde posicionamientos críticos y constructivistas, los actores son los que generan el conocimiento entre sí y en los contextos y sistemas educativos (Carretero, 1997).

Es importante tener en cuenta cómo, desde la asignatura, develamos nuestras posicio-

nes éticas, nos situamos como mediadores, incentivadores, animadores y apoyo de un grupo de personas. Intentamos romper la jerarquía de las posiciones de alumnado y profesorado como algo rígido y con funciones claramente diferenciadas para uno y otro. En este sentido, elaboramos un “acuerdo de aprendizaje”, donde los/as estudiantes se comprometen con puntos colectivos y personales, a respetar unos derechos y cumplir algunos deberes. Por su parte, el profesorado también aporta, demanda y negocia sus propias cláusulas. Estos puntos se diseñan y definen juntos, luego de los aportes de cada uno: alumnado y profesorado. Este acuerdo es revisado durante el año, como otra forma posible de autoevaluación y reflexión crítica.

Sobre este punto, un par de estudiantes valoraban en la evaluación de la asignatura que:

- Habéis conseguido llegar al alumnado, nos habéis hecho ser partícipes de nuestro propio aprendizaje basando la metodología en la participación, la puesta en común, el diálogo, el hecho de partir de nuestra propia experiencia. Y sobre todo habéis estado ahí, ante cualquier duda, cualquier dificultad que se nos ha planteado.
- Cada uno de los profesores (Nacho, Ana-lía y Pablo) te harán sentir que tu palabra es importante, que tú también eres importante. También te ayudarán a comprenderlo todo lo mejor posible [el lenguaje de este texto es producto de una carta que elaboraron en el curso pasado para futuros compañeros contando su experiencia en la asignatura].

Estas evaluaciones son importantes para ir recogiendo elementos de autocritica, para seguir avanzando en nuestro proyecto y no perder el

norte en cuanto a la ética del método y el compromiso que queremos llevar a cabo.

Referencias biblio y cibergráficas

Bernstein, Basil, 2001, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

Carretero, Mario, 1997, *¿Qué es el constructivismo?* México, Progreso.

Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle, 2003, “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en: Ann Lieberman y Lynne Miller, eds., *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 65-79.

Conle, Carola, 2003, “An Anatomy of Narrative Curricula”, *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 3, pp. 3-15.

Ferrarotti, Franco, 1993, “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”, en: José M. Marinas y Cristina Santamarina, edit., *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, pp. 129-148.

García Canal, María I., 2001, “Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte del existir”, *Acción Educativa Revista Electrónica del Centro de Investigaciones Servicios Educativos*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México, vol. 1, núm. 1.

Geertz, Clifford, 2000, *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

Herrera, David, Rocío Jiménez, y J. Ignacio Rivas, 2008, “Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA”, *Educação Unisinos*, vol. 12, núm. 3, pp. 226-237.

Imbernón, Francisco, 1997, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.

Knowles, J. Gary, 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. F. Goodson, ed., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, pp. 149-205.

Kornblit, Ana Lía, 2004, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos.

Pinar, William F., 1995, *Understanding Curriculum*, New York, Peter Lang.

Rivas, J. Ignacio et ál., 2009, "Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje", en: A. García-Valcarce, coord., *Experiencias de innovación docente universitaria*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 507-513.

Rivas, J. Ignacio et ál., 2010, "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-209.

Rivas, J. Ignacio y Analía E. Leite, 2010, "The Empire Strikes Back: Rediscovering the Technical Logic in The European University System", en: J. Paraskeva, coord., *Unaccomplished Utopia: Neo Conservative Dismantling of Public Higher Education in European Union*, Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publisher, pp. 131-147.

Solé, Isabel, 1993, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

Tabucchi, Antonio, 2010, *El tiempo envejece deprisa*, Barcelona, Anagrama

Tadeu da Silva, Tomaz, 2001, *Espacios de identidad*, Barcelona, Octaedro.

Referencia

Rivas Flores, José Ignacio, Analía E. Leite Méndez y Pablo Cortés González, "Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 67-79.

Original recibido: junio de 2011

Aceptado: junio de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
