

INNOVAR DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Nieves LEDESMA-MARIN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València - España

Resumen

Caminando hacia procesos de investigación-acción voy a presentar las innovaciones que he ido incorporando en mi práctica docente universitaria en el ámbito de la formación del profesorado y que han ido mejorando mi quehacer profesional como enseñante. Mejoras que han sido posibles desde la revisión continua de mi propia práctica universitaria, desde las evaluaciones que solicito anualmente a mi alumnado y desde las ideas, interrogantes y aportaciones de las que me he nutrido en contacto con otras personas (compañeras/os, alumnas/os, escritores/as).

Relataré las experiencias que, en el marco de una asignatura troncal de la Diplomatura de Magisterio, considero que inciden en la capacitación de competencias para la vida personal y profesional del alumnado universitario y, fundamentalmente, en la adquisición de una mirada crítica hacia las realidades sociales y educativas. Mostraré la interdisciplinariedad de los contenidos curriculares que estudiamos, cómo planteo un currículum espiral y algunas propuestas metodológicas que desarrollamos como el estudio de la teoría desde la realización de ejercicios prácticos y de reelaboraciones de producciones propias y de trabajos de otros años, la importancia de los ejemplos, ... Y finalmente comentaré las dificultades encontradas, el proceso seguido y los trampolines que me permiten seguir avanzando.

Palabras Clave:

Didáctica Universitaria, Investigación-Acción, Pensamiento crítico, Aprendizaje centrado en el alumnado, Formación Integral, Competencias, Calidad Educativa, ... Buenas Prácticas Docentes, ...

1. Una propuesta que necesita de un recorrido previo

El título de esta comunicación es una propuesta. Como bien dijo Paulo FREIRE [1], considero que *una de las más importantes tareas en las que se debería centrar la formación permanente de los educadores sería invitarlos a pensar críticamente en lo que hacen*" (FREIRE, 1999, 145). Yo diría que es "la" propuesta básica para mejorar nuestro trabajo docente universitario pero, a la que hoy en día apenas dedicamos tiempo tan ocupados como estamos en aprender conocimientos nuevos para introducir la pizarra digital interactiva en nuestras clases, para incorporar el portafolio como nueva propuesta metodológica, para adaptar nuestro programa y fichas docentes al sistema de créditos ECTS,

Claro que pensar críticamente nuestras prácticas docentes, preferiblemente, hay que hacerlo en compañía de otras personas y de forma sistematizada con un calendario y un procedimiento preestablecido. Pero llegar a este punto requiere un camino previo. Intentar llegar de un brinco hasta ahí es un triple salto mortal a no ser que se den circunstancias muy favorables. Exige vencer miedos personales a dejar que compañeras y compañeros entren en nuestras aulas y conozcan cómo desarrollamos nuestro trabajo con nuestros logros y errores. Exige superar algunos obstáculos institucionales que no favorecen dedicar esos tiempos de análisis individual y colectivo (porque, por ejemplo, no son rentables a la hora de mejorar formalmente el currículum profesional al no ser valorados como méritos, ...). Exige romper con tradiciones culturales muy asentadas que frecuentemente determinan nuestras intervenciones. Me explico: desde nuestra posición de docentes universitarios habitualmente solemos enjuiciar el trabajo de otros recomendando, apresuradamente, cambios en el mismo.

Relataré una experiencia que viví hace unos años en el centro universitario donde trabajaba. Fruto de conversaciones de pasillo y de encuentros fortuitos en cursillos y reuniones de trabajo, un grupo de siete profesoras y profesores universitarios (de cinco departamentos diferentes) conformamos un grupo de investigación-acción para reflexionar sobre nuestra docencia y mejorarla intentando coordinar nuestra práctica profesional y los trabajos que proponíamos al alumnado que compartíamos.

Pues bien, tras tres o cuatro encuentros en los que algunas profesoras relatamos cómo impartíamos clase, nuestras dudas, lo que nos parecían logros, ..., el grupo se fue desintegrando. Poco a poco muchas de nosotras fuimos dejando de acudir a las convocatorias de las reuniones. Algunas de las razones que vaciaron mi deseo de estar en ese grupo fue que la intervención de algunos compañeros cerraba la reflexiones que yo buscaba: ante mis propuestas que no valoraban positivamente, o ante mis dudas añadían: "Es que hubiera sido mejor hacer ésto", "Tendrías que hacer aquello", ... Algunas personas sentadas desde la cátedra juzgaban y recomendaban con excesiva facilidad el camino a seguir en prácticas ajenas en lugar de escuchar detenidamente y de plantear interrogantes entendiendo las sesiones como espacios de reflexión conjunta en los que cada persona tendría que ir descubriendo con ayuda de otras qué camino quería recorrer y a dónde llegar.

Lamentablemente no explicité mi decepción ante dicha dinámica que estaba lejos de lo que buscaba y no me importó desaparecer. También recuerdo que entonces tenía que revisar muchos trabajos de mis alumnas y alumnos y me sentí desbordada. Aunque comprendí esas intervenciones inadecuadas de algunos compañeros. Entendí que es una deformación profesional, que en nuestra posición de "expertos" (en la que nos coloca y nos colocamos en la universidad) es difícil disponernos simplemente a escuchar, a preguntar, ... En esa relación de grupo yo necesitaba escucha, confianza, preguntas para repensar mi práctica, no evaluaciones taxativas y recomendaciones apresuradas externas sobre mi docencia universitaria que me paralizaban. Esa relación no me ayudaba a crecer, a replantearme y mejorar mi trabajo; no era el apoyo y la ayuda que yo buscaba y necesitaba en esos momentos. (Ahora conforme escribo esto pienso que, quizás, algo parecido les pasa a mis alumnas y alumnos en las relaciones que genero con ellas y ellos en clase. Tendré que pensarlo y mejorar mis intervenciones en esos casos).

Creo que es más fructífero adoptar una posición de escucha, una posición que ayude a la otra persona a reflexionar (con nuevas miradas que quizá no había pensado antes), darle tiempo y dejar que decida por sí misma qué caminos tomar; por lo menos en una primera fase. Creo que esta actitud en la relación que se establece en un grupo que nace es básica para fortalecer la confianza dentro del grupo y que las personas integrantes del grupo se sientan cómodas para exponer sus dudas, sus deseos, sus miedos, sus problemas, sus cuestionamientos, sus avances y conquistas, ... y vaya creciendo en ellas la necesidad del grupo para mejorar su reflexión y su práctica. Seguro que este tipo de relación no asusta, ni intimida y potencia relaciones horizontales más duraderas y provechosas.

Para mí, integrarme en ese grupo de investigación-acción sobre nuestra práctica docente universitaria era una manera de compartir las reflexiones que constantemente realizo sobre mi quehacer cotidiano, sobre los procesos que posibilito en las asignaturas, sobre los resultados que consigo y sobre posibles cambios y mejoras que continuamente se me van ocurriendo. Era una manera de forzarme a detenerme, a pensar lo menos obvio y a explicitar verbalmente o por escrito mis autoanálisis y también era una manera de procurarme nuevos análisis e ideas surgidas en la relación con otras personas interesadas e involucradas en el mismo proceso reflexivo de perfeccionamiento y desarrollo profesional, para así potenciarnos mutuamente nuestros caminos individuales y colectivos de mejora. Aunque realmente ese proyecto fue un fracaso, yo he aprendido de esa experiencia. He ido clarificando cuál debe ser mi actitud en grupos de este tipo. Y, aunque en esa ocasión no fue posible, yo he sigo pensando y repensando mi práctica docente y puntualmente he ido comentando con algunas compañeras y compañeros mis preocupaciones, mis carencias y también mis éxitos en algunas de mis clases, como foros de contraste de mi práctica aunque informales muy valiosos. Me he obligado a escribir este artículo y otros sobre mi propia práctica profesional para revisarla, clarificarla e introducir las mejoras que vaya considerando oportunas y no únicamente las que me marca el discurso dominante centrado en la adecuación formal al sistema ECTS y en la introducción de las nuevas tecnologías; también para evidenciar la necesidad y el valor de este tipo de innovaciones y procesos profesionales formativos no reconocidos actualmente.

Obviamente una investigación-acción, tal cual se plantea en los manuales, no puede implementarse individualmente, necesita de la coexistencia de varias personas para contrastar y resituar la mirada propia egocéntrica. Pero bueno, creo que pensar críticamente sobre la propia práctica es un primer paso y una invitación a compartir las reflexiones con quien quiera formar parte de un nuevo grupo de reflexión sobre docencia universitaria.

2. Qué hago en mi práctica docente y por qué hago lo que hago: luces y sombras

A continuación pasaré a explicar brevemente los aprendizajes que pretendo que desarrollen mis alumnas y alumnos en el marco de una asignatura que imparto, algunas prácticas docentes que considero valiosas para la consecución de los mismos. Y, posteriormente en el siguiente apartado aludiré a algunas dificultades y trampolines que han jalonado mi actuación docente.

La asignatura sobre la que voy a centrar mi relato es una asignatura troncal de la Diplomatura de Magisterio, *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Lo que pretendo en esta asignatura es contribuir a la formación de enseñantes comprometidos con una educación democrática que pueda incidir en la construcción de una sociedad que pretenda la justicia social así como el cuidado del medio ambiente. Pretendo desarrollar en ellas y ellos las competencias profesionales de pensar críticamente las realidades sociales y educativas y de saber cómo integrar críticamente en las aulas escolares las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta los condicionantes culturales y estructurales existentes.

2.1. Enfoque de la asignatura y aprendizajes prioritarios

Esta asignatura suena metálica. Suena a equipos de hardware y software, a cables, a espacios virtuales, a ratones-mouse, a pantallas, ...; que, en todo caso, desde el discurso hegemónico vinculamos con las personas individualmente. Pero no enfoco esta asignatura desde un punto de vista técnico-instrumental, que implicaría enseñar a usar equipos y programas informáticos, sino desde un punto de vista didáctico-político [2], dado que formo a futuras maestras y maestros y no a informáticos.

Me explico. Pretendo enseñar a mis alumnas y alumnos a integrar en las aulas escolares las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como contenidos curriculares y como recursos didácticos para formar a una ciudadanía crítica emancipada en la actual sociedad de la comunicación. Pretendo desarrollar su competencia profesional de saber diseñar e implementar propuestas didácticas en Educación Infantil y Primaria, teniendo en cuenta que los niños y niñas de hoy en día son socializados en buena parte por la televisión (publicidad, concursos, series, noticias, ...), los videojuegos, las películas infantiles y juveniles (y las de adultos), ... y que las TIC nos posibilitan un acceso al saber impensable en otras épocas pero no por ello menos manipulado y sesgado. Por ello, en la asignatura mis alumnos y alumnas desvelan y analizan los discursos ideológicos inherentes en las TIC (en los que inconscientemente nos socializamos) así como las relaciones de poder entre la ciudadanía y los medios de comunicación de masas. Y localizan, evalúan y diseñan recursos y experiencias didácticas para enseñar a los niños y niñas de Infantil y Primaria a comprender el mundo que viven, cómo influye en ellos y cómo pueden influir ellos, para desarrollar su creatividad, para potenciar su participación social y también buscan y crean recursos y experiencias que ofrezcan a los niños y niñas discursos alternativos, más plurales ideológicamente, que evidencien las relaciones sociales dominadoras y no sostenibles y los orienten sobre cómo pueden transformarlas y superarlas.

En definitiva, dedico muy pocas clases a los contenidos estrictamente instrumentales. En el escaso tiempo de que dispongo en esta asignatura cuatrimestral tengo que priorizar los saberes que puedo hacerles llegar (como, por otra parte, hace todo docente). Selecciono y priorizo lo que me parece más relevante para su futuro profesional y voy dejando fuera los contenidos y las destrezas menos importantes y que creo que les pueden ser más fáciles de aprender en otros contextos. Muchas alumnas y alumnos manejan los equipos y los programas incluso mucho mejor que yo; supongo que es un problema generacional y también que a mí no me preocupa mucho no saber manejar el último equipo o programa (aunque sea profesora de Nuevas Tecnologías) ya que si lo necesito cualquier-a compañero-a o amigo-a puede enseñármelo. Pienso que aprender el manejo de determinados programas informáticos que caducan rápidamente no es lo prioritario en la formación inicial de las maestras y maestros y, en todo caso, si necesitaran en sus prácticas

profesionales estos saberes pueden aprenderlos con ayuda de una persona conocida o en una academia. Creo que la universidad (y sobre todo, en las materias troncales) tiene que ofrecerles saberes más relevantes y de más alto nivel que no es posible adquirir en otros espacios formativos.

2.2. Algunas experiencias de mi práctica docente universitaria

En este apartado voy a detallar algunos elementos específicos de mi quehacer docente que he ido introduciendo fruto de la reflexión continua sobre mi propia práctica profesional en la universidad, de los análisis y propuestas de mi alumnado en sus evaluaciones anónimas que me entregan al finalizar la asignatura y fruto también de sugerencias y propuestas que he ido extrayendo de aquí y de allá, como he ido en foros informales con otras personas.

2.2.1. Potencio la interdisciplinariedad e incluyo contenidos transversales

En esta asignatura les ofrezco dos ejes teóricos: las teorías curriculares y las cosmovisiones. Estos contenidos son propios de otras materias básicas (en este caso, didáctica general y filosofía política) pero creo que pueden ayudarles, por un lado, a comprender críticamente las realidades sociales y educativas, nuestras subjetividades y el papel sociopolítico de las TIC en ellas y, por otro lado y en función de esas comprensiones, ayudarles a pensar cómo integrar curricularmente las TIC en las aulas escolares. También manejamos los conceptos de “ideología” (discursos ideológicos dominantes: pensamiento único, androcéntrico, etnocéntrico, ... y discursos ideológicos alternativos) y de “poder” (relaciones sociales de poder dominadoras y “juegos estratégicos entre libertades”, como menciona FOUCAULT). Estos conceptos igualmente nos permiten pensar el mundo escolar y social en los distintos ámbitos político, económico y cultural y, a partir de ello, diseñar y evaluar recursos y experiencias educativas que utilicen y estudien las TIC.

Disponer de estas herramientas conceptuales creo que posibilita que mis alumnas y alumnos desarrollen la competencia profesional de pensar críticamente, porque dichas herramientas les permiten identificar diferentes maneras de entender las TIC en el ámbito social y educativo, les ofrecen diferentes argumentos acerca de porqué integrar curricularmente las TIC en Educación Infantil y Primaria, les sugieren diferentes enfoques y propuestas sobre cómo hacerlo, les posibilitan diagnosticar diferentes aspectos culturales y estructurales que favorecen o impiden integrar las TIC en el curriculum y les ayudan a inventar diferentes modos de resolver los conflictos que pueden acontecer en su práctica profesional. Lo cual amplifica su mirada permitiéndoles pensar crítica y holísticamente su papel como docentes, disponiendo de un abanico muy amplio de discursos y prácticas para definir sus futuras intervenciones profesionales en los centros educativos en relación con las TIC.

Igualmente, a lo largo de la asignatura, bebemos de saberes de otras disciplinas académicas: de “Organización escolar”, de “Sociología de la cultura”, de “Economía política de la comunicación”, de “Psicología del aprendizaje”, de “Epistemología”, de “Sociología de la educación”, ...; tal como he señalado en otro lugar [3], por lo que no voy a extenderme en ello. En definitiva, lo que pretendo es incorporar saberes interdisciplinares para complejizar nuestras comprensiones y nuestras propuestas en el marco de nuestra asignatura.

Un objetivo a futuro es coordinarme con otras y otros docentes y proponer al alumnado trabajos que les obliguen a conectar saberes de diferentes materias. Otro objetivo es organizar seminarios impartidos simultáneamente por docentes de diferentes disciplinas. En esta línea coordino, en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universitat de València, un grupo de innovación docente “*espaiCinema Magisteri*”, que aglutina a docentes de cinco departamentos diferentes, en el que ofrecemos a nuestro alumnado analizar una serie de películas desde las diferentes miradas que plantean los profesores y profesoras integrados en dicho proyecto (El proyecto consiste en la proyección anual de varias películas en nuestro centro universitario que posteriormente son analizadas en clase desde las materias que impartimos los docentes de este grupo de innovación; de manera que el alumnado que tiene como docentes a varios profesores y profesoras de este grupo dispone de una mirada interdisciplinar respecto a las películas visionadas). Además, las excelentes relaciones que hemos ido construyendo las y los docentes implicados en el seno de este proyecto (fruto de las pasiones que compartimos -el cine y la educación- y del quehacer

colaborativo semana a semana en las proyecciones y cinefóruns) seguramente va a posibilitar seguir colaborando y profundizando en unas prácticas docentes interdisciplinares más provechosas para el aprendizaje de nuestro alumnado. El camino está construido, sólo hay que ponerse a andar.

También en la asignatura incorporo algunas temáticas transversales que aluden a problemas sociales y medioambientales que es preciso intentar solventar. Actualmente introduzco conscientemente la temática “género”, “medio ambiente” e “inmigración” a lo largo de los diferentes temas del programa y en las distintas actividades y debates que realizamos en la asignatura; lo cual he detallado en otro escrito [4] al que remito.

2.2.2. Uso frecuentemente ejemplos de múltiples recursos y de experiencias para facilitar la comprensión de la teoría y su transferencia a propuestas didácticas

Los contenidos teóricos abstractos que les aporto como herramientas para desarrollar su competencia profesional son difíciles de comprender si no se ejemplifica su utilidad para entender y analizar la realidad y para diseñar experiencias didácticas. Por ello, incorporo frecuentemente en las clases una gran variedad de recursos que ejemplifican los conceptos que les introduzco o que me permiten evidenciar los análisis que les ofrezco. Por ejemplo: les presento el concepto de relaciones de poder y la conveniencia de realizar análisis políticos de las relaciones de poder subyacentes en nuestros actos cotidianos (pensando a quién benefician y perjudican) con un cuento en audio: “*Tocando fondo*” que localicé en la revista “*El Viejo Topo*”, o les ejemplifico un análisis ideológico analizando el cuento *El Gato con Botas* o contrastando cómo dan noticia de un mismo suceso periódicos ideológicamente distantes (*El País, El Mundo, Rojo y Negro y Le Monde Diplomatique*).

Constantemente estoy recogiendo materiales de aquí y de allá para las clases. Y he constatado que presentar una diversidad de recursos permite que algunas personas consigan comprender la idea que intento transmitir, si no es con un ejemplo o recurso con otro. Un día, una alumna en tutoría me comentó que ella había entendido el concepto de “ideología” cuando les puse en clase unas fotos que mostraban la ubicación de una iglesia desde diferentes encuadres. Por eso también utilizo relatos metafóricos. Es decir, trato de utilizar diferentes soportes para comunicarme con ellas y ellos, y facilitar la comprensión de lo que quiero decirles. Y con mi actuación les muestro la conveniencia de ofrecer diferentes recursos en las aulas escolares para llegar, tocar y hacerse entender por el alumnado inevitablemente diverso que encontrarán en Educación Infantil y Primaria.

Con estos ejemplos de recursos y experiencias el alumnado capta la utilidad de las herramientas conceptuales que le ofrezco (para aumentar y complejizar su comprensión de las realidades sociales y educativas y de los productos culturales con los que nos socializamos) y potencia su imaginación para seleccionar y apropiarse de otros recursos didácticos que favorezcan y mejoren la comunicación en sus futuras clases, desarrollando su competencia didáctica para promover aprendizajes emancipadores.

2.2.3. Utilizamos el conocimiento teórico en situaciones prácticas (evaluando recursos curriculares, diseñando propuestas didácticas, elaborando argumentos para las familias que justifiquen dichas propuestas, formulando preguntas concretas para el alumnado de Infantil o Primaria, ...), realizando constantes recorridos teórico-prácticos

Este año, en el transcurso de una actividad práctica que les propuse en una sesión de clase, he descubierto claramente la distancia que hay entre, por un lado, la comprensión de los contenidos (que intento favorecer utilizando ejemplos, como acabo de señalar) y, por otro lado, el uso de estos nuevos saberes incorporándolos en nuestra estructura cognoscitiva para mejorar nuestra mirada, nuestros análisis y nuestras decisiones. En esa ocasión estábamos estudiando el discurso ideológico de los libros de texto para desmontar la idea de “neutralidad” con la que se les suele arropar y para evidenciar que en todo material impreso, audiovisual o informático (sea un libro de texto, una película, un documental, un programa de software, una página web, un programa de televisión, ...) subyace una posición ideológica. Por eso les ofrecí algunos textos donde se muestran los sesgos ideológicos de los libros de texto en cuanto al sexismo, al racismo, al etnocentrismo y al “imperativo tecnológico” en estos materiales curriculares. Pues bien. A los

pocos días de haber estudiado el texto que ofrecía algunos criterios de análisis para desvelar el racismo en los libros escolares (imágenes, lenguaje, personajes, ...), les entregué unas viñetas del cómic "Tintín en el Congo" para que las analizaran. Me asombró descubrir que no percibían el tratamiento racista y etnocentrista existente en el relato. ¿De qué servía que estudiaran ese listado de criterios para evidenciar el racismo en los libros y en la literatura si luego no usaban esos criterios al analizar ese cómic?. Fue entonces cuando pensé que nos quedamos a medio camino si comprenden determinados contenidos teóricos pero no llegan a desarrollar aprendizajes significativos utilizando esos saberes en situaciones prácticas. Comprendí que estaban aprendiendo contenidos pero no adquiriendo competencias.

Por eso destaco ahora la importancia de algunos ejercicios prácticos que les propongo para que utilicen y pongan en práctica los saberes teóricos aprendidos. Por ejemplo, les propongo actividades de análisis ideológico y político de cuentos y películas infantiles (qué modelos de felicidad proponen, qué tipo de relaciones entre hombres y mujeres muestran, qué vinculación de las personas con el medio ambiente ofrecen, etc), actividades de análisis de prensa mayoritaria y alternativa (qué modelos económicos destacan como válidos, cuál es la proximidad ideológica de ese medio con algún partido político, etc), ..., actividades de análisis de webquests y de webs educativas e infantiles utilizando como criterio las teorías curriculares o las diferentes actividades de diseño de propuestas didácticas desde cada teoría curricular (usando y estudiando las TIC), actividades de reelaboración de sus propias propuestas (o de las recogidas en trabajos de alumnas y alumnos del año anterior) para plantearlas desde la teoría curricular sociocrítica. También les solicito que construyan los argumentos que utilizarían para justificar a las familias el sentido y la conveniencia de las propuestas didácticas que diseñan y les fuerzo a que formulen de forma muy concreta posibles preguntas que lanzarían al alumnado de Educación Infantil y Primaria para propiciar su pensamiento crítico en las actividades escolares que han inventado. También, por ejemplo, este año les he propuesto que hicieran llegar a algún medio de comunicación algún escrito sobre temas educativos (bien como carta al director en prensa impresa o digital, bien como comentario en un blog,...) para que tuvieran la experiencia real de usar conscientemente su poder micro en relación con las TIC. Sus escritos trataron sobre el estado de algunos coles, sobre la situación de los diplomados en logopedia,..., y algunos fueron publicados en prensa y suscitaron gran debate en internet. Estoy segura de que estas experiencias de vida, vinculadas a los saberes teóricos estudiados en clase, no las olvidarán y les han ayudado a asimilar mejor el concepto de "relaciones de poder micro", ..., para pensar cómo usar y estudiar las TIC en las aulas escolares con el propósito de que las niñas y niños desarrollen aprendizajes emancipadores.

Ahora entiendo la necesidad de realizar estos recorridos teórico-prácticos y de reservar tiempo para utilizar en situaciones prácticas los saberes teóricos aprendidos para posibilitar ese salto cualitativo del conocimiento a la competencia. Es por ello, que en la asignatura vamos intercalando el estudio teórico y las actividades prácticas según el devenir de las sesiones (según nos extendamos más o menos en las exposiciones, debates y actividades prácticas), lejos del rígido calendario oficial que marca dos horas de clases teóricas y una hora de clase práctica a la semana. Además, en algunas ocasiones sería difícil diferenciar si una clase es una sesión teórica o práctica, porque tanto en una como en otra intento que combinen y relacionen teoría y práctica.

Mis alumnas y alumnos suelen decirme que ya han tratado en otras asignaturas las teorías curriculares y algunos otros conceptos que estudiamos pero que no saben inventar diseños didácticos utilizando esos saberes. Por eso valora mucho estos aprendizajes (el saber hacer fundamentado desde el saber teórico crítico) al constatar la utilidad práctica de los mismos. Y, además, darse cuenta de que están empezando a disponer de esta competencia profesional les motiva y engancha a la asignatura.

2.2.4. Retomamos en clase las experiencias cotidianas imprevistas relacionándolas con los contenidos teóricos del programa y combinamos análisis macro de las realidades sociales y educativas (neoliberalismo, sostenibilidad, ...) con análisis micro acerca de lo que hacemos, pensamos, ...

Ya he dicho que el saber sirve de bien poco, se esfuma, si no nos cala, si no pasa por nuestra experiencia, si no nos ayuda a entendernos, si no nos transforma; o, en todo caso, nos hace mantener un discurso incoherente con nuestras acciones. Por eso también he intentado incorporar

las experiencias cotidianas imprevistas que nos sucedían en clase analizándolas y enlazándolas con los contenidos teóricos que estábamos trabajando. Esto ha sido nuevo este año en esta asignatura (antes, lo hacía muy puntual y brevemente) y pienso que ha sido un acierto. Creo que es lo que más ha vinculado a las alumnas y alumnos conmigo y con la asignatura.

Por ejemplo: Un día, que estábamos tratando en clase el concepto “ideología” y el sexismo, una alumna dijo que ella había leído en prensa que el 70 % de los asesinatos por violencia de género se debía a la inmigración. Bueno, pues esta escueta intervención produjo un encendido debate que continuamos con una búsqueda de datos en internet para contrastar informaciones y fuentes así como con interesantes reflexiones sobre los criterios por los que otorgamos o no veracidad a las fuentes y a las informaciones que nos transmiten los medios de comunicación de masas. También les planteé que pensarán cómo solventarían este dilema si se producía en una clase de Primaria. En suma, aprendimos muchísimo y mejoró el estudio crítico de la prensa como contenido del programa.

En otra ocasión en la que estudiábamos la publicidad en los medios de comunicación de masas, introduje una situación que estamos viviendo en nuestra Escuela Universitaria: el servicio de Reprografía-fotocopiadora recientemente externalizado (privatizado) estaba utilizando como soporte publicitario de su empresa los apuntes que dejamos en él las profesoras para que el alumnado pueda recoger fotocopias de los mismos. Publicidad que pagaba, en un principio, el propio alumnado hasta que la dirección de la Escuela (informada por mí) instó a la empresa a devolver al alumnado el coste de esa última página publicitaria de los apuntes pero que sigue incorporándose en las fotocopias, obligando al alumnado a llevarla en sus apuntes. Les hablé del principio hologramático que ha formulado MORIN que dice que una parte de la realidad te permite comprender el todo y así este pequeño suceso nos permite visualizar la privatización y mercantilización que nos invade silenciosamente y que no nos llama la atención ni nos provoca rechazo (que yo sepa, hasta ahora sólo yo he protestado por ello). También incorporé el análisis de la publicidad con la que se decora nuestro centro en las fechas previas a las elecciones de representantes del alumnado a claustro y a Junta de Escuela y de los regalos que la acompañan (condones, piruletas, bolígrafos, calendarios-porno,...) así como de la publicidad electoral y de la publicidad encubierta.

El alumnado valora muy positivamente el incorporar los imprevistos y enlazarlos con los contenidos que estudiamos, además de ser fundamental en sus aprendizajes y en el desarrollo de sus competencias profesionalizadoras.

2.2.5. El curriculum de la asignatura es espiral, no lineal

En la asignatura sigo el orden de los temas del programa pero cuando concluimos las lecturas, los debates y las actividades correspondientes a un tema y pasamos al siguiente, aquél no se cierra sino que permanece abierto hasta terminar la asignatura; ya que cada tema aporta ideas, argumentos, actividades, ... que enriquecen nuestra comprensión de los anteriores temas. Igualmente, se da el caso contrario, en cualquier tema podemos detenernos a analizar cuestiones que son trabajadas en temas posteriores si viene al caso, intentando no desaprovechar esas situaciones que han provocado esa conexión entre conceptos y temas que amplían y complejizan nuestro saber. Evidencio explícitamente esto al alumnado para que tome conciencia de que la compartimentalización del saber (en este caso, como temas de un programa) es una construcción académica que permite organizar el trabajo docente pero que no debe limitar ni simplificar los aprendizajes ni el estudio. Por eso, adjetivo el curriculum de la asignatura como curriculum espiral, en contraposición a un curriculum lineal en el que cada tema se cierra al comenzar el siguiente. De esta manera en la asignatura unos temas se alargan más que otros; también porque algunos temas los considero más relevantes que otros o porque creo que es preferible profundizar más en ellos.

2.2.6. Intento cuidar en clase la relación educativa con mis alumnas y alumnos de manera que exista confianza, escucha, reconocimiento, ...

Desde el primer día de clase pretendo que mis alumnas y alumnos disfruten aprendiendo y que establezcamos vínculos entre unas y otras donde fluya la confianza (en quien nos enseña o puede enseñar algo y en nosotros-as mismas como aprendices), donde navegue la escucha de unas

hacia otras y viceversa, donde todas y todos nos sentimos reconocidos-as ante las otras personas, donde nos atrevamos a estar en primera persona, ... A lo largo de las sesiones retomo sus intervenciones e incorporo lo que traen al aula, valoro las aportaciones de todas y todos porque siempre extraemos algo positivo de éstas, me leo sus escritos y les devuelvo mis valoraciones, les manifiesto lo que me aportan y lo que aprendo con ellas y ellos, intento descolocarme de esa posición de poder autoritaria que me confiere la institución, explico por qué hago lo que hago ("diezmo epistemológico" del que habla Edgar MORIN), ... Ahora, hace bien poquito, puedo explicitar esto de esta manera gracias a lo que he leído del pensamiento y de las prácticas del feminismo de la diferencia. Hasta el año pasado, no lo había teorizado, no le había puesto palabras, aunque mis actuaciones en clase iban en esta línea. No voy a extenderme más aquí puesto que mis reflexiones sobre estos aspectos los he recogido en otro escrito [5].

3. Llegar hasta aquí es el resultado de un proceso lento y gradual acompañado de dificultades y trampolines

He ido señalando en este texto algunas de las dificultades que he ido encontrando en la reformulación de mi asignatura "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación" en la Diplomatura de Magisterio. Estas dificultades llegan desde diferentes lugares. Son dificultades que radican en la falta de saberes básicos con que llega la mayoría de mi alumnado a la asignatura y sus inadecuados hábitos de estudio. Les asusta la libertad que les propongo, tomar decisiones, reclamándome orientaciones muy específicas sobre qué hacer y cómo. No se atreven a escribir lo que piensan y no dan valor a sus propuestas. Se ofuscan cuando les respondo sus preguntas con otras preguntas divergentes. No estudian diariamente y retrasan la realización de los trabajos para el final, acostumbradas como están a estudiar el último día para un examen apropiándose memorísticamente de un saber externo sin cuestionarlo y sin que éste pase por ellas y ellos. No les culpabilizo, pero lo explicito en clase y, teniendo en cuenta el estado de las cosas, intento con mis intervenciones modificarlo.

Otros obstáculos se derivan de la propia institución universitaria. El elevado número de alumnas y alumnos por aula (hasta noventa por grupo) es una ratio que me dificulta unas relaciones más personales con ellas así como un seguimiento más individualizado (que es lo que ellos y ellas deberían vivenciar para aprenderlo desde el curriculum oculto y ponerlo en práctica en sus futuras aulas de Educación Infantil y Primaria). Siendo tantos alumnos y alumnas me es imposible leer todos sus escritos y atenderles en tutorías varias veces. También es un inconveniente el escaso tiempo de que disponemos en esta asignatura que es cuatrimestral cuando les estoy proponiendo un nuevo modo de relacionarse con el saber con el que no están familiarizados y que les hace sentirse descolocados y confusos, normalmente durante el primer mes de clase. Otra dificultad es también el cuestionario de evaluación de la universidad, tipo test, que el alumnado debe cumplimentar al finalizar la asignatura y que ofrece como criterios válidos para evaluar el trabajo docente, por ejemplo, dedicar el mismo tiempo a todos los temas del programa.

También las dificultades provienen incluso de mí misma: de mi formación previa, de mis miedos, de mis inercias, ... Inercias que me dirigen automáticamente hacia una enseñanza centrada en contenidos teóricos y a un ritmo más rápido de lo que necesitan mis alumnas y alumnos para construir aprendizajes significativos. El miedo a no avanzar en el estudio de los temas me impide dejar todos los días los últimos cinco minutos de clase para que escriban lo que les ha aparecido más interesante o han aprendido. El miedo a que se repartan los trabajos de grupo y no los hagan colaborativamente. El miedo a que copien los trabajos de otros años que les ofrezco para que los reelaboren y no tengan que partir desde cero, ... La reticencia a cargarme de demasiado trabajo leyendo sus escritos, retomando lo dicho en sesiones anteriores, ...

Ahora bien, paso a paso, he conseguido perder el miedo a salirme del programa y mirar con distancia las inercias mencionadas, debido a que he comprobado en mi experiencia práctica la inutilidad de éstas para desarrollar las competencias profesionales que debieran potenciarse en la formación inicial de maestras y maestros. También he conseguido superar mis miedos respecto a las actitudes del alumnado. Soy yo quien tiene que formular mejor los trabajos de grupo para que inevitablemente tengan que elaborarlos de forma colaborativa. Que mi alumnado revise trabajos de otros años les ha ayudado en sus aprendizajes y, aunque es cierto que pueden darse casos de

copia (y apropiación indebida), tendré que confiar en ellos y ellas porque no hacerlo dificulta introducir cambios que pueden mejorar sus aprendizajes. En definitiva, conforme escribo veo que yo aprendo y modifico mi quehacer docente gracias a la reflexión sobre las experiencias que vivencio con una intención de mejora (y no porque se diga en los manuales de didáctica que tanto he leído y estudiado, incorporándolo como discurso deseable). Voy dándome cuenta de que es la reflexión (consciente e inconsciente) sobre mi propia experiencia práctica la que me lleva a modificar mis actuaciones profesionales y la actitud de confianza que deposito en mí misma y en mi alumnado para mejorar el estado de las cosas.

Llegar hasta aquí ha sido el resultado de un proceso en el que he ido replanteándome mi quehacer profesional y atreviéndome a incorporar poco a poco algunos cambios que conforman lo que hoy hago (ejemplos, preguntas, temas transversales, enlazar las experiencias cotidianas con los temas, ...). Es un proceso inacabado abierto a incorporar nuevos elementos de mejora, con avances y retrocesos. Algunas veces he desechado algunas propuestas que he tanteado e incluido en mi práctica porque he percibido que no la mejoraban. Día a día voy descubriendo cosas que iré pensando e incorporando en mis futuras prácticas docentes como cuidar más la relación educativa que genero en el aula e introducir con más peso la perspectiva de la diferencia sexual en educación, ...

Algunos de los trampolines que me han ayudado en este largo y lento proceso han sido las ideas que me han aportado otras personas y los interrogantes que éstas me han abierto: algunas compañeras y compañeros de Departamento y de despacho, algunos profesores en mi formación universitaria, otras personas con sus libros o con sus intervenciones en congresos como éste y sin ninguna duda mis propias alumnas y alumnos con sus preguntas y sus propuestas. Otro trampolín es mi constante actitud de búsqueda y de mejora que me hace atreverme a introducir cambios e investigar. Yo sé que no lo sé todo y decírselo tal cual al alumnado me libera de tener respuestas para todo. Sé que sólo puedo mejorar mi práctica profesional si reconozco mis errores e imperfecciones y si me atrevo a indagar y a probar, acompañada de dudas y miedos, explorando caminos para seguir creciendo como docente y como persona.

También es cierto que el haber impartido muchas otras asignaturas en mi área de conocimiento en varias universidades españolas, aunque ha sido un desgaste personal agobiante y desalentador en algunos momentos, me ha permitido adquirir un bagaje que me posibilita no encerrarme, epistemológicamente hablando, en una única materia científica concreta. Mirando hacia atrás, creo que dar otras asignaturas diferentes de vez en cuando me permite tomar nuevas decisiones que mejoran mi formación (y, por ende, la de mi alumnado) y me abren caminos que mejoran mi docencia. Impartir asignaturas optativas me ha posibilitado librarme del corsé de los contenidos tradicionales de la materia y me ha permitido relajarme y dejarme traspasar por los deseos y propuestas de mi alumnado; y creo que han aprendido más que siguiendo más lineal y fielmente el programa. Impartir materias con pocos créditos me ha "obligado" a pensar lo importante, a priorizar lo que podía aportarles en escasas sesiones... Estar abierta a situaciones nuevas, me resulta enriquecedor. Estos retos intelectualmente me agradan y me impiden aburrirme y llenarme de rutinas en mi trabajo docente.

Y también creo que he podido implementar esta asignatura de esta manera porque llevo varios años impartíendola; lo cual me ha permitido ir replanteándome los contenidos y las experiencias que considero más provechosas para conseguir los propósitos que me propongo (en cuanto a los procesos formativos, los resultados de aprendizaje, los principios de procedimiento, ...), así como ir haciendo acopio de recursos diversos (viñetas, cortometrajes, direcciones de internet, ...). Ahora puedo decir que la asignatura *"la he hecho mía"*. Puedo distanciarme de los contenidos tradicionales de la materia y sopesar su relevancia, navegando por la asignatura con más soltura y adaptándome a las pistas que van desvelándome mis alumnas y alumnos.

Siempre he encontrado placentero enseñar a otras personas cosas que yo he ido aprendiendo. Me gusta mi trabajo docente y disfruto mediando entre ellas y el saber, y viendo sus caras cuando aprenden y me dicen que lo aprendido les sirve profesional y personalmente. Ver cómo algunas alumnas espontáneamente me piden materiales que he expuesto en clase para llevarlos a sus casas y mostrárselos a sus familiares o amigos, o ver cómo algunas siguen preguntando y buscando incluso cuando el trabajo ya está hecho; lo cual me evidencia que les he generado

deseo (deseo de saber, deseo de hacer) y que disfrutan aprendiendo. Tengo el reconocimiento de buena parte del alumnado, sé que no de todos y todas; quizá porque no lo hago del todo bien, o porque les exige mucho esfuerzo sacar la asignatura, o porque no se atreven a pensar y escribir desde ellas mismas, ... El caso es que cuando me debilita el exceso de trabajo y las dificultades me ahogan un poco, el reconocimiento de mis alumnas y alumnos y también el de algunas profesoras y profesores (que, a través de mis alumnas y alumnos, han sabido de mi quehacer docente) me sostiene y empuja hacia adelante.

4. Conclusiones-Inconclusiones

Este relato de mi práctica docente me lo he planteado como un ejercicio de reflexión para ordenar y entender mis prácticas, para escudriñar las claves que me permiten avanzar, para detectar los obstáculos y aprender a enfrentarme mejor a ellos, ... No es fácil reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales (al igual que ocurre con nuestra vida diaria) porque implica reconocer aciertos y desaciertos, luces y sombras, temores y alegrías, trampolines y obstáculos; pero este ejercicio de escritura me está ayudando a ser más consciente de porqué hago lo que hago, qué elementos mejoran mi quehacer profesional docente, ... Es cierto que no he mencionado muchos desaciertos, sombras, temores y obstáculos pero los hay; sólo que ahora prefiero mirar en positivo para seguir avanzando.

Como cierre de este escrito querría destacar lo que he extraído en este ejercicio de escritura como esencial para mi práctica docente: escuchar al alumnado (sus saberes, deseos, experiencias); reservar tiempo en nuestro trabajo docente para revisarlo y replanificarlo; atrevernos a introducir modificaciones en nuestras prácticas docentes; la importancia de conocer otras formas de hacer en las aulas; escribir sobre nuestras propias prácticas docentes para sistematizar lo que hacemos, valorarlo, poder comunicarlo y aprender unas de otras; constituir grupos docentes de intercambio de experiencias para extraer ideas y poder mejorar nuestras prácticas docentes universitarias; valorar la docencia (y no solo la investigación) y reconocer institucionalmente buenas prácticas docentes que no son valoradas porque no reportan financiación pero que animarían al profesorado al reconocerse el trabajo bien hecho; valorar el análisis de la práctica docente como investigación cuyo propósito es la mejora de la enseñanza universitaria; revisar las encuestas de evaluación del profesorado para que los ítems permitan valorar e identificar buenas prácticas docentes; ...

5. Referencias

- [1] FREIRE, P. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI. 1999.
- [2] El carácter político de la educación se evidencia “*al tener capacidad bien para mantener un orden social domesticando conciencias o bien para promover la emancipación favoreciendo la libertad e independencia de pensamiento*” (LEDESMA, 2002, p. 91).
LEDESMA, N. *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela. Una investigación postestructural en torno a un estudio de caso*. Madrid: Universidad Complutense. 2002. (CD)
- [3] Remito al texto que he escrito en el libro BELTRAN, J. *Escenarios de innovación*. Valencia: Germanias. 2008
- [4] Remito al texto “*Viejas propuestas innovadoras (todavía por conquistar en la universidad) en tiempos de créditos ECTS, competencias, nuevas metodologías docentes y EEES*” que presenté como comunicación en el Congreso Internacional de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente (Salamanca, 2008) y que aparece publicado en las actas de dicho Congreso.
- [5] Remito al texto que he escrito en el libro BELTRAN, J. *Escenarios de innovación*. Valencia: Germanias. 2008