

Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo

Disruptive narratives in initial formation of the teaching staff. Transform learning

Pablo Fernández Torres

Analía E. Leite Méndez

María Jesús Márquez García

Grupo Investigación Procie (Hum-619). Universidad de Málaga

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Resumen.

El artículo presenta un análisis de la experiencia de formación del alumnado del grado de primaria en centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje, donde realizan un trabajo voluntario y colaborativo. Dicha experiencia es analizada desde múltiples narrativas del alumnado, (relatos, diarios, foros, autoevaluaciones) que reflejan los sentidos y significados de la formación desde un acercamiento y participación en la comunidad educativa al mismo tiempo que interpelan las vivencias, saberes, concepciones e ideas sobre la escuela, el profesorado, las familias, el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la organización escolar, tanto las vividas en etapas educativas anteriores como la que están viviendo en la Universidad para convertirse en docentes.

Palabras claves: Narrativas, biografías escolares, formación, complejidad.

Abstract.

This paper presents an analysis based on educative experiences from student of Primary School Teacher Degree. These experiences are developed in educational centres that are following the project "Learning Communities". Students from university go to those centres as volunteers. This experience is analysed from multiples narratives from the university students (stories, diaries, forums, self-assessments), this reflect the senses and meanings of education from an approach and participation in an educational community, at the same time they question their own experiences, knowledge, conceptions and ideas about school, teachers, families, learning, teaching, training and school organization, but both experiences, those lived in previous educational stages and those who are living in the University to become teachers.

Keywords: Narratives, school biographies, education, complexity.

I. Innovación disruptiva en educación superior. Una mirada al pasado para cambiar el aprendizaje en la actualidad

A lo largo de la historia la educación superior ha vivido cambios sustanciales, todos ellos relacionados con transformaciones políticas, sociales y culturales. Desde el trívium y el cuadrivium, pasando por la ilustración, la primera revolución industrial, la ciencia positivista, hasta la modernización en la segunda mitad del siglo XX, siendo en esta última etapa las universidades las encargadas del desarrollo tecnológico y científico promotor del desarrollo social y económico. En los últimos cincuenta años el giro de las tecnologías de la información y la sociedad del conocimiento, da un papel sorprendente a la educación superior en la que aun estamos inmersos (Acevedo, 2015).

La innovación disruptiva en la educación superior en relación a las ciencias sociales y en especial en la ciencias de la educación está en relación con la actual sociedad del conocimiento y la globalización social. Sin embargo, no podemos olvidar poner estos desafíos en clave de democracia y justicia social, es decir, contribuir desde la formación y la vinculación con el territorio a la construcción de lo común, en sentido material e inmaterial; construir al mismo tiempo un conocimiento crítico, situado y comprometido en la formación del profesorado.

En ese sentido, la innovación disruptiva, tal y como la define Pilonieta (2017) significa ir a contracorriente, es decir, plantear cambios profundos en la forma de entender y hacer la educación.

Significa comprender que si se supera la actual educación, para hacerla diferente, de tal forma que responda a las exigencias del futuro, será posible hallar nuevos recursos para descubrir otras nociones, preguntas y aplicaciones, los cuales a su vez facilitarán caminos y experiencias en diferentes dimensiones; nuevas herramientas y lenguajes que harían cosas también nuevas y con sentido de desarrollo humano (p.58).

La innovación disruptiva en educación superior tiene un sentido transformador y comprometido con la sociedad como proponen Rivas, Cortés y Márquez (2018). La transformación en la educación y en el aprendizaje está ligada al cambio social del entorno cercano y del global, a la mejora de la vida de las personas y al cuidado del planeta. En este sentido para De Sousa Santos (2007), los retos de la Uni-versidad actual es cambiar el sentido exclusivista hacia una concepción de Pluri-versidad, en sentido de Di-versidad, haciendo frente a la perspectiva unidireccional en el saber y reconociendo la pluralidad de saberes, científicos, populares, indígenas, de educadores con estudiantes, de madres y padres con profesorado universitario en un diálogo más horizontal. Para este autor uno de los grandes vacíos que en la actualidad tiene la educación superior de las ciencias sociales es pensarla en relación con el mundo de la vida y su contribución a la construcción y el fortalecimiento de lo público, lo común y lo diverso, a partir de la indagación y la acción en el aprendizaje, rompiendo con lo establecido en los modelos de construcción de conocimiento.

Si miramos hacia atrás, haciendo un breve repaso a los cambios educativos a lo largo del siglo XX, observamos cómo estos se dieron fuera de lo regular, de lo establecido, con un empuje revolucionario al plantear los cambios y en la acción. Referidos a este caso podemos nombrar a Montessori, Freinet, Giner de los Rios, Ferrer y Guardia, Waldorf, Neill, Makarenko, Milani, Freire y muchos otros y otras que han dejado su marca y han contribuido a construir una teoría de la educación. Muchos de ellos y ellas han incidido de modo directo en el cambio de la concepción de escuela,

del aprendizaje, de la infancia y de la identidad del profesorado creando una nueva perspectiva en la formación del profesorado con un sentido disruptivo y perseguido en algunas épocas.

Las pedagogías que hemos nombrado del siglo XX, llamadas alternativas o disruptivas, las citamos en este artículo para repensar la formación del profesorado desde un lugar común en la historia, es decir, para continuar el desafío que las hizo nacer. Como dice Acaso (2016) ¿por qué no venimos a pedagogías de proximidad (disruptivas) para explicar y fundamentar los cambios que hacemos en nuestras acciones?. Con este desafío aproximamos la experiencia de aprendizaje, que desarrollamos en este artículo, con lo que fue el sentido de la formación en Giner de los Ríos y en la Institución Libre de Enseñanza. Uniendo institución y aprendizaje y dando un sentido común y revolucionario como hizo este pedagogo y su equipo de apoyo, entre otros, Manuel Bartolomé Cossío y Justa Freire.

Giner de los Ríos ya se preocupó a finales del siglo XIX y principios del XX de muchos temas que aún hoy nos preocupan y que seguimos trabajando desde la formación del profesorado. La Institución Libre de Enseñanza nos lleva a considerar otra cultura del aprendizaje (Díaz, 2015). Tal y como plantea Juan Freire (2012), en la actualidad se puede aprender en cualquier momento y cualquier lugar, la educación expandida dibuja otras formas de aprender, en el que sus trazos se extienden más en lo horizontal y rizomático que en obsoletas estructuras verticales y jerárquicas. Tampoco se reduce el aprendizaje a un tiempo determinado de la vida sino que se extiende a lo largo de ella y se detiene en la riqueza de las experiencias y los contextos desde un punto de vista situado y vivido.

Giner de los Ríos pensaba en los estudiantes como personas activas, que piensan y sienten en realidades, relaciones, discusiones y que colaboran en una obra con sentido. Para ello hay que concebir de otro modo el aula, la identidad del profesorado y las relaciones en la construcción del conocimiento.

Entre las grandes aportaciones de Giner de los Ríos señalamos, por su importancia y trascendencia, la idea de crear y hacer llegar la educación a las clases populares, es decir, el compromiso, de la Institución Libre de Enseñanza, por extender la formación en un intercambio de saberes, no solo a los que llegan a la Institución, sino a todas las personas, generando mayores oportunidades a las clases populares.

En este caso la educación tiene un carácter activo y auto-activo, es decir, que los estudiantes puedan llevar sus propios procesos de aprendizaje. Se aprende a partir de trabajos en colaboración, dándole sentido a la evaluación como proceso valorativo de aprendizaje integral en diálogo frente a la respuesta cerrada y programática (Carbonell, 2015).

Para la Institución Libre de Enseñanza la escuela, y en nuestro caso las aulas universitarias han de estar en medio de la vida y ésta a su vez entrar en todos espacios universitarios. Volviendo a las pedagogías próximas y disruptivas no podemos olvidar el impulso que se dio en España, sobre todo en el primer tercio del siglo XX a la extensión universitaria, a la educación popular en el seno de los ateneos obreros, casas del pueblo y otras entidades y asociaciones, y a las misiones pedagógicas, auténticas escuelas ambulantes donde estudiantes y otros voluntarios

llevaban la música, al cine, el arte, el teatro y los libros a las aldeas más recónditas y abandonadas (Ibidem, p.24).

En la experiencia que presentamos, consideramos la innovación disruptiva en la formación del profesorado como una mirada a los espacios del pasado que dejaron huellas y referentes para continuar pensando y haciendo en la actualidad. Nuestra propuesta es romper barreras en el aprendizaje y extender prácticas y valores inclusivos en las Comunidades de Aprendizaje, como proyecto estructurado que plantea un aprendizaje dialógico y comunitario en un entorno compartido y abierto.

II. El contexto de la experiencia de Formación de Profesorado

El trabajo que se presenta recoge la experiencia realizada con alumnado de primero de grado de Educación Primaria que desarrollan su formación en la asignatura de Organización Educativa de Centros e Instituciones y que voluntariamente colaboran directamente en centros que llevan a cabo proyectos de transformación social, fundamentalmente Comunidades de Aprendizaje, en escuelas públicas. La experiencia de formación, de la que hablamos, nace de una preocupación social y política de algunos miembros del grupo de investigación ProCIE, que imparten docencia en la ya citada asignatura, así como los derroteros por los que han transitado las distintas etapas educativas de los y las estudiantes y que nos relatan en sus historias escolares, presentes en algunas de las investigaciones realizadas con alumnado (Rivas y Leite, 2014; Rivas, Cortés y Leite, 2017). En estas investigaciones nos han presentado principalmente (con alguna escasa excepción) una escuela tradicional, con aulas cerradas, contenidos establecidos, actividades en muchos casos alejadas de la realidad, escasa participación y una gran pasividad ciudadana y política, es decir, una escuela creada en el contexto histórico de la revolución industrial (impulsada por la ilustración) y que se hace necesario cambiar en nuestros días. Desde el trabajo inicial, con la escritura de las propias biografías escolares, vamos contemplando, año tras año, una estructura repetitiva, previsible, tediosa, con prácticas, relaciones y posibilidades presentes en la escuela vivida. Las narrativas escolares revelan un proyecto educativo que sostiene y refuerza valores y actuaciones contrarias a una formación crítica, abierta, democrática y participativa. Frente a esto, la pregunta que una y otra vez nos hacemos es justamente cómo “rasgar”, “fracturar”, “hacer frente” a esta experiencia y conocimiento del alumnado que se expresa, se cuenta y relata bajo cientos de vivencias, imágenes, escenarios, conflictos y relaciones (Leite, Márquez y Rivas, 2018).

Esta realidad nos ha llevado a replantear el trabajo docente en las distintas asignaturas, e ir proponiendo un trabajo colaborativo de voluntariado en centros educativos de infantil, primaria y secundaria, que están realizando proyectos inclusivos y de transformación social, donde el alumnado asiste, una o dos veces en la semana, compartiendo el día a día y apoyando actividades inclusivas de aprendizaje. Esta experiencia se va contando a través de diarios, foros, relatos de situaciones o eventos puntuales, se comparte con todo el grupo de las clases y luego se recupera en seminarios y tertulias como una forma de avanzar en procesos de reflexión, diálogo y escucha. La experiencia supone varios apoyos y relaciones: por un lado el contexto de las asignaturas, que se reorganizan deliberadamente para romper los espacios y los tiempos cerrados, así como ir construyendo el contenido desde la experiencia colectiva; los estudiantes, por su compromiso y autonomía para

organizarse en los centros y en su proceso de aprendizaje; los centros docentes con los que colaboramos de modo horizontal y desde lo común, así como la comunidad educativa que incluye a las familias y a los barrios o zonas donde se asientan los centros. Y por último la evaluación social, que supone un cierre provisional al finalizar cada asignatura mediante una producción narrativa performativa en forma de: videos, poemas, canciones, rap, cuentos, teatro... que recuperan el aprendizaje vivido y se vuelve a compartir con todo el alumnado y con los centros educativos; en algunos casos con toda la comunidad educativa, en otros con el profesorado de los centros educativos, toda la clase y todos los dinamizadores de la universidad. De este modo la experiencia vivida es compartida en sentido ecológico, es decir en forma de relación y encuentro en el que lo cognitivo, lo emocional y lo corporal se entrelaza.

III. Por qué la acción en la formación

Analizamos las narrativas de los estudiantes desde distintos formatos: diarios, registro de reflexiones, descripciones de experiencias, entradas de foros de intercambio, etc. El proceso que se sigue es compartido, e intenta mostrar aspectos que ellos/as mismas resaltan por su impacto, tanto desde un punto de vista pedagógico, analizando la cultura escolar y el entorno, como desde las emociones, resonancias y reacciones que les provocan al sentirse parte de los procesos de aprendizaje del alumnado; observar el aprendizaje con el profesorado del centro, familiares y otros agentes sociales, observar su propio proceso de aprendizaje, a partir de lecturas, seminarios y debates en clase y otras interacciones que se expande a partir de la experiencia en los entornos informales, domésticos y de relaciones en los grupos de estudiantes. Todo este entramado conforma una ecología de aprendizajes, de los acontecimientos y de la acción, en la que entramos a partir de la narrativa (Morin, 2006; Guiso, 2010). Los y las estudiantes como narradores o narradoras buscan explicar múltiples situaciones y emociones en lo cotidiano de la acción-relación, intentado contar y conceptualizar las experiencias desde la escritura. La experiencia narrada de los estudiantes se vuelve una fuente inagotable para la reflexión, a partir de temáticas emergentes buscando preguntas y curiosidades frente al pragmatismo de respuestas y pensamiento cerrado (Guiso, 2010).

Desde hace varios años exploramos e investigamos cómo este modo de participación, interacción y acercamiento a los centros educativos, constituye una posibilidad de formación que rompe con los parámetros establecidos, así como, con aquellas prácticas más convencionales ya vividas por el alumnado en otros contextos educativos tradicionales, que, en algunos casos, bloquea la mirada y la atención, para abrirse a otras posibilidades que no solo cuestionen los modelos conocidos en su experiencia escolar sino que también permitan cuestionar-se lo vivido como futuros educadores/as. La ruptura no es otra que la del paradigma tecnocrático, que se organiza programáticamente, linealmente, de objetivos, pasos o etapas y resultados, en ocasiones como metas prefabricadas, en los que todos y todas, estudiantes y profesorado, quedan encerrados en un programa, en muchos casos derivados de políticas internacionales neoliberales (Morin, 2006; Guiso, 2010; Faltoni, 2016; Giroux, 2018). Por el contrario, otro paradigma de conocimiento nos lleva a explorar las diferencias del aprendizaje en entornos programados e institucionalizados frente al aprendizaje en entornos reales, en los que ponemos en juego estrategias para la acción, el compromiso, la ética, el conocimiento y los saberes.

El sentido ecológico de la formación supone un trabajo colaborativo, colectivo (Rivas y Cortés, 2015; Rivas, Cortes y Leite, 2016; Márquez, Prados y Padua, 2014), una lucha contra discursos y prácticas jerárquicas, donde hay roles claramente diferenciados y diferenciadores, los que enseñan frente a los que aprenden, los que saben frente a los que no saben o los que saben más frente a los que saben menos, este pensamiento dicotómico resulta paradójico, desde otras ideas u otros relatos, de la formación docente entendida como diálogo, como encuentro, desde un reconocimiento de la complejidad y de la multiplicidad de saberes, conocimientos y relaciones (Freire, 2002; Morín, 1995). Como apunta Wenger, (2001), aprendemos interactuando con otros y participando en una comunidad de intercambio que es donde se adquieren muchas más habilidades de las que somos capaces de prever y estandarizar. Estos aprendizajes, denominados actualmente invisibles, ubicuos, informales, permanentes, generativos o rizomáticos, van construyendo nuestra identidad como futuros docentes, fuera de lo previsto. Las posibilidades casi ilimitadas de comunicación abren el universo de complejidad humana que propone que las personas sean cada vez más autónomas y metarreflexivas en su aprendizaje.

La autoobservación de lo que aprendo, cómo y en qué dimensiones de mi vida personal y profesional, nos devuelve a la concienciación personal y colectiva crítica en la que la realidad es el contenido de los aprendizajes (Cobo y Moravec, 2011; Freire, 1997). En esta línea, la ecología de la acción de Edgar Morin, (2006), nos hace pensar cómo el aprendizaje, basado en la acción-reflexión y en contextos reales, rompe esquemas tradicionales de teoría-práctica; ya que la acción, como estrategia de aprendizaje, introduce la incertidumbre, la contradicción y por lo tanto el pensamiento complejo sin dejar fuera los efectos sociopolíticos de las acciones. Por lo tanto supone pensar que nuestras acciones son opciones ético-políticas, en las que ponemos en marcha la capacidad estratégica y donde se pone en juego los mecanismos cognitivos, emocionales y corporales de forma relacionada. La metáfora de lo ecológico, como nos explica Guiso (2010), tiene como base el pensamiento complejo, la incertidumbre que permiten las dinámicas de la vida, que no son ni mucho menos causales, ni estandarizadas.

IV. El sentido de la narrativa en la formación

Entendemos la narrativa como un proceso de recuperación, de diálogo, de reconstrucción de lo vivido en el presente, que evoca experiencias educativas pasadas dando un sentido diferente a lo que se hace, porqué se hace, porqué no se puede hacer, qué impide, qué obstaculiza, qué detiene o niega otras formas de aprendizaje, de relaciones y de comprensión. Que el alumnado pueda hablar, contar y relatar de manera individual y colectiva (Conle, 2014; Clandinin, 2013) constituye una fuerza incomparable porque parte del propio grupo y de los propios sujetos, nace del mismo seno en que se produce el sentido y los significados de cómo los sujetos han construido sus ideas, en particular sobre: la participación, las relaciones, el sentido de escuela y la formación, el papel del profesorado y alumnado. Estas ideas, ancladas en un marco social, político, cultural, familiar, etc. necesitan emerger desde múltiples relatos que ponen en marcha procesos de formación críticos que reconectan, desvelan y descubren las tramas, las redes de significados posibles para avanzar en la construcción de otros relatos. Abrir distintas puertas o ventanas narrativas, diarios, relatos breves, comentarios, dibujos, imágenes, desde la propia experiencia que se genera entre todos y

todas, desde y en los centros educativos creemos que puede ser un camino diferente al transitado por el alumnado, pero también para el profesorado y la comunidad educativa en general. Ya que al poner en relación o al generar relaciones entre familias, profesorado y alumnado (de los centros y de la Universidad), no solo se van gestando otras relaciones sino otras narrativas, porque cada uno y cada una pone en juego sus propias experiencias (Márquez, Leite y Rivas, 2017). En cuanto a los modos narrativos que se activan, creemos que es importante que los relatos fluyan, que el alumnado pueda “contar”, “hablar”, “dialogar” desde donde pueda y sin un exceso de pautas o normas. Podemos decir que todo es narrativo, todo nos cuenta y nos dice algo. Así el alumnado escribe en sus diarios, en los foros de las asignaturas, donde todos y todas pueden leerlo y contestar, comentar o preguntar. En ese contar no solo hay un relato de una situación determinada sino también, una forma de vivirla y de poner en juego la propia vida. Es justamente en este punto donde narrativa y formación constituyen una trama que cobra sentido y puede dar pie a recorrer otros caminos.

V. Nodos emergentes en los relatos

Reconocer los ambientes, las interacciones, las coherencias o incoherencias (perturbaciones, rupturas, muertes) operacionales como elementos configuradores de lo que genera o es afectado (productor/producido) en lo individual, grupal, comunitario e institucional, es descubrir, observar y conceptualizar la ecología – no la gramática o la lógica lineal- en la que se origina, desarrolla y clausura la acción educativa. Este reconocimiento permite identificar las múltiples características, dimensiones, propiedades y condiciones en las que ésta se produce (Guiso, 2010:25).

Los distintos diarios del alumnado recogidos del foro de la asignatura, nos hacen ver, entre otras muchas cosas, cómo han ido evolucionando los estudiantes universitarios desde el momento que deciden ir a los centros hasta cuando finaliza la asignatura o la colaboración con los centros educativos, y cómo cada persona aprende a su propio ritmo o con su propio orden de aprendizaje. Esto nos enfrenta con la idea de una formación dirigida o pensada sólo desde el profesorado, desde sus ideas, saberes y procesos. Para reflejar esto hemos evidenciado los siguientes nodos, o aspectos clave, como aproximación a un primer análisis de lo vivido durante el curso académico:

- Conciencia de inclusión y colaboración como base de aprendizaje / frente a la competitividad y el individualismo.
- Dar sentido a la teoría para comprender mejor los contextos, los valores, las prácticas, la cultura, el sentido de las acciones y las estrategias para la acción personal y colectiva, es decir, un pensamiento complejo y construcción de conocimiento / frente al pragmatismo y aplicación de la teoría.
- Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes y el sentido de proyecto colectivo / frente al docente individual y pasivo.
- Autorreflexión sobre el desarrollo de sus aprendizajes para ser / frente a la reproducción de contenidos.

Recuperamos algunos relatos de un grupo de alumnos/as que han compartido asignatura en un centro educativo en concreto, para de este modo focalizar el análisis en un mismo escenario. Ha-

blamos de un centro educativo que apenas lleva dos años comprometidos con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y actualmente está iniciando cambios en el aula y en el centro, llevando a cabo estrategias organizativas como los grupos interactivos y la participación de familiares.

Una de las cuestiones que llama la atención es cómo contantemente nos referimos a la experiencia, el aprendizaje y la acción como parte de los procesos de mejora de las relaciones sociales, la democracia, la colaboración... poniendo en juego estrategias con fines ético-políticos en la educación, desde el lugar en los que están y cómo la mejora de estos procesos forma parte del aprendizaje, dando un sentido de complejidad.

El alumnado nos cuenta:

-El trabajo cooperativo, por su parte, trabaja numerosas competencias a la vez (muy importantes) que el sistema educativo tradicional no abarca. Estoy hablando de habilidades sociales, control emocional, empatía, etc. En mi proceso educativo no me enseñaron a manejar muchas de estas habilidades, y creo que si no hubiera tenido la habilidad de haberlas desarrollado por mí misma habría tenido problemas importantes. Por eso creo en el valor de enseñarlos en la escuela (Paula)

-Posteriormente, la segunda sesión estuvo relacionada a la asignatura de Matemáticas, aunque a pesar de ello, lo más importante que he podido percibir de estas actividades, es el poder dialogar de manera ordenada y educada con los compañeros y poder llegar a una conclusión entre todos. (Inma)

-A veces hay momentos en los que te falta voluntad para seguir. En ciertos casos, que venga otra persona y lo haga puede servirte de empujón para conseguirlo. Creo que esto fue lo que le ocurrió al alumnado ayer: todos se veían capaces porque se veían unos a otros haciéndolo (Paula)

Compartir las reflexiones narrativas entre compañeros/as ayuda a construir reflexiones comunes o temas comunes de reflexión. Escribir para todos y todas supone una acción de compromiso que no podemos olvidar en el sentido narrativo del aprendizaje y la posibilidad inagotable de debate que puede suscitar.

Con respecto a la “Autorreflexión sobre el desarrollo de sus aprendizajes para ser”, vemos que el alumnado se enfrenta a un choque de su identidad y su rol, ya que se suelen sorprender al ser vistos por los niños y niñas, e incluso por el propio profesorado del centro, como maestros/as. Se produce un aumento de la confianza en sí mismos y en sus capacidades, empiezan a reflexionar sobre las prácticas docentes propias y las del tutor o tutora de clase. Al mismo tiempo, van compartiendo sus reflexiones sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo, sus preferencias y opiniones con respecto a las vivencias didácticas y pedagógicas, dejándonos saber hasta dónde desean llegar y ser:

-Me sorprendí muy gratamente de dicha experiencia, ya que no me esperaba que los alumnos reaccionaran y nos trataran como "unos maestros más", pues sin conocernos de nada, se abrieron con todos nosotros (Inmaculada)

-Me sorprendió mucho que los niños nos llamaban maestros y sobre todo con la cercanía que nos trataban, como si nos conocieran de siempre (Juan Antonio)

-He notado una gran diferencia, por mi parte, de la primera experiencia a ésta. Me siento con más seguridad y más habilidades para tratar con los niños. Si esto es ahora, me imagino cuánto aprenderé hasta el final del voluntariado y me hace mucha ilusión (Paula)

-[...] por lo tanto hoy he aprendido de un alumno y me parece una sensación inexplicable. He de hacer hincapié en que como docente debemos de ser personas abiertas al aprendizaje y no solo a la enseñanza. (Noelia)

-En relación a las actividades elaboradas por los maestros, me gustaron mucho ya que nunca antes había visto esta manera de "aprender jugando" y me pareció muy interesante, tanto para enriquecernos como personas, como para nuestro futuro como maestros (Inmaculada)

-En mi grupo realizamos las divisiones repartiendo bolitas de papel, de forma que podían ver un ejercicio típico de un libro de texto en la realidad. En general a los niños les gustó la actividad, aunque resultó un poco complicado cuando los números eran muy grandes porque se equivocaban y se aburrían de contar tantas bolitas. Tras la clase le comenté al maestro las dificultades que surgieron y le propuse utilizar para la próxima vez, palitos en lugar de bolas de papel para que les sea más fácil contar. Al maestro le pareció buena la propuesta, de forma que no sólo aprendieron los niños, sino también nosotros de ellos, buscando la mejora de nuestra práctica. Además, que tuviera en cuenta mi propuesta me hizo sentir que formaba parte de la comunidad (Marina).

-(...) el voluntariado me ha aportado mucho. Nunca me había encontrado en la situación de tener que tratar con niños en el ámbito académico. Al principio estaba nerviosa. No sabía con lo que me iba a encontrar, si iba a saber hacerlo, si iba a tener algún problema... Pero en cuanto pisé la clase me tranquilicé, e intenté disfrutar de aquello todo lo que pudiese. (...) Cuando ejerza como profesora en un futuro, no me gustaría ver cómo mis alumnos ven mis clases aburridas e interminables. Sé que será una tarea ardua, pero mi objetivo es que vengan con ganas de beber de ese árbol de conocimiento, y que esa sed no se sacie sólo en la escuela sino que en casa sigan teniendo ganas de leer y de aprender cosas nuevas día a día. Porque un niño no se desarrolla con las cosas que vive entre cuatro paredes en el colegio, sino que las cosas que vive día a día lo forman como persona (Paula).

Al leer los relatos nos llama la atención las formas de explicar el aprendizaje como “sorpresa”, el “darse cuenta”, el “sentir” y la importancia de la “relación” como eje del aprendizaje y del saber. Al participar activamente en el aula, o en las actividades como grupo interactivo, con la heterogeneidad que caracteriza a los grupos, a los estudiantes universitarios les posibilita observar cómo aprenden los y las niñas. En sus relatos describen cómo los procesos de aprendizaje compartidos despiertan “ganas” de aprender, de conocer, de indagar, de comunicar, con una emoción que subyace en estos momentos de aprendizaje: “la alegría”. Del mismo modo nos narran como ellos y

ellas también van describiendo el aprendizaje como relación, desde el sentir, desde la ilusión, desde la alegría:

-Conforme se desarrollaba la actividad me iba dando cuenta de que cada vez los niños realizaban las actividades con más facilidad y llegaban más lejos, al igual que a mí también me resultaba más fácil aportarles las ayudas que necesitaban o enfocar la actividad de una forma diferente para que la comprendiesen mejor (Marina).

-Queríamos brindar un espacio dedicado a las relaciones entre los diferentes participantes, tales como el alumnado, el profesorado o las personas implicadas en el proyecto pero que no pertenecen al centro, sino a la comunidad. Asimismo, es esencial el trato que recibe la diversidad, al encontrarnos en un ambiente sociocultural muy variado. Esto es muy importante, ya que conforma el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje del alumno (Marina).

-Todo esto, que acabo de exponer, fue cogiendo más forma aún cuando los diferentes grupos de los colegios tuvimos que representar nuestra experiencia del voluntariado, de una forma original. Para mí fue un día bonito y especial, y ahora explicaré el por qué.

Casi todos mis compañeros y yo partimos de la misma base de conocimiento, y cada uno ha vivido una experiencia distinta en un contexto diferente. Cuando todo esto lo pusimos en común en clase, me pareció tan bonito ver que todos y todas habíamos aprendido un montón durante ese período, que de verdad valoré que habíamos aprendido significativamente (Paula).

Los sentimientos son centrales al narrar la experiencia de aprendizaje, describen las sensaciones que les provoca el poder participar, estar en los centros sintiéndose parte del mismo, colaborando, aportando. De este modo, la acción es sentir, recibir, pensarnos a nosotros con los “otros” y el modo de pensarnos es sintiendo. Como nos plantea Guiso (2010), el aprendizaje no se puede desconectar del pensar, actuar y sentir en los contextos, a partir de las historias personales, los devenires y las ecologías. En ocasiones las narrativas llegan a los detalles más precisos de momentos de relación, conversaciones, que a partir de las narrativas en forma de diario nos posibilita analizar el sentido sociopolítico de las micro-acciones.

Por otra parte, las narrativas personales y colectivas nos permite avanzar en la comprensión del contexto social, pedagógico y cultural de los centros, recuperando el debate de la educación pública, la participación de familiares en el aula, el aprendizaje en colectivos vulnerables, el profesorado comprometido, dando sentido a la transformación como acciones colectivas y estrategias con fines ético-políticos, tan importantes como las micro-acciones.

-Sólo espero que esta sea una de las tantas experiencias que viva a lo largo de esta carrera, porque son cosas como éstas las que me hacen darme cuenta de que no me equivoqué al elegir en aquel momento, y que quiero llegar a ser una buena profesora que aporte su granito de arena en este proceso de transformación de la escuela, tan importante para la sociedad (Paula).

-He de decir que ha sido una asignatura la cual me ha hecho reflexionar sobre mi visión de la escuela. Como muestro en mi análisis sobre mi experiencia escolar, en general como alumna he vivido una escuela tradicional, sobre todo durante la etapa de secundaria y, por tanto, esa es la idea que tenía sobre ella. Es cierto que tenía claro el hecho de que no quería repetir las prácticas de aquellos profesores tradicionales, quería cambiar, conseguir una escuela más dinámica que motive a los estudiantes, aunque no tenía muy claro el cómo hacerlo.

Gracias a mi paso por esta asignatura, ahora lo tengo más claro, al hacerme ver otras formas de trabajar, como puede ser mediante la participación de las familias. Mientras que desde mi experiencia, siempre había escuchado que las familias eran “un estorbo” en el colegio, he descubierto que son todo lo contrario. Si un centro abre sus puertas a las familias y al resto de la comunidad, todos se benefician, por un lado las familias porque conocen de primera mano el aprendizaje de sus hijos y por otro el centro al recibir su ayuda e implicación (Marina).

VI. A modo de conclusión

La experiencia que vive y relata el alumnado desde una propuesta disruptiva de aprendizaje donde la participación, las relaciones y el compromiso se van generando, creando, nutriendo, en el día a día y desde la propia complejidad de los contextos y situaciones que se viven; nos muestra un vía posible de transformación, de ir más allá de las pautas, modelos y relatos establecidos como dogmas por otros que requieren una recreación desde los y las propias protagonistas de los procesos formativos. Nos preguntamos a partir de los relatos del alumnado: ¿Quiénes forman?, ¿Qué procesos, valores y prácticas intervienen?, ¿Qué espacios y relaciones son necesarios?, ¿Qué ideas de aprendizaje generan las propias instituciones educativas y qué otros sentidos pueden emerger y construirse a partir de procesos colaborativos, donde todos y todas enseñan y aprenden?.

VII. Referencias Bibliográficas

- Acevedo, A. (2015). Nuevas enseñanzas disruptivas en la educación superior en ciencias sociales. *Revista TEMAS*, 3 (9), 125 - 136.
- Pilonieta, G. (2017). Innovación disruptiva. Esperanza para la educación de futuro. *Educación y Ciudad*, 32, pp. 53-64.
- Rivas, J. I., Cortés, P., y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Santos, B. De S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores. ASDI. CIDES-UMSA.
- Acaso, M. (2016). ¿Por qué Howard Gardner en vez de Giner? O la necesidad de abordar el cambio metodológico desde pedagogías de proximidad. Tomado de <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/por-que-howard-gardner-en-vez-de-giner-o-la-necesidad-de-abordar-el-cambio-metodologico-desde-pedagogias-de-proximidad/>

- Díaz, E. (2015). Giner de los Ríos. La institución como ilustración. *Anales*, 27, pp. 13-22.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones. ¿Es posible la transformación?. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona. Octaedro.
- Rivas, J.I. & Leite A.E. (2014). Vida y Experiencia Escolar. Biografías Escolares. En Rivas, Leite y Megías (Coords.) *Profesorado, Escuela y Diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga. Aljibe.
- Rivas, J.I. ; Leite, A. E. y Cortés, P. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación. Narrativa y conocimiento. En M. Pérez y J. Rodríguez (eds.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Barcelona. Octaedro.
- Leite, A.E., Márquez, M.J. y Rivas, J.I. (2018) Aprendizajes emergentes y transformación social. Transformando la Universidad desde las Comunidades de Aprendizaje. En Martínez Rodríguez, J.B. y Fernández Rodríguez, E. (comps.) *Ecologías de Aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Madrid. Morata.
- Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*, Cátedra, Madrid.
- Guiso, A. (2010). La fugaz verdad de la experiencia, *Polis* [En línea], 25 | 2010, Publicado el 29 marzo 2011. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/372>
- Faltoni, J. (2016). La ecología de la acción: conflicto y responsabilidad. Congrès mondial pour la pensée complexe Les défis d'un monde globalisé. Paris, 8-9 décembre, 2016.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona. Herder.
- Rivas, J.I., Leite, A. y Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Vol.19, Nº1, pp.228-242
- Rivas, J. I., Cortés, P. y Leite A.E. (2016). Nuevos contextos para la formación del profesorado: colaboración, identidad y transformación social. En Castilla Mesa Mº T. et ál. *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos*. Madrid. Wolters Kluwer
- Rivas, J.I. & Leite A.E. (2014). Vida y Experiencia Escolar. Biografías Escolares. En Rivas, Leite y Megías (Coords.) *Profesorado, Escuela y Diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga. Aljibe.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.