

Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas¹

Almudena OCAÑA
María Luisa REYES

Correspondencia

Almudena Ocaña Fernández
María Luisa Reyes López

Dpto. de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal.
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus Universitario "La Cartuja"
s/n
18071 Granada
Tel.: 958 24 61 89

E-mails:
aocafer@ugr.es
mlreyes@ugr.es

Recibido: 15/03/11
Aceptado: 16/05/11

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia de innovación educativa. Reflexionando de manera individual y conjunta sobre las identidades personales y profesionales a través de relatos autobiográficos se ha tratado de promover el aprendizaje colaborativo y democratizar las relaciones didácticas. En las reflexiones finales observamos cómo las creencias y concepciones previas de los futuros docentes tienen una repercusión directa sobre sus prácticas en el aula debido a las numerosas horas que como estudiantes han experimentado desde la escuela hasta la universidad. Se concluye la necesidad de desarrollar estrategias de reflexión profunda y compartida para promover un cambio en estas creencias y concepciones.

PALABRAS CLAVE: Proceso de interacción educativa, Democratización de la educación, Innovación educativa, Formación profesional.

Collaborative learning and democratizing didactic relationships

ABSTRACT

This paper presents an innovative educational experience. Through individual and collective reflection on personal and professional identities based on autobiographical narratives we

1. Este artículo es el resultado de la exploración realizada en el marco del proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-18585 "La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de Educación Secundaria obligatoria (ESO)".

have tried to promote collaborative learning and to democratize educational relations. In the final remarks we see how the beliefs and preconceptions of the future teachers have a direct impact on their practices in the classroom because of the many hours they have experienced as students from school to university. We conclude that it is necessary to develop strategies for deep and shared reflection in order to promote changes in these beliefs and conceptions.

KEY WORDS: Educational interaction process, Democratization of education, Educational innovation, Vocational training.

Marco teórico de referencia

En las relaciones didácticas se genera un orden social que se establece de forma inconsciente y reproduce continuamente esquemas preexistentes y que se dota de elementos de la democracia formal (consejos escolares, órganos de participación en los centros, etc.). Sin embargo, las dinámicas cotidianas de interacción didáctica son interpretadas desde marcos de referencia propios de sistemas predemocráticos (poder del profesor, jerarquía de los contenidos, modos de transmisión del conocimiento, etc.) que se han establecido en el pensamiento de los docentes de forma inconsciente a lo largo de su extensa relación con el medio escolar.

Para que un maestro o maestra sea capaz promover un verdadero aprendizaje democrático o una democracia real en la escuela es necesario comenzar por deconstruir las relaciones jerárquicas y establecer un nuevo orden social en la conciencia del profesorado en formación.

Definiendo la democracia como un proyecto abierto, un proceso, una realidad en construcción que se fundamenta en la profunda convicción de que es posible un incremento indefinido de la libertad, de la igualdad, de la justicia, de la participación y del autogobierno en todos los ámbitos de la sociedad, las relaciones didácticas deben ser democráticas para lograr la formación real de ciudadanos democráticos. Por tanto, la primera actuación transformadora encaminada a generar un modelo de escuela democrática se debe realizar en la etapa formativa de los docentes.

La experiencia que presentamos en este artículo se fundamenta, además, en el pensamiento de Guttman (2001, 30) que defiende la tesis de que una “teoría democrática de la educación reconoce la importancia de autorizar a los ciudadanos para que formen parte de la política educativa y también la de restringir sus elecciones entre políticas que estén de acuerdo con aquellos principios –de no represión y no discriminación– que preservan las bases intelectuales y sociales de la deliberación democrática”.

En consecuencia, consideramos que en el proceso de formación del profesorado es necesario generar espacios donde la deliberación democrática sea el punto de partida de la construcción del aprendizaje. La democratización de las relaciones didácticas implica orientar los conceptos teóricos, las estrategias metodológicas y la evaluación tratando de desarrollar dos tipos de valores: los que profundizan en la consolidación de la propia identidad simultáneamente con los que inciden en las actitudes de socialización (ALBACETE, CÁRDENAS y DELGADO, 2000). Según estas autoras “si hubiera que buscar un punto de partida para desarrollar una adecuada formación en democracia habría que comenzar por fomentar las actitudes relacionadas con la propia identidad personal” (2000, 100).

Es sabido que el conocimiento que el profesorado pone en juego de inmediato en su práctica en el aula no proviene tanto del conocimiento pedagógico adquirido durante la carrera, sino de las experiencias educativas vividas con anterioridad. Korthagen (2001) pone de manifiesto que la acción educativa estaría mediatizada no sólo por la teoría sino por otras muchas cuestiones relacionadas con la historia personal. El *modelo del iceberg* propuesto por este autor señala que la acción es solamente la punta de un iceberg ya que ésta se sustenta en el pensamiento, el sentimiento, los deseos y los ideales, elementos que como ya hemos señalado han sido construidos durante las trayectorias escolares del profesorado y que están anclados en el sistema de creencias con mecanismos subconscientes.

Por otra parte la educación democrática requiere la puesta en marcha de nuevas estructuras sociales que permitan el desarrollo de una clara conciencia de la colaboración. El trabajo colaborativo es una situación social donde los sujetos tienen que negociar el sentido de las interacciones. En una conversación se produce de forma cooperativa el sentido de lo que se está hablando y se ponen en juego esquemas interpretativos para producir el sentido de lo que está ocurriendo. Estos esquemas suelen ser inconscientes, inmediatos e individuales y en la mayor parte de las ocasiones generan fricciones que suelen resolverse bien, respetando el orden establecido (marcado por la jerarquía) o permaneciendo soterrados en los niveles subconscientes generando distorsiones en las interpretaciones colectivas de la realidad.

Cuando un grupo de trabajo o un grupo de aprendizaje aborda en común un proyecto, ha desarrollado un proceso conjunto de explicitación consciente de los marcos de referencia individuales y se genera un marco de referencia común para el grupo que sirve para mejorar la comunicación, intensificar los procesos de cooperación y colaboración y democratizar el aprendizaje.

Esta reflexión grupal será el punto de partida para modificar las acciones educativas. En la medida en que la reflexión personal sobre la zona sumergida del

iceberg (creencias inconscientes) ha sido profunda y compartida, se produce una negociación de lo que es aceptable para el grupo y el consenso alcanzado permite que el crédito social² buscado en toda interacción grupal se convierta en el crédito común del grupo (MARTÍN CRIADO, 1998).

Los marcos de referencia del alumnado y del profesorado son asimétricos y se generan desencuentros comunicativos en base a las diferencias culturales que es necesario minimizar para desarrollar un verdadero proceso de aprendizaje colaborativo. Aunque la promoción de la reflexión es generalmente aceptada como un objetivo importante en la formación del profesorado, “existe una carencia de descripciones de técnicas o actividades que puedan ser usadas en seminarios para promover la reflexión en grupo de los futuros docentes” (KORTHAGEN, 2001, 150).

Para suplir esta carencia, el trabajo que presentamos pretende ser un ejemplo en un doble sentido: por una parte ilustra cómo se ha desarrollado una actitud indagadora en la propia identidad a través de la autobiografía y cómo la puesta en común aumenta la competencia interpretativa gracias a la resonancia que reproduce cuando una autobiografía es compartida (CONLE, 2003). Ambos elementos son imprescindibles para el desarrollo del aprendizaje genuinamente democrático.

Una experiencia de innovación educativa

Siendo conscientes del papel crucial que juega el prácticum en la formación de nuestro alumnado, de las debilidades detectadas en este período de formación en cursos anteriores y de las grandes dificultades y resistencias a la hora de crear espacios de reflexión en el período de formación inicial con las que nos hemos encontrado, surgió la idea de desarrollar un proyecto de innovación docente. El propósito de este proyecto titulado *Desarrollo de competencias profesionales a través de la reflexión sobre la práctica docente* y financiado por el Vicerrectorado de Planificación e Innovación Docente de la Universidad de Granada ha sido hacer consciente a nuestro alumnado de la necesidad de resituar la figura del docente otorgándole un mayor protagonismo y concediéndole un nuevo rol, el

-
2. Martín Criado (1998) denomina “jugadas” a los movimientos discursivos en la interacción. Dependiendo de la situación, los actores producirán unos discursos u otros: realizarán unas “jugadas” u otras. Toda interacción supone un trabajo de gestión de la propia imagen y el valor social es negociado en el curso de cada interacción y así se obtiene un “crédito social” entendido como la posibilidad de obtener recursos en las redes sociales en las que nos movemos. Estos recursos vienen determinados por el crédito acumulado a lo largo de las interacciones anteriores.

de un profesional reflexivo y crítico que sea capaz de utilizar el análisis de su propia trayectoria formativa y profesional para generar conocimiento y relaciones didácticas democráticas.

Los objetivos planteados en el proyecto fueron, por un lado, generar procesos de reflexión autobiográfica para identificar las ideas y conocimientos previos sobre la práctica docente, y por otro, dotar al alumnado de herramientas de reflexión grupal que supusieran el punto de partida para modificar las acciones educativas.

La metodología de trabajo se ha desarrollado durante los cursos académicos 2008/2010 con grupos de alumnos y alumnas que realizaban el prácticum de Educación Musical.

Atendiendo al primer objetivo del proyecto y con el propósito de crear un espacio de reflexión que conectara la formación inicial, la experiencia escolar que aportaba el alumnado y la práctica educativa, propusimos la redacción de una autobiografía que les permitiera ser conscientes de sus creencias, concepciones y actitudes previas ante la enseñanza. Esta actividad se realizó al inicio del prácticum y se fue revisando y completando a lo largo del cuatrimestre utilizando estrategias propias de la investigación biográfico-narrativa.

El primer contacto con la autobiografía se produjo en los seminarios del prácticum de Educación Musical en el curso académico 2008/2009. Este proceso fue guiado por la tutora de Prácticas utilizando una serie de recursos previos para estimular la narrativa.

“[...] Un día la tutora nos propuso una actividad que consistió en la lectura a primera vista de un texto en el que debíamos señalar palabras que llamaran nuestra atención, sin tener en cuenta su contexto. Descubrimos que una misma palabra, como en el caso de «manipulación», podía contener distintos significados, dependiendo del lector y de sus características. Al descontextualizar este vocablo, mientras que en el texto aparecía en un contexto de aprendizaje basado en la experiencia y manipulación de objetos, para una de nosotras evocó la actitud de ciertos profesores en la escuela. Estas diferencias generaron un debate, que nos hicieron comprender que la elección de un significado u otro no era fruto del azar, sino que era producto de las características nombradas anteriormente, las cuales no son innatas sino que las hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida [...]”. (Reflexiones alumnado egresado)³.

3. Las citas literales que ilustran este trabajo están tomadas de tres fuentes: las autobiografías del alumnado, la transcripción de los seminarios de reflexión compartida y las reflexiones del

A pesar de estos ejercicios no se llegaba a profundizar en una verdadera introspección sino que se limitaban a acercarse de una manera superficial a su propia realidad personal, sin ahondar en aspectos significativos. La redacción de la autobiografía no fue una tarea sencilla y la primera versión se limitó a exponer en orden cronológico diversas experiencias vividas.

“1996-1997: [...] Recuerdo una conversación con mi madre en la calle, no fue ni profunda ni extensa. En ella yo le decía a mi madre que me gustaría ir al conservatorio y aprender a tocar [...].

1997-1998: [...] Lo siguiente que recuerdo es mi prueba de acceso al conservatorio.

1999-2000: [...] Al año siguiente y habiendo terminado el papeleo necesario para el cambio de instrumento comencé a tocar la flauta [...].”
(Autobiografía).

A pesar de todo, esta primera aproximación a la biografía provocó una toma de contacto con cuestiones personales que no habían sido conscientes para el alumnado y que afectaban la práctica docente y que supuso la generación de un espacio que permitía profundizar en el conocimiento de la propia identidad.

“Tras la elaboración y revisión de la primera autobiografía, comenzamos a ser conscientes de cuestiones que hasta aquel momento habían pasado para nosotros desapercibidas y que, sin duda, incidían en nuestra labor diaria en los centros de prácticas”. (Reflexiones alumnado egresado).

Como resultado del trabajo realizado con el alumnado de este grupo de prácticas surgió la posibilidad de seguir profundizando con un grupo más reducido de alumnos y alumnas interesados en continuar con este tipo de trabajo. Durante el curso 2009/2010 se realizaron una serie de seminarios con este alumnado egresado en los que se trató de profundizar en la importancia del autoconocimiento para la práctica docente. En esta nueva fase se revelaron los inconvenientes que se presentan a la hora de compartir los pensamientos, las vivencias y las creencias más arraigadas con los demás.

“Reescribimos la autobiografía con el objetivo de ampliarla con sucesos más reveladores. Tal ampliación presentó algunas complicaciones ya que la inseguridad de saber quiénes somos nos impide mostrarnos sin telones

alumnado egresado participante en el proyecto y recogidas en Castillo, Herrera, Mesa y Segura (2010).

de por medio y esto se nutre de la dificultad a la hora de exponer ciertos aspectos de nuestra vida”. (Reflexiones alumnado egresado).

Al ser un grupo más reducido y tener un carácter de participación voluntaria se comenzó a generar una fluidez mayor de comunicación que permitió la mejora de la primera autobiografía. En esta fase del trabajo se explicitó el carácter privado de la narración y durante los seminarios, además de poner en práctica técnicas de estimulación narrativa, comenzamos a promover la comunicación voluntaria sobre aspectos de las propias vidas con el objetivo de mejorar la comunicación entre los miembros del grupo y reducir la censura estructural⁴.

“En esta nueva autobiografía se observaba un nivel de profundidad mucho mayor en la que ya no sólo hicimos uso del relato cronológico, sino que utilizamos diferentes técnicas. Comenzamos a introducir algunas piezas de música que habían sido significativas en nuestras vidas [...]. Otra técnica fue la visualización de diferentes fotografías de nuestra infancia, que inevitablemente, nos evaden a los momentos más felices de nuestra vida o simplemente a aquellos que marcaron un antes y un después, pero que inexplicablemente quedaron escondidos en lo más recóndito de nuestra cabeza. Estas fotografías nos sirvieron para profundizar en nuestros recuerdos”. (Reflexiones alumnado egresado).

Una vez mejorados los aspectos reflexivos y narrativos de cada uno de los participantes tras haber logrado un alto grado de confianza en el trabajo grupal, este grupo de alumnado egresado realizó un análisis de los temas que emergían en sus biografías ayudados del paquete informático Nvivo. A través de este análisis pudieron identificar las temáticas centrales de sus relatos: la familia, sus primeros contactos con la música, momentos significativos de la escuela, inicio de la etapa universitaria, etc.

El trabajo de codificación de los propios textos provocó una mayor conciencia sobre la propia experiencia y esta conciencia permitió el surgimiento de otros recuerdos hasta el momento olvidados. Pudimos comprobar cómo el proceso formativo en estrategias de investigación retroalimentaba la toma de conciencia y a su vez en las sesiones se generaban nuevos espacios de confianza mutua.

Una tercera etapa en el trabajo planteado consistió en que el grupo de alumnos y alumnas egresados que habían participado en esta experiencia fueran los monitores de un nuevo grupo de alumnado en prácticas. El propósito de la

4. “Entendida como el valor que reciben los productos lingüísticos en el mercado de la interacción social. Este mercado determina lo indecible y lo impensable” (MARTÍN CRÍADO, 1998, 11).

actividad era que afrontaran el reto de diseñar actividades, desarrollar estrategias de comunicación y resolver dilemas y problemas para estimular la reflexión narrativa de otros estudiantes.

En este trabajo no recibieron nuestra supervisión para que, tal y como señala Bruffee (1993), uno de los defensores del aprendizaje colaborativo, los estudiantes no se hicieran dependientes del profesor como autoridad en los procesos grupales.

Reflexiones finales

Lograr en la ciudadanía un genuino interés por la participación democrática supone ofrecer desde las escuelas modelos de participación auténticos que garanticen la presencia de la voz del alumnado y que la “igualdad de poder también implique la democratización de las relaciones educativas” (ARNOT, 2009, 187). A través de este trabajo hemos logrado que se produzca un refuerzo de la identidad del alumnado y un aumento de la participación, condiciones previas imprescindibles para que se desarrollen los derechos democráticos pedagógicos enunciados por Bernstein (1998)⁵. Durante el proyecto se generó una comunidad de aprendizaje que constituyó un lugar de reflexión, investigación, participación en el discurso y asunción de riesgos, una comunidad que surgió del deseo de sus participantes de aprender y buscar formas mejores de hacer las cosas (MITCHELL y SACKNEY, 2000).

Para generar la participación del alumnado se intentó minimizar la preocupación por el trabajo individual tal y como recomiendan Rudduck y Flutter (2007). La puesta en común del proceso de construcción de sus historias personales y profesionales les ofreció la oportunidad de compartir las paradojas, controversias e incertidumbres que fueron apareciendo a lo largo de este proceso. A partir del diálogo y la interpretación de las historias de otros, adquirieron un sentido colectivo de las identidades profesionales y personales individuales (BUTT, TOWNSEND y RAYMOND, 1990) apoyando así la idea de que la construcción de la identidad docente es relacional y no puede realizarse sin la confirmación de los demás. Según Pérez Gómez (2010, 47), “los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias y se validan mediante el debate y el diálogo con los otros”.

5. Según Bernstein (1998) los tres derechos democráticos pedagógicos son refuerzo, inclusión y participación.

Consideramos que en las dos primeras etapas del proyecto se consiguió fomentar la participación a partir de la reducción de la censura estructural generada por la reflexión conjunta. Sin embargo, en la tercera fase, donde pretendíamos que el alumnado egresado trabajara con un nuevo grupo de alumnos y alumnas y extrapolara la experiencia vivida, surgieron algunas resistencias.

En esta tercera fase la implicación en la tarea fue considerablemente reducida, de un grupo inicial de treinta alumnos y alumnas decidieron participar en la actividad solamente siete. En las reflexiones finales que hizo el alumnado egresado participante en el proyecto se trataron de encontrar las razones de esta escasa participación.

En primer lugar señalaron su inseguridad en la propia competencia para gestionar los procesos docentes responsabilizándose ellos mismos y a su capacidad comunicativa de la escasa participación.

“[...] Solo decidieron participar aquellos a los que sí supimos transmitirles la idea principalmente”. (Reflexiones alumnado egresado).

Esta percepción de su falta de capacidad se manifestó reiteradamente a lo largo del proceso, incluso en el momento en que se produjo el abandono de algunos de los alumnos y alumnas en prácticas a las que inicialmente se habían comprometido.

“Nuestra conclusión sobre esto fue, en aquel momento, que no habíamos sido capaces de transmitir la motivación suficiente”. (Reflexiones alumnado egresado).

Estas reflexiones nos sitúan ante una manera de pensar implícita en el alumnado. Para ellos y ellas la responsabilidad de la motivación parece residir exclusivamente en el profesorado. Nos preguntamos, ¿cómo se puede lograr una participación y una estructura democrática en el aula si en el pensamiento del alumnado subyace una falta de responsabilidad en los procesos educativos y para ellos ésta sólo recae en la figura del profesor?

Consideramos que la inseguridad va algo más allá de las dudas sobre su propia capacidad. De sus palabras se deriva que hay un autocuestionamiento de la autoridad moral. En esta situación el alumnado egresado no es oficialmente profesor y sus roles no están claramente definidos. Teniendo presente sus creencias expresadas sobre la responsabilidad del profesor en las relaciones didácticas, necesitarían una validación “oficial” externa que provocara el respeto del alumnado en prácticas y de esta forma, según ellos, se podría mejorar la participación. Se

ponen de manifiesto unas creencias que, como hemos señalado anteriormente, limitan la democratización del trabajo docente.

“Nuestro principal problema surge al no saber qué somos para ellos; ¿profesores en prácticas? ¿ex-compañeros de clase? ¿un grupo de apoyo a los seminarios de Prácticum?, nosotros mismos no hemos sido capaces de definir nuestro rol. De este modo podemos «afirmar» que aquí es donde radica el problema”. (Reflexiones alumnado egresado).

Otro motivo de la escasa participación se debe a que la actividad no tenía un carácter obligatorio y suponía una carga de trabajo extra que se añadía a la serie de requisitos formales que se exigían para la calificación de la asignatura. De aquí se deduce que al no existir una recompensa directa la motivación intrínseca no suele ser suficiente para garantizar la participación e implicación del alumnado.

“[...] al saber que esta actividad no tenía carácter obligatorio, comprendemos que muchos de ellos, agobiados por el resto de requisitos que sí tenían que cumplir, decidieran abandonar”. (Reflexiones alumnado egresado).

Por otra parte, hemos apreciado ciertas resistencias a la hora de afrontar las tareas reflexivas. Hablar sobre el aquí y el ahora, los problemas diarios del colegio no les supuso ningún esfuerzo. Las dificultades comenzaron cuando se les pidió un mayor grado de profundización en la reflexión. Tomando como referencia el *modelo de la cebolla* propuesto por Korthagen (2010, 95), podemos observar cómo en el primer nivel referido al entorno (¿con qué me encuentro?) el alumnado fue capaz de reflexionar de forma tanto individual como conjunta. En el segundo nivel relacionado con el comportamiento (¿qué hago?) se inició el debate entre iguales. Sin embargo, en los siguientes niveles: competencias (¿en qué soy competente?), creencias (¿qué creo?), identidad (¿quién soy?) y misión (¿qué me inspira?) es donde se produjeron las mayores resistencias.

“La actitud en los primeros minutos tenía un carácter positivo, que como hemos dicho, viene dado por su necesidad de compartir lo que les estaba pasando en los centros. Una vez metidos en materia, donde se pedía una mayor implicación que conllevaba un esfuerzo reflexivo y un trabajo narrativo, el desinterés fue en aumento”. (Reflexiones alumnado egresado).

Si tenemos en cuenta que según Palmer (1998, 10) “la buena formación no puede reducirse a las técnicas. La buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor”, resulta indispensable cambiar las prácticas tradicionales en la formación del profesorado y fomentar más atención a la reflexión en los

niveles internos del modelo presentado por Korthagen (2010) y lograr que desde el autoconocimiento y la autoresponsabilidad se democratizen las relaciones en el aula.

El alumnado egresado también señala como causa de las resistencias a la reflexión el miedo a compartir las vivencias personales referentes a la educación, alojadas en esos niveles más profundos, con el resto de los compañeros y compañeras.

“En la sesión anterior les propusimos que comenzaran a escribir sobre algún momento de sus vidas que les resultara importante y/o determinante. Nadie acudió con este momento escrito. [...] No querían compartir sus momentos con el resto de los compañeros, por eso la apatía y el desinterés se incrementaba”. (Reflexiones alumnado egresado).

En el proceso de democratización de las relaciones didácticas es tan importante la reflexión individual como la reflexión compartida pues, tal y como apuntaba Dewey (1995 [1916], 16), implicarse en un proceso de comunicación supone un acto educativo, ya que se participa en lo que otro ha pensado y sentido, ampliando nuestra propia experiencia e incluso modificándola, en definitiva, enriqueciéndola. Por lo tanto, la resistencia observada en este sentido no facilita un aprendizaje colaborativo.

Podemos por tanto concluir que resulta difícil democratizar las relaciones didácticas porque cuando esto sucede se cuestionan los mecanismos (recompensas a través de notas, estatus del profesor, falta de significatividad del conocimiento, etc.) aprendidos a través de años de escolarización en los que el alumnado suele vivir anclado. Sin embargo, se puede percibir que cuando se reduce la censura estructural la implicación y la motivación mejoran de forma considerable lográndose un aprendizaje colaborativo y realmente significativo.

“A la sexta y última sesión sólo asistieron tres alumnos. A pesar de que, en un principio, creímos que era un indicador negativo, en el desarrollo de la sesión comprobamos que trabajar con personas que realmente estaban interesadas en el proceso condujo a que el encuentro fuera más productivo”. (Reflexiones alumnado egresado).

La construcción de la autobiografía tuvo varios momentos, supuso para el alumnado un proceso de aprendizaje en el que construyeron, reestructuraron y reescribieron de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones y/o significados que cada uno había ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones con los diferentes contextos

y escenarios. Tal y como apunta Contreras (2010), aprender supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes.

La narración autobiográfica, por tanto, es un proceso importante a la hora de escuchar su propia voz a veces silenciada por el entorno, la familia, el tiempo, etc. que les abre la posibilidad de comprender con mayor profundidad su experiencia vital tomando conciencia de sentimientos, creencias, emociones que hasta ese momento habían pasado desapercibidos. Como ejemplo podemos citar a uno de los participantes que en su autobiografía hacía referencia a la visión antagónica que tenía de dos profesores de la escuela de música en la que estudiaba. En su discurso señala una serie de características de dichos docentes y aclara el punto de vista que toma como adulto con respecto a los acontecimientos. En los seminarios de reflexión compartida se le animó a que tratara de evocar los sentimientos del niño que era en ese momento. Sus reflexiones posteriores desde este punto de vista infantil enriquecen la comprensión de su propia trayectoria:

“He recordado como niño y para mí ha sido importante. Yo escribí toda la autobiografía desde el punto de vista de ahora y es verdad que ayuda mucho hacer el esfuerzo de intentar pensar cómo se sentía ese niño, de hacer ese trabajo de introspección. Es difícil porque es difícil volver atrás a esa persona que ya no eres pero ayuda a entender mejor cosas de la autobiografía”. (Transcripción de seminario).

En otro de los casos el proceso de reflexión compartida genera la aparición de narraciones radicalmente diferentes incluso de la experiencia vital inicialmente narrada (SMYTH y HATTAM, 2002). Una de las participantes se expresa en los siguientes términos en su autobiografía inicial:

“Empujada por esta curiosidad hacia la música acabé con nueve años en el Conservatorio y fue allí en donde, por una época, la música perdió el significado para mí. Recuerdo el Conservatorio como quién recuerda un castigo. Cada martes y jueves cuando llegaban las cinco de la tarde deseaba que el tiempo pasara muy rápido o que se detuviera. Recuerdo que las escaleras de aquel edificio tenían veintidós escalones, y los recuerdo porque siempre los contaba como el camino al aburrimiento. No tengo ni un solo buen recuerdo de aquellos años salvo esperar que el infierno de la clase acabara para poder ir a jugar a la plaza con el resto de los niños. Cuando lo pienso me viene a la mente algo cuadrado, matemático. [...] Como era de esperar, abandoné”. (Transcripción seminario).

En el seminario de reflexión compartida se le animó a que se cuestionara el recuerdo radicalmente negativo que tenía de su paso por el Conservatorio y tratara de buscar algún aspecto positivo. A partir de esta situación se inicia una visión diferente sobre ese período vital que contradice la interpretación inicial.

“He buscado cosas buenas, algo que me divirtiera del Conservatorio y sí que encontré algo, pero no tiene que ver con lo que allí aprendí, ni con los profesores. Tiene que ver más con los niños que iban conmigo cuando dábamos un concierto...” (Transcripción de seminario).

Otra cuestión que se puso de manifiesto en las interacciones grupales fue la preocupación por la tensión que se suele producir entre la expresión de los sentimientos y la narración detallada de los hechos a la hora de construir el relato autobiográfico. De esta manera lo expresaba una alumna en una de las reuniones:

“Me coarto a la hora de decir ciertas cosas porque quizás me llevaría doscientos folios y para decir poco prefiero no decir nada”. (Transcripción de seminario).

En ese sentido llevaron a cabo una evolución en la narrativa que en su inicio estaba condicionada por la cronología temporal y que a medida que iban avanzando estaba determinada por la cronología emocional. Por lo tanto queremos señalar que es importante no perder de vista que la imagen sobre uno mismo como docente es producto de las motivaciones, intereses, relaciones, vivencias, etc. que operan a lo largo de la vida, y una vida, narrada de forma continua y lineal, es una mentira (WITERSON recogido por SPEEDY, 2008). Tal y como señalan Stronach y MacLure (1997), una simple cronología solo puede aparecer en las historias de los niños pequeños (historias “bed-to-bed”) ya que una vida tiene una estructura que va hacia atrás y hacia adelante continuamente, girando sobre sí misma.

La controversia surgida en torno a si las autobiografías debían explicar hechos o sentimientos, si debían centrarse en narrar momentos o profundizar en las emociones que han generado en los protagonistas, los llevó a la conclusión de que los sentimientos son elementos esenciales en el relato:

“Yo creo que la autobiografía es casi todo sentimientos, no estás escribiendo sobre lo que pasó realmente sino la visión que tú tienes de lo que pasó, lo que tú crees que pasó y ahí indudablemente estás poniendo de manifiesto tus sentimientos”. (Trascripción de seminario).

Korthagen (2010, 91) considera que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático, condición necesaria para generar un entorno de aprendizaje democrático.

A lo largo de este proyecto se han producido alguno de los aspectos que este autor señala como beneficiosos en el proceso de reflexión. En primer lugar la reflexión se ha llevado a cabo siguiendo una estructura sistemática que se ha hecho explícita (la redacción de la autobiografía y su puesta en común). Además, en los debates se ha estimulado la meta-reflexión, logrando que los futuros profesores indaguen sobre sus propias formas de reflexionar, en concreto, poniendo en entredicho la propia forma de redactar la autobiografía. Y por último, se ha estimulado el aprendizaje reflexivo entre pares, disminuyendo la distancia formal y censura estructural entre docentes y alumnado.

A partir de esta experiencia la narración autobiográfica se consolida como un instrumento que genera situaciones democráticas y colaborativas pues permite la reconstrucción ideológica de los sujetos. El espacio compartido facilita la construcción. Sepúlveda y Rivas (2003) señalan tres características en cuanto a la utilización de las biografías como estrategias de reflexión para el cambio de los sujetos escolares: permiten compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del mismo; generan instancias democráticas y colaborativas de la investigación; y facilitan el proceso de reconstrucción ideológica, teórica y práctica de los sujetos.

En este proyecto se ha profundizado en los niveles de creencias, identidad y misión (KORTHAGEN, 2010) por lo que estaríamos hablando de una reflexión esencial ya que estos niveles yacen más cerca de la esencia de la persona y porque este tipo de reflexión hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales.

Compartimos la idea de Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi e Ibáñez (2009, 496), que defienden que el “modelo reflexivo en la formación de maestros debe favorecer una actitud indagadora en el futuro profesor que le lleve desde procesos introspectivos sobre su propia escolarización pretérita y su actual práctica docente, a impulsar comunidades de aprendizaje que, desde una perspectiva crítica, den cuenta de la realidad de su escuela con una manifiesta voluntad de cambio”.

La experiencia en este proyecto de innovación nos ha permitido como docentes comprender mejor los mecanismos que generan la participación democrática en los procesos educativos. La complicidad generada en el desarrollo del mismo, el hecho de compartir con el alumnado egresado sus certezas e incertidumbres, nos

ha enriquecido en la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento que se ponen en juego en el aula.

Referencias bibliográficas

- ALBACETE, C., CÁRDENAS, I. y DELGADO, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- ARNOT, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BRUFFEE, K.A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- BUTT, R., TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. (1990). "Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development". *Cambridge Journal of Education*, 20, 225-268.
- CASTILLO, E., HERRERA, A. MESA, A. y SEGURA, R. (2010). "La reflexión autobiográfica como proceso de formación en el prácticum de Educación Musical: una experiencia desde el punto de vista del alumnado". En *Actas del Congreso Reinventar la formación docente* (pp. 21-35). Málaga: Universidad de Málaga.
- CONLE, C. (2003). "An anatomy of narrative curricula". *Educational Researcher*, 32, (3), 3-15.
- CONTRERAS, J. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- DEWEY, J. (1995) [1916]. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, L., CORREA, J. M., JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E. e IBÁÑEZ, A. (2009). "El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el prácticum de magisterio". *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: Routledge.

- KORTHAGEN, F.A.J. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- MITCHELL, C. y SACKNEY, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- PALMER, P.J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SEPÚLVEDA, M. P. y RIVAS, J. I. (2003). "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional". En M.A. Santos y R. Beltrán (Eds.), *Conocimiento y esperanza* (pp. 367-381). Málaga: Universidad de Málaga.
- SMYTH, J. y HATTAM, R. (2002). "Early school leaving and the cultural geography of high schools". *British Educational Research Journal*, 28(3), 375-397.
- SPEEDY, J. (2008). *Narrative inquiry and psychotherapy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- STRONACH, I. y MacLURE, M. (1997). *Educational Research Undone. The postmodern embrace*. Buckingham: Open University Press.