

***Formación inicial del profesorado.  
Una experiencia de cogeneración del  
conocimiento en el Máster Universitario  
en Profesor/a de Educación Secundaria***

***Teacher training. An experience of knowledge  
coproduction in a class of the Master's Degree of  
Secondary Education Teacher Training***

**Donatella Donato**

e-mail: [dodo2@uv.es](mailto:dodo2@uv.es)

*Universitat de València. España*

**Sandra García de Fez**

e-mail: [sandra.defez@uv.es](mailto:sandra.defez@uv.es)

*Universitat de València. España*

**Isabel Bernat Mateu**

e-mail: [iberma2@alumni.uv.es](mailto:iberma2@alumni.uv.es)

*Universitat de València. España*

**Fabià Espuig**

e-mail: [franmues@alumni.uv.es](mailto:franmues@alumni.uv.es)

*Universitat de València. España*

**Adrián García Folgado**

e-mail: [agarfol@alumni.uv.es](mailto:agarfol@alumni.uv.es)

*Universitat de València. España*

**Patricia Lledó Cabrera**

e-mail: [palleca@alumni.uv.es](mailto:palleca@alumni.uv.es)

*Universitat de València. España*

**Manuel J. Tejedor Ayala**

e-mail: [majotea@alumni.uv.es](mailto:majotea@alumni.uv.es)

*Universitat de València. España*

**Resumen:** En este artículo presentamos nuestra experiencia de cogeneración de conocimientos en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universitat de València (España). Es un ejemplo de buenas prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde las personas han estructurado una dimensión colectiva de activación del pensamiento crítico. El presente trabajo, escrito en coautoría entre profesorado y alumnado, tiene por objeto describir y analizar las características fundamentales de las estrategias puestas en marcha, el proceso de coparticipación, el modelo pedagógico subyacente y la importancia de la evaluación y la autoevaluación como herramienta de intercambio constructivo. Hemos aprendido que la acción educativa debe partir, en primer lugar, de personas motivadas, la colaboración en lugar de la competición, la investigación en lugar de la recepción pasiva. Partiendo de la experiencia y los intereses del grupo de clase, adaptamos el programa, la guía académica, los tiempos y las modalidades, y nos basamos en el conocimiento que ya poseemos como personas, en la integración de nuevos conceptos, en el contacto directo con la realidad, una dimensión central para los/las profesionales de la educación. El proyecto duró un año académico y terminó con la emisión de un programa de radio y la formación de un grupo de reflexión y renovación pedagógica como herramienta para construir una ciudadanía responsable, comprometida y participativa.

**Palabras clave:** Aprendizaje activo; conocimiento; enseñanza superior; formación docente; participación estudiantil.

**Abstract:** In this paper we present our knowledge cogeneration experience in the Master's Degree of Secondary Education Teacher Training of the University of Valencia (Spain). This is an example of good practices of teaching-learning process where people have structured a collective dimension of activating critical thinking. This work, written in co-authorship between teachers and students, aims to describe and analyze the fundamental characteristics of the strategies, the co-participation process, the underlying pedagogical model and the importance of evaluation and self-evaluation as a constructive exchange tool. We have learned that educational action must first of all start from motivated people, collaboration instead of competition, recovery instead of passive reception. Starting from the classroom group's experience and interests, we adapted the program, the academic guide, the timing and modalities. Our basis was the knowledge already possessed by us all, the insertion of new concepts, dealing directly with students' realities, a central dimension for educational professionals. The project lasted one academic year and ended by broadcasting a radio program and forming a group for pedagogical reflection and renovation as a tool to build responsible, committed and participatory citizenship.

**Keywords:** Activity learning; knowledge; higher education; student participation; teacher training.

Recibido / Received: 28/08/2020  
Aceptado / Accepted: 22/10/2020

## 1. Introducción

El tema principal de este artículo es la reflexión sobre la función de la escuela y sobre la formación inicial de los y las profesionales de la educación. A partir de la lectura y análisis de algunos escritos de Ivan Illich (1973 y 1978), en los que hace una crítica radical y todavía actual a los sistemas escolares y a la sociedad que los produce, presentamos la experiencia lograda en el curso de la asignatura *Complementos para la formación disciplinar en la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad* en el ámbito del 'Máster de Profesor/a de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas' de la Universitat de València. En este ámbito didáctico partimos de la representación

de Violeta Núñez (2002), a partir de la cual dota a la pedagogía de un talante metadiscursivo, buscando indagar sobre distintos discursos en educación y dar cabida a sensibilidades, miradas y posicionamientos educativos divergentes y con escaso espacio en la formación del profesorado. Este proceso investigativo se llevó a cabo desde una mirada crítica con la intención de producir cambios en la realidad social. La pedagogía opera con categorías y no con “lo real de lo mismo”, de modo que elabora modelos para estructurar la realidad, creando instrumentos analíticos que permitan explicar y predecir las realidades y acciones educativas. De hecho, toda práctica educativa se imbrica en una concepción de la educación definida y es desde este lugar, y no desde otro, desde el que opera, guiando así la acción que lleva a cabo.

Ser conscientes de la multiplicidad de enfoques, ha permitido vivir una experiencia centrada en repensar la formación inicial del futuro profesorado de secundaria y, por extensión, la educación en su sentido más amplio e incluyente, así como la posibilidad de estructurar espacios de co-construcción del conocimiento a partir de las vivencias compartidas en el aula. En palabras de Fabiá, uno de los estudiantes coautores de este trabajo: “Es cierto que la participación inter e intra-alumnado ha aumentado en las últimas décadas en el sistema educativo occidental y también en aquellos modelos no occidentales que reproducen -ya sea por convicción o por imposición- dicho modelo. Quizás, podría decirse que supone una pequeña democratización de aquel sistema educativo constreñido por la programación política de gran alcance (Fernández Darraz, Reisz y Stock, 2013), propio de las dictaduras del siglo veinte. Pero dicha participación todavía se encuentra muy lejos de la excepcional co-construcción del conocimiento o de la educación democrática”.

La propuesta didáctica que se ha desarrollado ha tenido como objetivo generar discusión, reflexión e intercambio entre todas las personas que conformaban el grupo-clase, impulsando una formación integral. Es gracias a la construcción de redes educativas, como se posibilita que cada individuo cuente con más oportunidades para transformar los momentos de su vida en una posibilidad de aprendizaje compartido, de participación y de cohesión del grupo. Abordar la cuestión de la educación formal y académica para los autores y autoras de este trabajo, significa repensar los conceptos de ciudadanía, democracia y aprendizaje activo y significativo y experimentarlo desde una dimensión comunitaria, junto con el propósito de que cada persona egresada del Máster construya a su vez su rol como docente. La relación entre la política y la educación cuenta con una larga historia en la elaboración de discursos (Wong, 1995; Jiménez Eguizábal, Martín y Palmero, 2006), incluso se entiende la educación como un fenómeno político en su naturaleza. Freire (1985) así lo reafirma cuando dice que la educación es política, pensamiento que sigue completamente vigente pese a ser polémico para algunos sectores sociales y educativos. Nosotros y nosotras partimos de dicha premisa para fundamentar que todo educador y educadora asume que dicho papel requiere de compromiso y participación personal en los asuntos comunitarios, independientemente de la edad, procedencia, cultura y nivel económico social. Continuando con Freire,

“En términos humanistas, el conocimiento implica una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno a la realidad. Tal como nuestra presencia en el mundo, nuestra conciencia transforma el conocimiento, actuando sobre y pensando acerca de lo que nos permite alcanzar el estado de reflexión. Esta es precisamente la razón por la cual debemos tomar nuestra presencia en el mundo como el centro de nuestro análisis crítico (Freire, 1990, 114).

Este ‘tomar nuestra presencia en el mundo’ supone la conciencia de formar parte de una realidad y un espacio que trasciende al propio individuo, en la idea de que formamos parte de una sociedad, la cual podemos y debemos transformar para mejorarla. Y esto es, en definitiva, la política. Fernández Soria (1999) incide en que la política ha de ser instrumento de liberación personal y social, lo que debe provocar la emancipación de los agentes que la desarrollen y que la vivan. Afirma que “la política es absolutamente necesaria para el logro de proyectos transformadores emancipados a la consecución de una sociedad y una realidad deseable de la que forma parte nuclear la democracia; y ésta no es posible sin la política” (Fernández Soria, 1999, 15).

En este sentido nos alejamos de la falsa neutralidad que se le hace deseable a todo acto educativo sino más bien al contrario. Entendemos, como Jaume Carbonell, que la “coartada de la neutralidad” no hace sino enmascarar los intentos por hacer prevalecer una ideología concreta que se desea hegemónica para mantenerse en el poder (Carbonell, 2018). La base ha de ser y así ha sido, el diálogo, como sostiene Manuel componente del grupo de estudiantes: “El diálogo continuo, horizontal y participativo se nutre de la gran diversidad de opiniones e inquietudes que habitan el aula, y nace del reconocimiento mutuo de las experiencias personales, laborales, comunitarias, de activismo y otras, vividas a lo largo de los procesos de resistencia y emancipación de las personas participantes, muchas de las cuales siendo parte de colectivos históricamente oprimidos a la par que históricamente combativos. Por lo tanto, el diálogo colectivo, tiene como punto de partida epistémico el reconocimiento de los cuerpos, las vidas y las experiencias de las personas que participan, como fuentes de sabiduría capaces de retroalimentarse y coproducir un proceso de aprendizaje en que el conocimiento científico y académico dialoga con otras sabidurías existentes en el aula (Santos, 2018). El diálogo entre personas y saberes, entre experiencias, emociones, sentimientos e inquietudes, impulsa un proceso liberador en el que la coproducción de conocimiento se desarrolla, siguiendo a Freire (1996), desde la experiencia vital de las personas que participan, desde sus inquietudes y sabidurías, y hacia la potenciación de sus procesos de empoderamiento sociopolítico y transformación personal”.

Hemos tratado de revocar y reinventar la dinámica institucional y coercitiva en la que se fundamentan generalmente las relaciones universitarias entre alumnado y profesorado, el espacio y el tiempo de la lección, dándonos a la tarea de resignificar la palabra “convivencialidad” en el aula, poniendo a la persona en el centro, ya sea docente o discente, con sus hábitos, creencias, aspiraciones, desconfianzas e historias de vida. Reubicando la educación formal cronológicamente y en

consonancia con la educación no formal e informal, recuperando el pensamiento de Illich:

“La invención de la ‘educación’ es un ejemplo de lo que expongo. Se tiene la tendencia a olvidar que la necesidad de educación, en su acepción moderna, es una invención reciente. Era desconocida antes de la Reforma, excepto en la crianza de la primera edad, que los animales y los hombres prodigan a sus crías. Se la distinguía con mucha exactitud de la instrucción necesaria al niño, y del estudio al cual más tarde se dedicaban algunos, bajo la dirección de un maestro. Para Voltaire, la palabra ‘educación’ era todavía un neologismo presuntuoso, empleado por fatuos maestros de escuela” (Illich, 1978, 18).

En este sentido insiste Illich que pasar de la productividad académica a la convivencialidad, significa sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor materializado por un valor realizado (Illich, 1973).

En contraposición a la idea de la enseñanza-aprendizaje como una mera transmisión de contenidos curriculares, de forma vertical sin apenas espacio para escuchar las voces de los alumnos y alumnas, las horas de clase se han vivido como un espacio de bienes, derechos, experiencias comunes, construyendo redes educativas dentro y fuera del aula, para comprender las dinámicas del mundo y para abordar las cuestiones educativas como una oportunidad para la transformación, la reflexión y la acción, organizando espacios de libertad y autoorganización (Heimans y Biesta, 2020). Vivenciar estos procesos, ofrece al estudiantado múltiples posibilidades de establecer puentes entre distintas facetas de su vida: personal, social, formativa y profesional, convirtiendo el tiempo compartido en el aula en una vivencia y convivencia significativas que permite reorientar y visitar ideas previas, equivocadas o no, sobre los temas que van surgiendo en el desarrollo del temario.

Todo comienza reconociendo la plena presencia a todas las personas, activando procesos de diálogo con el multiuniverso que está detrás de cada alumno y alumna, las familias, las amistades, el vecindario, que con nosotros y nosotras está presente en la vida, en las dinámicas y en los procesos de la educación formal. La fórmula para activar este espacio de convivencia es el acto de *Escuchar*, en mayúscula. Una escucha atenta y participativa y no como mero acto de cortesía, basada en la conciencia de que todas las hipótesis compartidas en la clase, incluso las más fantásticas, son herramientas epistémicas, formas de conocer, mirar y vivir la realidad (Mortari, 2015 y 2017). Las diferentes aportaciones tienen en su interior una coherencia y una profunda tensión cognitiva que hay que reconocer y a la que hay que devolver valor de todas las maneras posibles.

En este sentido, la docente toma un papel de observadora, invitando a la participación y de paciente oyente sin prejuizar ni limitar la expresión ni tampoco la confrontación y, a la vez de transformación: “No podemos olvidar -subraya un alumno-, que todo esto solo es posible cuando el profesorado se cree su papel transformador, en primer lugar, de la educación, para, en un segundo, de la sociedad, ya que sin darle la vuelta al sistema educativo que pretende transmitir conocimientos sin profundizar ni reflexionar, sin hacerlos propios, sin ver la vinculación con la

realidad, es imposible que la educación transforme la sociedad, objetivo primordial de esta (Flecha y Villarejo, 2015; McLaren, 2017)”.

La creación de un espacio seguro para mostrarse y compartirse es indispensable para el buen desarrollo de cualquier experiencia cogenerativa de conocimiento. Sin el otro, sin la otra, no hay cogeneración, si no simplemente transferencia de contenidos. En la época de la educación técnica, basada en el individualismo y la competencia, el mercado necesita cantidad, producción y velocidad, las personas redescubren la lentitud, el diálogo y la escucha recíproca (Zavalloni, 2009). Es esta reinención de los tiempos y la negociación de lo que es o no importante, el valor de acciones pedagógicas que permitan acompañar el aprendizaje desde una mirada respetuosa, paciente y democrática, entendiendo que cada persona sabe, aporta y enriquece, siempre y cuando se le brindan oportunidades para ello. Se trata entonces de reconocer a cada uno y cada una, como un sujeto activo, fundamental en la dinámica del colectivo, cuyos gestos y palabras son acogidos con cuidado y atención por el resto de las personas. Se trata de cimentar un contexto adecuado para el encuentro de diferentes formas de ver y estar en el mundo, poniendo la conversación, el intercambio, el interés recíproco en el centro de la práctica educativa.

En este enfoque de pedagogía de la escucha, nace y vive el diálogo heurístico, base de la formación sistémica de la persona. La chispa del diálogo se enciende cuando la dimensión cognitiva, sentimental y corporal del alumnado choca y entra en conexión con los diferentes objetos culturales traídos al aula por el profesorado. Se provoca una espiral de experiencias y discusiones que suscitan preguntas, dudas y reflexiones, alimentando la curiosidad y el deseo de aprender (Freire, 1993). Cuando logramos crear las condiciones para escucharse mutuamente haciendo del respeto mutuo la piedra angular y entran en conversación los diferentes pensamientos que salen a la luz desde una multiplicidad de enfoques, el ámbito educativo se convierte realmente en un territorio de crecimiento de grupo, de personas que enseñan y aprenden al mismo tiempo y comparten una vocación docente.

## 2. Método

Durante los meses de octubre a marzo del curso 2019/2020, se puso en marcha una práctica didáctica basada en la experiencia, para abordar nuevos modelos de responsabilidad y diálogo pedagógico. Se desarrolló un proceso de enseñanza-aprendizaje de cooperación mutua en el aula, considerando los diferentes estilos de aprendizaje como un recurso a valorar positivamente y no como un obstáculo. Como hemos indicado anteriormente, partir de las emociones, sensaciones, experiencias e ideas previas, permite que el currículum esté vivo, en continua evolución abierto a aquellos saberes que enriquecen y validan los contenidos de estudio. Ha resultado imprescindible para poder llevar adelante este trabajo conjunto la consideración horizontal de la educación, con el propósito de conocer y reconocer a cada una de las personas presentes en el aula. En palabras de una alumna: “Muchas de las personas que compartimos aula estos meses, ejercemos en diferentes sectores de lo social y de la educación, la mayoría, socialmente activas y comprometidas con la justicia social. Personas con sentido de la responsabilidad que volvían al sistema

educativo, después de desarrollarse en sociedad, para cursar el último estadio de formación reglada antes de poder opositar para profesores”.

La asignatura *Complementos para la formación disciplinar en la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad*, tiene por objeto introducir en el conocimiento de todos los contenidos, habilidades y destrezas pedagógicas y educativas necesarias para un correcto dominio de las materias de la especialidad sociocultural y de servicio a la comunidad. Desde esta perspectiva, se prestará atención a todos los aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión docente, la evolución de la normativa, los perfiles y la calificación profesional. Los temas recogidos en la Guía Académica (2019/20) son:

1. La profesión docente en la formación profesional y la especialidad;
2. La enseñanza de las materias de especialidad y la participación en la construcción social y cultural;
3. La profundización y reformulación del contenido de los materiales en el contexto de los planes de estudios de la especialidad;
4. La construcción de conocimiento en los diferentes materiales y sus límites de conocimiento; Valor educativo y cultural de las materias de la especialidad;
5. La transversalidad de los temas de la especialidad;
6. La orientación laboral.

Todos ellos fueron trabajados en las distintas sesiones de aula y reelaborados de acuerdo con las evocaciones que provocaban entre quienes conformábamos la clase. Cada palabra ha sido analizada a partir de las experiencias personales y profesionales de los y las estudiantes presentes, con el fin de reformular una lista de contenidos que fuera coherente con las necesidades y los intereses educativos de cada persona. Se organizaron diferentes grupos y cada uno de ellos eligió la temática a tratar de forma libre. Cada grupo, compuesto de 4 a 10 personas, ha guiado de forma autónoma la estructura de la tarea, la representación, recomponiendo la información teórica y bibliográfica, organizando el componente de la investigación pedagógica e histórica, conectando el tema a la experiencia personal, familiar y/o colectiva, dependiendo de los objetivos de aprendizaje, el contenido y las competencias a trabajar de cada persona. En la fase preparatoria todos y cada uno de los equipos elaboraron una fase introductoria, en la cual analizaron el tema elegido y dividieron el trabajo entre los y las miembros del grupo. Se sucedieron una serie de sesiones de investigación, reflexión, intercambio y estructuración de material y, a través de un trabajo cooperativo de discusión grupal, se eligió cómo estructurar la presentación al resto de la clase.

En este listado se enumeran los distintos ámbitos de estudio seleccionados para ser analizados por parte de los grupos de estudiantes. Incidimos, una vez más, que todo el proceso ha sido autónomo y que así se refleja en las distintas perspectivas teóricas utilizadas a la hora de abordar temas tan complejos como los que aquí se citan:

- a. la transversalidad educativa
- b. emociones empoderadas

- c. el valor educativo y cultural de las materias
- d. mujeres en el mundo
- e. las fronteras
- f. la enseñanza de las materias y la aplicación en situaciones cotidianas
- g. la reformulación de los contenidos en relación con los contextos específicos
- h. la ética profesional aplicada y la orientación profesional.

El proceso de creación no finalizó una vez escrita la última palabra del trabajo, si no que la libertad a la hora de elegir el formato de presentación de los resultados, conclusiones y cuestiones enriqueció de forma notable la puesta en común. De hecho, la variabilidad a la hora de elegir las técnicas expositivas fue amplia:

- la redacción de un dossier escrito
- mediante una presentación en Power Point
- con un vídeo distribuido a través de Youtube<sup>1</sup>
- a través del teatro de los oprimidos
- la exposición oral
- los juegos de rol

Se dieron a conocer en distintas sesiones, investigaciones que se refieren a la estrecha relación entre la escuela, la educación y la sociedad, en plena consonancia con el currículum de la asignatura, todos ellos desde una visión multidimensional, multinivel y transdisciplinaria reformulada por los y las estudiantes desde su propio posicionamiento en el mundo y tras un proceso de reflexión individual y grupal. Se ha prestado especial atención al proceso de evaluación. El reglamento del curso del Máster determina su carácter presencial, lo que determina la obligatoriedad de la asistencia a las clases y actividades programadas. En este sentido era importante para nosotros y nosotras valorar la participación dinámica y la cualidad de los trabajos presentados durante el curso. Partimos de la evaluación como un proceso continuo y participativo, basado en la retroalimentación entre todas las personas participantes desde una horizontalidad que permita experimentar a quienes realizarán múltiples acciones evaluativas en un futuro, la forma de incorporar como un elemento más de aprendizaje la valoración de la consecución de las competencias y objetivos de la asignatura.

De este modo, la evaluación se estructuró en tres niveles:

- la autoevaluación de los equipos que han trabajado en los diferentes temas,
- la evaluación por pares al final de la exposición de los trabajos,
- la evaluación de la profesora.

Esta última basada en la combinación de diferentes tipos de información, relacionados con las diferentes actividades que los y las estudiantes han llevado a cabo en el módulo: el compromiso, la responsabilidad, etc. Cabe añadir que

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=s8Oquq3xTFc>

otro momento clave fue el proceso de evaluación por parte del grupo de clase a la profesora, lo que provocó una reflexión sobre las acciones y aprendizajes que se habían producido en el aula, concluyendo que es de suma importancia construir un clima democrático basado en la comunicación interactiva, que permita al alumnado ser participante activo en todo el proceso de formación, incluyendo la valoración sobre el trabajo realizado. Esta evaluación tan diversa y complementaria entre sí, permitió visibilizar que se han de aprovechar los momentos de revisión en común para tratar de mejorar y aprovechar las fortalezas, las habilidades, el potencial, el esfuerzo e incluso la fatiga del individuo y del grupo, planificando la lección de una manera flexible, proporcionando momentos de contracción donde los y las estudiantes puedan elegir entre una gama de alternativas, haciéndole partícipe de una forma real en cualquier acto educativo.

La metodología de aula utilizada en el Máster de Secundaria, parte de la premisa de que es imprescindible reflexionar sobre la necesidad de una actualización continua de la formación del profesorado que permita plantear su trabajo como una oportunidad para la investigación-acción. Actuar de manera coherente, compartiendo las opciones educativas y de evaluación, fomentando la motivación, y la reflexión metacognitiva sobre los procesos implementados y el desarrollo de los procesos cognitivos (Cornoldi, De Beni y Gruppo, 2020), conociendo y empleando diferentes formas de aprendizaje y experiencias, estimulando la interdependencia positiva, el comportamiento prosocial, estableciendo una relación constructiva con el territorio, el contexto, el entorno, trabajando en sinergia con los organismos educativos que permita la formación de una identidad social comprometida y la interacción con las diferentes agencias de formación. De este modo comenta Isabel, alumna coautora de este artículo “se inicia este proceso, desde el respeto a la diversidad, la escucha profunda hacia las vivencias propias y también a las colectivas. Reflexionando y teorizando sobre la situación se visibilizan las relaciones y estructuras de poder que interactúan en la sociedad y en la educación. Pero también empiezan a vislumbrarse las posibilidades de acción y transformación. Esta práctica de co-creación del conocimiento continúa, tal y como explicaba Freire (1993), con el diálogo crítico y liberador que, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentre la lucha por su liberación. Este diálogo multidireccional entre profesora y alumnado facilita la articulación de una conciencia materializada con las acciones desarrolladas”.

Los debates en clase se han centrado en la conversación y el intercambio continuo, para un enriquecimiento colectivo que ha pivotado entre la dimensión global y la local, entre el sentimiento de cohesión, la solidaridad y la tendencia a la anomia. Esta didáctica consistente en *hacer colectivamente* entre todos y todas surge de la necesidad de experimentar distintos caminos para fortalecer la comunidad y la colectividad, considerando este momento formativo de quienes han elegido dedicarse a la docencia, como una oportunidad para responder a los desafíos cada vez más complejos de la educación y de la sociedad en su conjunto. El objeto cultural se ilumina gracias a las diferentes interpretaciones personales, que poco a poco surgen al comparar nuestros pensamientos traducidos en palabras o en gestos, mostrando lo que no habíamos visto hasta entonces. En el aula se han estructurado momentos para la elaboración de los contenidos culturales, multiplicando las

preguntas, desarrollando la escucha mutua, generando un espacio para descubrir las peculiaridades de cada persona; al mismo tiempo se ha considerado interesante salir del espacio de la instrucción formal, del aula universitaria y experimentar la conexión con otras vías de formación, saboreando y utilizando otras estrategias y praxis para investigar la sociedad, el mundo de los movimientos sociales y políticos, las redes territoriales, la democracia participativa, el asociacionismo, la solidaridad internacional, la economía solidaria o el Tercer Sector, entre otros temas.

Uno de los proyectos que surgió durante el transcurso del curso, y que ha motivado la participación de una parte del grupo clase, fue la creación de *Ràdiopedagogies*, un programa radiofónico realizado con la colaboración de la 'Asociación Alia' y con el apoyo de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València cuyas grabaciones están disponibles en <https://aliaenred.wordpress.com/> Esta experiencia ha permitido profundizar e investigar sobre teoría y práctica pedagógica, situando a cada persona colaboradora en una posición de co-creadora de contenidos. *Ràdiopedagogies* es un programa dedicado a la pedagogía participativa, descolonizadora y transformadora. Durante las diferentes sesiones se han entrevistado investigadores e investigadoras, profesionales de la intervención social y cooperantes que participan en estudios, proyectos y buenas prácticas en diferentes países. Los testimonios recogidos han dado la oportunidad de deliberar y debatir sobre asuntos relacionados con la investigación pedagógica en el ámbito social, narrando e intentando explorar la complejidad del mundo moderno y su extraordinaria pluralidad. En esos momentos redefinimos la dimensión de una construcción de conocimiento colectivo, a la par que el diálogo heurístico sale del aula de la universidad llegando a la conformación de un espacio construido para intercambiar libremente las múltiples versiones e interpretaciones, descubriendo la belleza de darse cuenta de que cada respuesta es parcial y siempre puede ser beneficiada por la mirada de otra persona. El diálogo entre educación y escuela, sociedad y comunidad se considera en la base del proceso de formación ciudadana (Dewey 1985 y 1998), dimensiones que se confrontan constantemente, o así debería ser, tratando de resolver colectivamente las cuestiones más urgentes. Entre ellas la relación entre la especie humana y la naturaleza, el encuentro con la otredad, la coparticipación en el espacio social, la capacidad de crear una sociedad solidaria, abierta, en unión con otras culturas, grupos minoritarios, personas en dificultad, tratando de imaginar un multiuniverso construido gracias a las aportaciones, conocimientos, experiencias, de todas las personas en relación armoniosa, sabia y respetuosa con la naturaleza y sus maravillas.

Como explica Patricia, alumna y coautora, todo el proceso fue consensuado y llevado a cabo desde la participación directa, sin ejercer relaciones de poder desde el rol de docente sobre el de discentes: "Cada uno de los desarrolladores de una sesión concreta, elegía una temática que giraba alrededor del tema central de la pedagogía participativa, descolonizadora y transformadora y que fuera de su interés, lo estudiaba, profundizaba en él y desarrollaba el guion de su intervención. De este modo se coproducía un guion global que servía de base para la posterior grabación de cada una de las sesiones. Antes de cada sesión, se realizaba una reunión en la cual se hacía un *brainstorming* sobre temáticas, autoras/es, contenidos audiovisuales, referentes teóricos y culturales, contactos interesantes,

etc. que se podrían tratar en dicha sesión. De manera que, tras este proceso, podía darse el caso de que una persona decidiese tratar una temática de la cual ya tenía un conocimiento previo para deconstruirlo y profundizar en él, o, por el contrario, decidiese tratar un tema del cual no tenía conocimiento previo, pero que, tras la mentada sesión, hubiese descubierto y le hubiera surgido el interés de conocerlo con mayor profundidad. Por tanto, se creó un espacio en el que poder compartir, descubrir y transmitir conocimiento surgido del propio interés, del contexto, de la experiencia y de la propia mirada de cada una/o de las participantes”.

Nuestra experiencia no solo es un intento de transferir las actividades fuera del aula, también de cambiar el marco pedagógico a fin de restablecer una forma nueva de ser profesionales de la educación. La experiencia en el aula y luego con el programa radiofónico *Ràdiopedagogies* ha ido más allá, y nos ha permitido comprometernos con la construcción de un movimiento pedagógico que denominamos *Arremorar*. Este verbo literalmente significa incitar a la revuelta, promover la capacidad crítica y la actuación para el cambio, en definitiva, ser agentes dinamizadores del cuestionamiento de nuestras realidades. Esta mirada nos posiciona como protagonistas de reflexiones, estrategias e iniciativas que pueden mejorar nuestro hacer y estar en la escuela. La educación es compromiso, investigación comunitaria, liberación de las obsesiones impuestas por el mercado. Como describe Adrián: “Si partimos del compromiso del profesorado, debemos echar un pulso al compromiso del alumnado, por ello la materia de *Complements per a la formació disciplinària en les especialitats de serveis socioculturals i a la comunitat* partió de una pregunta reflexiva hacia las alumnas y alumnos; ¿Que es para ti la educación? Una pregunta que toda persona se ha debido hacer en algún momento si ha estudiado alguna carrera o máster relacionada con la educación. Cuya respuesta marcará la metodología y objetivo a conseguir con el grupo durante el curso, si se va a tratar de un mero trámite, unos trabajos sin mayor relevancia ni académica ni social, o si, por el contrario, se va a trascender los academicismos y se va *arremorar* el alma y el espíritu”. Aprendemos siendo, viviendo, colaborando en todas las partes, incluso en plazas, parques, barrios, entre y con las personas (Lorenzoni, 2014). Vivenciarlo en el rol de estudiante, les permitirá a estos y estas futuras docentes interiorizarlo para poder integrarlo en sus clases como docentes.

### 3. Resultados

En una época en que prevalecen las afirmaciones no comprobadas, las simplificaciones, basadas en reacciones instintivas y a veces violentas y prima la fatiga de componer y descomponer los pensamientos, el arte de razonar sin rechazar e integrando puntos de vista heterogéneos, nos pareció una cualidad y competencia a desarrollar, con la pretensión de perfeccionarla en cada uno y cada una de nosotras. Pensar significa, en primer lugar, cruzar, ir más allá de los límites establecidos para descubrir nuevos mundos (Bloch, Lowy y Hill, 1976). Un claro ejemplo es la coautoría del presente artículo, y la horizontalidad de la que parte a la hora de que las voces sean recogidas y hablen por sí solas respecto a las experiencias vividas en clase y fuera de ella, en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha vivido de forma colectiva y consensuada desde su inicio.

Estas páginas muestran el compromiso, la valía y la profundidad de nuestra experiencia, traspasando lo meramente académico incidiendo en lo personal y lo social, como parte del proceso creativo y personal. No podemos ni queremos disociar la educación formal de la vida, del mundo, de la realidad, de lo vivido y experimentado por todas las personas que forman parte del acto educativo. De hecho, resultó un valor muy destacado por quienes participamos en este proyecto el haberlo vivido como la construcción de una herramienta crítica que permite analizar el mundo desde un cuestionamiento constructivo. El carácter dialógico del proceso potencia entre las participantes el deseo de comprender de forma colectiva las distintas dinámicas de opresión existentes en nuestras comunidades y también en el aula. La toma de conciencia de la profundidad de los problemas globales existentes en el siglo XXI conduce a reflexionar sobre el carácter destructivo de la civilización occidental y a cuestionar los límites del pensamiento euro-céntrico a través del reconocimiento de otras formas de ser, de experimentar y conocer mundo: reconocer la diversidad epistémica existente en el mundo, y la diversidad de sabidurías y fuentes de conocimiento con las que los seres humanos representan, viven y transforman su mundo, además de ser un acto de justicia social y cognitiva nos permite dotar de creatividad las prácticas pedagógicas formales y no formales, así como reinventar los procesos de emancipación personal y colectiva (Santos, 2016 y 2018).

A lo largo del curso hemos podido desarrollar una cierta conciencia como grupo que busca reflexionar sobre temas específicos relacionados con la educación y las formas de producir un cambio en la formación inicial del profesorado. Juntos y juntas quisimos expresar a través de la escritura compartida una forma de comunicar y compartir nuestra experiencia, trufada de historias y emociones, pero también para resaltar carencias, propuestas, activando la expresión y la búsqueda de soluciones a las dificultades. Por esta razón, consideramos escribir de forma colectiva una vía de empoderamiento, ocupándonos de un tema en particular, discutiéndolo en grupos con el objetivo de profundizar en nuestra comprensión y proponer acciones para el cambio, compartiendo nuestros pensamientos con otras personas. La escritura y la abstracción previa que requiere nos permite desarrollar una conciencia de grupo crítica. Esta forma de co-construcción del saber nos lleva a profundizar en los significados asignados a las cosas, a negociar otros nuevos, en un transcurso de reflexión activa y crítica, que coloca al sujeto en el centro de la cuestión, consciente de sus propios recursos, potenciales ya en posesión o por desarrollar. De ahí se deriva la múltiple pluma detrás de estas páginas, en las que hemos ido incardinando las voces de todas las personas que hemos vivido el proceso educativo, político y personal que describimos.

#### **4. Discusión**

Nuestra idea de crear un ambiente educativo divergente en el aula nace del deseo de ofrecer un lugar de estudio y sociabilidad en el que confrontarse, para crecer, reflexionar y difundir una visión diferente de escuela a reivindicar cada día: solidaria, colectiva, crítica y, sobre todo, gestionada por un profesorado cualificado cuyo papel y méritos sean reconocidos.

Como profesionales de la educación tenemos una necesidad de aprender experimentando el acto de esperar y acoger las palabras y pensamientos que surgen cada día en los centros educativos, necesitamos reconsiderar los tiempos escolares, investigar el mundo, narrar y narrarnos a nosotros y nosotras mismas. Por ello la formación inicial puede ser una oportunidad para experimentar, integrar en la labor diaria la investigación-acción en el afán de cultivar la convivencia. En el aula coexisten personas de diferentes orígenes, formación, identidad cultural, situación económica, social y política. Esta diversidad lejos de ser un obstáculo, es una oportunidad de enriquecimiento mutuo que ayuda sobremanera a conseguir los objetivos y metas propuestas. Sin embargo, la convivencia no es una enseñanza, sino una práctica difícil y cotidiana, que requiere espacios, tiempos y herramientas adecuadas, fomentando el clima de relación. Comporta prestar atención a los tiempos de espera, paciencia y maduración de las habilidades de predicción (Zavalloni, 2009). Significa también aprender a detenerse y observar, en una palabra, implica respetar al otro y a la otra.

En nuestra experiencia cada persona ha tratado de ser maestro y maestra para los y las demás, pero no desde una atalaya para indicar qué camino tomar, sino buscando abrir los ojos para compartir múltiples miradas y los muchos caminos en los que puedes avanzar tan libremente como te atrevas a hacerlo. Vivir juntos y juntas no es un mero acto de convivencia, sino de interacción, de aprendizaje mutuo, de debate, de coparticipación, de construcción conjunta. Se consiguió, como afirma un alumno del grupo, “una relación multidireccional de producción del conocimiento, el cual no solamente se dirige de la relación tradicional y vertical de profesorado-alumnado, sino también de alumnado-alumnado y alumnado-profesorado. De esta manera, se podría considerar que la co-construcción del conocimiento es un acercamiento a la realidad cotidiana, fomentando una participación cooperativa, activa, horizontal, reflexiva y, así, democratizar el proceso de aprendizaje. Queríamos experimentar una educación que no solo hablara de las cosas, alrededor de las cosas, sino que estuviera *dentro* de las cosas, en contacto con la realidad, proponiendo una educación enraizada en las calles y ciudades, en la naturaleza y en el cuerpo. Con esta vivencia queríamos trazar un pequeño sendero de una pedagogía consciente que es la base de una práctica educativa de reflexión crítica y búsqueda de una sociedad mejor. Hoy más que nunca creemos que es importante educar deteniéndose a reflexionar sobre la realidad circundante y sobre el papel de la escuela que puede moverse entre dos polos: el del sujeto y el del sistema; es decir, puede ocuparse del desarrollo de las personas que se le confían, trabajar para que puedan crecer en más dimensiones en un entorno sereno, o puede centrarse en adaptarlas para vivir en sociedad, haciéndolas aceptar los valores dominantes, erradicando la diferencia en aras de una homogeneización que sustente la sociedad y se perpetúe sin grandes cambios, deseo de muchos sectores sociales, económicos y políticos (Chomsky, 2003, 2016)”.

Se trata en este caso de un espacio educativo que cuestiona y confronta al capitalismo, es decir, al individualismo, a la competencia, a la cuantificación y a la consideración de la cultura y la educación en sí mismas como una mercancía. La formación inicial del profesorado, por otra parte, puede ser una oportunidad para poder abrir este mismo sistema desde dentro, para probar estrategias de

cooperación didáctica y de tutoría que puedan superar, por ejemplo, el fenómeno de la competencia y de la competición y que puedan sustituir el beneficio por el placer de estar en el aula. Repensar el tiempo y el espacio de la clase gracias a la estructuración de actividades interesantes, no repetitivas, agradables y sobre todo creativas, partiendo estructuralmente del mismo escenario didáctico en lugar de resignarse al insensato y acrítico diseño tradicional. El Máster de Secundaria debe ayudar a preparar intelectuales críticos, capaces y solidarios, desarrollar la observación, promover prácticas útiles también para el crecimiento del conocimiento y la reflexión, superando cualquier proceso de homologación cultural que haya ido atenuando las diferencias culturales entre las clases sociales, imponiendo el modelo burgués (Zavalloni, 2010).

No podemos obviar que una parte del desarrollo de los programas de radio se llevaron a cabo durante el confinamiento que España vivió desde la declaración de la pandemia de la COVID 19, concretamente desde el 15 de marzo hasta el 20 de junio de 2020 (Real Decreto 463/2020). Esta experiencia dotó de mayor sentido la práctica pedagógica: “Para concluir- comenta Adrián- nos gustaría tener en cuenta, a parte de lo que ha pasado dentro del aula que ya se ha comentado sobradamente, lo que ha pasado fuera de ella, aprovechando la experiencia que ha supuesto el confinamiento a causa de la crisis sanitaria del Covid-19, se puede recoger alguna certeza, entre la multitud de preguntas e incertidumbre que también ha dejado, que complementan y justifican está práctica metodológica al demostrar los resultados de ella por omisión. Esta certeza a la que nos referimos es el consenso unánime que se ha producido en el ámbito educativo, tras el confinamiento, defendiendo la irremplazabilidad de las clases presenciales. Pero lo que es realmente irremplazable de la vida en el aula no son las clases magistrales, que como hemos podido ver se pueden realizar mediante videoconferencia, videos o podcasts, no son los trabajos o lecturas mandadas, no son los exámenes. Lo que hace del aula un lugar insustituible son las interacciones que se generan entre el alumnado y el profesorado, es la construcción de aprendizaje y la creación de sentido conjunto, eso no se puede hacer desde la casa de cada una”.

Toda educación auténtica es relación educativa bidireccional y recíproca. Quien educa se educa en el mismo acto de educar (Biesta, 2015). Esta aseveración que cuestiona las relaciones de dominación y de poder en el campo de la formación es lo que buscábamos, a lo que aspirábamos. Con este artículo escrito colectivamente compartimos nuestra experiencia, nuestra propuesta con conciencia y esperanza, porque reflexionando largamente sobre la formación pensamos que la verdadera reforma puede ser experimentada por las personas que estamos, vivimos, creemos en la educación y que podemos recorrer nuevos caminos para hacer de la sociedad un espacio de convivencia más amable, más equitativo y más justo socialmente, sin necesidad de esperar continuamente “nuevas” directrices políticas descontextualizadas que vienen impuestas sin apenas diálogo con quienes decidimos hacer de la enseñanza nuestra profesión y, en definitiva, nuestra vida.

## 5. Referencias bibliográficas

- Biesta, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Bloch, E., Lowy, M., & Hill, V. W. (1976). Interview with Ernst Bloch. *New German Critique*, (9), 5-45. doi: 10.2307/487687
- Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona: Octaedro.
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky on democracy & education*. New York: Psychology Press.
- Chomsky, N. (2016). *La (Des)Educación*. Barcelona: Crítica.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Darraz, E., Reisz, R. & Stock, M. (2013). Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa oriental y Europa occidental (1950-2000). *Calidad en la educación*, (38), 245-275. doi: 10.4067/S0718-45652013000100007
- Fernández Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.
- Flecha, R., & Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2), 87-100.
- Freire, P. (1985). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo Veintiuno.
- Heimans, S., & Biesta, G. (2020). Rediscovering the beauty and risk of education research and teaching: an interview with Gert Biesta by Stephen Heimans. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 101-111.

- Illich, I. (1973). *After deschooling, what?* New York: Harper & Row.
- Illich, I. (1978). *La Convivencialidad*. Barcelona: Editorial Barral.
- Jiménez Eguizábal, A., Martín, J. y Palmero, C. (2006). La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques metodológicos. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(234), 249-272.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- McLaren, P. (2015) Pedagogía crítica y Luchas de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 29-66.
- Mortari, L. (2015). *Filosofía della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore: pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Núñez, V. (2002). (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- Santos, B. D. S. (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities*, (1), 17-29.
- Santos, B. D. S. (2018). Epistemología del sur. Un pensamiento alternativo de alternativas políticas. *Geograficando*, 14(1). doi: <https://doi.org/10.24215/2346898Xe032>
- Wong, K. (1995). Why educational policies often fail: The hyperrationalisation hypothesis. En J. Prunty, *A critical reformulation of educational policy analysis* (pp. 72-86). Geelong: Deakin University Press.
- Zavalloni, G. (2009). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI.
- Zavalloni G. (2010). *A scuola dai contadini. Il lavoro della terra come via educativa*. Verona: EMI.