



Universidad
de Navarra

XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

Hacia una teoría de la educación transformadora

Pamplona, del 19 al 21 de mayo de 2024

Universidad de Navarra

LA ESCUELA VA A LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS SE TRANSFORMA

(Ponencia 1)

Isabel Carrillo Flores

*Universidad de Vic-Universidad Central
de Cataluña*

1. ATREVERSE A LO QUE AÚN NO ES

Lección de la saxífraga: florecer

entre las piedras,

atreverse.

Ida Vitale

La formación superior, como otros ámbitos educativos, no ha estado exenta de debates políticos y pedagógicos en torno a la transformación, un concepto que se ha vinculado a innovación, reforma, renovación, a lo que se cambia y que tiene la virtud de ser transformativo, adjetivo que el Diccionario de la Real Academia Española define como aquello que tiene la “fuerza para transformar”. Tampoco es novedad que la transformación y lo transformativo sean contenidos de informes de instancias internacionales como la UNESCO que ponen de manifiesto “la necesidad de incluir en la formación la cuestión de una sostenibilidad educativa”, que “consiste en la apertura receptiva de la vida humana y la cultura transmitida por otros y, a la vez, transmisible a otros a través de su conservación dinámica, recreadora y enriquecida de valor” (Urpí, Amilburu, Quiroga, 2024, p.20-21).

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI subrayó la necesidad de cambios para dar respuestas a tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de las problemáticas del siglo XXI (Delors, 1996). Su informe para la UNESCO señala la tensión entre mundial y local; universal y singular; tradición y modernidad; largo plazo y corto plazo; competencia e igualdad de oportunidades; desarrollo de los conocimientos y capacidades para asimilarlos; espiritual y material. Argumenta que para hacer frente a dichas tensiones hay que cambiar las concepciones relativas a la educación, concibiendo el aprendizaje a lo largo de la vida, y la enseñanza en una orientación que favorezca la interacción entre saberes: saber, saber hacer, saber convivir y saber ser. Afirma, además, que la formación ha de ser creativa, innovadora y comprometida, siendo fundamental para la transformación de las sociedades humanas.

Posteriormente, en la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, celebrada en mayo de 2022 en Barcelona, se explicitó la necesidad de remodelar ideas y prácticas para garantizar el desarrollo sostenible para el planeta y la humanidad. La hoja de ruta propuesta indica ir más allá de los límites para reinventar la educación superior, dado que ésta tiene un papel estratégico e insustituible en la construcción de sociedades más sostenibles, resistentes y pacíficas. Esta finalidad está alineada con la Agenda 2030 relativa a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que reconocen la conexión entre personas y planeta; señalan la urgencia del cuidado planetario, éticamente justo y sostenible; y afirman que la educación puede impulsar el desarrollo transformando vidas si atiende a la inclusión, la equidad y la calidad.

Estos dos ejemplos de recomendaciones internacionales hablan de transformación en las universidades, de cambios, de innovación que no puede quedar restringida a una declaración de intenciones, como si ésta fuera la única respuesta a requerimientos normativos. La innovación orientada a la transformación y mejora precisa de concreciones prácticas. Acciones que han de ser asumidas por los diversos actores educativos y sociales que se ocupan de la infancia y la juventud, junto a los que tienen el compromiso de formar a futuros docentes (Carbonell, 2008).

No puede negarse que es un hecho que existen relaciones, al menos simbólicas, entre las escuelas y las universidades. Un primer vínculo, evidente para todas y todos, se despliega desde la idea de trayectorias educativas, en las que la educación superior se entiende como el culmen de los procesos de educación formal, y como tal, demanda la existencia de una formación básica que se imparta en las escuelas. No en vano, la creación de currículos universitarios de formación de maestras y de maestros da por hecho la existencia de ciertos saberes en sus estudiantes, obtenidos mediante las interacciones pedagógicas desarrolladas en las escuelas. Pero, si bien se reconocen esos saberes, surgen algunas cuestiones que adquieren relevancia cuando escuelas y universidades abren sus puertas con la intención de encontrarse para acortar sus distancias y, de manera conjunta, proponer experiencias innovadoras en la formación de estudiantes que inician su caminar en el oficio de educar (Aramburo Rodríguez, Carrillo Flores, Rodríguez Gómez, 2023).

Una de las cuestiones centrales es la responsabilidad social de las universidades (Gaete Quezada, 2011). Una responsabilidad que no puede entenderse al margen del compromiso de diálogo entre los equipos docentes que acompañan la formación desde las universidades y los equipos docentes que acompañan dicha formación desde las escuelas para incidir en la

calidad de los aprendizajes; en la identidad personal y profesional; y en la formación ética (Martínez Martín, Carreño Rojas, 2020). Tampoco puede entenderse desde el inmovilismo que se cierra al cambio. La responsabilidad es movimiento; *atreverse* a lo que aún no es; decidirse y enfrentarse a tensiones y retos para construir tramas entre escuela y universidad que transforman la formación y la hacen *floreecer*.

En el ámbito concreto de la formación inicial de maestras y maestros, la responsabilidad para impulsar la innovación transformadora no puede, entonces, quedar marginalizada. Debe ser gesto conducente a profundizar en la propia responsabilidad social compartida en aras a éticas aplicadas que requieren de la reunión de responsables de distintas disciplinas (Cortina, 2023), y de distintos entornos educativos en el seno de las propias universidades. Responsabilidad que también exige adoptar un enfoque pedagógico acorde con principios éticos que apelan a procesos que permiten mostrar la realidad para desvelarla y concienciarse; preguntarse y revisar las nociones de ética y justicia; descubrir propuestas para conformar entornos y formas de vivir sostenibles; y desarrollar la personalidad y el comportamiento moral (Carrillo Flores, Prat Gil, Prieto Egado, 2018). Se comprende que para ello es necesario crear buenas condiciones de aprendizaje en contextos de cooperación y construcción colectiva de conocimientos (Martínez Martín, 2016), favoreciendo de esta forma la calidad de las interacciones educativas docente-alumnado (Hamre, Pianta, 2010).

2. CUANDO LA ESCUELA VA A LA UNIVERSIDAD

aunque todo parezca perdido

no puedo perder

lo que nunca fue mío

-dejar ir es dejar llegar

Camila Esguerra

En la orientación de los debates y propuestas supranacionales y nacionales, en 2013 el Consejo Interuniversitario de Cataluña acuerda la creación del *Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres* (MIF) con el objetivo de facilitar el análisis y el debate plural sobre la formación docente a partir del modelo actual y de las tendencias internacionales (Martínez Martín, 2020). Esta iniciativa ha movilizado procesos en el seno de las facultades de educación, que en el caso de la Facultad de Educación, Traducción, Deportes y Psicología (FETEP) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC) se ha traducido en proyectos singulares que reciben las recomendaciones no como mandatos normativos a obedecer, sino como una invitación a la transformación y lo transformativo.

En este contexto se gesta *Creuant mirades entre la Universitat i l'entorn professional*, una de las líneas estratégicas del actual equipo de decanato de la FETEP (liderada por Eduard Ramírez Banzo –decano– y aprobada por el claustro en diciembre de 2016). Esta línea se concreta en un conjunto de proyectos orientados a fortalecer la calidad de la formación

inicial. Uno de los objetivos centrales es incidir en el diálogo entre la universidad y el entorno profesional en cuestiones de competencias y perfil profesional de estudiantes de la facultad.

A tal fin se han establecido caminos de ida y vuelta con los centros del territorio que incluyen todas las etapas educativas y grupos de población afines a las titulaciones de la facultad. La red con el entorno profesional se fomenta en dos sentidos: tanto se puede experimentar haciendo que estudiantes recorran el camino hacia los centros, como desde niñas y niños a personas adultas, caminen hacia una universidad que abre sus puertas y les acoge en sus espacios y en sus dinámicas. Este caminar de ida y vuelta permite ir construyendo tramas formativas con los centros educativos que se concretan en acciones que transforman la formación teórica y práctica al permitir una inmersión en la realidad profesional más allá de los períodos de prácticas establecidos en los diferentes grados.

El Proyecto Escuela-Universidad (EU) es un ejemplo de esta iniciativa que ha permitido constatar que cuando la escuela va a la universidad, la formación de maestras y maestros se transforma. Ello ocurre a pesar que en los procesos de cambio todo se agita, las piezas del puzle formativo se desencajan, puede tenerse una cierta sensación de vértigo y caos, e incluso vivirse situaciones de conflicto. El cuidado está en todo momento presente generando un buen clima que elimina las resistencias a interrogar y revisar las miradas pedagógicas sobre las formas de enseñar y aprender en la formación de maestras y maestros de educación infantil y primaria. ¿Cómo sucede? Alumnado de las escuelas del entorno cercano recorren el camino hacia las aulas y laboratorios especializados de la FETEP una vez por semana, durante un período de entre 6-8 semanas. De esta manera, las aulas y laboratorios donde estudian las futuras maestras y los futuros maestros se convierten en aulas del alumnado de las escuelas y, al mismo tiempo, escenarios de práctica para las y los estudiantes que están aprendiendo el oficio. Cambian los espacios de relación educativa para niñas y niños, y cambian sus docentes, pues la función de maestra y de maestro es asumida por las y los jóvenes estudiantes que se responsabilizan de planificar y llevar a cabo propuestas didácticas vinculadas a asignaturas del grado.

Los roles de docentes de la facultad y de las escuelas también se mueven. Salen del escenario, pero se quedan entre bastidores. Ocultos pero visibles para que niñas y niños sientan seguridad en un espacio nuevo donde deben aprender a reconocer como referentes de saberes a las y los jóvenes estudiantes de la universidad, mientras las y los estudiantes deben aprender a construir relaciones educativas cordiales, actuando con ternura y postura (Aldana Mendoza, 2004). Junto a ello, han de tomar conciencia de lo que saben y confiar en sus competencias para una práctica autónoma, pero sintiendo la proximidad del apoyo docente que, sin interferir, está. El miedo a equivocarse, a no controlar, a no saber, desaparece. Asumir un nuevo rol permite realizar aprendizajes vinculados a habilidades sociales y emocionales, y se aprende también a incorporar la reflexión-acción en el propio proceso formativo (Schön, 1998).

No hay en ello una pérdida, nada se ha *perdido* en la función de quien tiene la responsabilidad de acompañar la formación. Es un movimiento que consiste en *dejar ir* por parte de las personas educadoras de la facultad y de las escuelas, situarse en otro lugar para que las y los estudiantes *puedan llegar* al oficio de educar en una atmósfera donde se siente un acompañamiento cálido y respetuoso, siendo así posible poner a prueba los aprendizajes que se están construyendo y, posteriormente, compartirlos y dialogar sobre lo acontecido

con las y los docentes. En todo ello hay algo significativo que también sucede, pues desde el lugar que ocupan las y los docentes se aprende a observar, se analiza qué rasgos deben ser constitutivos del acompañar, y se reflexiona sobre el propio hacer en las aulas universitarias y en las aulas de las escuelas.

Es este un proceso que en su dinámica debe hacer frente a las tensiones que se generan en los movimientos de cambio de roles y funciones; que exige reconocimiento mutuo, y convencimiento que la cooperación es necesaria; que precisa cambiar la concepción del valor tiempo, desterrando el cortoplacismo y sustituyéndolo por un aprender a esperar que favorece la equidad y la inclusión en las aulas. Es, en definitiva, un proceso de reinención de la formación de maestras y maestros que transforma la mirada en la formación y la enriquece al ser más participativa, compartida y democrática. Y es de este modo, cuando la escuela va a la universidad que la formación de maestras y maestros se transforma y el Proyecto EU deviene transformativo.

Referencias bibliográficas

Aldana Mendoza, C. (2004). *Ternura y postura*. FLACSO-UNESCO.

Aramburo, J.F.; Carrillo Flores, I.; Rodríguez Gómez, H. (2023). Diálogos Escuela-Universidad: tramas que transforman la formación de maestras y maestros. Documento inédito.

Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, 29(1), 8-18.

Carrillo, I., Prat, E., & Prieto, M. (2018). Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible. En Barroso Jerez, M.C. (coord.). *Educación en la sociedad del conocimiento y desarrollo sostenible* (pp. 245-280). Universidad de La Laguna.

Cortina, A. (2023). La misión de las éticas aplicadas en las universidades del siglo XXI. *Humanitas: revista de antropología y cultura cristiana*, 104, 336-345.

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). *Classroom Environments and Developmental Processes from: Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. Routledge.

Martínez Martín, M. (editor) (2016). La Formación Inicial de Maestros: Una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 9-16.

Martínez Martín, M. (2020). Sobre la transformación de la formación inicial y el acceso a la profesión docente. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, 129-141.

Martínez Martín, M.; Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 8-26.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Fundación Santamaría SM-UNESCO.

Urpí, C. (coord.), Amilburu, M.G., Quiroga Uceda, P. (2024). De sostenibilidades, sustentos y otras sujeciones educativas. Sobre la fuerza transformadora del mirar pedagógico. En *XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp.1-26). Universidad de Navarra.