

Tejiendo la autoformación de los maestros

*Jové Monclús, Glòria
Betrián Villas, Ester A.
Sansó Galiay, Clara M.
Ayuso Molí, Helena*

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida
gjove@pip.udl.cat

En qué sociedad vivimos

Vivimos en una sociedad compleja, cada vez más cambiante, donde emergen una serie de transformaciones constantes e incertidumbres que han supuesto una nueva organización de la economía, las formas de vida y los roles profesionales, entre otros. En esta nueva realidad donde crecemos, vivimos y nos adaptamos, generalmente es calificada como “problemática”. Debemos superar esta visión hacia una más positiva y considerar las posibilidades que nos ofrece al interactuar, retroalimentarnos y formar parte del entorno.

Como respuesta al nuevo orden social, la educación se debería encaminar hacia la comprensión compleja, para facilitar la construcción de una sociedad donde vivir y convivir. Al preguntarnos qué educación queremos, encontramos la respuesta en la cuestión qué sociedad queremos. Por ello, desde la educación debemos fomentar la construcción de conocimientos hacia la comprensión de la vida que nos rodea, y de la que formamos parte. Trasladando el planteamiento a nuestro contexto, la escuela debe abrir las puertas a la sociedad, al estar presente una en la otra, dentro de un bucle recursivo de organización. La escuela es producto a la vez que productor de la sociedad, y viceversa. Esta situación emergente replantea la función del contexto escolar y, concretamente, la función del educador, donde la formación adquiere un papel fundamental, entendido como el aprendizaje a lo largo de la vida.

En relación, las aportaciones teóricas proponen la formación realizada por los propios profesionales, considerando el contexto con el que interactúa. Nos referimos a la autoformación de los maestros ligada al trabajo en red. A partir de los cambios personales en las competencias, conocimientos y actitudes que comporta este proceso de mejora, se pretende estimular el cambio cultural. El proceso de construcción profesional pasaría a constituir el eje de la transformación social e institucional (Gairín y Armengol, 2003). Aquí reside una de las particularidades más relevantes de la autoformación: el progreso profesional relacionado con respuestas coherentes que debemos ofrecer a la sociedad. Tomando como referente a Marcelo (2002), concebimos la autoformación como un espacio temporal y físico, basado en la experiencia y en la reflexión constante y que permite un aprendizaje constante por parte del profesional. Pese a que se trata de un proceso inacabado, pasa por diferentes ciclos a medida que aumenta la experiencia, la reflexión y el aprendizaje. Además, aumenta cualitativamente cuando se construyen y comparten metas de aprendizaje dentro de un grupo institucional o comunitario. La autoformación incluye a los educadores, pero también a otros profesionales que favorecen el progreso y la construcción del conocimiento en red.

En este sentido se desarrolla la comunicación que presentamos a continuación, relacionada con la autoformación de los docentes que se va tejiendo a medida que se construye el trabajo en red.

Germina la formación

El objetivo principal de nuestra investigación es describir, analizar y evaluar el proceso de autoformación del profesorado y el trabajo en red. El estudio se ha realizado en la escuela de educación Infantil y Primaria Príncipe de Viana, de Lleida. Durante el curso 2001-02, se inicia el Proyecto Àlber, con la profesora Glòria Jové de la Facultad de Ciencias de la Educación como asesora. Con él se pretende diseñar, implementar y evaluar un proyecto preventivo dirigido a toda la población para el desarrollo de competencias básicas de acceso al currículum, a través de la metodología por proyectos. Este trabajo implica un cambio organizativo y metodológico, y con ello una nueva visión del rol docente y sus prácticas educativas. De este modo, las miradas se amplían, dándole un especial énfasis a la relación establecida entre la escuela y las entidades comunitarias a partir de los recursos que éstas ofrecen. Fruto de ello surge un replanteamiento de la formación docente por parte de los maestros y resto de profesionales que interactúan en la escuela, en relación con las siguientes preguntas:

- ¿Las estrategias organizativas y didácticas que construimos podrán dar respuesta a las necesidades de todos?
- ¿Seremos los maestros capaces de ofrecer la atención necesaria a todos?
- ¿Cómo podemos facilitar y desarrollar nuestra formación para desarrollar las competencias necesarias que den respuesta al entorno educativo?

Estos interrogantes son el punto de partida que definen las metas y los propósitos que compartimos la escuela y la investigación presente. Son orientaciones que nos guían para dar una respuesta de mayor calidad, aunque somos conscientes que se trata de un proceso inacabado en el que siempre podremos mejorar.

Concretamos el método como estrategia, donde todos los agentes implicados construimos nuestra formación en función de las interacciones con el contexto. La participación principal engloba desde la formación inicial de los estudiantes de la Facultad de educación, a la formación continua de los profesores de la Facultad, de los profesionales del servicio educativo del centro de arte y de los maestros de la escuela.

¿Cómo tejemos nuestra red?

El origen de la red de trabajo reside en el desarrollo e implantación inicial de la innovación. Con el tiempo ha ido evolucionando, y con ello creciendo. Se trata de un proceso complejo que comprende diferentes recursos comunitarios. A continuación mostramos una descripción y análisis de cómo hemos ido tejiendo nuestra red de trabajo.

La formación de los maestros comenzó a adquirir más protagonismo en la escuela con la innovación del Proyecto Àlber (2001) y con el asesoramiento semanal, por parte de una profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y los profesionales como espacio común. En estas sesiones se realizan análisis de las producciones de los alumnos para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que desarrollan en la práctica cotidiana la mayoría de

los actores que participan. Además, se complementa con la comparación y análisis de los proyectos realizados en los diferentes años, para explicitar la evolución de los alumnos impulsado por el progreso de los maestros, y evidenciando el proceso de aprendizaje de la escuela como organización que aprende. Esta metodología permite generar conflictos entre los asistentes, reflexionar de manera individual y conjunta, hacer préstamos de conciencia, construir estrategias... y sobretodo aprender.


Con el paso del tiempo, el trabajo en red que nació con los asesoramientos se ha ido ampliando a otros contextos, entre ellos, la Facultad de Ciencias de la Educación. Contamos con la participación de estudiantes de magisterio, psicopedagogía y de máster, aumentando progresivamente las contribuciones y el intercambio. El seguimiento de la participación en las aulas y los asesoramientos se registra sistemáticamente por los estudiantes e investigadores en formación a través de observaciones, entrevistas, historias de vida y diarios de reflexión, entre otros. La información se sistematiza principalmente a partir de un proceso de categorización y triangulación metodológica. Gradualmente la participación de los educadores en formación inicial ha ido aumentando en cantidad y calidad, ya que asisten como mínimo un día a la semana a la escuela coincidiendo con el asesoramiento. En la actualidad constituyen un punto clave en la mejora profesional de la escuela.

La red continúa creciendo, destacando la relación surgida con el Centro de Arte la Panera. Éste se crea a finales del 2003 como plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales. Pretende ser un instrumento que establezca puentes entre la creación visual y la creación producida en otros ámbitos culturales. Asimismo, con las exposiciones y las actividades trata de ser un centro de reflexión, adoptando un compromiso con la sociedad al vincular las artes visuales con los sucesos de nuestra sociedad. En su programa expositivo se incluyen propuestas educativas, favoreciendo el establecimiento de un nexo de unión que nos identifica a todos en una sola comunidad más rica en experiencias, convivencias y nuevos aprendizajes ante la diversidad. Es así como se constata la dialógica entre la escuela y el Centro de Arte, fomentando la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con el aprendizaje.

A grandes rasgos, las relaciones más valiosas que se han ido tejiendo en la red se establecen entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el servicio educativo del Centro de Arte de la Panera y la escuela Príncipe de Viana. La consolidación se produce durante el curso 2006-07 cuando la escuela inicia el proyecto en la exposición "Glaskultur" en la Panera como contexto alfabetizador, y se programan las visitas a todas las exposiciones que el centro de arte ofertaba. Al mismo tiempo, profesionales del Centro de Arte la Panera comienzan a asistir a sesiones de asesoramiento. En este espacio una maestra expresa:

"En el desarrollo del Proyecto Àlber con el arte de la Panera, todos tuvimos una gran sensación de satisfacción, sentimiento que a lo largo del curso se transformó en sobrecarga de trabajo, presión, tensión..."

Tras el análisis de los acontecimientos, los procesos y las producciones, consideramos que ese sentimiento fue producido por la metodología de trabajo impuesta en el propio asesoramiento. Queríamos aprovecharlo todo, y programamos las visitas y el trabajo para las distintas exposiciones temporales del Centro de Arte. Evaluando esta experiencia hemos aprendido que muchas



veces menos es más. Partiendo de las reflexiones surgidas de los maestros, estudiantes en formación inicial y resto de profesionales, nos planteamos revisar la metodología de trabajo. Durante el curso 2007-08 los participantes del Centro de Arte, la Facultad y escuela planteamos una organización diferente y un nuevo sistema de trabajo. Iniciamos el proyecto en una sola exposición, Mediterránea (es), y a medida que se iba desarrollando se decidía si era necesario ver otras exposiciones u obras concretas de artistas. De esta manera se ha consolidado el papel de la Panera, formalizándose sesiones de asesoramiento cada tres semanas. Con el tiempo hemos comprobado que no hay una demanda por parte de los docentes a los profesionales del Centro de Arte, sino que se genera un trabajo transversal y en red, que permite reconstruir el proyecto dándole continuidad durante todo el curso.

Paralelamente, la formación inicial de los futuros maestros se va construyendo cada vez más en la propia escuela. Desde un principio, asisten a todos los asesoramientos, donde contribuyen con sus aportaciones teóricas y experiencias profesionales. Progresivamente, las asignaturas de la carrera se van vinculando más al contexto práctico, siendo muchos trabajos de la formación actividades relacionadas con alguna intervención en la escuela. Asimismo, en la escuela se aprovecha la presencia de los estudiantes para ofrecer una respuesta más personalizada a los alumnos mediante estrategias metodológicas como talleres, agrupamientos flexibles, rincones e interniveles. Es decir, los futuros maestros pasan a tener un papel totalmente activo al considerarse como un recurso personal valioso en la escuela.

Además de estos recursos comunitarios, la escuela Príncipe de Viana utiliza otros presentes en el entorno como medio para alcanzar los objetivos, trabajar los contenidos y desarrollar las competencias para conocer y comprender el mundo. Cada vez más se va constituyendo la comunidad práctica de aprendizaje, donde la experiencia individual pasa a ser colectiva, construyendo los fines que compartimos. Supone ganar calidad en la intervención didáctica y optimización de recursos, ya que facilita la aproximación y el intercambio de varios puntos de vista. La relación que se establece continuamente posibilita que los miembros de la comunidad educativa tomen contacto con el entorno que les rodea, encaminándose a la cohesión social. Es un proceso en el que los actores educativos y sociales van construyendo y aplicando un proyecto educativo compartido y coherente para sus ciudadanos. Tal como dice Eisner (2008): "es mediante los recursos culturales que las mentes se pueden construir en lugar de ser sacados de desarrollo natural que fructifican por su cuenta. La mente es producto de la interacción". Se pretende, tal como sugieren Gairín, Rodríguez y Armengol (2007), la construcción y organización del conocimiento con sentido y significación englobando la comunidad.

La relación con el exterior ha facilitado la generalización y transferencia de los aprendizajes a diferentes formas de crear conocimiento. Debemos recordar mediante diversas investigaciones (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993; Marcelo, 2002; Morin 2003) que el conocimiento se construye en interacción social con el entorno. Es en este eje donde fundamentamos la autoformación y el trabajo en red, con ayuda del asesoramiento. Es por ello que se requiere un periodo de socialización del maestro para incorporarse en la cultura de la profesión (Marcelo, 2002), tomando ventaja ya en etapas muy iniciales de la formación. En el conocimiento del docente, el Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1998) es un elemento relevante ya que supone la

combinación entre el conocimiento pedagógico y el saber transdisciplinario, dando paso a un trabajo donde contenidos, competencias y alumnos se van interrelacionando y entrelazando creando una doble hélice (Darling, 2009). Una de las bases de nuestra formación reside en que aprendemos a medida que lo hacen los alumnos.

La comunidad práctica se enriquece de la coordinación, de la comunicación y de la complementariedad mutua entre los diferentes agentes y espacios educativos del territorio. La interacción y las interrelaciones que facilitan el trabajo en red contribuyen a mejorar la formación de profesores y maestros, psicopedagogos, estudiantes, profesionales del centro de arte, e indirectamente, optimiza la atención a los alumnos, familias y usuarios del Centro de Arte. Con este trabajo conjunto surgen y se crean ideas que individualmente no se hubieran construido. De este modo la interrelación favorecida por el trabajo en red permite la manifestación de elementos emergentes de la interacción. Es por ello, que se intenta organizar el Proyecto Àlber en base a algunas aportaciones teóricas (Civis *et al.*, 2007) desde la autogestión, la corresponsabilidad de aprendizaje y el liderazgo compartido. Como educadores aprendemos cada vez más a crear situaciones de corresponsabilidad y de autogestión, explicitando los procesos metacognitivos y las emociones. La pasión por aprender de los alumnos está condicionada a la pasión por aprender y enseñar de los maestros, en los procesos de complementariedad y corresponsabilidad necesarios para que haya aprendizaje. Por lo tanto, se están creando continuamente oportunidades no sólo para “enseñar a aprender”, sino también “para aprender a enseñar” (López y Jové, 1996). Asimismo, la innovación se potencia con el liderazgo compartido de los profesionales implicados, de forma que en un momento determinado puede adquirir más protagonismo para orientar, gestionar y dirigir un profesional del Centro de Arte, un maestro, un estudiante... dependiendo de aquello que se va concretando en el proceso. Se trata de un triángulo de enriquecimiento mutuo, principalmente, entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el Centro de Arte la Panera y la escuela Príncipe de Viana, cuyo eje vertebrador es el asesoramiento (véase figura 1):

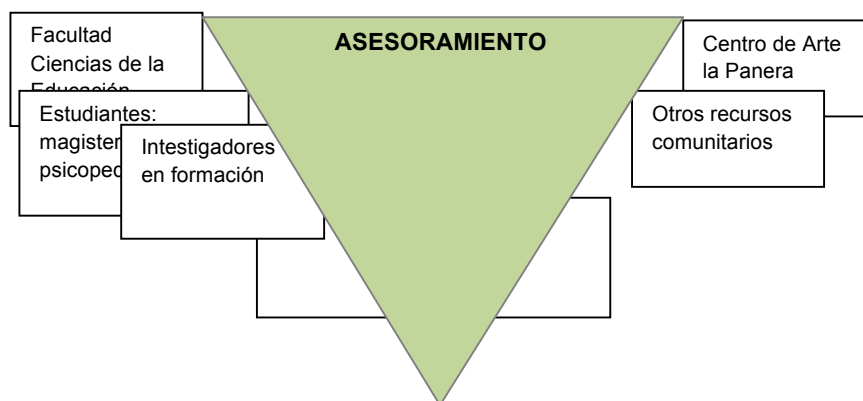



Figura 1. Triángulo de enriquecimiento recíproco, en la que el asesoramiento se sitúa en el centro del intercambio entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el Centro de Arte la Panera y los recursos comunitarios, y el CEIP Príncipe de Viana.

¿Cómo se genera el intercambio con los recursos comunitarios? El inicio, que permite desarrollar el currículo a partir del aprendizaje conjunto en los



diferentes niveles de la escuela, es comenzar en un mismo contexto alfabetizador: ir al cine a visionar la película *Robots*, visita al Auditorio Enric Granados, visita al Centro de Arte la Panera, visita a la Fundación Sorigué... Es una metodología que parte del arte como experiencia y que nos permite poder unificar, al mismo tiempo que diversificamos. Concretamos la enseñanza y la educación a través del arte contemporáneo con el objetivo de crear una línea de fuga y "salir" del marco rígido de currículum como una segmentación de disciplinas. Es un "arranque" para que el profesorado también se sitúe conceptualmente, y pueda trabajar desde la transversalidad, funcionalidad y significación de la propia vida. Se trata del diseño universal, donde se empieza en una actividad abierta que permite que cada grupo pueda situarse desde su interés, sus vivencias, sus conocimientos...

¿Por qué utilizar el arte contemporáneo en educación? Creemos en el arte como metáfora, ya que éste permite expresar aquello que las palabras no pueden decir y para cambiar estructuras mentales de pensamiento hacia otras más dinámicas y abiertas. Afianza las condiciones para que podamos conocer diferentes maneras de ver el mundo, a la vez que utiliza la imaginación y la creatividad como un medio para explorar nuevas posibilidades, sensaciones y emociones. El arte es un medio para comprender y mejorar la cultura (Chalmers, 2003). Las obras de arte son miradas del mundo y, por tanto, son puertas abiertas a todo aquello que nos rodea. Las prácticas artísticas, por su riqueza expresiva, por los interrogantes que plantea y los distintos horizontes que proponen, contribuyen a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, sensibles, observadores, imaginativos y reflexivos. Aprovechamos estas oportunidades para aprender a abrir la mirada. Con el arte como experiencia todos nos escuchamos, nos sorprendemos con nuestras palabras, nos deslumbramos, nos miramos, nos fascinamos... es un proceso que se ha de experimentar.

Así mismo, el uso de los recursos y el arte posibilita la interrelación de los conocimientos, generando la dialógica entre la teoría y práctica. El espacio de asesoramiento es el momento de poner en común de las experiencias, de poner palabras teóricas a aquellas tareas que se viven, de escuchar a los demás, y estar abierto a diferentes miradas. La revisión bibliográfica aplicada a la realidad que están viviendo los profesionales, nos ayuda a aprender y entender mejor qué pasa en nuestras aulas. También nos permite conocer cómo los maestros en formación inicial y continua integran los conocimientos teóricos y los generalizan a la práctica, en un ejercicio de metacognición. Pretendemos ser más reflexivos y capaces de resolver las situaciones prácticas, así como adentrarnos en la continua acción - reflexión - acción.

Este tipo de procesos ayudan a formarnos profesionalmente al profundizar en el conocimiento de la complejidad de la vida real y de la vida del centro. Consideramos las situaciones de incertidumbre y de improbabilidad como un componente más que puede emerger en cualquier momento. Por eso, como dice Heidegger (2001, citado en Morín, 2001) "es necesario que el cuerpo docente se sitúe en los lugares más avanzados dentro del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo". En la escuela continuamente se están reconstruyendo modalidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje para conseguir que los alumnos y el resto de agentes desarrollen competencias y aprendan a enfrentarse a las nuevas situaciones. En palabras de Morin (2001) es relevante que los profesionales "sean capaces

de gestionar la complejidad y cambio constante en que vive la sociedad y el entorno educativo, que tengan un conjunto de estrategias que van poniendo en juego para convivir con la incertidumbre”. Replanteamos el rol del maestro hacia una perspectiva donde es el encargado de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en las actividades (Marcelo, 2002). La piedra angular pasa a ser la estrategia metodológica que se concreta en la organización que nos permita poder aprender todos juntos (Jové *et al.*, 2006).

Metamorfosis en la escuela

A medida que la red se va ampliando y consolidando y los profesionales continuamos progresando, la escuela late con más fuerza. Se ha producido un salto cualitativo en la formación, mejorando la calidad en la educación. Para ello, partimos de un trabajo colaborativo entre todos, donde cada persona aporta información al resto de compañeros complementando y emergiendo las miradas. Así mismo, facilita la interacción con los compañeros, el surgimiento de conflictos y el respeto entre las personas. Este curso los estudiantes futuros maestros, han elaborado un material audiovisual donde muestran momentos que ellos han vivido en el contexto, después de una supervisión por parte de la profesora de la universidad. Este material se muestra en los asesoramientos donde está presente todo el claustro y sirve para el análisis y la reflexión de y sobre lo que pasa en nuestro contexto. Los futuros maestros nos muestran su mirada, su visión que nos ayude en el conocimiento y en la mejora de nuestras prácticas. A modo de ejemplo, Adela nos invitó a todo el equipo docente a realizar una actividad con la misma metodología de trabajo que una maestra realiza en la clase con los alumnos, Mireia presentó diferentes actividades en donde mostraba desde su punto de vista como se trabajaba a través de contenidos curriculares el sentimiento de pertinencia, Laia y Jessica nos mostraron como han vivido ella el hecho que la escuela utilice los recursos comunitarios como contextos de aprendizaje.... Estos trabajos muestran y hacen público muchos de los detalles que pasan en las aulas y su análisis nos permite conocer, comprender y adquirir estrategias para mejorar nuestra práctica. De este modo pudimos ser conscientes de cómo trabajamos nosotros mismos, y el resto de compañeros, aprendiendo conjuntamente. Este es un claro ejemplo de liderazgo compartido, autogestión, corresponsabilidad y metacognición de la formación, tomando protagonismo los futuros maestros. Jordi, un maestro del claustro, dijo: “¿todo esto hacemos?”

Con todos estos procesos generados en el asesoramiento y que se intenta que fluyan en la vida del centro, hemos ido organizando y desorganizando estrategias metodológicas para dar respuesta a los niños, y a nosotros mismos. En la actualidad se trabaja por interniveles. Se realizan 4 grupos de alumnos en cada ciclo, de manera que en un grupo siempre hay dos maestros, siendo en total 5. Cada 15 días hay un ciclo rotatorio en el que cambian los maestros de grupo, de manera que éstos pasan por todos los grupos en 4 o 5 quincenas. La finalidad de esta estrategia es fomentar el aprendizaje social. Los niños aprenden del resto de compañeros, intercambiando los conocimientos construidos en el grupo de referencia. Los maestros tienen la oportunidad de participar en el trabajo con sus compañeros ante las distintas situaciones, para aprender conjuntamente nuevas maneras de desarrollar y afrontar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, los profesionales que

trabajan en interniveles y los estudiantes en prácticas se reúnen cada día para poner en común cómo se ha desarrollado la actividad del día anterior, que han hecho, cuáles han sido las aportaciones por parte de los alumnos y los maestros y para planificar la nueva intervención. Este espacio y este tiempo representa otro momento para la formación y autoformación.

Los cambios en la formación y la metodología han producido cambios en las actividades educativas y el aprendizaje de los alumnos. En sus producciones se ha constatado la evolución de éstos y los profesionales, hacia un aprendizaje más elaborado, pasando del plano a las tres dimensiones, de los dibujos a creaciones de obras de arte que se pueden palpar, sentir.... (Véase imagen 1)



Imagen 1. Creación de una obra de arte por todos los niños y niñas de la escuela, donde expresan sus conocimientos, emociones y recuerdos. Realizado en tres dimensiones, tomando como elemento principal la madera y considerando la diversidad de materiales que presentes en nuestro mundo.

Se evidencia que para comprender y expresar sus conocimientos ya no es suficiente con el papel, se necesitan otras formas que permitan plasmar mejor la interacción constante y las múltiples interrelaciones de nuestro mundo. Así lo hemos ido incorporando paulatinamente en el proceso educativo. Porque vivimos, aprendemos y compartimos una realidad tal cual es: tridimensional.


Este avance también se manifiesta en los mapas conceptuales que se realizan en el Proyecto Àlber. Los mapas conceptuales son una gran herramienta y estrategia a la vez, ya que nos ayudan a auto – eco – organizar los conceptos, conocimientos y nuestra mente durante el desarrollo del proyecto. Cada vez más se escapan de la linealidad de las estructuras de pensamiento más estáticas y simples para mostrar una explosión de relaciones, tal como se puede observar en la imagen 2.



Imagen 2. Mapas conceptuales de Park Life (enero 2010). Existe una diferenciación entre mapas más lineales y otros más rizomáticos.

Las aportaciones de los alumnos se van relacionando mediante las categorías interactivas, viviendo una dialógica de desorden y orden permanente. La interacción que se produce del intercambio comunicativo genera ideas emergentes. Como fruto se establecen relaciones entre todas las categorías y conceptos del mapa. Se refleja así la evolución del pensamiento hacia la complejidad, siendo las relaciones más dinámicas y más cambiantes para facilitar la mejor comprensión del mundo que nos envuelve. Mediante la organización y desorganización constante de los conceptos de los mapas conceptuales a lo largo del curso escolar, aprendemos a establecer relaciones entre las ideas y los conocimientos. Estamos convencidos que es un gran paso a nivel metodológico que ayudará a dar más calidad al aprendizaje de los alumnos y a nuestro aprendizaje profesional. Como aprendices (maestros y alumnos) somos más capaces de hacer estas interrelaciones y ya no nos sentimos cómodos con la descripción y la linealidad.

Asimismo, en los mapas se han ido incorporando diferentes lenguajes de expresión, como las fotografías, los caligramas, los dibujos, las esculturas, una gran variedad de idiomas... El contacto con las tendencias artísticas produce una mejora en la calidad educativa, a nivel estético se incorporan nuevas técnicas y a nivel temático nuevas aportaciones planteadas por los propios alumnos y profesores a partir de las visitas a las exposiciones. Con ello, hemos aprendido a partir de las obras, para volver a las aulas a reflexionar sobre lo que hemos visto, qué nos puede aportar y qué podemos aprender. Finalmente hacemos un retorno a la obra y los artistas a través de producciones, intercambios... Por ejemplo, en el proyecto relacionado con la exposición de Marina Núñez nos llamó la atención la pieza de videoarte "Monstruas", donde las caras de tres mujeres se iban deformando. Al llegar a la escuela, los alumnos de 4º se inspiraron en esta obra para realizar una producción. Para ello, se consensuaron los tres estados de ánimo que interpretarían, y se



registraron las expresiones faciales de cada alumno. Con todas ellas se compuso un vídeo donde aparecía uno a uno los rostros de los niños que se iban modificando. Una vez acabado, vino la artista Marina Nuñez y se lo mostramos. Aprendimos muchas cosas: utilización de las TAC, comunicación con el contexto, trabajo en equipo, metacognición...

No obstante, debemos recordar que el medio para construir conocimientos son los contenidos, y para lograr aprendizajes significativos buscamos su experimentalidad y aplicabilidad. En la escuela el progreso a nivel de contenidos de los maestros en formación inicial y permanente se ha hecho evidente en los mapas conceptuales, en las producciones de los alumnos... en definitiva, en la práctica diaria. Los contenidos de nuestras actividades, no sólo se vinculan a las artes visuales, sino que consideran los recursos comunitarios e incorporan otros aspectos vinculados a la cultura contemporánea como la literatura, el cine, la arquitectura, la ciencia y la robótica, entre otros. El objetivo es abordar la transversalidad a la que nos llevan estas interrelaciones, y que los docentes y estudiantes construyan estrategias para tratar los diferentes lenguajes de la cultura, teniendo presente la creciente transdisciplinariedad de la realidad.

Aprovechamos los recursos comunitarios, y vamos más allá al considerar que nosotros también formamos parte de éstos. Decidimos abrirnos al exterior exponiendo las producciones de los alumnos en los pasillos y las ventanas de la escuela, haciendo obras de arte en espacios abiertos como el patio, con las visitas de familiares, artistas... Son los medios que nos permiten hacer intervenciones públicas. Al mismo tiempo, nos planteamos la idea que en cualquier lugar se puede construir conocimientos. Empezamos a salir de la clase para aprender, creando así espacios de aprendizaje en la escuela para todos. Se pasa a una nueva concepción de lugar de aprendizaje donde el aula deja de tener un espacio físico concreto dentro de la clase y se favorece la construcción de aprendizaje de todos los actores en cualquier lugar. La escuela pasa a entenderse como contexto alfabetizador de vida. Este progreso ha emergido de la complejidad del mundo actual, obligándonos a crear nuevos modelos de trabajo, integrando diferentes recursos del entorno y los agentes de diversos ámbitos. Crecen así las redes de trabajo interprofesionales e intercomunitarias.

Todo lo que sucede en las aulas se relaciona con lo que acontece en casa y con la vida real, produciendo una legitimación del conocimiento que se enriquece con contenidos y saberes de las diferentes culturas que componen la escuela. Considerando heterogeneidad de la escuela nos humanizamos, nos ayuda a entender la realidad local desde la globalidad y la realidad global desde la localidad. Esta dualidad se deja sentir en las clases, en los asesoramientos, en las salidas... en las interacciones. Delante de un mismo tema escogido durante el curso para trabajar el Proyecto Àlber surgen diferentes conflictos, comentarios y conocimientos. También se manifiesta en otras situaciones, como en algunas ocasiones, una consigna previamente acordada por los maestros se aplica de manera diversa, dando lugar a una gran heterogeneidad de actividades. La consigna en cuestión se concreta en función de la interacción de los agentes que participan. En el análisis de esta situación, los profesionales reflexionamos y explicitamos lo que pasa desde la metacognición. Una de las grandes contribuciones de esta situación fue darnos cuenta que la lógica de un niño es diferente a la lógica de los adultos.

Imponiendo nuestra lógica no se expresan los conocimientos de los alumnos, por ello se fomenta la escucha activa de los demás. Este tipo de situaciones son las que nos ayudan a construir y desarrollar competencias profesionales.

El intercambio que se produce en la escuela es concebido como riquezas que ayudan a construir la identidad personal, hacia una identidad colectiva profesional y una pertenencia a la escuela. Desde la autoformación se le otorga importancia a esta identidad individual y colectiva con la finalidad de que el maestro disfrute de esta profesión. Cuando las ideas surgen, hierven, etc. están llenas de vida y entusiasmo por progresar por comprender una realidad compleja. Ha surgido como necesidad de aprender de los demás. En los espacios de intercambio emergen ideas de la confrontación de reflexiones en común, de modo que las partes se genera un todo, que no está individualmente en cada parte, realizando una construcción conjunta de conocimientos. La evolución que se ha ido concretando en la escuela durante estos años ha ido acompañada de cambios significativos en las creencias, actitudes, ideas... evidenciando un progreso en el rol profesional, y produciendo un rebote inclusivo en toda la comunidad.

Queremos una escuela para todos. Tomando como referencia currículos de las escuelas sustentadas bajo este paradigma, hemos constatado una serie de características comunes con las nuestras: apuestan por un trabajo basado en las competencias básicas, trabajan en grupos, realizan interniveles y desarrollan culturas colaborativas en relación con los roles profesionales.

Y todo esto pasa en una escuela con una población poco estable, ya que la movilidad es muy elevada. Durante este curso el 30,43% de la totalidad de maestros han entrado a trabajar por primera vez en la escuela Príncipe de Viana. Los alumnos con nueva matrícula en el centro representan el 19,2% del total.

Sintetizando

Hemos podido constatar en el presente estudio que nuestra formación docente está directamente relacionada con el trabajo en red. A medida que los maestros progresan profesionalmente, el trabajo en red se amplía cualitativamente con los recursos comunitarios. La autoformación se ha gestado y gestionado considerando el contexto, la incertidumbre y los procesos que emergen de las interrelaciones de la escuela como organización. Hemos construido el método como estrategia, es decir, según han ido surgiendo diferentes situaciones y conflictos hemos construido las competencias profesionales y personales para dar respuesta al entorno y a nosotros mismos, aprendiendo a convivir con las incertezas.

No podemos obviar que somos parte de la sociedad, por ello decidimos abrir las puertas de la escuela a la comunidad, no sólo para conocer el exterior, sino para que conozcan lo que somos. Este intercambio recíproco ha favorecido en primer lugar la construcción social de aprendizaje, y en segundo la creación de una comunidad práctica de aprendizaje. En este sentido, según han ido aprendiendo los maestros, estudiantes de la facultad y asesora, se ha hecho más evidente la progresiva evolución de los alumnos. Analizando sus producciones a lo largo de los años, hemos comprendido que éstas nos muestran y son indicadores para el análisis de la mejora del propio proceso de innovación y de aprendizaje.

Pero volviendo al trabajo en red, las condiciones que favorecen la participación e implicación de los actores y agentes son el liderazgo compartido unido a la corresponsabilidad y autogestión. Podríamos decir que el eje vertebrador de dicha organización son los asesoramientos que facilitan las relaciones entre los recursos comunitarios, por un lado. Por otro, son los espacios donde se han generado herramientas de reflexión, de colaboración, de préstamos de conciencia, de andamiajes... entre los profesionales. Así mismo, en las sesiones de asesoramiento compartimos las prácticas docentes diarias y posteriormente nos permite relacionarlas con aspectos teóricos para generar conocimientos profundos.

Como se ha planteado anteriormente, el medio que nos ha conducido a realizar un salto cualitativo es el arte contemporáneo. Es una experiencia que nos permite partir de una idea común y diversificarla según las particularidades de las situaciones y de los participantes. Además, nos permite conocer y representar otras realidades.

Pretendemos generar cambio ya desde la formación inicial, para que los nuevos maestros puedan aportar mejoras en las diferentes escuelas donde trabajen y ampliar la red al sistema educativo.

En definitiva, y tomando como referencia algunas aportaciones de Marcelo (2001), las características de nuestra autoformación en red son las siguientes:

- Los maestros de la escuela son los que han construido, junto a la asesora, futuros maestros y estudiantes en interrelación profesionales de los recursos comunitarios, la planificación y el desarrollo de las estrategias que se concretan en el aula.
- La finalidad principal del asesoramiento y trabajo en red es desarrollar competencias profesionales para educar(nos) desde la heterogeneidad presente en la vida.
- La autoformación se produce de manera contextualizada para dar respuestas reales a las demandas.
- En todo momento los profesionales somos protagonistas en los procesos de formación que se suceden.
- La autoformación se realiza con la revisión, comprensión y el análisis de las producciones que los alumnos realizan y de los aprendizajes que somos capaces de generar y construir.
- La corresponsabilidad y autogestión es un eje fundamental de la innovación, el cambio y la mejora.
- El centro es un espacio abierto y dinámico donde se promueven aprendizajes en interacción con el entorno, recursos comunitarios, familias....
- La autoformación es participativa, democrática, horizontal y con liderazgo compartido.
- Las metas y propósitos se han construido durante el proceso, siendo por ello compartidos.

Con todo ello, somos conscientes qué educación queremos para qué sociedad. Vivimos en una realidad compleja, y para convivir en ella optamos por un pensamiento cada vez más capaz de establecer interrelaciones, más dinámico y que considera la incertidumbre. En relación, formamos parte de un contexto con un alto porcentaje de movilidad por parte del profesorado y el alumnado y sus familias, donde continuamente están emergiendo incertezas. El proceso de innovación, autoformación y trabajo en red se está llevando a cabo desde el curso 2000-2001 en gran parte porque existe una línea de centro muy definida

que forma parte de su identidad como organización y permite que los agentes implicados desde su heterogeneidad se puedan situar y puedan desarrollar el sentimiento de pertinencia en la comunidad educativa.

Finalizamos retomando nuestro punto de partida, ya que *learning and becoming can not separate* (Deleuze y Guattari).

Referencias

- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Civis, M., Longàs, E., Longàs, J., & Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Revista d'Educació Social*, 36, 13-23.
- Eisner, E. (2008). *El museo como espacio para la educación artística*. Conferencia presentada en el I congreso internacional Los museos en la educación. Museo Thyssen. Madrid.
- Gairín, J. & Armengol, C. (2003). Estrategias de formación para el cambio organizacional. *Contextos Educativos*, 6- 7, 355 - 374.
- Gairín, J., Rodríguez, D. & Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión del conocimiento. En J. García & A. Seoane (Coords.) Tutoría virtual y e-moderación en red [en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 8(2). Universidad de Salamanca. <http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gairin_rodriguez_armengol.pdf> [Consultado 2/03/2010].
- Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O. & Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Projecte Àlber: Una eina per atendre a la diversitat al'aula*. Lleida: Pagès. IX Premi Batec a la Recerca i Innovació educatives 2005.
- Lopez, M. & Jove, G. (1996). *La organización escolar ante la escuela de la diversidad: ¿una ocasión para "enseñar a aprender" o una ocasión para "aprender a enseñar"? He aquí la cuestión*. En IV Congreso interuniversitario de Organización educativa, noviembre, (pp. 387-401). Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(1), 9-26.
- Marcelo, C. (2002) La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E., (coord.) (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Schubauer-Leoni, ML & Grossen, M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 451-471.
- Shulman, L. (1998): Theory, Practice and the Education of Professional. En *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.