

¿Para qué enseñamos en las aulas universitarias de formación del profesorado? En esta pregunta se encierra el detonante que nos hace replantearnos toda nuestra trayectoria como docentes universitarios y buscar un nuevo rumbo que nos guíe hacia formas de actuar en el aula más consecuente con nuestra forma de pensar. Traemos a este espacio nuestra experiencia, creencias y vivencias en el aula universitaria, con la intención de mostrar otra forma de navegar en el aula universitaria. Forma que entraña poner rumbo a nuestros principios educativos y desde ahí, ir acercándonos al modelo de docente democrático que queremos formar, a nuestra forma particular de ver la intervención didáctica dentro de un modelo de Pedagogía Crítica y la manera de realizar una evaluación consecuente con los rumbos anteriores.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado; Educación Física; Pedagogía crítica; Auto-evaluación.

Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado

pp. 85-95

Enrique Rivera García
Eduardo de la Torre Navarro

Universidad de Granada*

Mirando el mapa

Queremos que abordes la lectura de la experiencia que te presentamos con el mismo espíritu que nos invade cuando inicias un viaje por un lugar desconocido. La primera acción suele ser desplegar el mapa y tratar de reconocer los grandes perímetros de la superficie que se va a recorrer. Si elevas la mirada hacia el Norte descubrirás una reflexión sobre los modelos de formación inicial de los docentes de Primaria y Secundaria. Si te sitúas en el Sur y detienes la mirada recalará en los principios y valores que van a inundar el día a día de nuestra labor docente. Una vez trazado el eje norte-sur que

define nuestras intenciones, seguro que como lector te estarás preguntando el “cómo” se ha llevado a la práctica el modelo y los principios a los que hemos hecho referencia anteriormente. El Este te dará las primeras respuestas sobre la estructura organizativa que hemos otorgado a nuestras materias y que ha estado presidida por la Transdisciplinariedad (entendida como una ruptura de tiempos, espacios y responsabilidades directas de los docentes, pasando a fundir en una sola las dos asignaturas que impartimos). En el Oeste descubrirás el final del ciclo, presidido por la autoevaluación, espacio del que hablamos y practicamos para que sea efectivo el fomento real de la igualdad.

* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Correo-e: erivera@ugr.es

☒ Artículo recibido el 3 de mayo de 2005 y aceptado en noviembre de 2005.

El mapa que dibujamos se construye básicamente desde la integración de nuestra experiencia práctica como docentes universitarios con las teorías pedagógicas que sentimos más cercanas. Para realizar esta reconstrucción como personas y docentes, hemos puesto en práctica un proyecto docente que parte de la fusión de dos asignaturas (Educación Física y su Didáctica II y Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva) en un proyecto transdisciplinar. El conocimiento generado para poder realizar el trazado del mapa proviene de diferentes fuentes: de nuestra reflexión individual facilitada desde el diario personal; de la reflexión colectiva mantenida en las reuniones semanales que manteníamos docentes y por último las reflexiones recogidas de nuestro alumnado.

Mirando al Norte

¿Qué es lo que pretendemos desde nuestra intervención en el aula? Propiciar las interacciones que faciliten a nuestro alumnado un posicionamiento crítico frente al sistema, buscando el cambio de la realidad Calderhead (1991). Sembrando las primeras pistas, Contreras (1991) nos recuerda que la enseñanza, nos guste o no, viene a ser una práctica mediatizada por una gran cantidad de agentes; pero que no debemos olvidar que de entre los muchos que podemos y debemos tener presente, los aspectos morales y políticos, juegan un importante papel. Otra cuestión que nos preocupa es el ¿para qué enseñamos desde la Facultad de Educación? La respuesta más obvia sería para formar docentes de Primaria y Secundaria; si miramos en la cara oculta de la pregunta y buscamos los modelos que subyacen, Zeichner (1983, 1985, 1987) nos ofrece una visión agrupados en torno a cuatro grandes marcos de referencia: Tradicional-Artesanal, Conductual, Personalista e Indagativo. Desde el *Modelo Tradicional-Artesanal* se entendería que el conocimiento necesario para poder realizar el “oficio de docente” debe provenir básicamente de dos fuentes: las disciplinas académicas (la teoría), y la aportada por la experiencia acumulada por los docentes desde generaciones (la práctica). El *Mode-*

lo Conductual lo podríamos identificar con la búsqueda del docente eficaz. En Educación Física son ya clásicos los trabajos de Pieron (1999) y Siedden-top (1998) entre otros. El *Modelo Personalista-Humanista* buscaría la dimensión personal del profesorado; considera la enseñanza como proceso de interacción interpersonal dirigida a la autorrealización y al encuentro del individuo consigo mismo. Por último, el *Modelo Orientado a la Indagación* entendería el contexto de enseñanza como un espacio cambiante cargado de ambiguos significados, lo que significa abandonar un modelo centrado en la enseñanza de estrategias, para pasar a dotar al docente de una base teórica y práctica que le ayude a generar sus propias soluciones de acción y teoría para dar respuesta al contexto educativo en el que se encuentre inmerso. (Contreras, 1991, Pérez Gómez, 1992, Rudduck, 1991, Zeichner, 1987, 1993).

¿Cuál es el modelo de alumnado que año tras año nos llega al aula universitaria? Situados en los patrones marcados anteriormente podemos decir, nos tememos que con escaso margen de error, que estaría muy próximo al descrito en primer lugar (Tradicional-Artesanal). Por esta razón, y para llegar a situarnos en el modelo que actualmente fomentamos (el de la indagación crítica), nuestra opción como docentes pasa por un proceso de de-construcción, para poco a poco iniciar la reconstrucción transformadora del alumnado hacia un modelo ideal de docente “creativo-colaborativo”.

Anteriormente, hacíamos mención a la gran influencia que sobre la Educación ejercían diferentes agentes, especialmente de carácter político y moral. La formación no es aséptica y neutral; sino que lleva aparejada una carga ideológica que nutre el discurso e inunda la interacción entre el docente y el alumnado (Apple, 1986, 1987; Habermas, 1987). Por esta razón, entendemos que la escuela es un espacio de interacción donde se construyen significados y no contextos de reproducción acríticos. (Apple, 1986, Carr, 1990, Freire, 1978, 1985, Giroux, 1990; 1992, 1993; 2001). Ante esta realidad, nos identificamos con un modelo que situaría a la “Indagación reflexiva crítica”, como estrategia para facilitar al alumnado universitario una visión de su posterior intervención

docente orientada a provocar cambios para lograr situaciones de mayor igualdad y equidad entre las personas (López Melero, 2002).

Desde una “dimensión micropolítica”, pensamos que la escuela debe estar regida por los principios que presiden toda sociedad democrática, ya que su objetivo fundamental lo situaríamos en educar en, por y para la democracia. Complementando a la anterior, desde una “dimensión macropolítica”, la escuela debe proyectarse en la comunidad que la acoge, teniendo siempre presente como faro utópico la transformación social y cultural de las políticas que ahondan en marcar aún más las desigualdades e injusticias entre las personas (MacLaren, 1989). Para poder desarrollar esto último, entendemos que nuestra obligación es la de formar profesionales comprometidos socialmente, imbuidos en un enfoque holista que les ayude a prever los acontecimientos y a actuar con diseños propios realizados en sintonía con los principios ético-morales y políticos que presidan sus actuaciones como educadores. Formados para ser capaces de romper el “hábitus” (Bourdieu, 1980) y estar abiertos a todo lo que suponga un proceso de cambio e innovación. Concretando las ideas anteriores en el ámbito de la práctica y siguiendo a Smyth (1992), cuatro serían las cuestiones a tener en cuenta para facilitar la reflexión del profesorado crítico a lo largo de su trabajo cotidiano: ¿qué hago?, ¿cuáles son los significados que hay detrás de la práctica?, ¿cómo llegué a este posicionamiento? y por último ¿cómo puedo hacer cosas diferentes para lograr una sociedad más justa?.

Para cerrar esta mirada al “Norte” nos gustaría expresar tres intenciones como docentes universitarios. Que nuestros alumnos sean capaces de analizar el conocimiento de la escuela desde un contexto social de mayor amplitud, que proyecta sus intereses e ideología en el ámbito escolar desde posiciones implícitas (currículum oculto) y explícitas (Habermas, 1971). En segundo lugar, es imprescindible crear un clima en el aula que facilite la participación crítica del alumnado. Crítica abierta desde el diálogo entre iguales y orientada hacia la reconstrucción de propuestas propias y ajenas. Por último, recogiendo las ideas de Giroux, (2001), la formación del profesorado

debe estar inmersa en la cultura de la colaboración, entendida como acto de solidaridad para con la comunidad.

Mirando al Sur: nuestros principios

¿Qué entendemos por principios? Para nosotros son un sumatorio de creencias fundamentales que rigen nuestro pensamiento y conducta en el amplio abanico de acciones personales, políticas, pedagógicas, didácticas, formativas y educativas. Al igual que Freire (1997, p. 56)) nos complace ser “... *persona a causa de nuestra responsabilidad ética y política en el mundo y con los otros. No podemos ser si los otros no son; sobre todo no podemos ser si prohibimos que los otros sean. Soy un ser humano*”. Esa es la conciencia que queremos inculcar a nuestro alumnado universitario, que por encima de todo sean “humanos” y colaboren en la construcción de personas capaces de vivir en una sociedad presidida por la ética y la moral. Ética entendida como código universal que abarcaría a toda la humanidad y la moral como concepto más particular e individual referido al reconocimiento de la humanidad del ser humano como tal (Marina, 1995).

Recogiendo las palabras de Queré (1994, p. 5) “*La ética describe, la moral prescribe*” Partir de la reflexión teórica y preguntarse sobre la libertad, los fines, los valores, las relaciones con los otros, la dignidad, para desde la moral transformarlas en costumbre y aplicarlas a la vida cotidiana que va a estar presidida por multitud de decisiones en torno a la política, la ciencia, el derecho, la educación, ... ahí tendrá nuestro alumnado su principal campo de actuación, y será el espacio en el que deben ser capaces de transformar la ética en moral, pero desde la acción, desde el cuerpo a cuerpo, contagiando con nuestra actitud y no desde el exclusivo uso de la palabra.

Recalando en un último concepto que inunda el campo de la educación, hasta tal punto que hemos corrido el riesgo de anegarlo, entendemos por “Valores” todos aquellos principios morales, ideológicos, etc ... que condicionan el comportamiento humano. Profundizando en el concepto y siguiendo a Vila (2002), podríamos decir que

los valores no tienen sólo que “ser” sino también “valer”; son valiosos en sí mismo y cobran sentido en el contexto socio-cultural en el que han sido construidos. Además debemos reconocer en ellos tres cualidades: “autonomía” (expresada respecto al relativismo de las normas y convencionalismos sociales), “carácter cualitativo” (que los libera de relaciones de tipo cuantitativo) y “dinamismo” (que les ofrece siempre la posibilidad de perfeccionarse y mejorar). Desde esta perspectiva, entendemos que el valor moral de los valores está en su puesta en práctica (López Melero, 2002), con un enfoque de universalidad que los oriente hacia el logro de la humanización del mundo desde el respeto de la dignidad de las personas (Tuvilla, 1998; Marina y de la Válgoma, 2000).

Llega el momento de aportar desde nuestra praxis, entendida como proceso de reflexión sobre la acción (Freire, 1985). Seguramente el lector se estará preguntando dos cuestiones que cotidianamente nos planteamos nosotros: ¿Cuáles son los principios en los que asentamos nuestra propuesta formativa, educativa y humanizadora? y, ¿Qué reflejo han tenido los principios y valores de los que hemos partido en nuestra práctica?

Nuestro principal pilar se asienta en el concepto “democracia”, entendida en un primer momento como participación, al tiempo que compromiso con la sociedad en la que se enmarca (Bernstein, 1988; Bilbeny, 1999), pero sin renunciar a la idea que expresa Touraine (1997) de una democracia hacia la liberación. Nuestra intención es hacer presente el concepto en nuestras clases como si se tratara de un “estilo de vida” (Pérez Gómez, 1999), basado en la participación desde el diálogo y la acción cooperativa y planteado desde dos planos complementarios, el ético y el normativo.

Identificamos dos valores básicos en el concepto “democracia”: la libertad y la igualdad. Libertad construida desde la ética de la responsabilidad, el compromiso social de la participación y volcada hacia un modelo educativo sin exclusiones por razones culturales, o de capacidad psíquica o física. Una libertad que implica, en palabras de Marina (1998) “... liberarse de la tiranía política, ... liberarse del miedo, de la ignorancia, de todo aquello que le vaya a impedir evaluar bien sus

finés. Pero tendrá que someterse a otras cosas, por ejemplo, a las relaciones afectivas, a los compromisos, a las normas de convivencia.” ¿Cómo hemos entendido la libertad en nuestras clases? Desde la responsabilidad personal del alumnado frente a sí mismo y frente a los otros. El ejercicio de la libertad siempre ha estado en sus manos, desde la decisión primaria de asistir o no asistir a clase, hasta la toma de decisión de su nivel de implicación para con el grupo.

¿Cómo ha ejercido su libertad el alumnado? Podemos decir que de forma muy heterogénea. En sus reflexiones expresan de forma mayoritaria que la presencia habitual en las clases y el ejercicio de la participación en los procesos desarrollados (debates, exposiciones, prácticas simuladas, etc ...) ha sido su principal fuente de aprendizaje. A partir de este punto, la auto-exigencia de participar aportando sus propias experiencias ha quedado reducida a un sector amplio del alumnado, pero ya no mayoritario. Y por último, lo más costoso para la mayoría se ha situado en el plano del auto-aprendizaje (profundización en los contenidos desde lecturas de profundización, elaboración de guiones reflexivos, construcción del diario, etc ...). En este nivel, sólo podemos situar a una minoría del alumnado.

Centrándonos en el valor de la “igualdad”, pensamos en él como la necesidad de alcanzar una redistribución equitativa, que no igual, de los bienes materiales y simbólicos, como puede ser el de la educación. Esto significa que el valor de la igualdad, debemos dejarlo íntimamente ligado a la equidad, que vendría a suponer un tratamiento individualizado en función de las necesidades de cada uno de los miembros de la Sociedad. Desde esta perspectiva, nos parece fundamental asociar el valor de la igualdad a la ética de la equidad, el compromiso social de la cooperación y a la realización de un esfuerzo en el campo educativo para valorar y tratar de acortar las diferencias (López Melero, 1997).

Llevar la equidad a nuestras clases ha supuesto desde un primer momento ceder nuestra posición en la tarima y tratar de integrarnos como miembros del grupo. Quizás el primer pensamiento que nos asalta es el de la utopía. Somos conscientes de que es imposible igualar roles, pe-

ro sí responsabilidades y derechos en función del papel que cada uno debe jugar en el proceso educativo. Nuestra intención ha sido fundamentalmente pasar del autoritarismo, que supone marcar las reglas del juego de forma unilateral o mediante supuestos espacios de negociación ficticia, al concepto de “autoridad”, que sólo puede emanar desde el reconocimiento del papel que uno debe jugar por su posición intelectual, ética y moral en relación a los otros. Nuestros principales argumentos para potenciar la equidad se han basado en el diálogo, el compromiso hacia nuestro alumnado y la autoevaluación, elemento clave que ha recorrido de manera transversal todo el proyecto.

Si entendemos que la libertad y la equidad se constituyen en los dos ejes vertebradores de la democracia, cada uno de ellos va a estar asociado a una virtud (entendida como manera de ser en la acción) y estas virtudes, recogiendo las palabras de Bilbeny (1999) van a ser la “tolerancia” y la “solidaridad” respectivamente. La “tolerancia” la expresamos en el respeto a la diversidad en este marco de globalidad en el que nos toca vivir, evitando caer en la homogeneización y manteniendo una actitud de búsqueda del enriquecimiento personal y comunitario desde la diferenciación. La tolerancia, como expresa Freire (1997, p. 44) “*El aprendizaje de la tolerancia se realiza mediante el testimonio.*” Al mismo tiempo, entendemos la “solidaridad” como espacio de confluencia de las personas que ponen su empeño en alcanzar un fin y beneficiarse mutuamente del mismo; esto significa entender la solidaridad basada en la igualdad, el respeto de la dignidad de todas las personas y la justicia. Habermas (1991), decía que sólo es posible fundamentar la aceptación de normas justas desde el discurso y la argumentación, lo que nos lleva a interpretar el concepto solidaridad como una actitud de corresponsabilidad social.

Evidentemente, nuestro mayor compromiso es el de no teorizar sobre los valores, sino propiciar su aprendizaje desde la vivencia. Pensamos que sólo así podremos convencer a nuestros alumnos y alumnas de lo verdaderamente importante: ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas democráticos desde el marco que nos ofrece la Educación Física Escolar.

Mirando al Este

En la última década, hablar de innovación educativa en nuestro país ha venido significando la puesta en escena de las teorías constructivistas en el aula (Bennett, 1979, Joyce y Weil 1985, Coll, 1987, Montero 1996, Ríos y Abascal 1998, Trianes y Ríos, 1998, De La Torre, 1998, Contreras, De La Torre y Velázquez, 2001,). Conceptos como: globalización, interdisciplinariedad, aprendizaje significativo, contextualización etc... han inundado publicaciones, cursos, seminarios, conferencias, y como no podía ser menos, los discursos del profesorado universitario dedicado a la formación docente. Nuestra percepción es que después del paso del “ciclón constructivista” la fisonomía de la Educación en general y de la Educación Física en particular no ha cambiado prácticamente nada. ¿Dónde podríamos encontrar las razones de este inmovilismo? Pensamos que el principal error ha estado en no haber sido capaces de trasladar el sólido armazón teórico construido desde los teóricos de la educación para cambiar los modos de hacer del profesorado a todos los niveles, a la realidad de la práctica educativa. Y en especial referencia al nivel formativo que nos toca, mayoritariamente el profesorado se ha limitado, una vez más, a describir las nuevas teorías educativas desde la teoría, olvidándose de su puesta en práctica en el aula.

La parcelación del saber, estrategia clásica de la formación universitaria, está provocando que el alumnado no encuentre su inmediata utilidad para solventar sus problemas, y cuando la descubren, es demasiado tarde, ya que han sido borrados con anterioridad de su bagaje cultural. Al final, el saber escolar solo se mantiene desde su utilidad como “rito de paso” de los jóvenes hacia el mundo adulto (Gimeno y Pérez Gómez, 1992).

Frente a la parcelación del saber, el “currículum integrado” (Romero, 1998) se ofrece como alternativa y muy especialmente el enfoque transdisciplinar, que apuesta por llevar la interrelación entre los conocimientos de cada una de las materias hasta sus últimas consecuencias, rompiendo barreras de las disciplinas y acabando

con la lógica cartesiana que organiza todo conocimiento a partir del orden y la jerarquía disciplinar. Nuestra propuesta aprovechando las características organizativas de ambas materias (tener ambas el mismo carácter obligatorio, estar ubicadas en el mismo espacio temporal del plan de estudios y disponer de una carga lectiva similar), inicia su andadura desde la confrontación de ideas y después de mucho debate nos dimos cuenta que lo que verdaderamente las unía, no era la relación de contenidos, ni los objetivos, ni la metodología de desarrollo, lo que hacía de aglutinante eran los principios que presidían nuestro trabajo. En realidad tomamos conciencia que lo importante no es el “qué se enseña” o el “cómo se enseña”, lo verdaderamente valioso es tener muy claro el “para qué se enseña”.

Metodológicamente, se impone un trabajo sobre problemas, prioritariamente vinculados a situaciones extraídas de la práctica educativa cotidiana, permitiendo al estudiante no sólo la comprensión de los mismos, sino que además les ofrece la oportunidad de actuar de forma crítica frente a ellos. La funcionalidad, el compromiso social y el progreso cultural, serán los tres puntos de apoyo básicos que hay que tener presentes si queremos poner en práctica un proyecto transdisciplinar. Para dar una respuesta formal a estas ideas, estructuramos el proyecto en cinco marcos de trabajo:

Del currículum real al currículum oficial. Nuestra intención era trabajar en el análisis de la conjunción de tres vértices: las creencias del alumnado sobre la Educación Física, el currículum oficial marcado desde el poder y transmitido desde la Universidad, y por último la práctica real de las aulas de Primaria.

Significado de las asignaturas en el currículum. Nuestro objetivo se centraba en facilitar al alumnado el acercamiento crítico al sentido que tienen las estrategias esenciales de ambas disciplinas en el desarrollo del currículum seleccionado para un centro escolar.

Valor Social y Político de las asignaturas. Orientado hacia la vinculación de los contenidos escolares de la Educación Física en el marco social donde se manifiestan.

Utilidad de las asignaturas en el currículum. Una vez analizadas las principales caras que presentan las asignaturas objeto del proyecto transdisciplinar, pretendimos redireccionarlas con la intención de ofrecer diversas perspectivas de su utilidad para el desarrollo del proyecto curricular diseñado.

Diseño y adecuación de las asignaturas al currículum. Pretendíamos facilitar al alumnado el abandono de los diseños técnicos para entrar en diseños colaborativos y críticos adaptados a realidades escolares concretas.

Nuestra estrategia inicial se apoyó en captar el interés del alumnado desde la reflexión, análisis y exposición de sus propias creencias. Desde el punto anterior, buscamos abrir nuevos cauces desde las lecturas y la puesta en común de experiencias de práctica que son analizadas y criticadas, e intentamos provocar la necesidad de aprender a construir con coherencia, anteponiendo las intenciones a las tareas y la Educación a la Educación Física.

Intentamos que el rol del docente (enseñanza), altamente valorado por el alumnado y entendido como poseedor del conocimiento, se vaya progresivamente diluyendo, para dar paso a una potenciación de la figura del “discente” (aprendizaje). En la práctica, esto supone un trasvase progresivo de responsabilidad, especialmente en el capítulo de los debates y puestas en común, donde el profesor adopta una actitud receptiva pero procurando mantenerse en un segundo plano, con la idea de dejar que el diálogo se vaya construyendo de forma natural entre el alumnado.

Cerrando esta mirada al Este, hay que resaltar la importancia que otorgamos a la cultura de la colaboración, escasamente arraigada en un sistema educativo en el que prima la competencia, la jerarquización y la exclusión de los menos capacitados, es una de las asignaturas pendientes en el aula universitaria. Si pretendemos formar personas para vivir en una sociedad construida desde la participación, el respeto y la solidaridad, hemos de ser capaces de aportar estas ideas a nuestros estudiantes, futuros maestros y maestras, quienes, a su vez, tendrán la responsabilidad de educar en y para la democracia.

Mirando al Oeste

Santos Guerra (2003), dice que la evaluación es ser capaces de realizar una toma de conciencia sobre el proceso educativo vivido. Proceso que no sólo atañe al profesorado, sino también al resto de “co-aprendices”¹ directamente implicados como verdaderos protagonistas de todo el proceso. ¿Somos conscientes de lo que supone realmente evaluar? Santos Guerra (2003) nos daba un acertado diagnóstico al identificar las “patologías de la evaluación” y en la misma línea Fernández Balboa (2003) realiza una crítica argumentada de ocho grandes “mitos”: el falso, asumido y supuesto valor pedagógico de las notas; su asumida naturalidad, objetividad y justicia; su contribución a la meritocracia; la validez de los exámenes y las calificaciones; los confusos efectos de la cuantificación de la nota y la falsa satisfacción que produce en el docente la sensación del deber cumplido.

¿Existe alguna alternativa? Creemos que sí. Es preciso romper la ideología, el discurso y el “hábitus” dominante creado en torno a la evaluación. En nuestro caso entendemos que el posicionamiento expresado en las miradas realizadas en dirección “Norte” y “Oeste” nos exigía asumir un enfoque de la evaluación desde la “auto-evaluación” (Fernández Balboa, 2003a, 2003b) que transversalice (presida de manera transversal) nuestro modelo y principios otorgando la coherencia necesaria a todo el proyecto.

Siguiendo la línea de Fernández Balboa (2003a, p. 8), entendemos que “*la autoevaluación de los co-aprendices es un proceso que comienza el primer día de clase y que continúa hasta culminar en una sesión en la que ellos, ellas y nosotros presentamos los resultados de nuestro aprendizaje en el curso*”. De forma sintética, en este proceso podemos hacer mención a tres momentos:

Inicio de la concienciación crítica y primera aproximación a la autoevaluación. Enfocada como requisito previo imprescindible para intentar partir de una situación de igualdad. Aparecen las primeras resistencias “... ya estamos otra vez, otro

profe moderno que pretende meternos en el bolsillo para después hacer lo que todos ...”. Esta podría ser la expresión que mejor definiría el sentimiento inicial del alumnado. Una vez rotas las resistencias iniciales desde las primeras clases, solicitamos a nuestro alumnado que ha llegado el momento de comenzar a definir su compromiso de trabajo para con el proyecto y para ello utilizamos una serie de preguntas inspiradas en la propuesta de Fernández-Balboa (2003a):

– ¿Qué quiero aprender y qué voy a hacer para lograrlo?

– ¿Cómo voy a colaborar en el aprendizaje de mis compañeros y compañeras?

– ¿Qué espero de los profesores?

La respuesta del alumnado la podemos calificar de desalentadora, la mayoría se limita a realizar una propuesta genérica, sin entrar en aspectos concretos, cerrando los criterios de evaluación con un enfoque clásico, basado en la distribución porcentual de los puntos de nota entre un listado de indicadores reproducidos desde su experiencia inmediata (asistencia, participación, realización de trabajos, etc ...). Estamos comenzando a tocar fondo. Para superar este primer momento, la estrategia la centramos en la reflexión crítica sobre sus propuestas, haciendo emerger la incoherencia de los discursos y el mantenimiento de un hábitus anteriormente criticado.

Elaboración definitiva de criterios para la autoevaluación y autocalificación. El objetivo es lograr que nuestros co-aprendices vayan tomando conciencia, desde la reflexión, del trabajo realizado, las metas alcanzadas, los compromisos cumplidos e incumplidos y en general de todo el proceso de formación y humanización desarrollado. Hay que lograr que el co-aprendiz se enfrente consigo mismo, con su propia realidad, intentando dejar al margen la comparación con los demás, que sean capaces de valorar el enriquecimiento personal, social, cognitivo e instrumental adquirido a lo largo del proceso.

El acto público de la autoevaluación y la autocalificación. Ante todo lo entendemos como un espacio educativo y humanizador, en él los co-

¹ Término que utiliza Juan Miguel Fernández Balboa (2003, p. 97) al hacer referencia que en todo proceso educativo aprenden todos: alumnado y docente.

aprendices deben hacer explícita ante el grupo la valoración de su proceso de aprendizaje. En contra de la actitud de neutralidad que manifiesta Fernández Balboa (2003a) debe asumir el docente, nosotros si expresamos nuestra opinión, a favor o en contra, de la autoevaluación o auto-calificación planteada por el co-aprendiz, además de animar al resto de compañeros a que expongan sus opiniones razonadas sobre el proceso de los demás. Entendemos que si desde un principio hemos situado el plano interaccional dentro del grupo en situación de igualdad (siendo la autoevaluación la mejor expresión de esta intención), no nos parece justo quedarnos al margen por pensar en la influencia, que seguro tiene, nuestra opinión en el alumnado.

El siguiente paso a la autoevaluación será el de la autocalificación; que a veces se torna problemático por el problema que supone la jerarquización del grupo; escuchemos la voz de un alumno *"... soy consciente de merecer un notable, pero tengo que decir que la nota es muy importante para mí, ya que deseo estudiar el segundo ciclo de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y soy consciente de que la exigencia de expediente es muy alta. Por esta razón me voy a calificar con un sobresaliente; pido perdón a todos los presentes por actuar de esta forma". ¿Qué hacer ante esta realidad?*. Decimos "realidad" porque somos conscientes de que un alumno es capaz de decirlo, pero que otros cuantos lo harán y no serán capaces de explicitarlo públicamente. Podemos pensar que el sistema es implacable y que no debemos permitir que nadie se aproveche de nuestras buenas intenciones, por lo tanto, lo más correcto sería dar marcha atrás y volver a un concepto de evaluación más coherente con la ideología y el "habitus" imperante. Sería una equivocación. Lo que queda realmente en evidencia es la corrupción del sistema y lo que debemos hacer es luchar para cambiarlo.

Desde la mirada al Oeste hemos podido ver cómo la evaluación se ha convertido en la piedra angular que mantiene toda la estructura del habitus y la ideología de universitarios en general y de los futuros docentes en particular. Por esta razón, pensamos que gran parte de nuestro esfuerzo debe orientarse hacia la reconstrucción de este espacio hacia enfoques dialógicos, estructu-

rados desde la igualdad y responsabilidad que asume el co-aprendiz como verdadero responsable de su evolución en el aprendizaje. Creemos que desde esta "otra" forma de evaluar estamos poniendo la primera piedra de una Educación asentada en lo verdaderamente importante: la Dignidad del ser humano.

La última mirada

Si has sido capaz de llegar hasta aquí, o si por cualquier otra razón has preferido acudir a este último espacio sin andar el camino por el resto del documento, estás en lo cierto, vamos a tratar de resumir en un pequeño corolario de ideas lo que hemos querido transmitir a lo largo de estas páginas.

Hemos partido en nuestro discurso de dos ideas claves. En la primera de ellas entendemos que la formación, en cualquier nivel educativo desde Educación Infantil al Universitario, no es aséptica y neutral, y siempre lleva aparejada una carga ideológica que nutre el discurso e inunda la interacción entre el docente y el alumnado. Además, pensamos que la escuela debe proyectarse en la comunidad que la acoge, teniendo siempre presente como faro utópico su transformación social y cultural hacia la dignidad y la justicia a través de la democracia.

Los principios que constituyen la base de nuestra propuesta se cimentan en el concepto de "democracia", entendida como participación con conocimiento de causa, al tiempo que compromiso con la sociedad en la que se enmarca y con una clara finalidad liberalizadora (Bernstein, 1988; Bilbeny, 1999; Touraine, 1997). Nuestra intención es hacer presente el concepto en nuestras clases como si se tratara de un "estilo de vida" (Pérez Gómez, 1999), basado en la participación desde el diálogo y la acción cooperativa y planteado desde dos planos complementarios, el ético y el normativo. Evidentemente, nuestro mayor compromiso es el de enseñar valores desde la vivencia. Pensamos que sólo así nuestros alumnos y alumnas tomarán conciencia de lo verdaderamente importante: ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas desde el marco que nos ofrece la Educación Física Escolar.

El modelo de formación y los principios que lo sustentan ha propiciado un enfoque de la propuesta desde dos pilares fundamentales: la autoevaluación y el trabajo transdisciplinar. Autoevaluación entendida cómo proceso cualitativo que se inicia el primer día y culmina en la última clase que dedicamos a hacer públicos nuestra argumentación final. Argumentación apoyada en la toma de conciencia desde la reflexión del trabajo realizado, las metas alcanzadas, los compromisos cumplidos e incumplidos y en general de todo el proceso de formación y humanización desarrollado. En este sentido, queremos que nuestros co-aprendices realicen un ejercicio de autodeterminación y autorregulación, al margen del resto, desde el cual sean capaces de valorar el enriquecimiento personal, social, cognitivo y procedimental adquirido a lo largo del proceso.

¿Qué nos queda al final del trayecto como personas y como docentes? Satisfacción ante la experiencia vivida, sorpresa al comprobar que las emociones ni pueden ni deben ser dejadas a la entrada del aula, tienen que entrar con nosotros y cumplir su papel; facilitar la interacción entre los que asumimos el papel de docente y los que situamos en el lado del aprendiz. Responsabilidad al tomar conciencia de nuestros principios educativos, que inevitablemente deben ser proyectados en nuestra vida cotidiana. Y miedo, miedo a no ser capaces de mantener la senda comenzada. Hemos de recuperar la humildad, hemos descubierto que a pesar de contar con más de quince años de experiencia docente, todos los días puedes aprender cosas nuevas de tus alumnos o de tu colega. El camino empieza cada día como un nuevo reto, la experiencia de otras sendas recorridas es importante pero no es suficiente.

REFERENCIAS

- ANDER-EGG, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BILBENY, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Minit. (Trad. esp. en ed. Taurus, 1992).
- CALDERHEAD, J. (1991). Dilemmas in Developing Reflective Teaching. En *III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*. Sevilla.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). El currículum como formación. *Cuadernos de Pedagogía* 194, 22-25.
- CONTRERAS, O. R.; DE LA TORRE, E. Y VELÁZQUEZ, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- DE LA TORRE, E. (1998). Valoración de los aspectos cognitivos del joven deportista. En CONTRERAS, O. y SÁNCHEZ, L., *La detección temprana de talentos deportivos*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (s/f). *La Auto-Evaluación como práctica promotora de la Democracia y la Dignidad*. Documento Poligrafiado.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2003). La Auto-Evaluación (y la auto-calificación) como Formas de Promoción Democrática. En MORAL, C. *Materiales de Formación del Profesorado Universitario –Guía III–*. Granada: UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas).
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogía y Acción Liberadora*. Madrid: Zero/Zyx.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Editorial Paidós-MEC.
- GIROUX, H. (1992). Alfabetización, poder y democracia. En GIROUX y FLECHA (Eds.), *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- HABERMAS, J. (1971). *Towards a Rational Society*. London: Heinemann.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1991). Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa. *Debats*, 39, 18-21.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). Escuela Pública y Atención a la Diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En AA.VV., *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*. Málaga: Aula Libre.
- LÓPEZ MELERO, M. (2002). *Proyecto Docente*. Universidad de Málaga. Inédito.
- McLAREN, P. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- MARINA, J. A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J. A. (1998). Entrevista a José A. Marina. En *ABC Cultural* de 1 de mayo de 1998.
- MARINA, J. A. y DE LA VÁLGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- MONTERO, L. (1996). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A., *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). Cultura académica y aprendizaje escolar. *Cooperación Educativa Kikiriki* 26, 5-13.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PIERON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- QUÉRE, F. (1994). *La Ética y la Vida*. Madrid: Acento.
- RÍOS, M. y ABASCAL, J. (1998). Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner. En TRIANES, M.V. y GALLARDO, J. A., *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- ROMERO, A. (1998). *Proyecto docente*. Universidad de Huelva. Inédito.
- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and Change. Developing Involvement and Understanding*. Milton Keynes: Open University Press.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SCURATI, C. y DAMIANO, E. (1977). *Interdisciplinariedad y didáctica*. A Coruña: Adara.
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- SMITH, J. (1992). Interpretive Inquiry. A Practical and Moral Activity. *Theory into Practice* XXXI (2), 100-106.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Igualdad y Diversidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TRIANES, M.V. y RÍOS, M. (1998). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En TRIANES, M.V. y GALLARDO, J.A., *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- TUVILLA, J. (1998). *Educación en derechos humanos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VILA, E. (2002). *Prometeo es un nombre colectivo: teoría Crítica, Investigación-Acción y Educación Democrática*. Universidad de Málaga. Inédito.
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesorado. *Revista de Educación* 277, 95-123.
- ZEICHNER, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación* 282, 161-189.
- ZEICHNER, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* 220, 44-49.

SUMMARY

Why do we teach for in teacher education? Such a question contains the spark that makes us rethink our trajectory as educators and search for a new teaching paths that are congruent with our ways of thinking. With the intention of showing an alternative way of navigating the university classroom, we present our experience, beliefs, and practices in this context. This alternative path entails starting from our educational principles and, from there, endeavoring toward the democratic model we want to achieve, our particular interpretation on the implementation of a model of critical pedagogy, and of a type of evaluation that is consistent with the aforementioned path.

KEY WORDS: *Professors' teaching; Physical education; Critical pedagogy; Auto-evaluation.*

RÉSUMÉ

Cet article présente des idées et des offres pour une éducation et évaluation plus démocratique dans les salles de classe universitaire, dans cohérence avec une pédagogie critique.

MOTS CLÉ: *Formation des professeurs; Éducation physique; Pédagogie critique; autoévaluations.*