

MUSEO PEDAGÓGICO VIRTUAL VIVO. UNA PROYECTO DE FORMACIÓN INICIAL DE UNA UNIVERSIDAD EXPANDIDA HOY PARA UNA ESCUELA EXPANDIDA MAÑANA

Joaquín Paredes Labra
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo presenta un proyecto vivo de formación inicial de maestros, comprometido con la comunidad y una escuela innovadora, donde se involucra a los futuros profesores en un proyecto que se desarrolla mediante herramientas de web 2.0, donde el diálogo y la utilización de multimedia son fundamentales tanto para formar docentes como para recuperar la memoria y la presencia de la comunidad en torno a la temática de los recursos de la escuela.

Palabras clave

Proyecto educativo, universidad abierta y expandida, formación inicial, docentes, community, enfoque sociocrítico, enfoque postmoderno.

Abstract

This article presents a live project of teacher training, committed to the community and an innovative school where future teachers are involved in a project that is developed through web 2.0 tools, where dialogue and use of multimedia are fundamental in teacher training and recover memory and presence of community around the topic of school resources.

Key words

School Project, open and expanded university, teacher training, teachers, community, sociocritical approach, postmodern approach.

Introducción

Hace algún tiempo que nos lleva rondando la necesidad del cambio en el tipo de prácticas que promovemos en la formación de docentes. Es un cambio que tiene que ver con:

- Una nueva perspectiva epistemológica, de dónde partimos.
- Desarrollar un proyecto innovador.
- La comunidad, su participación, porque la escuela es una agencia comunitaria, y en concreto un aspecto fundamental de la comunidad que es la recuperación de su memoria.
- La construcción de conocimiento mediante la indagación sobre la memoria y con otras metodologías que recuperan otras narrativas y espacios.
- El cambio del papel de la universidad cuando está asumiendo proyectos.
- La participación de las TIC.

De dónde partimos en este proyecto

Los fundamentos de este proyecto tienen calado epistemológico, político, ético, interdisciplinar, al cabo educativo.

La universidad tiene entre sus cometidos preparar personas que son capaces de indagar por sí mismas, lo que se logra actualmente con el estudio histórico, comparado y cultural. Se propone incorporar nuevos puntos de vista para conectar la teoría con la práctica como el psicoanálisis, la teoría del arte, el feminismo, el postestructuralismo, la teoría sociocultural y la investigación acción. Se trata, por tanto, de un cóctel en apariencia confuso, y epistémicamente complejo en su conciliación. Paul McIntosh (2008, 2009, 2010), partiendo de la, a su juicio, necesaria presencia de procesos creativos y sensibilidad humanística en los programas de enfermería y cuidados (juicio al que nos suscribimos para formar docentes), ha indagado sobre esta problemática relación de las metodologías artísticas reflexivas y las prácticas dialógicas transformadoras con la producción de conocimiento, a cuenta de medios poderosos como imagen, sonido o performances, tan subjetivos.

Los métodos utilizados para incentivar la creatividad (y poner en valor lo subjetivo) son variados: fotalabra (Fernando Hernandez), fotodiálogo (Freire), mapeado de la memoria (Warner), mapas conceptuales, psicogeografía (Sebald), documental dramatizado (Falkowska), imaginería mental (Thomas), escritura reflexiva (Winter), metáfora (McIntosh, 2010), danza y movimiento (Bagley y Cancienne), teatro-forum (Boal), autobiografía (Fernández y Barragán, Sonia Nieto), reconstrucción de experiencias (Hernández), invención del futuro (Hernández), "Snapshots" o instantáneas/"Memorybank movies" (Clandinin, Pushor y Murray Orr), uso emotivo de textos (Barone y Eisner, Hernández). Gracias a estos métodos se produce la emergencia de representaciones múltiples, trufadas de elementos personales, donde los procesos dialógicos y la multiplicidad de voces ayudan a analizar, comprender de forma más profunda y conjeturar explicaciones sobre

nuestra práctica como docentes (o la de otros docentes) y los procesos de cambio en la escuela.

El conocimiento recogido es algo inusual en la universidad: vivencias, recuerdos, añoranzas, felicidad aportada... Se trata de superar conocimientos acabados y aceptar, más humildemente, que el conocimiento es reconstruido de la práctica.

No se nos escapa que esta epistemología tiene implicaciones muy diversas: considerar el ejercicio autónomo y autoorganizado de los docentes es una declaración de alcance político, de cómo se va a organizar la escuela y la posición de sus docentes. La Didáctica necesita ser reconstruida cotidiana y dialógicamente por quienes la practican, lo que trastoca la manera jerarquizada de hacer ciencia.

Otra implicación es la naturaleza ética de este proyecto; está en el carácter moralizante, o quizá sólo de resonancias, de lo que ocurre en los relatos de las vidas escolares de las personas corrientes, así como lo que supone la recuperación de la memoria (VV.AA., 2007), una memoria sectorial pero que atraviesa nuestra infancia como es la de la escuela. Está en la valoración de la dignidad de las personas, de sus recuerdos, frente al conocimiento libresco de los futuros docentes. De la valía de productos de comunidades humildes, quizá ya lejanas en el tiempo, fuera de la realidad que nos toca vivir, pero realidades que los futuros maestros pueden volver a encontrar cuando acaban trabajando a 100 Km. de su ciudad de origen.

Otra implicación es el sentido interdisciplinar, que se aprecia en las diversas especialidades que confluyen, las disciplinares, las artes, lo pedagógico; un espacio neutro, de indagación, que borra las fronteras disciplinares y desinhibe en el análisis y la recreación.

Al final, el proyecto es profundamente educativo, por transformador, en los intercambios comunicativos que tienen lugar, los procedimientos que introduce, los sentimientos que promueve, la sabiduría que extrae de todos los intercambios, todo ello parte de una transición desde otros proyectos, que venían siendo dirigidos y cerrados.

Algunos presupuestos pedagógicos implícitos en este proyecto son (Fernando Hernández):

- Estimular y mantener a los estudiantes implicados y motivados.
- Empezar con lo que los estudiantes consideran como cierto.
- Promover un aprendizaje independiente y activo, vinculado a la comprensión y no a la repetición.
- Enseñar estrategias que permitan clasificar, organizar e interpretar la información.
- Hacer que el aprendizaje sea social, aprender con otros en contextos de colaboración, el diálogo y el debate desde posiciones no siempre coincidentes.

- Capitalizar la diversidad de los estudiantes en cuanto a intereses y formas de aprender.
- Dar cuenta de todo el proceso seguido utilizando diferentes alfabetismos, donde caben las TIC.
- Promover la reflexión sobre lo que se está aprendiendo.
- Favorecer estrategias que permitan a los estudiantes evaluar su propio aprendizaje.
- Ampliar las oportunidades y los entornos para aprender, que los estudiantes experimenten que lo que aprenden les ayuda a dar sentido a las situaciones en las que se encuentran en la vida diaria.

Algunas temáticas para estudiar en el proyecto (Tadeu da Silva, 2001) son tan complejas como:

- ¿Cómo reproduce el currículo la estructura social? ¿Cómo se reproduce una ideología dominante? La desigualdad en materia educativa y curricular, además de por clase social, está en función del sexo, la raza y la opción sexual. La igualdad no se consigue a través del acceso a un currículo hegemónico.
- ¿Cómo evitar en el currículo la generación de relaciones sociales de asimetría que producen diferencias?
- ¿Qué papel juega el currículo en la formación de la masculinidad? ¿Qué relaciones hay entre la producción y reproducción de masculinidad y las formas de violencia y control?
- ¿Cómo construir un currículo colectivo, comunitario y cooperativo que facilite atención a cuestiones de género?
- ¿Cómo superar una visión esencialista e identitaria del currículo, que evita una discriminación étnica y racial?
- ¿Cómo ir más allá de la tolerancia a lo raro, cuestionando los procesos discursivos, la significación de lo correcto y lo incorrecto, lo moral y lo inmoral, lo normal y lo raro?
- ¿Dónde, cuándo, por qué fueron inventados algunos significados transcendentales contenidos en el currículo, como religión, patria, política, ciencia, y el pensamiento totalitario que anula al que piensa diferente a que han dado lugar?
- ¿En qué medida el currículo está moldeado por un pasado colonial? ¿Qué nuevas formas de imperialismo cultural le llegan? ¿Cómo superar un currículo de “visita turística” a otras realidades culturales, de Día de la paz, de la raza? ¿Es colonizado el currículo por la cultura de masas?
- ¿Cómo convertimos los espacios para el control en espacios de aprendizaje?
- ¿Cómo construimos mediante el currículo conciencia socialmente crítica?

Las TIC deberían dar cabida a estos procesos.

La necesidad de movilizar el cambio mediante un proyecto innovador

Hay diversos recorridos que llegan a proyectos de cambio. Algunos son muy elementales, propenden desde el aburrimiento a lo desconocido; otros están en la razón de ser de la profesión docente; otros, desde la búsqueda de horizontes; otros son de “manual” de cambio.

Primer escenario: ¿Qué hacer cuando la escuela se aburre de sí misma? ¿Qué, cuando el trabajo aislado de un profesor poco puede hacer por remover la injusticia que hay debajo de las relaciones sociales de una sociedad que no garantiza la igualdad efectiva (Sonia Nieto, 2006), por ejemplo cuando se comienza a percibir que se puede tratar a los estudiantes de las escuelas públicas de cualquier ciudad como basura, como seres alienados e irrecuperables que hay que filtrar en el cedazo de la escuela? ¿Imaginamos que en la escuela nos enseñaran lo que queremos saber, y que pudiéramos enseñar lo que sabemos? ¿Cómo poner en valor lo que la gente sabe?

El segundo escenario habla desde la naturaleza de la profesión docente. Sonia Nieto (2006) ha planteado con elegancia pero contundencia con lo que supone la profesión de maestro:

- Enseñar es un trabajo duro
- Convertirse en docente requiere tiempo
- La justicia social es parte de la enseñanza
- No existe la igualdad de oportunidades en la sociedad que nos ha tocado vivir
- La escuela es política
- La educación que es multicultural beneficia a todos
- Los estudiantes problemáticos no nacen de la nada
- Los docentes marcan la diferencia

¿Qué podemos hacer en las universidades al respecto? Huyendo de las certezas, algunos profesores se interrogan sobre sus prácticas y se mueven hacia territorios no explorados para promover cambios; lo hacen en todos los niveles, también en el universitario. Al respecto, Fernando Hernández (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/21156>) ha relatado algunas propuestas para promover el cambio desde esta incómoda posición.

El tercer escenario para concebir el cambio es de búsqueda de horizontes, la innovación, en función de un recorrido reflexivo y expresado en primera persona, a la manera de un diario, algo quizá inapropiado para la academia pero fundamental y coherente en un proyecto que reclama un cambio de epistemología basada en lo subjetivo.

Frente a la producción en serie, en la innovación no puedo estandarizar mi manera de intervenir, tengo que apropiarme de esta forma de intervenir. Frente a la competición, la solidaridad, ayudando al otro, hablando con otros, sumando gente, haciendo comunidad y contando a cada quien. Frente al cierre, la apertura en la gestión en el espacio y el tiempo. De ahí la importancia de movilizar procesos de cambio en equipos, y no individualmente. El horizonte

podría ser profesores que no trabajan aislados, sino que trabajan juntos, de forma multidisciplinar, en comunidades virtuales de aprendizaje, que les apadrinan, les hacen *coaching*, algo aún complejo en la universidad.

La apuesta de algunos colegas es que lo que trabajan en el aula sirva a los estudiantes para sí mismos, si hago psicología que les ayude a entenderse a sí mismos, si hago didáctica de las matemáticas que sepan matemáticas... Mi apuesta es que sirva al profesional que empieza, si hago pedagogía que sirva para trabajar en el aula y con los colegas.

El cuarto escenario está en un "manual de cambio", de O'Neill, Moore y McMullin (2005). Si observamos la evaluación de mis alumnos, es particularmente terrible en sus comentarios sobre mi enseñanza en los últimos años (menos de 2 sobre 5 en cada vez más aspectos); el manual sobre el cambio dice: "controle sus mecanismos de defensa. Pregúntese qué tipo de reacción tiene a este feedback y qué es lo deseable que debe hacer en el futuro". Es la pregunta que me hago al acabar un curso, al acabar un tema, al acabar una clase.

Quizá estoy cambiando como una reacción a la evaluación de los estudiantes, pero dicen estos colegas irlandeses que va contra el principio: "Trabaje duro, no para sobrerreaccionar o subestimar la información de la evaluación de sus estudiantes. Pregúntese qué cambios mejoran el aprendizaje de sus estudiantes". Un proyecto que pone en valor su capacidad de descubrir va a favor de su aprendizaje.

Hasta ahora el acento se pone en las técnicas, en una formación en talleres con grupos demasiado numerosos (el menor de ellos fue de 35). Técnica, microcomportamientos, logros, ritmo, pedagogías visibles... que se traducen en dominios irregulares. El cambio supone entonces pasar de microtalleres a indagación, utilizar las TIC para indagar.

Si el cambio es una reacción, también va contra el principio "Divida los temas que ponen de relieve sus estudiantes entre categorías operables y no operables. Pregúntese sobre qué temas del feedback [que le han dado] puede hacer algo". La sensación que parece desprender la evaluación es que los estudiantes aprenden poco conmigo. Mi diagnóstico es que nos hemos embarcado en un catálogo muy largo de competencias TIC para aprender y que no logramos contextualizar las TIC en proyectos ni que los estudiantes globalicen TIC; seguro que hay más problemas... Uno importante es la sensación de mis estudiantes de que estoy bastante lejos. Posiblemente tienen razón, a veces quería imprimir mucho ritmo y ellos necesitaban más tiempo... Tengo que hablar más con mis estudiantes, poner en valor la tutoría para poder hacerlo, menos pedagogías visibles de ritmo fuerte, más grupo, más diálogo, más hacer juntos, analizar juntos.

"No asuma de forma simple que las buenas respuestas de evaluación se deben a la buena enseñanza y las malas a la mala enseñanza". Es verdad que el aula de informática tenía 20 ordenadores, pero los 40 estudiantes que trabajaban allí unas veces eran 50, otras los computadores eran 18, o 16, o 14,

porque se averiaban algunos; otras las aplicaciones dejaban de funcionar, los pen drive no guardaban el archivo con el que se trabajaba... Los estudiantes al ponerme la nota se la han puesto también a las instalaciones de la universidad. Saberlo no sé si me consuela. Además, ¿qué me hace pensar que cuando hagamos un proyecto en el que van a tener que trabajar en casa, en la calle, en su barrio, las dificultades técnicas no serán también mi problema por pedir algo irrealizable, investigar en el medio, con medios precarios, sin tiempo para hablar? ¿Quién me asegura que no repetiré la historia de todos los innovadores que vemos en los centros de Primaria y Secundaria, como llaneros solitarios? Bueno, no tengo respuestas para todo.

Y la regla de oro en las innovaciones: "Recuerde que pequeños cambios logran grandes efectos". Pues sí, quizá no hay necesidad de cambiar todo el proyecto, sino de preparar mejor las clases, de ajustar las prácticas, de aflojar los ritmos... Somos una demostración palpable de que éste no es el camino; o de que debemos explorar otros caminos, porque el nuestro, el de formadores iniciales que dotan de saber multiherramienta para convertir a futuros docentes en fabricantes de materiales no funciona, o no da los frutos deseados; que el cambio en las escuelas es un problema más amplio, es verdad; pero que no hay brillos de cambio en las escuelas que visito en las que ya empieza a haber estudiantes de promociones que podría haber formado yo también es verdad.

El proyecto está estructurado en fases al estilo de la investigación acción con procesos de debate abierto sobre los resultados y toma de decisiones, y vamos a ver dónde llegamos.

Las escuelas pueden movilizar la participación de las comunidades, y en concreto su memoria

Las escuelas pueden movilizar la participación de las comunidades mediante proyectos que las involucran, en los que las propias comunidades crecen, en las que las comunidades reciben devoluciones. Las escuelas se convierten en agentes políticos de dinamización social.

Las escuelas, hace años las de Educación Primaria ligadas a los movimientos de renovación pedagógica, y ahora las de Educación Infantil, movilizaban a la población: organizaban excursiones, colonias y campamentos; por las tardes acogían alfabetización de adultos, la puesta en marcha de la Cabalgata de Reyes, "escuelas de padres", abrían una biblioteca para padres, acogían la experiencia de padres y abuelos como algo valioso, que había que devolver a todos, organizan charangas para el Carnaval, son sede vespertina de bandas de música, organizan el verano de padres trabajadores con un programa de ocio. Las asociaciones de padres de alumnos tomaban parte en el gobierno de los centros y promovían un programa de actividades extraescolares muy variado. Gracias a las escuelas y sus maestros, la comunidad puso en marcha algunas iniciativas que tenían tanto contenido social y para el bienestar como el propiamente educativo.

En estas actividades había una salida del silencio procurado por 40 años de dictadura en torno a la cultura popular. Había una concepción de la comunidad como recipiendario de una tradición valiosa, de conocimiento útil a la misma. La escuela lo que hacía, o puede hacer, es reinterpretarlo y devolverlo a la comunidad. Con esta idea, recientemente se han expresado quienes, como cuenta en otro artículo Chris Bigum, proponen que las escuelas pueden ser centros de conocimiento útil para la comunidad, un rol nuevo que puede transformar el currículo y el papel de la escuela. Se trata de hacer una escuela expandida. El cambio en la escuela se convierte en un cambio social.

La construcción de conocimiento mediante la indagación sobre la memoria y con otras metodologías que recuperan otras narrativas y espacios

En el libro *¿Por qué recordar?* que prologa Elie Wiesel, Michelle Perrot nos recuerda que “La formación de archivos privados de gente común puede ser muy útil para no olvidarlas”.

Este proyecto adopta la forma de Museo (centro de investigación en el que aparentemente se almacenan y exponen cachivaches) que es –también– un archivo privado de gente común, como reivindica la historiografía contemporánea, qué pensaron, qué sintieron, qué olieron esas personas.

Michelle Perrot se refería a la recuperación de la historia corriente de las mujeres, que está tan desdibujada en la historia general. En este Museo también es necesario recuperar esas historias para comprender cómo fue la escuela, cómo se repite a sí misma la escuela, hacia dónde puede ir esta escuela, y hacerlo con la gente.

Pues la pedagogía debería ser una pedagogía del amor, dice Paulo Freire y la memoria, añado yo, tiene la manía de recuperar siempre algo de dolor; estamos ante un proyecto que nos debería ayudar a acercarnos a esa pedagogía del amor habiendo procesado tanto dolor.

Un museo pedagógico es una institución de investigación sobre la realidad educativa, a través de diversas evidencias, generalmente artefactos tales como materiales de aula y escolares. El Museo es, además, un laboratorio, un espacio para encontrar el “otro”, en este caso será la memoria de otros y la propia. Recuperar vivencias y usos sobre material escolar con los estudiantes, sus padres, abuelos y antiguos maestros; y de esta forma ayudar a reconocer qué hay de todo aquello en las escuelas y en la vida cotidiana de sus hijos, nietos y colegas de hoy. También será interesante saber qué pasa con las madres, abuelas, maestras, hijas y nietas, sobre todo porque en este grupo de futuros docentes hay muchas mujeres que tienen o tendrán esos roles, y las escuelas ayudan a construir identidades.

El cambio del papel de la universidad cuando está asumiendo proyectos

Los docentes universitarios están acostumbrados a generar un entorno de aprendizaje algo desolado, toda vez que los estudiantes deben aprender a trabajar de forma independiente. No darlo todo para que los estudiantes busquen, completen y hagan su propia síntesis. Las bibliotecas son las amigas de los estudiantes, donde realizan una síntesis personal. Algunas veces sólo son las notas que los estudiantes toman en las aulas, y la síntesis es la del profesor.

Las temáticas serán las que la academia ha elegido, lo que tiene ciertamente la riqueza de la irrenunciable autonomía universitaria pero corre el riesgo de no atender problemas sociales de primera importancia.

Los docentes trabajan en el ámbito universitario, por definición un ámbito de competencia y “carrera profesional” basada en la distinción individual en la investigación. Trabajar y solucionar en equipo no forma parte de la cultura habitual en muchos campos de conocimiento.

Las universidades, en el ámbito de la formación de futuros docentes, intentan estar en armonía con las escuelas, pero tienen una relación muy limitada. Proyectos de esta naturaleza apuestan por mejorar el tipo de interacción.

El cambio supone ofrecer voz y espacio a los estudiantes, a otros adultos que conviven con ellos, sus realidades, y convertir en nuestro problema sus inquietudes y problemas. Sólo haciendo relevante lo cotidiano nos parece que vamos a poder promover cambios internos en los futuros profesionales de suficiente calado como para conseguir un orden más justo, las dimensiones éticas y políticas que acompañan la preparación profesional y vital que ofrece el proyecto.

Los estudiantes están acostumbrados a recibir de forma pasiva información supuestamente profesionalizante. Hay un reparto de roles bien asumido, que tiene que ver con formas de poder en torno al conocimiento de las que ya se ha hablado antes, pero también con estatutos cómodos para docentes y estudiantes. Los primeros enemigos de procesos de cambio no tienen por qué ser los docentes. Para los estudiantes, a estas alturas de su escolarización (algunos llevan 20 años escolarizados), el cambio es muy complejo, necesitan romper con un pasado y entrenarse para participar, una ruptura con los roles tradicionales.

La universidad asume un Museo, lo que en el imaginario colectivo es algo casi natural, pues en ese imaginario ambas instituciones custodian conocimiento en vitrinas. Sin embargo, el proyecto cambia el sentido del depósito y los usos del mismo.

La temática del proyecto

Cuando se empezó a escribir el proyecto, la mayor parte de las finalidades que se planteaban empezaban por la expresión “Poner en valor...”, y en muchas ocasiones aparecía también la palabra “vivencia” y “emociones”. Posiblemente estas palabras sean poco habituales en proyectos educativos. Ello es así porque muchas de las cosas que propone este proyecto están devaluadas, por no decir que no interesan, ni a las escuelas, ni a la formación inicial de docentes, ni a las universidades.

Entre otras está la idea de descurriculizar la escuela (Correa), es decir, hacer un currículo alternativo. Para descurriculizar, el aprendizaje por proyectos es una vía de enorme interés, sobre todo porque supone localizar un problema que viven y puede interesar a los estudiantes (Fernando Hernández); es un paso hacia lo transdisciplinar, en el sentido de poder implicar un buen número de materias que cursan los estudiantes en su formación, en este caso la historia, las artes plásticas, la antropología, las disciplinas escolares implicadas en la escuela y su correlato en forma de didáctica, y muchas más disciplinas, entre la que está la asignatura relacionada con TIC que deben cursar los futuros docentes. Otras ideas en desuso en el sistema educativo convencional que reivindica este proyecto son la conexión de la formación con la práctica, en este caso con la gente; y el papel de servicio a la comunidad de la propia universidad, además de la mencionada inclusión de lo emotivo y afectivo en la construcción de conocimiento sobre la realidad.

El proyecto trabaja sobre un imaginario poderoso y común a la inmensa mayoría que es la memoria personal de la escuela a través de artefactos, como son los recursos y materiales didácticos. Las escuelas eran instituciones de primera importancia para la comunidad. De ellas salían los jóvenes que podían superar su condición mediante el estudio, una agencia de promoción social, con todas las limitaciones que se quiera. Los papeles de todos estaban muy definidos: había que estudiar y esforzarse, los maestros organizaban los procesos, había chicos que “no valían para estudiar”. En nuestros días esos papeles se diluyen, y convendría detenerse a pensar por qué.

Por otra parte, el peso autobiográfico escolar (Schön, Goodson) es tan grande en la comprensión inconsciente de muchos aspectos escolares que a veces podemos llegar a ser nosotros mismos quienes nos atemos inconscientemente a soluciones acartonadas, cuando los maestros contemporáneos ya hacen otras cosas en las escuelas, pero no les oímos.

La escuela, que tanta importancia tiene para el futuro de las personas, los ciudadanos, y que tanta huella deja, trabaja con situaciones efímeras, apoyadas en materiales perecederos. El proyecto transita por otrora “soluciones definitivas” en el ámbito educativo, introduce un punto de relativismo en el papel de los recursos; los ubica en la acción de los docentes y sus usos, no en sus cualidades intrínsecas.

Las escuelas han sido ventanas al mundo durante muchos años. Se repite ahora de forma machacona que las escuelas ya no tienen nada que

contar a los niños y niñas que acuden a ellas, porque ya acceden a todo por los medios de comunicación y por Internet, convertido en otro medio. Sin embargo, en medio de tanto ruido nada llama la atención. Precisamente es la inquietud infantil, el momento o madurez para la curiosidad y la pregunta del niño y la apertura de la persona que la contesta algo de enorme trascendencia en que siga habiendo preguntas, curiosidad. Eso ocurre –puede ocurrir– en las escuelas.

¿Qué hay de innovador en los materiales para que siempre hayan interesado a tantos maestros, y nos hayan fascinado cuando éramos niños, al menos en algún momento? ¿Pueden los docentes generar situaciones de aprendizaje con materiales que no reproduzcan la esclerosis de las escuelas actuales, que tanto recuerda escuelas del pasado? ¿Necesitan ser creativos? Se va a trabajar en torno a la creación, o la creatividad, tan importante para la gestión de espacios y recursos, a su vez tan decisiva en la inserción innovadora de materiales y recursos en los proyectos, a su vez fundamental en el desarrollo de ideas educativas con grupos de niños y jóvenes. Dice Tomas Tadeu da Silva (2001), el especialista brasileño en currículo que “el pensamiento inventivo –y aquí sigo a Gilles Deleuze– no nace de una reproducción, de una representación, de lo externo al pensamiento, sino del encuentro entre lo de fuera y el “otro”, con lo que es extraño al pensamiento. Fue precisamente eso lo que siempre caracterizó, desde aquel decisivo final de los años sesenta, el desarrollo teórico en nuestro campo”.

Otra cuestión de enorme importancia es que en tiempos proclives a la enseñanza transmisiva con supuestos mejores contenidos y mejores medios distribuidos por excelentes dispositivos, por ejemplo las pizarras digitales, se conocen, resignifican y valoran usos de recursos, materiales didácticos y TIC integrados en las escuelas, a través de herramientas que no sirven para transmitir, sino para compartir.

Intentamos trabajar momentos históricos asociados a momentos de la educación española. Recoger qué piensan los niños de los 50 sobre las enciclopedias, los de los 70 que fueron a una escuela donde se fabricaba material en ciclostil, o los de los 90 que han trabajado por proyectos en sus centros frente a un mural realizado por ellos.

Desarrollo del proyecto

El recurso digital que recoge todos los procesos resulta de una potencialidad tremenda para dar identidad al grupo, reconocimiento de la tarea emprendida, vínculo con otros educadores y con la sociedad (Bernal y Rodríguez en De Pablos, 2009).

Se puede dividir en al menos dos fases, bucles, vueltas o campañas, aunque se pueden generar nuevos bucles. Cada fase necesita ser analizada por el gran grupo para decidir qué nueva dirección cobre el proyecto.

Buena parte de las actividades de indagación de cada fase las realizarán los estudiantes que participan en el proyecto entre ellos o con otros informantes (padres, abuelos, maestros en ejercicio, maestros jubilados). Lo logrado son “artefactos” (fotos, audios, vídeos) que ilustran y comentan una realidad.

1. Se presentará el proyecto y habrá un plan de trabajo acordado por el gran grupo.
2. Los estudiantes se presentarán a sí mismos y hablarán de sus expectativas sobre el proyecto.
3. Se pueden crear contenidos TIC para un museo virtual: Red social. Feedbacks del público. Materiales multimedia que recogen algunos fondos. Enlaces a materiales que complementan / amplían.
4. Se recuperará y visualizará el papel de los recursos y materiales didácticos en la historia escolar española reciente, con ayuda de la web, los expertos y la colección del Museo Pedagógico de la Universidad Autónoma de Madrid (MPUAM).
5. Se darán orientaciones sobre procesos TIC implicados en la marcha y gestión del Museo virtual volcado en la red social.
6. Se filmarán o digitalizarán algunos fondos del MPUAM.
7. Se documentarán vivencias de las personas que participan en el proyecto, con fotos, vídeos y otros formatos multimedia. Se recogerán otros artefactos, en las casas, las escuelas o la red (en forma de fotos y otros registros), que a su vez pueden servir para postearse debidamente comentadas en la red social.
8. Se realizarán entrevistas para recuperar recuerdos (fotos, materiales que guardan los entrevistados) o bien para elicitarlos (mostrando fondos del MPUAM o de la red social a los entrevistados). Las entrevistas se postearán debidamente presentadas en la red social. El procedimiento puede realizar varios bucles en este paso: puede haber entrevistas tentativas con informantes, reelaboración y documentación de los estudiantes que participan en el proyecto, nuevas entrevistas que muestran resultados de la indagación a los informantes con objeto de mejorar el proceso de elicitación...
9. Cada artefacto tendrá un “etiquetado” que servirá para diversas cosas: conocer su origen, sus posibles usos, las vivencias y emociones que genera en las personas. Para los primeros elementos del etiquetado son fundamentales las sesiones de apoyo al trabajo de los estudiantes en el proyecto y los recursos disponibles para el proyecto. Se puede implicar a su vez en el desarrollo de las sesiones de apoyo una metodología como la propuesta por zemos98 (2009).
10. Se generará un grupo de discusión sobre la marcha del proyecto, que animarán el profesor y rotativamente alguno de los participantes hasta que alcance un ritmo autogestionado.

11. Habrá reuniones del profesor con pequeños grupos de estudiantes (5-10) para valorar y orientar la marcha de la indagación de una forma más personalizada, así como apoyar los problemas técnicos surgidos.
12. Habrá una reunión de gran grupo para analizar el desarrollo de esta primera fase y la forma de orientar las siguientes. Es un momento para la evaluación del trabajo de todos (los procesos de investigación promovidos, con particular atención al tipo de interacción, el respeto al otro, su dignidad...), también del profesor como acompañante y co-investigador.

Fase 2.

13. Los informantes entrevistados serán animados a visitar el Museo virtual y realizar comentarios adicionales al material postado y a otros que allí se hayan depositado, con idea de explicar, ampliar, encontrar evidencias y ejemplos, relacionar, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar de forma nueva.
14. Se invitará a docentes en ejercicio o ya jubilados de diversas etapas a postear a su vez otros comentarios. También pueden ser invitados los miembros de otras redes con proyectos educativos, como *Elkarrikertuz*.
15. Habrá una reunión de gran grupo para analizar el desarrollo de esta segunda fase y la forma de orientar las siguientes.
16. Con idea de vincular el trabajo realizado con la naturaleza de centro de investigación que tiene todo museo, algunos miembros del grupo podrían escribir un relato en forma de informe académico que resuma, analice y proponga conclusiones e interrogantes sobre este proceso de indagación.
17. Habrá una reunión de gran grupo para analizar el desarrollo de esta fase y la forma de orientar las siguientes. Se comparará con las expectativas manifestadas por los participantes al principio.

Evaluación

El proyecto tiene varias dimensiones que son evaluables: incidencia en la comunidad, curso de acción, incidencia en un proyecto de formación de docentes en el que se incluye, sanción de aprendizajes. En el proyecto se explorará con los participantes en estos espacios, se ampliarán y concretarán qué aspectos, cómo y cuándo deben ser evaluados, para hacer crecer tanto el proyecto como personal y profesionalmente con el proyecto.

En primer lugar, como el proyecto tiene una dimensión comunitaria, se mide en los usos de la comunidad, y el grado de satisfacción de la propia comunidad con lo que la red social muestra. Hay aspectos que recoge este primer ámbito de la evaluación, como la identidad generada y la confianza en la propia capacidad de la comunidad.

Luego tiene una dimensión de curso de acción o proyecto, con indicadores que tienen que ver con la realización en algún grado de las finalidades propuestas:

- a. conexión de la universidad con la comunidad medida por interacciones realizadas,
- b. generación de conocimiento propio por parte de la comunidad medido en artefactos recogidos y estudios generados,
- c. dinamización de un recurso universitario medido en atención a los fines fundacionales del recurso,
- d. realización de un proceso de investigación o indagación relacionado con la identificación de recursos y materiales didácticos medido en una competencia compleja adquirida por los participantes, así como
- e. creación de oportunidades de cambio derivadas de la puesta en marcha del proyecto, relacionadas con nuevos cursos de acción y la capacidad de este proyecto para conectar con otros.

De forma más concreta -quizá sea su sentido más genuino-, el proyecto participa en la preparación profesional inicial de docentes, tiene que ver con un proceso reflexivo de alfabetización en medios e integración de los mismos en la escuela en el seno de un proyecto educativo para el cambio y vinculado con la comunidad. Tendría que tener un efecto identificable en los estudiantes como (parte de una) competencia para organizar, gerenciar y evaluar de manera autónoma un proyecto que incluye TIC. Podría ser evaluado entonces, no sólo como un resultado en forma de rendimiento en cada estudiante, sino como proceso, con una perspectiva de investigación acción, mediante cuestionarios, observación participante y entrevistas sobre el propio proceso personal vivido (Lustick, 2009; Terreno, Domínguez y Pécora,

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h18.htm>).

Finalmente, tiene una dimensión sancionadora de aprendizajes. Aquí conviene empezar diciendo que es un tema mal resuelto en los proyectos, y cuando se intenta resolver en ocasiones es contradictorio. No todas las aportaciones de los estudiantes valen lo mismo (Fernando Hernández) y, obligados a valorar cada aportación y explicitar su valoración, se incluyen técnicas o actividades, instrumentos y criterios de valoración.

Evaluar es traer al curso y grupo pedagogías visibles que fluyen en el proyecto como pedagogías invisibles. Es decir, los participantes en estos proyectos alcanzan otros objetivos de los clásicos en procesos formativos, y además su aprendizaje tiene un valor añadido de difícil cuantificación.

Técnicas utilizadas son:

- a) Red social como portafolio, y una rúbrica específica (tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica para la red social del Museo pedagógico.

DIMENSIÓN	MUY BIEN	BIEN	MEJORABLE
Estructura	.Visibiliza la trama de relaciones que tiene lugar durante el proceso investigador. Hay un índice de aportaciones claro, representativo y personal.	.Hay un índice de aportaciones representativo.	.El índice está incompleto.
	.Cuenta con una introducción explicando el objetivo y finalidad del portafolio.	.Cuenta con una introducción.	.Falta la introducción
	.Hay un apartado para el desarrollo.	.Hay un apartado para el desarrollo.	.Falta el desarrollo
	.Hay un espacio que recoge las conclusiones.	.Hay un espacio que recoge las conclusiones.	.Falta las conclusiones
Evidencias	.Hay evidencias pertinentes, porque pertenecen a la comunidad y hablan de escuelas, recursos, materiales y TIC.	.Hay evidencias pertinentes, que hablan de escuelas, recursos, materiales y TIC.	.Las evidencias no son pertinentes.
	.Cada evidencia está bien etiquetada (título, descriptores ilustrativos de acuerdo con los de la red social y, en su caso, comentario explicativo).	.Algunas evidencias están bien etiquetadas.	.Cada evidencia no tiene título completo o descriptores adecuados.
	.Refleja diferentes fuentes y referencias.	.Refleja algunas referencias	
	.Hay variedad de productos de aprendizaje: entradas de diarios, mapas conceptuales, entrevistas, cuestionarios, bibliografía, evaluaciones.	.Existe una variedad limitada de evidencias de aprendizaje.	.Hay evidencias de un solo tipo.
Participación e implicación reflexiva en el proyecto	.Aprovecha los recursos puestos a su disposición en la red social.	.Aprovecha algunos recursos puestos a su disposición en la red social.	.No aprovecha los recursos puestos a su disposición en la red social.

	.Hay un trabajo continuado evidenciado en borradores de trabajo y productos finales.	.Hay trabajos finales.	.No hay evidencia de trabajo continuado
	.Sigue el hilo de los debates y creo hilos nuevos	.Sigue el hilo de un debate	.No respeta los hilos o temas de los foros
	.Hay siempre reflexiones personales.	.Hay algunas reflexiones personales.	.No hay reflexiones personales.
	.Hay comentarios sobre lo que los compañeros hacen	.Hay comentarios sobre lo que los compañeros hacen.	.No hay comentarios sobre lo que los compañeros hacen.
	.Maneja diversa información, formula preguntas e hipótesis, contrasta y aplica la información	.Maneja diversa información, formula preguntas e hipótesis, contrasta y aplica la información	
	.Incluye reflexiones sobre la propia práctica como futuro docente, el cambio educativo y la comunidad.		
	.Aportar elementos nuevos y originales, por novedosos		
Calidad técnica, en los diferentes productos TIC	.Las narrativas están escritas con claridad y riqueza de léxico.	.Las narrativas están escritas con claridad	.No hay ni claridad ni riqueza de léxico.
	.No hay errores sintácticos ni ortográficos en las narraciones.	.Sintaxis y ortografía correctas.	.La sintaxis o la ortografía es incorrecta
	.Hay un sistema eficaz, intuitivo y claro de navegación entre las aportaciones	El sistema de navegación permite acceder a los diferentes apartados del portafolio.	No existe un sistema de navegación organizado.
	.Funcionan los enlaces utilizados.	.Funcionan los enlaces utilizados.	.No funcionan los enlaces
	.Se diferencian las letras y los colores.	.Se leen los textos y se diferencian los colores.	.No se diferencian con claridad las letras de los textos.

	.Hay diferentes tipos de archivos digitales (imágenes, videos, textos, etc.)	.Hay alguna variedad multimedia	.No hay variedad multimedia
	.Tiene fotografía del autor/a		
	. Los mensajes audiovisuales son creativos		
Ética de trabajo	.Relaciones de reciprocidad con el informante entrevistado y la información recogida de la comunidad		
	.Coherencia en la valoración propia del trabajo	.Coherencia en la valoración propia del trabajo	.Falta de coherencia en la valoración propia del trabajo
	.Respeto de valores/ética de uso de las redes, en particular con los de vivencias, emociones e identidad personal.	.Respeto de valores/ética de uso de las redes, en particular con los de vivencias, emociones e identidad personal.	.Respeto de valores/ética de uso de las redes, en particular con los de vivencias, emociones e identidad personal.

- b) Contenido de entrevistas mantenidas por el profesor con los estudiantes.
- c) Evaluaciones de grupo (al menos una en el curso).
- d) Autoevaluaciones con arreglo a algún tipo de instrumento, como la Ficha de autoevaluación.

El papel de las TIC

Hay ya experiencias parecidas en marcha, como *Indaga-t*, *Elkarrikertuz* y *Digitalemocion*. Las tres trabajan sobre identidades, utilizan formas de representación artística como un problema de la alfabetización en medios desde una perspectiva postmoderna/postestructuralista, con rasgos transdisciplinares, del construccionismo social y la investigación basada en artes y a la vez son excelentes herramientas para reflexionar sobre la propia práctica docente. En la primera (Sancho en De Pablos, 2009) se explora la relación personal con las TIC mediante tecnobiografías autobiográficas (cómo ha influido la tecnología en mi propia vida), reconstrucciones de experiencias educativas (utilizando diferentes lenguajes) e invenciones del futuro; en las reconstrucciones se apuesta por producciones colgadas en museos virtuales; y las invenciones se trabajan sobre identidades desde la cultura juvenil –“desde el rock al *graffiti*”–, construyendo colectivamente ambientes con significados

personales para desvelar la acción oculta del poder y la dominación que ejercen las formas de representación autorizadas por la academia, entre las que no estaba lo emotivo. Operan los conceptos de desterritorialización, hegemonía del cuerpo, empatía tecnológica y contracultura política. La propuesta es que en vez de crear situaciones formativas para alfabetizar hay que situarse en la propia expresión y oralidad juvenil, *bricoleando*, apoyados incluso en formas de consumo, con idea de ir más allá de la mera reproducción de la realidad, rompiendo rutinas y denunciando (Gewerc y Agra en De Pablos, 2009). Indagación artística y dialogismo van de la mano. Otras experiencias incluyen storyboards, fotografías, poemas, historias cortas, collages, secuencias de imágenes, líneas de vida, música, escultura o mezclas de medios (McIntosh, 2008). Se trata en definitiva de utilizar las TIC para investigar, abrir espacios de diálogo y construir conocimiento nuevo.

Profesorado y estudiantes acuden y contribuyen con su propio bagaje, sus conocimientos, experiencias y discursos. Filtrar, organizar y transformar servirá para poder comunicar no sólo verdades sino emociones. El proyecto anima a los estudiantes a verse a sí mismos como creadores y como investigadores, para superar la complacencia, la cerrazón, la pasividad, los roles de la escuela del pasado estando en la acción, el análisis y la interacción.

Bibliografía

- AA.VV. *Curriculo sem fronteiras*. Revista brasileña sobre enseñanza. <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 17 (33): 149-156.
- Correa Gorospe, J.M (2008). Museos y tecnología: más que objetos y visitas virtuales. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 231-232: 48-52.
- De Pablos, J. (Coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Archidona: Aljibe.
- Elkarrikertuz. <http://elkarrikertuz.ning.com>
- Freire, J. (Coord.) (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Rusc*, 6(1) <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/23/16>
- Gewerc, A.; Agra, M.J. (2009). Digitemoción.com. Un espacio para dialogar con las emociones donde otra alfabetización es posible. En De Pablos, J. (Coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Archidona: Aljibe.

- Grana, I.; Alonso, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En M.R. Berruezo, S. Conejero (Coords.). *XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, julio de 2009*. Universidad Pública de Navarra. Vol. 2, 101-12. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2963152&orden=0.
- Herrera, D.; Jiménez Cortés, R.; Rivas, J.I. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA [versión electrónica]. *Educação Unisinos*, 12(3), 226-237. http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n3/226a237_art08_pastor%20et%20al.pdf
- Indaga-t. <http://xiram.doe.d5.ub.es/indagat/>
- Lustick, D. (2009). The Failure of Inquiry: Preparing Science Teachers with an Authentic Investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 20:583–604
- McIntosh, P. (2008). Reflective reproduction: a figurative approach to reflecting in, on, and about action. *Educational Action Research*, 16(1), 125-143.
- McIntosh, P. (2010). The puzzle of metaphor and voice in arts-based social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(2), 157-169.
- McIntosh, P.; Sobiechowska, P. (2009). Creative Methods: problematics for inquiry and pedagogy in health and social care. *Power and Education*, 1(3),
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- O'Neill, G.; Moore, S.; McMullin, B. (Eds.). (2005). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE). Disponible en <http://www.aishe.org/readings/2005-1/>
- Paredes, J. (2008). Ser profesor hoy. La investigación como base de la enseñanza. En De la Herrán, A.; Paredes, J. (Coords.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid, McGrawHill, 363-376
- Paredes, J. (2009). [Cómo y por qué los maestros hacen usos críticos de las TIC. Cuando Chris Dede encontró a Chris Bigum](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/practica/paredes_09_02.pdf). *Tendencias pedagógicas. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*. 14: 291-302 http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/practica/paredes_09_02.pdf
- Paredes, J. (2009b). Materiales para la innovación educativa dentro y fuera del aula. En [Paredes, J.; Herrán, A. de la](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/practica/paredes_09_02.pdf) (Coords.) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid, Síntesis, 311-326.

Paredes, J. (en prensa). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En Bautista, A.; Velasco, H. *Antropología visual e investigación sobre Tecnología educativa*. Madrid: Trotta.

Silva, T. Tadeu da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

VV.AA. (2007). *¿Por qué recordar?* Buenos Aires: Granica.

Zemos98 (2009). *La escuela expandida*

<http://www.zemos98.org/simposio/spip.php?article133>
