



NURIA GIRALT

LA FORMACIÓN DE MAESTROS, DESDE UNA VOCACIÓN COOPERATIVA

En la formación del docente no solo se deben tener en cuenta las competencias relacionadas con la calidad de la actividad profesional. También es necesario que los futuros maestros se desarrollen como sujetos y como entes sociales. La capacidad de mirar y ver el mundo, de comprenderlo y actuar críticamente desde parámetros transformadores posibilitará una educación de calidad.

NEREA ALZOLA MAIZTEGI Y AGURTZANE MARTÍNEZ GORROTXATEGI

Profesoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI), de Mondragón Unibertsitatea.

Correo-e: nalzola@mondragon.edu / amartinez@mondragon.edu

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI), de Mondragon Unibertsitatea, está integrada en el grupo cooperativo Mondragón (Corporación Mondragón). Mondragon Unibertsitatea es una universidad cooperativa compuesta por la Escuela Politécnica Superior, la Facultad de Empresariales, la Facultad de Ciencias Gastronómicas y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Por lo tanto su titularidad, su organización interna, su vocación y valores son cooperativos. Las bases de la comunidad educativa son, entre otras, la organización y la gestión democrática, la solidaridad, la perspectiva social, la justicia, la importancia dada a cada persona y a su desarrollo.

Una propuesta que se construye en el consenso

HUHEZI cuenta con una trayectoria de 35 años en la formación de maestros. A partir del 1997, año de constitución de Mondragon Unibertsitatea, es una facultad integrada en dicha Universidad. Tras muchos años de trabajo en la Diplomatura de Magisterio, en HUHEZI, en el curso 2009-10 se comienzan a implementar los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria y, en consecuencia, la primera promoción de maestros y maestras se gradúa en junio del 2013. Esta entrada en el Grado, en el marco Bolonia, fue suave, pues, como hemos expuesto en varios artículos a lo largo de estos últimos años, la comunidad educativa había realizado un camino planificado comunitariamente y había ido construyendo su proyecto educativo. Nuestro proyecto está vivo y, por lo tanto, necesita crecer, aprender y mejorar, pero podemos decir, con satisfacción, que se construye, paso a paso, en consenso comunitario.

Nuestra identidad cooperativa impregna la organización y, asimismo, orienta los criterios que guían el diseño del perfil profesional del futuro maestro y, por lo tanto, el currículo académico y universitario a su servicio. Así, el perfil profesional que pretendemos generar mediante el Proyecto Educativo de HUHEZI toma en cuenta, además de las competencias relacionadas con la calidad de la actividad profesional, aquellas otras que es conveniente desarrollar

como sujeto y como ente social: a) el desarrollo personal: una formación en la reflexión, en el cuidado, en la autonomía, en la responsabilidad crítica y social; b) el desarrollo social: una formación que estimula una comunicación eficaz, y una convivencia en la diversidad y en la solidaridad, así como un compromiso social orientado por valores como la equidad, la cooperación, la responsabilidad social y la sostenibilidad, y c) el desarrollo específicamente profesional: una formación que impulsa la investigación y la reflexión sobre la práctica. El futuro maestro desarrolla capacidades en el diseño, planificación, adaptación e investigación-evaluación de situaciones educativas dentro y fuera del aula y, asimismo, la gestión-coordinación de equipos.

Prioridades del proyecto educativo de Mondragon

Como se puede apreciar, en nuestro proyecto educativo hay unas líneas-eje que tratamos de trabajar. A continuación apuntamos y describimos sucintamente las prioritarias.

La primera de las líneas-eje es la capacidad de analizar y analizarse, de pensar críticamente, de investigar sus propias acciones e intervenciones educativas. Para trabajar este eje a lo largo de los cuatro años del Grado ponemos a disposición del alumnado una serie de instrumentos que trabajan en la misma dirección. Señalamos los que nos parecen más significativos. En primer lugar, la materia Definición y Contextualización del Perfil Profesional del Maestro en HUHEZI en primer curso. Esta materia, de diez ECTS (*European Credit Transfer System*), atraviesa el primer curso con dos objetivos básicos: la acogida y la ayuda a los estudiantes en su primer año universitario y el trabajo sobre ejes básicos de nuestra formación como son el cooperativismo, la cultura vasca y algunas competencias generales. Los profesores de la materia son tutores personales de cada alumno. Entre los instrumentos que nos parecen más significativos se encuentra también la estrecha coordinación de varias materias en los siguientes cursos: el prácticum y la observación en el aula a partir de criterios didácticos generales", en segundo curso; las didácticas específicas y las prácticas en tercero; la

materia Investigación en la Escuela, el Prácticum y el Trabajo de Fin de Grado, en cuarto.

La participación en actividades reales de práctica (Korthagen, 2010) y la experiencia vivida permiten tratar la complejidad del conocimiento (Morin, 2001) como base de la formación. Los contextos reales ofrecen la oportunidad de una reflexión sobre la acción que reconozca la educación como un fenómeno social y como una red abierta a través de la reflexión sobre la acción como metodología para el desarrollo de competencias profesionales. En realidad, la reflexión ha de ayudar a llegar "más allá de la experiencia vivida, a saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos" (Zabalza, 2011). En este sentido, nos estimula el pensamiento de Morin (2013), quien basándose en Montaigne escribe: "C'est la rationalité critique et autocritique qui permet de s'auto-observer et permet la lucidité".

La segunda de las líneas-eje es la competencia para trabajar cooperativamente, base de nuestro proyecto cooperativista, que se convierte en eje transversal en todo el currículo desarrollado.

La participación en actividades reales permite tratar la complejidad del conocimiento

Entendemos la cooperación y el trabajo en equipo como condición indispensable para los aprendizajes individuales y para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje que tienen impacto en la transformación de contextos de vida escolar y social. Si realmente pretendemos el desarrollo de competencias, la formación inicial y permanente del profesorado ha de relacionarse con proyectos de cambio en un contexto real de práctica profesional, es decir, con proyectos comprometidos

en la mejora del aprendizaje y de la formación derivada de la necesidad de dar respuesta a dichos proyectos.

En el caso de la tarea de los profesores universitarios, además del diseño de aprendizajes para el desarrollo de dicha competencia, el trabajo de preparación del currículo, el diseño y docencia de los módulos, la reflexión sobre distintos temas didácticos o educativos y, también, políticos o de gestión, etc., se realizan en equipo, en trabajo colaborativo. Comenzando por lo concreto de cada materia hasta la gestión más global, todo se hace de un modo cooperativo. Esto es lo que transmitimos a los estudiantes de manera natural, pues es lo que ven hacer y lo que les pedimos que lleven a cabo en la vida académica y universitaria.

Además, como cooperativa que somos, nuestros órganos de autoridad máximos son la asamblea general (un socio, un voto) y la junta rectora, compuesta por un tercio de los representantes de los trabajadores, un tercio de los representantes de los alumnos y un tercio de los apoderados de otras entidades colaboradoras (ayuntamiento y otras cooperativas). Los trabajadores, socios de cualquier función o antigüedad, además de tener el mismo derecho a voto, tenemos el derecho y el deber de elegir y ser elegidos para el consejo rector. El alumnado, además de su participación académica en las materias y su trabajo cooperativo en ellas, dispone de sistemas de participación en los órganos de gestión y funcionamiento del centro, que les posibilita el desarrollo de esta competencia fuera del marco de sus aulas. El alumnado nombra a sus representantes, que participan en esos órganos de gestión y responsabilidad, y articulan foros de reunión en la gestión de su participación institucional.

Los alumnos disponen de algunos tiempos dentro del horario lectivo para reunirse, organizarse, debatir temas, etc. Los resultados o acuerdos de esas sesiones los llevan a sus reuniones con los coordinadores de Grado y con los representantes a los órganos de máxima representación y, asimismo, a la organización de actividades vinculadas a la vida universitaria.

He aquí la opinión de dos representantes del alumnado. Se trata de una alumna y un alumno de tercero de Educación Infantil-Lengua Extranjera, cuyo testimonio ha sido traducido del euske-

ra: "El participar en el consejo rector me ha dado una visión más amplia que la mía como alumna, pues para tomar decisiones hay que tener en cuenta los distintos factores que tejen la vida de la facultad. Me he sentido parte de HUEZI, porque he tenido la oportunidad de participar en decisiones muy importantes que han reforzado mi compromiso y responsabilidad en la mejora de nuestra comunidad" (Iratxe Bidaola); "Participar en órganos como la dirección de Grado o el consejo rector aporta otra dimensión a tus estudios académicos. Son espacios muy enriquecedores para la formación del perfil académico. [...] Además de entender el funcionamiento de una universidad, de un centro educativo, esta participación me ha hecho sentir reconocido, escuchado y valorado, y por lo tanto, me ha aportado seguridad en mí mismo de cara a mi futuro profesional. (Jon Mikel Zubeldia).

El alumnado participa en los órganos de gestión y funcionamiento del centro

Nuestra facultad sigue creyendo que la participación en los órganos de gestión es una buena escuela de formación, pero el tema no es fácil. Vivimos un momento en el que el interés general por la vida política y organizativa es bajo, hecho que nos hace reflexionar y buscar modos de crear comunidad cooperativa.

Una mirada crítica para transformar el mundo

La tercera de las líneas-eje tiene que ver con la capacidad de mirar y ver el mundo, de comprenderlo y actuar críticamente desde parámetros transformadores que posibiliten una educación de calidad para todos los niños y para la propia comunidad.

Entendemos la escuela como un agente comunitario que facilita una educación de calidad para todos los niños y niñas. En este marco se hace necesaria la reflexión sistemática por parte del profesorado, con el fin de mejorar el aprendizaje de su alumnado y así crear una cultura de renovación constante.

Esta orientación de cambio en la escuela nos exige unas condiciones internas en el diseño de contextos de aprendizaje en nuestros planes de estudio. Estos contextos han de permitir la reflexión, la investigación y el cuestionamiento como base del aprendizaje e impulsar otra serie de factores más subjetivos como el compromiso, el cambio de creencias, la iniciativa o la implicación (Fullan, 2002; Day, 2005). Es decir, formar en la responsabilidad social.

En este sentido, entendemos que, en la sociedad del conocimiento, la escuela ha de trabajar en red con otras instituciones sociales. La escuela ha dejado de ser la instancia por excelencia que controla y distribuye conocimiento (Bolívar, 2012), para pasar a ser una institución que facilita el desarrollo de competencias que ayudan a construir conocimiento, y que participa de manera eficaz y responsable en las actividades del aula y externas a ella y, del mismo modo, una institución que colabora en el desarrollo comunitario, en la transformación que exige el ejercicio de una ciudadanía participativa. Desde este marco de comprensión, en la formación inicial del profesorado cobran relevancia contextos diseñados en instituciones educativas y comunitarias que permiten la participación en actividades conjuntas que estimulen la construcción de conocimientos en colaboración, y en respuesta a problemas reales y a retos sociales en los que la escuela puede y debe incidir.

Las materias que se inscriben en esta línea de trabajo, además de preparar académicamente, realizan un servicio a la comunidad. Materias como Criterios Básicos para la Intervención Educativa (primer curso, seis ECTS) y Criterios Psicopedagógicos para la Organización de la Escuela Infantil (primer curso, seis ECTS) diseñan y desarrollan proyectos reales para la infancia en el ámbito comunitario en el que se ubica la facultad, y otras materias, como Actividades Socioculturales: Gestión de Proyectos (tercer curso, seis ECTS) o Autodetermina-

ción y Calidad de Vida (tercer curso, itinerario de Educación Especial, tres ECTS), responden a características de la metodología aprendizaje-servicio, con el fin de crear compromiso, responsabilidad social y solidaridad, a la vez que trabajan el desarrollo de conocimientos propios de las materias.

Retos en la formación de maestros

En este momento urge preguntarnos cuáles son los incentivos de muchas y muchos de nosotros para plantearnos la profesión de maestros, y si esos incentivos están de acuerdo o son contradictorios con nuestro paradigma social y educativo. En este sentido, pensamos que hemos de resistirnos tanto a la "maldición del cortoplacismo" (término utilizado por Adela Cortina en algunas de sus últimas intervenciones), pues sabemos bien que el "a corto plazo" no sirve en la educación, como al utilitarismo obsesivo, que frustra cualquier saber o actividad gratuito, tan útiles en la vida. Además, es el momento de recuperar o de trabajar por unas relaciones basadas en la confianza y en una conducta fundamentada en la responsabilidad.

Castoriadis (1996) apuntaba hace varios años la idea de que la crisis del mun-

do occidental "reside, precisamente, en el hecho de que dejó de cuestionarse a sí mismo". Parece que este cuestionamiento ha desaparecido en muchos ámbitos y que plantear algunas cuestiones resulta aburrido, pues interrumpe el divertimento al que nos hemos habituado. Sin embargo, fueron preguntas que hicieron del mundo moderno la más inquieta e innovadora de las sociedades humanas.

Es el momento de trabajar por unas relaciones basadas en la confianza

Pues bien, en este momento creemos que algunos de los retos más importantes en la formación de los futuros maestros son los siguientes: una educación en la responsabilidad y en la generosidad; una convicción interior, la creencia

en la importancia del oficio de maestro, y una perspectiva a largo plazo, porque la educación es una tarea a muchos años vista, así como una formación para el cuestionamiento y la reflexión crítica, principalmente sobre el propio trabajo, y el compromiso de crear una escuela implicada en el bienestar social y comunitario.

Aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a observar y a observarse, aprender a comunicar lo observado y lo reflexionado, aprender a escuchar, aprender a confrontar lo que se siente o piensa con lo que se hace, aprender a tener la libertad de criticar y criticarse, aprender a valorar y a valorarse, aprender a trabajar por el bien común, en red y con solidaridad, son capacidades necesarias para ser un maestro responsable, amante de su trabajo y dispuesto a aprender continuamente.

Pero no solo hemos de mirar al futuro, sino también al pasado, pues como dice Hannah Arendt (autoría compartida, 1999), sin la memoria no hay profundidad en la existencia. Por ello tenemos el deber de retomar las buenas prácticas de tantos maestros y maestras que nos han enseñado a pensar y, considerando el bienestar de la infancia, a aprender siempre. Eso es lo que queremos hacer: caminar aprendiendo y en crítica libertad.

para saber más

- ▶ Alzola, Nerea; Mongelos, Arantza (2009). *La interdisciplinariedad como fuente de cambios organizativos en la Facultad HUHEZI de Mondragon Unibertsitatea. Espacios de asesoramiento, reflexión y decisión*. Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Disponible en: <http://congresos.um.es/redu/compostela2009/paper/viewFile/1781/1751>
- ▶ Arregi, Xabier; Bilbatua, Mariam; Sagasta, M.ª Pilar (2004). "Innovación curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del maestro de Educación Infantil", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, n.º 1, pp. 109-129. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219256832.pdf
- ▶ Autoría compartida (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- ▶ Autoría compartida (2010). "Definición y contextualización del perfil profesional del maestro en HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea)", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 4, pp. 169-180.
- ▶ Bolívar Ruano, María Rosel (2012). "Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, n.º 1.
- ▶ Castoriadis, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- ▶ Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- ▶ Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- ▶ Korthagen, Fred (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 68, pp. 83-111. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741919800>
- ▶ Lodeiro Enjo, L. y Alzola Maiztegi, N. (2012). "Del nuevo siglo al nuevo grado: la titulación de Educación Infantil en Mondragon Unibertsitatea", en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, n.º 1, pp. 257-278. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu>
- ▶ Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- ▶ — (2013). *Mes philosophes*. París: Fayard/Pluriel.
- ▶ Wells, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ▶ Zabalza, Miguel Ángel (2011). "El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión", en *Revista de Educación*, n.º 354, pp. 21-43.