

CONTEXTOS Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD ¿QUÉ DICEN LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL PRACTICUM?

Coordinador del Symposium Auto-Organizado
Nombre y apellidos de autor 1: Miguel Pérez Ferra
Institución en la que trabaja: Universidad de Jaén
Correo electrónico: mperez@ujaen.es
Teléfono de contacto: 695 731 856

Contenidos del Symposium Auto-Organizado

1. Título: Contextos y aprendizaje en la universidad ¿qué dicen los y las estudiantes del practicum?

Nombre y apellidos de autor: María Jesús Márquez García
Institución en la que trabaja: Universidad de Valladolid
Correo electrónico: mariajesus.marquez@uva.es
Teléfono de contacto: 610 508 962

Nombre y apellidos de autor: José Ignacio Rivas Flores
Institución en la que trabaja: Universidad de Málaga
Correo electrónico: i_rivas@uma.es
Teléfono de contacto: 607 509 361

Nombre y apellidos de autor: José Luis del Río Fernández
Institución en la que trabaja: Universidad de Málaga
Correo electrónico: joseluisdelrio@uma.es
Teléfono de contacto: 645 611 889

1. INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de esta comunicación partimos de las interrogantes que nos surgen, a partir de nuestra práctica docente como tutores de prácticum, en relación al aprendizaje de nuestro estudiantado, en su paso por este componente de su formación. Sin duda, es considerado desde todos los ámbitos como un elemento nuclear y eje del desarrollo profesional en esta fase de su paso por la universidad. Ahora bien, ¿con qué orientación se está organizando esta dimensión "práctica" de sus estudios? ¿estamos planteando un único contexto de aprendizaje, con diferentes escenarios (centro universitario – centro escolar) o por el contrario estamos configurando dos contextos diferenciados, independientes, y a menudo enfrentados? Por último, atendiendo a nuestro peculiar enfoque docente e investigador, ¿Cómo la perspectiva narrativa nos permite construir el contexto de aprendizaje desde la experiencia?

Estas preguntas nos remiten a diversos marcos tanto educativos, como epistemológicos, políticos y organizativos, acerca de cómo se entiende institucionalmente el prácticum en la formación del profesorado, cómo es interpretado

por los propios actores (el estudiantado) y de qué forma está siendo parte de la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes.

En esta comunicación trabajamos a partir de las memorias de prácticas de estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Infantil que tutorizamos en la Universidad de Valladolid y Málaga. En las observaciones que vamos realizando de sus relatos se percibe la cultura formativa de las estudiantes, las situaciones vividas, las relaciones y actuaciones en los centros educativos en algunos casos dejando entrever la socialización y la vuelta a tópicos educativos que permanecen sedimentados a lo largo de su etapa formativa. Nos planteamos recuperar la reflexión desde la experiencia y desde su propio discurso en un diálogo permanente consigo mismo desde un enfoque narrativo e indagador.

Hablar de contextos de aprendizaje, desde nuestra perspectiva, supone poner en cuestión la lógica segregadora de teoría y práctica, implantada y generalizada en los modelos formativos actuales. En buena parte de los programas de formación de profesorado está instaurada la lógica tecnocrática que obliga a realizar el prácticum una vez que se ha cumplido un periodo de formación teórica que, se supone, capacita para interpretar y entender el paso por un aula escolar. Esta separación supone dejar que actúe, de forma acrítica, las prácticas instauradas, presentes en los centros en los que estas tienen lugar. La reflexión sobre las experiencia queda ajena a la dinámica de actuación en el prácticum. Tal y como propone Freire (1990) la reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo; así el concepto de praxis freireriana nos muestra un camino para pensar en la acción y reflexión de los sujetos en interacción como un todo para la construcción del conocimiento.

Por tanto, tomar en consideración la consideración de contexto (o contextos diferenciados) de formación, supone un marco interpretativo adecuado para entender el sentido y a orientación de la formación. La experiencia de formación se desarrolla en unos marcos concretos, que orientan los procesos, en función de cómo están estructurados y desde qué presupuestos epistemológicos, ideológicos y políticos. Así, la construcción de la identidad profesional docente acontece en este contexto, a partir de la lectura que hace de los mismos y su actuación, generalmente regulada y controlada, en tanto instancia curricular de un plan de estudios, así como del marco institucional escolar.

Desarrollamos a continuación, este planteamiento, a partir de los relatos del alumnado presentes en sus diarios de prácticum

2. CONVIVIENDO EN CONTEXTOS DIFERENTES. TEORÍA-PRÁCTICA, UNIVERSIDAD-ESCUELA

Desde hace varias décadas mantenemos un intenso debate pedagógico sobre el sentido del prácticum en la formación inicial, no siempre desde lógicas convergentes o coherentes, teniendo en cuenta los avances en el conocimiento pedagógico. En buena parte las propuestas que se han puesto sobre la mesa priorizan la perspectiva reflexiva que intenta integrar el conocimiento práctico y crítico. Este cambio de paradigma significa alejarnos de la concepción de la experiencia de prácticas concebida como una técnica en la cual el profesorado es concebido como un "aplicador" del conocimiento teórico que realiza una práctica sistematizada y al que el supervisor/a proporciona plantillas de observación, metodologías organizadas para implantarse, programaciones por objetivos, aplicaciones de pruebas de evaluación y con un esquema de pensamiento basado en la eficacia de impartir, comprobar y poner en práctica programas teórico e inmediatamente con resultados (Martínez e Imbernón, 2010).

Mantener el orden en la clase se convierte en un objetivo en sí mismo, el orden por el orden, y si existen problemas se aconseja acudir a conocimientos académicos, materiales y recursos para resolverlos. Pero, el hecho de adquirir conocimiento académico no garantiza una aplicación práctica pertinente (Ibídem, (p.4).

Las prácticas, desde esta perspectiva, son entendidas como proceso de aprendizaje de técnicas vinculado a la simulación del profesor o profesora con autoridad sobre un grupo, donde el orden, el silencio, la atención el aprendizaje lineal y una serie de técnicas metodológicas constituyen la línea de acción establecida. En algunos relatos recientes de las memorias de prácticum de alumnas de educación infantil hemos leído testimonios en los que el contexto del estudiante está estructurado de tal forma que se vincula al dominio de técnicas:

Una de las cosas que más me preocupaba, era enfrentarme a la clase yo sola, ya que al explicar cualquier tipo de actividades o el argumento de porqué no hay que comportarse de forma negativa o agresiva tenían que verme como una maestra, es decir quería conseguir que me vieran como un referente de autoridad, donde no pueden hacer lo que quieran en cualquier momento. He de decidir que en estos momentos la profesora me ha estado apoyando y cuando veía alguna pequeña dificultad ella me ayudaba a sacar adelante la situación.

(...) Con respecto a las posibles dificultades que me he podido encontrar en el aula, creo que la principal he sido yo misma, al ser una chica un poco insegura y

autoexigente, en muchas ocasiones he pensado que lo que estaba realizando nunca llegaba a estar perfecto. A pesar de eso, con el transcurso de los días, la observación inicial de la metodología y el apoyo de mi profesora, me he ido quitando esa coraza y he sabido solventar las situaciones que más me preocupaban inicialmente como: cómo debería actuar ante una rabieta de un niño, ante la negativa de realizar una actividad por parte de un niño o ante la llamada de atención de un niño por mal comportamiento y la insistencia del niño por seguir haciendo la conducta que estaba mal.

Por lo tanto, pienso que lo más complicado o difícil es llegar a ser una buena docente y poner en práctica todo lo que vas aprendiendo a lo largo de los años y los conocimientos que has ido adquiriendo.

(...) Durante la realización de mis intervenciones, aprendí mucho a regular el tono de voz y la intensidad para que los niños no perdieran el hilo de la explicación. Explicar conceptos nuevos o una actividad no es tarea fácil, porque no a todo el mundo les gustan las mismas cosas y puedo perder la atención de algún alumno por la baja motivación que puede suscitar sobre él/ella. A pesar del nerviosismo por si no me tomaban tanto como un referente de autoridad, como por ver la reacción de los alumnos sobre el tema que íbamos a dar, la experiencia fue muy satisfactoria (Relato de estudiante de Grado de Educación Infantil. Practicas en aula de tres años).

La estructuración de la experiencia del alumnado, por tanto, esta orientada desde una perspectiva técnica-normativa, en el que se da más relevancia a las cuestiones relativas a la gestión del aula, que realmente terminan por convertirse en el eje de la construcción de la identidad profesional.

Transformar estas creencias en las prácticas tiene dificultades cuando nos encontramos conviviendo paradigmas distintos entre el contexto normativo-técnico y el contexto crítico reflexivo. En el contexto de la formación conceptual, en las aulas universitarias, parecería tener lugar un discurso de corte crítico-reflexivo, mientras que el que tiene lugar en los centros de prácticas son más de carácter normativo. En realidad, el discurso de la práctica en los mismos centros universitarios, en definitiva, tampoco difieren en términos del discurso en la experiencia vivida. Esto es, el alumnado vive una experiencia similar y congruente tanto en uno como en otro contexto; que por otro lado, también lo es en relación a la experiencia vivida en la experiencia escolar previa (Rivas, Cortés y Márquez, en prensa). Podemos decir que

hay una línea continua que une la experiencia vivida en el periodo escolar, que termina en el acceso al mundo laboral, previo paso por los centros de formación.

Se podría hablar en este sentido, que está teniendo lugar una realidad compleja, que articula un contexto uniforme, el escolar y lo que podríamos llamar "contextos escolarizados", junto con la aparente duplicidad de estos, en tanto se cumple la separación entre teoría y práctica. En definitiva, no podemos hablar de una situación uniforme con un discurso único y coherente, sino más bien de una variedad de niveles complejo, en que depende el marco de análisis podemos establecer una continuidad o una discordancia.

Desde el punto de vista institucional se estructuran ciertas prácticas que tienden a crear cierta ficción de coherencia conceptual, que intentan paliar las disonancias en las prácticas de formación. Así, por ejemplo, se habla de coordinación, continuidad, reflexión, prácticas reflexivas, etc., que se desarrollan en modos de hacer caracterizados por otras lógicas. Esto es, se legitiman los contextos diferenciados a partir de discursos articulados desde postulados democráticos, organizativos, didácticos, etc, de corte cooperativo.

En síntesis, de alguna forma podemos decir que la articulación del prácticum se genera desde una ficción de superación de la dualidad teoría práctica a partir del desarrollo de estrategias escolares instituidas. El resultado es la legitimación de la continuidad de las prácticas convencionales. Así, por ejemplo, el diálogo y la reflexión conjunta entre la tutoría de ambas instituciones se plantea como más necesaria desde la base. La coordinación entre ambos es el lenguaje de la legitimación, en la medida en que en realidad no se han modificado los contextos profesionales en los que se aprende la profesión. Así nos encontramos un panorama profesional que limita el debate pedagógico y el sentido de las prácticas reflexivas ya que la orientación técnica está unida a una tendencia burocratizada, protocolizadas y poco flexible.

A ello se suman las no tan sutiles aportaciones de los tiempos de crisis que redundan en mayor carga de trabajo y con ello la falta de tiempo del profesorado, un mayor número de alumnado por aula, y otros elementos que delimitan, estructuran, controlan,... el trabajo docente: *El control del centro y la dirección en la forma de tutorizar el prácticum; La representatividad institucional; La demandas económicas u otras contrapartidas institucionales del profesorado; La demanda de contrapartida económicas por parte de los estudiantes equiparándose a otros tipos de prácticas profesionales; Lo protocolorio del periodo de prácticas y la memoria; La organización*

entendida como jerarquía; La objetivización y precisión en las rúbricas de evaluación.

Sin embargo, esta excesiva burocratización, que encontramos en algunos centros desde la perspectiva institucional Universidad-Escuela, entra en contradicción con otras experiencias colaborativas que crecen en las Facultades de Educación desde un lugar más relacional, comprometido y de intercambio horizontal, como la que se da en las redes de voluntariado, las experiencias de aprendizaje-servicio, las redes de colaboración universidad-escuela, apoyo en procesos de investigación-acción, experiencias transformadoras, etc. (Rivas, Cortés y Márquez, en prensa). Estos otros contextos proporcionan una mayor flexibilidad, relación y diálogo en el proceso, si bien se plantean como propuestas alternativas y en parte, contrahegemónicas. Esto es, en parte se plantean en los límites de las prácticas permitidas y autorizadas por el marco institucional universitario, y aún por el escolar. Un espacio que abre una rendija para la organización de prácticas reflexivas organizadas en comunidades de interés y en espacios de contexto compartido.

La mayoría de estas experiencias emergentes las llevamos a cabo profesorado en distintas universidades a través de iniciativa propia; bien en quipos interdisciplinarios, bien con proyectos compartidos de innovación universitaria, o bien en colaboración con proyectos de transformación de centros educativos, etc. En la última década los proyectos de colaboración universidad-escuela emergentes han ido ocupando un lugar importante en las facultades de educación uniendo el aprendizaje teórico y práctico desde el inicio de la titulación, alejándose de estructuras técnicas basadas en la teoría en el aula universitaria y aplicación práctica en las escuelas.

Las prácticas emergentes surgen de otro lugar desde el que han ido conquistando espacios institucionales a la vez que en el terreno social y educativo, trabajando aspectos como:

- Buscar el apoyo institucional.
- Argumentar en el ámbito universitario y social la importancia de la experiencia en el aprendizaje y la construcción de la identidad docente para justificar otro modo alternativo de concebir el aprendizaje fuera del aula universitaria.
- Defender la importancia del compromiso, la emoción, lo cognitivo y lo afectivo y lo social en el aprendizaje docente (Kincheloe, 2001).
- Construir experiencias auto-organizadas para la transformación y el aprendizaje expandido.

En estas experiencias el contexto de formación se torna distinto en tanto propicia una experiencia escolar diferente, alternativa, centrada en procesos de transformación de

la realidad escolar, que crean condiciones para otra construcción de identidad profesional en la medida que se está construyendo desde otros referentes con un contenido ideológico, educativo, político y cultural diferente. Entendiendo que la escuela supone un marco de experiencia de este tipo (ideológico, cultural, político y educativo) cambiar los contextos de la misma supone crear condiciones para generar otra identidad, otro modelo profesional, otras prácticas educativas y escolares..

Las referencias previas a las que hemos aludido muestran cómo la identidad profesional se podría describir como un calidoscopio, integrado por tres ejes: espacio, tiempo y cultura, que actúan a modo de filtro para valorar las impresiones, observaciones, vivencias, ... , de diferentes campos, tiempos, prácticas y realidades culturales, verdaderamente complejas. La forma como se articula esta complejidad da lugar a diferentes tipos de identidades y no a un modelo único y universal. Es necesario hablar de identidades, e incluso de identidades complejas y múltiples, para poder entender la profesión docente.

Como ya hemos comentado, el docente trabaja con sujetos y lo hace en contextos instituidos; su actividad se basa en la relación y las interacciones, por tanto su desarrollo profesional es contingente y situado, si bien actuando, paradójicamente, en un contexto (el sistema escolar y la escuela en particular), altamente estructurado y reglamentado. Posiblemente algunas de las posibles crisis de la profesión deban explicarse desde esta situación de conflicto y paradoja que caracteriza el trabajo docente.

La importancia de contar con espacios reflexivos en la experiencia de prácticas es fundamental para ir conformando el conocimiento práctico, ya que como señala Richert (2003), no siempre se aprende después de la experiencia; solo aprendemos cuando tenemos procesos de indagación sobre ella y cuando le damos sentido. Rescatar textos sobre sí mismos/as les permiten "...pasar a formar parte del hecho del aprendizaje" (ibídem 2003: 198) y conectar la experiencia consigo mismos y la oportunidad de verse en las historias que cuentan. En este sentido nos desplazamos de las prácticas educativas tecnocráticas en las que no importa el sujeto ni cómo se siente.

Desde la perspectiva narrativa, describir la acción y narrar las condiciones en que tiene lugar permite repensar el aprendizaje desde una posición diferente; no solo como adquisición de ciertos conocimientos o técnicas, sino más bien como un proceso de comprensión de la realidad, para intervenir en su proceso de construcción. De este modo se da un sentido diferente a las prácticas, que ya dejan de ser tales, como algo

al margen de la conceptualización teórica, par convertirse en un mismo proceso de construcción de la realidad profesional desde una mirada global y compleja. La narración nos posibilita hacer esta tarea de re-construcción de la acción educativa y profesional y entrar en un proceso de transformación que rompe la continuidad a la que anteriormente hacíamos referencia.

El conocimiento situado presente en la construcción narrativa se replantea nuevos escenarios de experiencia y aprendizaje, si bien, al ponerse en contexto no genera aprendizajes porque sí, tal y como hemos explicado anteriormente, sino que es condición necesaria para vivir problemas auténticos que inician un proceso de construcción de conocimiento.

La posibilidad de participar en la vida de un centro educativo de manera directa, amplía las visiones de la realidad y provoca una actitud de indagación debido a la diversidad de situaciones, problemas y contradicciones con las que se enfrenta, que a su vez provoca una confrontación con la propia formación e identidad docente. El aprendizaje situado tiende puentes entre el aprendizaje académico y la realidad, ubicando la educación como práctica de la vida cotidiana y contribuir, en la formación del profesorado, a conocer los entornos sociales y educativos en situaciones reales con las que se convive en la práctica docente (Sagastegui, 2004). El aprendizaje situado se centra en la complejidad del conocimiento y la no fragmentación del mismo, es decir, no hablamos de vincular teoría-práctica, ni conocimiento académico y de la vida, sino un conocimiento vinculado a un modo de sentir, pensar y expresar.

3. LAS PRÁCTICAS DESDE EL ENFOQUE NARRATIVO. LA POSIBILIDAD DE REFLEXIONAR DESDE SÍ MISMO

En la medida en que los relatos sobre sus vivencias y percepciones durante el prácticum son la base de su trabajo, analizamos la concepción que tienen de su identidad profesional y cómo la van construyendo. Esto nos permite disponer de un conocimiento rico basado en reflexiones propias sobre sí mismos. A través de la narración que construimos desde estos relatos se puede reconsiderar el contexto como unificado, rompiendo la diferenciación a la que nos hemos referido reiteradamente.

El relato autobiográfico lo consideramos un punto de partida para analizar la escuela desde dos miradas: por una parte desde el rol de estudiante que han vivido y por otra desde los planteamientos y cuestiones que les surge desde el rol de maestro o maestra que están experimentando en la práctica. Los relatos escolares al poner en diálogo estas dos miradas: por un lado, el centro, el aula, las metodologías en uso, los espacios, el currículum, etc., y en definitiva la cultura escolar que han vivido no hace

demasiado tiempo en sus historias como alumno y alumna, y por otro, la posibilidad de contrastarlo con el análisis de las observaciones y diarios que realizan de su día a día en los centros, en seminarios compartidos de prácticas, hace posible que se pueda analizar, evocar y reinterpretar la escuela desde sí mismos. En este trabajo seguimos el siguiente proceso:

- Partir de sus relatos escolares.
- Analizar sus relatos como estudiantes vinculando lo que vivió como alumno y lo que vive como profesor/a.
- A partir de este análisis personal y grupal, relatarse a sí mismo en las prácticas, focos de observación e indagación en el aula, centro educativo, metodología, recursos, currículum, relaciones, etc.
- A partir de auto-relatos del diario, parar situaciones y reflexionar sobre ellas.
- El uso de la imagen para expresar, e inducir a la reflexión.
- Partir desde lo que sentimos hacia lo que pensamos.
- Diálogo con textos científicos de análisis crítico y profundizar en su perspectiva reflexiva. Propiciar una actitud crítica significa preguntarnos por el poder, la distribución del conocimiento, el género, etc. (Gutierrez et al., 2009).
- Despertar una actitud indagadora basada en la pregunta sobre sí mismo y misma, y cómo nos situamos en cada uno de los escenarios y momentos (ibídem).

Como señalan Martínez e Imbernón, (2010) la intensidad emocional precede al cambio cognitivo hacia una nueva forma de ver, ya que las emociones son percibidas como procesos de conocimiento que fundamentan la cognición. Esto se corresponde con el profesor postformal del que nos habla Kincheloe (2001) basándose en la teoría feminista, una lógica con emoción.

Observar nuestra mirada, profundizar en la observación, la interpretación y el análisis desde aspectos que nos evoca el cómo lo hemos vivido y cómo nos proyectamos como futuros maestros y maestras, es uno de los propósitos de vincular la experiencia vivida como estudiante, con la observada como profesional en prácticas y vincular los argumentos de la teoría que manejamos en la formación.

El uso de la narrativa permite poner en cuestión la identidad construida, a lo largo de la experiencia vivida, en la medida que constituye un punto de encuentro entre lo individual, lo social, lo personal y lo colectivo. De este modo, emergen nuevos saberes, elaborados desde la reflexión crítica, a partir del acto de “contarse”, de

compartir vivencias y revisar desde las construcciones teóricas, los marcos sociales, políticos, culturales y educativos que sedimentan y dan sentido a los relatos de la experiencia vivida en el prácticum.

Así, el trabajo de interpretación y de construcción de estas narrativas, a la luz de las aportaciones de los textos basado en pensamiento educativo, ayudan a propiciar la construcción teórica sobre el sentido y el funcionamiento de la escuela, los significados asumidos como alumnos y alumnas en una situación de formación, donde sin dejar de ser estudiantes están trabajando para ser docentes (Rivas, 2014; Márquez, Prados y Padua, 2014). La separación entre el aprender como estudiante pasivo y aprender de la propia práctica en la acción es actualmente una de las cuestiones que nos suscitan mayor interés para transformar ciertas creencias construidas en las trayectorias escolares y también proponer cambios es nuestros procesos de tutorización de prácticas.

Nuestra propuesta se basa en vincular el proceso del prácticum en los centros con la reflexión sobre la identidad profesional de los futuros docentes pensándonos a nosotros mismos. En este proceso de indagación desde nosotros mismos/as Richert (2003) nos plantea captar la experiencia, es decir, detener la acción en la que estamos inmersos/as, en diversos formatos (imágenes, pequeños relatos etc.) y reflexionar sobre ella ampliando la mirada lo máximo posible. Los recursos para los seminarios narrativos puede ser un trozo de diario de campo, un trozo de relato biográfico, una imagen del centro o del aula, etc. Al detener la experiencia nos introducimos en la narrativa siempre en primera persona, contando nuestras historias. La cuestión es observar el lugar del profesor/a desde dentro y fuera de él; reflexionar sobre la metodología en funcionamiento desde nuestra experiencia y por último ofrece la posibilidad de incluirnos a nosotros mismos en nuestras historias. Para Richert (2003) “conectarse consigo mismo debe ser un parte fundamental para cualquier plan de aprendizaje para profesores” (p.204).

En nuestra práctica encontramos cómo el proceso narrativo provoca textos más indagadores y reflexivos:

(...) Al hilo de esto, bajo mi punto de vista, la colaboración de las familias con la escuela supone todavía un paradigma, y digo todavía porque como futura docente, tengo la esperanza de que algún día cambie. No todas las familias disponen de tiempo suficiente para implicarse como les gustaría, otras directamente ni se implican... esto es algo que debe cambiar. La relación entre padre y profesor creo que va más allá del intercambio de información, ideal que hoy por hoy aún se tiene muy establecido.

Respecto a las actividades que realizamos con los niños, he aprendido que cada día resulta ser una aventura. Que nuestra profesión implica estructurar, organizar, llevar siempre un plan establecido, pero que a la vez debes contar con la opción de que las cosas no siempre salgan como esperabas, y que eso no es negativo en absoluto, sino que también te sirve para aprender.

He aprendido a respetar a los niños, sus espacios y tiempos y a no ser yo la causante de sus limitaciones a través de falsas conjeturas sobre su edad y lo que son o no capaces de hacer. Este aspecto me ha hecho reflexionar mucho sobre mi misma, llegando a la conclusión de que a nivel personal, yo soy también la causante de mis propias limitaciones.

Además, esta experiencia me ha hecho sentir muy valorada. Me siento muy agradecida con el centro y con todas las personas que componen la comunidad educativa, ya que gracias a ellas he comprendido la importancia que supone el trabajo conjunto entre docentes veteranos y docentes en prácticas, considerando las aportaciones de ambos en el mismo nivel.

En definitiva, he aprendido que en el momento en el que decides dedicar tu vida a la enseñanza, eres tú el primero que nunca dejará de aprender. Y eso, es lo que yo más deseo, considerar mi vida un aprendizaje constante (Relato de la memoria de Estudiante Grado de E. Infantil).

CONCLUSIÓN

Es factible pensar que otras prácticas son posibles. Esencialmente porque es factible pensar que otra escuela es posible. No podemos pensar la formación al margen del proyecto educativo y profesional desde el que pensamos necesario construir una nueva realidad. Para ello es necesario otro relato. El contexto de formación es un proceso en construcción que debería estar orientado desde un posicionamiento educativo, institucional, político, ideológico y cultural. Solo pensando el sentido del prácticum desde una visión compleja, holística y transformadora, es posible construir una identidad profesional alternativa y contrahegemónica, necesaria para una nueva escuela en una sociedad diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- Rivas, J.I.; Cortes, P. y Márquez, M. J. (en prensa). Experiencia y contexto. Formar para transformar. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades*. Madrid: Síntesis