

La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático

Cateri SOLER GARCÍA
Verónica Aurora QUINTANILLA BATALLANOS
Diego AGUILAR TRUJILLO

Datos de contacto:

Cateri Soler García, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, E-29010, Málaga. Correo electrónico: caterisolergarcia@uma.es

Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, Bulevar Luis Pasteur, 25, E-29010, Málaga. Correo electrónico: veronicaquintanilla@uma.es

Diego Aguilar Trujillo, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, E-29010, Málaga. Correo electrónico: diego@uma.es

Recibido: 15/4/2018
Aceptado: 30/05/2018

RESUMEN

En este artículo partimos del reto que constituye vivir la democracia en un contexto político, social y educativo no democrático; siendo conscientes además de la propia polémica que pudiera generar el significado de democracia. Así todo, asumiendo la democracia como una manera de vivir en libertad, en el respeto mutuo, en la equidad, en la participación, en la cooperación e inclusión, en la justicia social, como una respuesta contra el sistema neoliberal hegemónico, mostramos la manera en que se concibe la formación inicial del profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación (UMA) desde el Proyecto Roma como un proceso para educar en democracia para la democracia. Presentamos la asamblea como estrategia didáctica para construir contextos democráticos y hacer consciente de este proceso al estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Democracia y educación, Proyecto Roma, Asamblea.

Initial Teacher Training. A Democratic Process

ABSTRACT

This article stems from the challenge of living democracy in a non-democratic political, social and educational context, while being aware of the controversy that the meaning of democracy could create. Thus, considering democracy as a way of living in freedom, in mutual respect, in equity and participation, in cooperation and inclusion and in social justice as a reaction against the hegemonic neoliberal system, we show how initial teacher training is conceived in

the Faculty of Education Sciences of the University of Málaga (Spain) based on the Roma Project as a process to educate in democracy for democracy. We introduce the assembly as a didactic strategy to build democratic contexts and make students aware of this process.

KEYWORDS: Teacher training, Democracy and education, Roma Project, Assembly.

A modo de introducción.

Vivir la democracia en un contexto no democrático

La democracia no es un producto de la razón humana, la democracia es una obra de arte, es un producto de nuestro emocionar, una manera de vivir de acuerdo con un deseo neomatriztico por una coexistencia dignificada en la estética del respeto mutuo. (Maturana y Verden-Zöler, 2011, p. 62).

Hablar de democracia en contextos no democráticos implica un reto en sí mismo y un compromiso con la acción, de transformación desde el saber ser y el saber hacer de una manera democrática.

El concepto de democracia, desde sus orígenes en la antigua Grecia, visto como el «poder del pueblo» es cuestionable al no incluir dentro de «pueblo» a algunos grupos sociales. Y en ese sentido, hoy en día esta situación no ha variado desde el cuestionamiento de la retórica y las prácticas presuntamente democráticas. Las palabras se transforman desde la semántica «lo malo [...] es cuando la palabra permanece, aunque haya cambiado su contenido. Entonces sí tenemos un problema, y grave, porque nos puede ocurrir que pensando que decimos una cosa estamos diciendo otra». (Saramago, 2010, p. 20 y 21). En el caso de *democracia*, ese problema que presenta Saramago, en no pocas ocasiones, suele traspasar la retórica para convertirse en herramienta de opresión y de exclusión que sirven de sostén a acciones de injusticia social.

En nuestro caso, y corriendo el riesgo que implica nuestro posicionamiento ideológico, asociaremos democracia a una manera de convivir en libertad, en el respeto mutuo, en la equidad, en la participación, en la cooperación, en la inclusión y en la justicia social (Rawls, 2002; Maturana y Verden-Zöler, 2011; Apple, 2011; Nussbaum, 2015; Torres Santomé, 2017) y entendiendo que ella se legitima a través de consensos obtenidos de la ‘acción’ y la ‘comunicación’, desde el debate público, desde la participación de una ciudadanía plural y el concierto cívico (Habermas, 1998; Cortina, 2010, 2017). Desde estos principios éticos, es la ciudadanía, y no los individuos, la que tiene el deber de construir la democracia desde el tránsito del ‘yo’ al ‘nosotros’ (Cortina, 2017). Y ello exige del activismo del profesorado en la lucha contra las injusticias sociales y por la construcción de una sociedad democrática, más allá de la retórica (Zeichner, 2010).

Vivimos en un mundo capitalista neoliberal globalizado donde las políticas educativas se dirigen a perpetuar el sistema neoliberal y alejarse de cualquier ejercicio democrático. Las reformas organizativas y las estrategias metodológicas propuestas para y por las instituciones educativas están en consonancia con principios de eficiencia y rentabilidad económica antes que por cómo aprender o por cómo aumentar la calidad de nuestra educación (Apple, 2011; Giroux, 2001; Nussbaum, 2012). Tal es el caso de España cuando se dictan leyes educativas sin una evaluación previa, y no solo sin consultar a la comunidad educativa, sino teniéndola mayoritariamente en contra como es el caso de la Ley Orgánica para la Calidad de la Mejora Educativa (LOMCE), o cuando se planifican «pactos educativos» teniendo solo una perspectiva política e ideológica, exclusivamente neoliberal. Del mismo modo las prácticas educativas no están exentas del modelo neoliberal. Torres Santomé (2017) afirma que el vivir en una sociedad neoliberal, conservadora y neocolonialista ha reemplazado al «Homo Politicus» por el «Homo Economicus, Consumens, Debitor, Numericus», lo que

[...] debilita y restringe el debate democrático, público, la preocupación por lo común, la construcción de consensos, o sea, lo que nos caracteriza y nos convierte en iguales a todos los seres humanos, avanzan las tecnologías destinadas a comparar, competir, rivalizar, a promover el autoemprendimiento, a mercantilizar y privatizar toda la vida humana, a reducir a las personas a una clientela con posibilidades limitadas por la riqueza que poseen, en resumen, a robotizarnos. (Torres Santomé, 2017, p. 246).

El modelo transmisor y reproductivo de educación suprime cualquier espacio de vida democrática, suprime cualquier intento de expresión crítica y de indagación. Si la universidad perpetúa este modelo, este se reproduce en las futuras maestras y maestros.

[...] algunos profesores y profesoras logran convertirse en excelentes docentes. Otros, en cambio, repiten las mismas pautas pedagógicas que aprendieron y que sufrieron como estudiantes, centrando su actividad pedagógica en el dictado de apuntes y en el examen memorístico tradicional, de esta forma perpetúan el mismo modelo pedagógico que utilizaron sus profesores, sin plantearse alternativas de cambio (Bozu e Imbernón, 2016, p. 97).

Sin embargo, empiezan a consensuarse entre la comunidad internacional una serie de criterios para tener en cuenta en la formación inicial del profesorado. Estos, según Imbernón y Colé, (2014) van desde la formación integral con el fomento del pensamiento crítico y desarrollo de valores humanos, pasando por una sólida preparación pedagógica y de disciplinas actuales que den solidez a una investigación profesional, hasta competencias prácticas y teóricas en procesos y contextos reales y, finalmente, ...

Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, la comunidad, el aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, el uso de las tecnologías, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo más que a un maestro normativo (p. 270).

Dentro de esta realidad, en respuesta a un modelo educativo tradicional, hegemónico, ciego a los cambios sociales, culturales, científicos y políticos, también encontramos prácticas pedagógicas (locales) emergentes o alternativas en centros escolares. Aunque cada vez más maestros y maestras tienen intuiciones social y pedagógicamente críticas, no necesariamente cuentan con las herramientas necesarias para llevarlas a su práctica docente, a su trabajo cotidiano de aula. Es preciso, por tanto, que desde la teoría se brinden respuestas críticas y prácticas a estas demandas (Apple, 2011) o se requiera de la intervención crítica de aquellas metodologías o iniciativas emergentes y alternativas, que incluso tienen sus referentes en los clásicos como Vigotsky, Freire, Montessori, etc. (Prats, Núñez, Villamor y Longueira, 2016). En el caso concreto de la formación inicial del profesorado, se convierte en una cuestión fundamental brindar maneras de trasladar a las situaciones cotidianas de aula la crítica social y pedagógica a nuestros estudiantes: futuros maestros y maestras.

Algunos estudios sobre formación inicial del profesorado demuestran la eficacia de programas formativos que en sí mismos encierran la vivencia de la democracia desde la perspectiva de la justicia social (Zeichner, 2010). En ese sentido, en este escrito mostramos cómo lo hacemos en el Proyecto Roma en la Universidad, concretamente en la Facultad de Educación, desde diferentes sustentos teóricos, teniendo en cuenta uno de los principios fundamentales del proyecto «la mejora de la calidad de vida en la clase, es decir, la calidad de la enseñanza se garantiza a través de la democracia en las aulas» (López Melero, Mancila y Soler García, 2016, p. 51) y considerando que

[...] la metodología y dinámica de clase propicie la construcción del conocimiento deseado de la asignatura de manera social. Ruptura, por tanto, con la dinámica clásica de clase donde el profesor o profesora encarna el saber y, además, adoptaremos una dinámica de trabajo cooperativa y solidaria. Cómo se enseña es tan importante como lo qué se enseña. La cuadratura del círculo convertir el qué se ha de aprender en el cómo se ha de aprender. Debéis tomar conciencia de que sois copartícipes/coprotagonistas en la construcción de esta asignatura. (López Melero, 2014, p. 4).

Una de las estrategias didácticas que utiliza el Proyecto Roma para hacer consciente al alumnado de ello es la asamblea.

La formación del profesorado: educar para la democracia

Vuelvo a decir que la universidad no nos tiene que salvar, no se trata de salvar a nadie, digamos mejor que la universidad tiene que asumir su responsabilidad en la formación del individuo, y que tiene que ir más allá de la persona, porque no se trata solo de formar un buen informático o un buen médico, o un buen ingeniero, la universidad, además de buenos profesionales debería lanzar buenos ciudadanos. (Saramago, J. 2010, p. 55).

Educar para la democracia implica vivirla, pues el propio proceso de convivir educa. Para formar personalidades activas y comprometidas es necesario transformar el aula en un espacio democrático que tenga continuidad con el mundo real, un espacio donde se establezcan debates sobre contextos del día a día, teniendo siempre presentes los lazos que nos unen como seres humanos: lazos de amor y compasión, necesidad de justicia y lazos de beneficio mutuo (Dewey, 2004; Nussbaum, 2016). En coherencia con ello «[...] una educación democrática cumple tres principios básicos: 1) debe desarrollar en los alumnos un carácter deliberante y democrático; 2) no puede reprimir la deliberación racional, y 3) no puede hacer discriminaciones contra ningún grupo de niños» (Liston y Zeichner, 1993, p. 78).

Para que una educación democrática tenga éxito es preciso que las políticas y prácticas educativas estén vinculadas estrechamente con la vida cotidiana de educadores, estudiantes, movimientos sociales y miembros de la comunidad en general. «Por consiguiente, existe una poderosa necesidad de conectar las teorías educativas críticas y aproximaciones a la manera real en la que pueden ser y estar presente en las aulas reales y otros lugares educativos» (Apple, 2011, p. 24).

Una de las iniciativas de la política educativa ha consistido en la introducción de la educación ciudadana en los currículos oficiales de diversos países europeos, aunque su enseñanza con modelos tradicionales, como una asignatura más, no esté redundando en una toma de conciencia de lo que supone el auténtico valor de ser ciudadano. Se impone, como alternativa, mover el foco de la investigación, las políticas y la práctica educativa desde la enseñanza de una mera asignatura a metodologías de participación y vida democrática real.

El aprendizaje de la democracia comprende la manera en que el alumnado aprende sobre la idea de democracia y las formas en que se practica en diferentes contextos y a diferentes niveles (local, nacional, global); cómo llegan a adquirir las habilidades de deliberación y toma de decisiones democráticas; y cómo forman disposiciones positivas o negativas hacia la democracia (Biesta y Lawy, 2006, p. 64).

Trasladar la atención de la enseñanza de la ciudadanía a una educación democrática implica dejar de entenderla y centrarla en los individuos, en su conducta,

conocimientos, valores, etc. La ciudadanía democrática debe construirse, no como un atributo individual, sino con los demás y para los demás. Este enfoque permite evidenciar la manera en que el aprendizaje de la democracia se sitúa en el desarrollo vital de la comunidad y cómo se encuentra inmersa en una realidad cultural, social, política y económica más amplia. «[...] educar con calidad supone, ante todo, formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad» (Cortina, 2013, p. 130).

Por tanto, es preciso dar voz al alumnado universitario reconociéndolos como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, con sus propios intereses y su propia visión del mundo. Una educación para la democracia implica construir la autonomía personal, social y moral; la capacidad de decidir desde el consenso y el compromiso y la responsabilidad de la futura ciudadanía activa y transformadora. Por lo tanto, la responsabilidad de los educadores en general no solo es educar en democracia a los estudiantes sino también el asumir una conciencia ética como ciudadanos del mundo (Straume, 2014; Dewey, 2004).

En este contexto, la formación ética se vuelve fundamental para la construcción de una democracia real. En palabras de Morin (2015):

La enseñanza debe conducir a una «antropoética» por la consideración del carácter temario de la condición humana, que es a la vez individuo-sociedad-especie. En ese sentido, la ética individuo/sociedad requiere de un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia (p. 115).

Comprobamos que la democracia real, la educación y el aprender y crecer en sociedad están íntimamente vinculados. Y para los futuros educadores, se hace necesario poner en valor 'el nosotros' como base de los procesos y contextos pedagógicos en el aula.

Habermas (2011), en su 'Teoría de la acción comunicativa', lo fundamenta exponiendo que «[...] la acción social es ciertamente la cooperación entre (a lo menos) dos actores que coordinan sus acciones instrumentales para la ejecución de un plan de acción común» (p. 479). Igualmente, Freire (1970), en su 'Teoría de acción dialógica', partiendo del diálogo como condición eminentemente humana, asume la defensa de la transformación social y la emancipación a partir del conversar en el entendimiento. Siempre desde el principio fundamental de la educación que es la libertad, la libertad a participar y expresarse, a ser protagonista en la construcción social del conocimiento (Freire, 1970; Habermas, 2003).

Así mismo, desde los postulados de Vygotsky (1995, 1982), conocemos que el desarrollo del ser humano en sus ámbitos psicológicos superiores es netamente

de carácter social. Dicho de otro modo, solo se llega a la plenitud como persona a través de la interacción y cooperación con otros.

Es clave definir, siempre desde la educación y desde los principios democráticos, qué se ha de aprender en el proceso educativo, qué y cómo definir un currículum acorde con el desarrollo de la persona, el grupo social y las necesidades culturales de la sociedad. Para dar respuesta a esta cuestión, desde el paradigma histórico-cultural, el aprender y conocer ha de partir de la persona, de su comunidad y su realidad cultural inmediata con una clara vocación de transformación social. Así Wells (2001) habla de un conocer, fruto de la 'intencionalidad' y la cooperación en comunidad para hacerse con el entorno vivido y así poder cambiarlo.

También Habermas (1988) determina que cada persona que interviene debe hacerlo desde los argumentos (ontológicos, epistemológicos, metodológicos o desde la experiencia práctica), haciendo una puesta en común de aprendizajes o «saberes comunes» (Habermas, 2011), compartiendo significados y llegando a acuerdos desde la reflexión crítica de todas las personas participantes, alumnado y profesorado. Por tanto, no es el docente quien impone sus decisiones y de quien parte el conocimiento. Habermas (2003) usa la expresión 'virtud cognitiva de la empatía'. Y concretamente define el entendimiento como el que «remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica.» (Habermas, 1998, p. 110). El conocer, su sentido 'falible' y de 'validez', es producto de la interlocución y la mediación. Y comprende diversos ámbitos, no solo explicativos, sino también normativos, descriptivos, y procedimentales.

Vemos pues que, para construir y deconstruir democráticamente la propia cultura, se ha de hacer desde el diálogo, desde el consenso de cómo aprender y crear conocimiento, de cómo conseguirlo juntos. La democracia viva necesita del desarrollo educativo continuado de valores y la construcción, comprometida, activa y creativa de normas en convivencia. Y en este proceso es imprescindible defender que: «La diversidad debe valorarse positivamente y puede contribuir a un diálogo apasionado sobre los valores y puede impedir que los valores de un grupo se conviertan fácilmente en la norma para todos. La diversidad desafía una reflexión sobre todos los valores individuales» (Veugelers, 2007, p. 111). Por tanto, para conseguir una verdadera democracia, la educación debe apostar por modelos que defiendan las diferencias y la diversidad; que garantice la plena participación y el protagonismo de la vida en comunidad de todos y todas sin exclusiones. Donde, desde la cooperación social, los centros educativos amplíen las oportunidades y eviten los desequilibrios y las desigualdades sociales. En definitiva, solo una educación más democrática contribuirá claramente a este desarrollo y construcción de sociedades más democráticas (Veugelers, 2007) y, especialmente, son

las escuelas públicas las que podrán garantizarlo (Dewey, 2004; López Melero, 2003, 2015, 2016, 2018).

Por ello, en los centros educativos son necesarias metodologías y estrategias didácticas que respeten los principios de una participación democrática real, donde el alumnado — en el proceso de interlocución democrática— cree sus significados culturales compartidos y den sentido a su estructura y organización social para que puedan ser protagonistas de su propia historia.

Construyendo contextos democráticos en la Facultad de Ciencias de la Educación.

La asamblea como estrategia didáctica

El Proyecto Roma, como modelo de desarrollo humano y educativo cuenta con varias estrategias didácticas, pero la *asamblea* es una de las imprescindibles, constituye el espacio por excelencia para pensar conjuntamente a través del diálogo y el conversar y para convivir desde las normas, los valores y el respeto a las diferencias (López Melero, 2016, 2018). Partimos de reconocer que alumnado y profesorado nos enriquecemos mutuamente a través del diálogo basado en la humildad, la confianza y el amor estableciendo relaciones entre personas igualmente competentes para aprender. «En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más» (Freire, 1970, p. 73). El diálogo en condiciones de igualdad genera esperanza y devuelve la confianza en la propia capacidad creadora de los participantes y la consecución de la libertad; al mismo tiempo, la asamblea es el espacio generador de la reflexión crítica que permitirá la acción responsable y comprometida del alumnado como protagonista de los procesos de enseñanza aprendizajes.

Para nuestro proyecto, la asamblea es un continuo conversar, un acto cooperativo y consensuado, un proceso que nos permite construir el conocimiento socialmente y, al mismo tiempo, participar activamente en la construcción de un contexto democrático.

Nuestra comunidad se construye a través de la comunicación. Lo que caracteriza o debe caracterizar una educación democrática es la comunicación, como un proceso de compartir experiencias en el grupo. Sin embargo, la vida tanto social como personal es dinámica, cambia continuamente en el tiempo, por lo tanto, la vida social no solo existe por la comunicación, sino que existe en ella (Dewey, 2004).

La vida de grupo en cooperación de experiencias dialogadas permite a todos sus participantes ámbitos de libertad para el pensamiento crítico y la acción conjunta para así poder apropiarse de su mundo. El decidir y el hacer en común,

participar de las ideas y proyectos crea pertenencia e identidad social. Crea una comunidad de vida donde cada persona crece y consolida significados y cultura compartida.

Al iniciar una asignatura desde el modelo educativo del Proyecto Roma en nuestras aulas seguimos las cuestiones previas planteadas por López Melero (2003, 2015, 2016, 2018). Todas ellas se construyen en asamblea: (1) Empezamos conociéndonos (cómo pensamos, comunicamos, sentimos y nos emocionamos, y actuamos) desde el respeto como base de la convivencia en el aula. Empezamos a construir nuestras clases como comunidades de convivencia y aprendizajes, donde aprendemos gracias a la ayuda de las otras personas que conforman el sistema clase, es decir reflexionamos sobre el «aprender juntos». Construimos las asignaturas, el alumnado y el profesorado en cooperación. (2) Aprendemos la clase como un cerebro, reflexionando sobre el aprendizaje, los procesos mentales y de funcionamiento de nuestro cerebro y cómo aprendemos; y ello implica muchas veces romper mitos sobre el cerebro, la relación de este con el aprendizaje y la concepción de inteligencia partiendo de los últimos avances de la neurociencia en este sentido. Y así construimos una de las herramientas básicas en el Proyecto Roma para pensar antes de actuar siguiendo un proceso lógico de pensamiento (Procesos cognitivos y metacognitivos, Comunicación, Afectividad y Movimiento). (3) Consensuamos las normas (normas de clase y asamblea, normas de grupo, criterios de evaluación y calificación) y (4) formamos los pequeños grupos de trabajo cooperativo desde criterios de heterogeneidad y determinamos las responsabilidades que nos permitirán una convivencia democrática en la clase.

En asamblea, siempre a través del conversar, es cuando iniciamos ese proceso de empezar a conocernos en profundidad a nosotras y a nosotros mismos y a los demás a través de compartir nuestras ideas, reflexiones, dudas, vivencias, creencias, sentimientos; se comparten significados, se socializan aprendizajes, se construye (deconstruye, reconstruye, construye) el conocimiento de manera conjunta y se toman decisiones por consenso desde el conversar argumentado y respetuoso con la diversidad de opiniones y posturas. En palabras de Ricoeur (1996): «[...] este arte de la conversación en el que la ética de la argumentación se verifica en el conflicto de las convicciones» (p. 319).

Creo que hablar con los demás y conocer sus opiniones nos ayuda a crecer como personas y como profesionales y la verdad es que a pesar de las discusiones siempre me voy encantada de compartir estos momentos con vosotros (Diario de clase escrito por alumna, Grado en Pedagogía. 2016).

Nuestras comunidades tienen como base las normas y la confianza que emerge a través del conocimiento y aceptación del otro y otra como un legítimo otro

en la convivencia (Maturana, 2001), asumimos que los disensos son la base del consenso, siempre y cuando en este último haya mediado el argumento (Habermas, 1998) y todas las voces son oídas y respetadas. Partimos de reflexionar sobre la necesidad de las normas en un contexto democrático, teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y construimos nuestras normas a través del conversar argumentado, de este modo nuestra clase vive los valores.

En muchas ocasiones las intervenciones que no están de acuerdo con lo dicho por un compañero se toman como una agresión o falta de respeto, cuando simplemente puede ser una opinión contraria. Se pide tolerancia, respeto, empatía, ser asertivos, humildad, por lo que entre todos acordamos que las normas han de ir de la mano del compromiso. Asumir estas propuestas no como una imposición, sino como una manera de estar y trabajar en comunidad. [...] Del mismo modo muchas otras personas comentan que se han de dar pasos por ambas partes, tanto los que habitualmente participan moderando sus intervenciones y los que atreviéndose a exponer sus ideas sin ningún temor. Ser generosos es la única manera de construir una comunidad de convivencia, base del aprendizaje cooperativo. (Diario de clase escrito por un alumno, Grado en Educación Social, 2016).

En este sentido asumimos las afirmaciones de Cortina (2013) sobre la pertinencia de una norma:

[...] una norma es justa si todos los afectados por ella pueden darle su consentimiento después de un diálogo celebrado en las condiciones más próximas posible a la simetría, un diálogo en que los afectados han sacado a la luz sus intereses de forma transparente y están dispuestos a dar por justo el resultado final, el que satisfaga intereses universalizables (p. 42).

Somos las protagonistas de la acción quienes acordamos — con el diálogo y el argumento de las ideas— pretensiones y estrategias conjuntas, así como también las normas nacidas del consenso. Nos apropiamos de las normas y nos comprometemos, pues los acuerdos nacen de la construcción comunicativa y de la acción conjunta. Es decir, es a través de los sistemas argumentativos, que se dan en el conversar, que llegamos al entendimiento o consenso (Habermas, 1998).

Por otro lado, compartimos las responsabilidades de coordinador o coordinadora y de secretaria o secretario de manera rotativa y voluntaria, que también se definen por consenso. Los sucesos, acuerdos y aprendizajes surgidos en la asamblea quedan registrados en el diario de clase cuya responsabilidad inicial recae en el secretario o secretaria y a la que todos y todas pueden contribuir. Igualmente,

el docente también lleva un registro en su diario personal, cuyo contenido comparte con las y los estudiantes.

Para que todo ello sea posible, desde la primera sesión surge la necesidad de romper con los espacios «establecidos». Habitualmente nos encontramos en nuestras aulas las sillas y mesas ubicadas, unas detrás de otras orientadas hacia la pizarra digital y a la clásica de madera y a la mesa con ordenador del profesorado, en coherencia con el modelo transmisor del conocimiento. La forma en que organizamos los espacios en la universidad, sea dentro o fuera del aula, va a determinar las relaciones entre el profesorado y el alumnado y el rol que asumirá cada uno en la construcción del conocimiento y en la convivencia. Es por ello por lo que construimos un espacio circular de manera que se posibilite el conversar, el debate se enriquezca con el contacto visual entre los protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizajes e invite a la reflexión compartida.

[...] muy al contrario de lo que haría el típico docente al que todos, o casi todos, estamos acostumbrados, ese profesor de la vieja escuela (concepto que ha surgido hoy en clase), que se sentaría en el estrado y empezaría a dictar apuntes, a soltar su discurso, sin propiciar la comunicación con sus alumnos. Pero en este caso no ha sido así, porque si pudiéramos resumir la clase de hoy con una palabra, esta sería: comunicación. (Diario de clase realizado por un alumno, Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, 2016).

Pero no basta con organizar el mobiliario, hay que dotar ese espacio de significado democrático. Además de propiciar la construcción conjunta del conocimiento, debe promover la convivencia democrática de respeto, de libertad para expresar pensamientos, de tomar decisiones consensuadas. Es un espacio para aprender a pensar y aprender a convivir cooperativamente.

Asumir como protagonistas de la asamblea tanto al profesorado como al alumnado, nos permite dotarla de carácter intersubjetivo durante la búsqueda de significados comunes a través del diálogo, «No es posible ni de hablar de actor, en singular, y menos aún de actores en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación» (Freire, 1970. p. 115).

El carácter social de la educación emerge de estos principios unidos a los fundamentos de Vygotsky sobre comunicación y desarrollo, donde tanto el discente como el docente deben tener un papel activo, construyendo conjuntamente el conocimiento en asamblea. «¿Lo sentís?, somos nosotros y nosotras viviendo, en un aula donde sí importa lo que sintamos y pensemos cada uno. ¿Cuánto tardarán en que vuelvan a propiciarse espacios como estos?» (Diario de clase escrito por alumno, Grado en Pedagogía, 2016).

Es preciso generar espacios de aprendizajes que emocionen a los protagonistas durante el proceso; en nuestras aulas se efectúa en dos ámbitos distintos: el primero a través del reconocimiento de la naturaleza dual del conversar, constituido por el «lenguajear» y el emocionar; así como de su característica eminentemente humana (Maturana, 2001). Es decir, toda acción se da en y desde el conversar, y en ello están implícitas las emociones, de la misma manera que no se produce aprendizaje sin emoción. En el segundo, asumimos a las emociones como un componente fundamental de la deliberación moral teniendo en cuenta que asumen un rol fundamental mientras un grupo de seres humanos deliberan éticamente sobre la mejor manera de vivir en comunidad; en la comunidad construida por ellos y ellas (Dewey, 2004; Nussbaum, 2015).

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación llegan a nuestras aulas con una serie de creencias arraigadas sobre el aprendizaje, la enseñanza, el rol docente y el rol del alumnado; con actitudes de pasividad y limitada capacidad crítica. Todo ello fruto de su experiencia con modelos didácticos transmisores y reproductores en la escuela, el instituto e incluso la universidad. Sin embargo, el estudiantado, después de la «resistencia inicial» es consciente del «qué» y el «cómo» de los aprendizajes. «Estamos acostumbrados a que nos digan exactamente qué tenemos que hacer y cómo, y nos cuesta entender que la metodología y el aprendizaje es la propia asamblea» (Diario de clase escrito por alumno, Grado en Educación Social, 2016).

Durante los debates también se desarrolla la responsabilidad sobre las propias ideas y acciones promoviendo la dignidad y el bienestar de los participantes (Nussbaum, 2016). La construcción del sentido de lo que se está haciendo también resulta fundamental en este proceso, pues entender lo que se hace evita actuaciones a ciegas o inconscientes. Compartir significados, otorgarles el mismo sentido entre todos los componentes del grupo es un elemento esencial en la construcción de la clase como sistema (Dewey, 2004).

La manera en que se ha ido desarrollando el debate, las intervenciones que se han ido produciendo reflejan un pequeño cambio, un paso dado hacia una nueva manera de aprender y que como se comentó no ha de quedar en estas dos horas de asamblea sino que podemos y debemos trasladar a nuestra manera de convivir como grupo (Diario de clase escrito por alumna, Grado en Educación Social, 2016).

La opción de construir el conocimiento socialmente — promoviendo la participación respetuosa de toda la asamblea— conlleva, necesariamente, reflexiones y debates sobre que nadie está en posesión de la verdad y que todos somos competentes para aprender.

Percibo que a medida que la asamblea se desarrolla muchos compañeros y compañeras modifican su discurso del principio, es decir, me-

diante la opinión del resto de la asamblea nos damos cuenta de nuestros errores y modificamos nuestra manera de pensar. He de decir que esto es lo que más me gusta de la asamblea, puesto que tenemos muchos puntos de vista diferentes y nos resulta muy sencillo encontrar nuestros errores y de esta manera podemos empatizar con el resto de compañeros y compañeras (Diario de clase escrito por alumna, Grado en Educación Social. 2016).

La asamblea en el Proyecto Roma, a pesar de tener un valor didáctico propio, convive y forma parte a su vez de otra estrategia didáctica coherente con unos de los principios del Proyecto Roma, «aprender en cooperación»: los *proyectos de investigación*. Durante las ‘*cuestiones previas*’ nacen inquietudes e intereses comunes por parte del alumnado que se pueden solventar en la propia asamblea, pero entonces surge una *situación problemática* común que daría paso a la necesidad de investigar e indagar. Es en ese momento cuando asumimos los proyectos de investigación como la estrategia didáctica más coherente para resolverla. La asamblea inicial es el origen de los proyectos, en ella surge la *situación problemática* por parte del alumnado y se establecen aquellas cuestiones que de ella se saben y las que se necesitan saber.

Luego la clase pasa a trabajar en *grupos cooperativos heterogéneos* que también se construyen democráticamente, definiendo por consenso los criterios de heterogeneidad. En ellos se planifica, a través de un plan de acción, cómo dar solución a las cuestiones que se necesitan saber, para luego dar paso a la acción, es decir, hacer aquello que han planificado. Finalmente se lleva a cabo una *asamblea final*, cuya organización también ha sido definida por consenso. Esta última coincide con el final de la asignatura, es la evaluación de todo lo trabajado a través de la puesta en común de los procesos de enseñanza aprendizaje y conocimientos contruidos por todos y todas, que se sintetizan en un mapa de aprendizajes compartido.

Incluso durante la fase de trabajo autónomo de los grupos heterogéneos, la clase comienza y termina con una asamblea: saludándonos, conversando, planteando dudas e interrogantes, tomando decisiones, compartiendo aprendizajes, recordando cuestiones pendientes, etc. El aula es un constante vivir en democracia a partir de la asamblea como estrategia didáctica.

Consideraciones finales

Actualmente, el contexto universitario en España, dentro del sistema neoliberal, conserva propiedades de una universidad arcaica: fragmentación temporal y de asignaturas, individualidad y descoordinación entre el profesorado, auge de la meritocracia en la investigación en detrimento de la docencia, precariedad laboral,

carencia de espacios democráticos a nivel estructural de la academia y en las propias clases, perpetuidad de un modelo tradicional de enseñanza aprendizaje, etc... Desde el modelo del Proyecto Roma en la universidad, en permanente construcción, se intenta romper con algunas de estas barreras que impiden una formación inicial del profesorado en contextos democráticos. Para ello necesitamos del cuestionamiento constante, de la introspección crítica, de la formación del propio profesorado a través de la investigación-acción, en nuestro caso cooperativa-formativa, como herramienta de construcción democrática y transformación social.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D, y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94-105.
- Cortina, A. (2010). *Las raíces éticas de la democracia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Imbernón, F. & Colé, M.T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 265-284.
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.

- Liston D.P. y Zeichner K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma. Una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2014). *Iniciamos el curso conociéndonos*. (Documento inédito). Universidad de Málaga.
- López Melero, M. (2015). Sin distancias, la cultura escolar se construye. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 185-194). Madrid: Morata.
- López Melero, M., Mancila, I., Soler García, C. (2016). Escuela pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 49-56.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. y Verden-Zöler, G. (2011). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (2015). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Prats, E., Núñez, L., Villamor, P., Longueira, S. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. En Carrillo Flores, I. (Ed.) *Democracia y educación en la formación docente*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Straume, I. S. (2014). Education in a crumbling democracy. *Ethics and Education*, 9 (2), 187-200.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.