

PROFESORY ALUMNADO CONECTADOS EN UNA RED PÚBLICA COMPARTIDA¹

Teresa García Gómez ⁽¹⁾ y Juan José Carmona Fernández ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Almería

⁽²⁾ CEIP “Virgen de la Cabeza” (Granada)

RESUMEN

El presente trabajo analiza el modo en el que el uso de las TIC y medios digitales impulsan la creación de participación ciudadana en el aula; siendo el profesor el vehículo que guía estos procesos de enseñanza y aprendizaje. La metodología utilizada es de corte cualitativo, concretamente una investigación con Estudio de Caso en un aula de secundaria, en la que se ha indagado en qué medida el uso de las herramientas web 2.0 incentivan la construcción de ciudadanía. Como resultados destacan una ruptura con el estilo docente «tradicional», creándose una Red de redes donde usa Facebook, Twitter, Google Plus de manera activa e interconexiónada entre sí, potenciando una formación en y para la ciudadanía a través de un propuesta didáctica para el ejercicio de la autonomía, donde la competencia digital y la competencia social y ciudadana están íntimamente interrelacionadas. En conclusión, la participación democrática y la colaboración entre iguales, unido al desarrollo de ambas competencias, fomentan un estilo de ciudadanía activa.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo; educación para la ciudadanía; herramientas web 2.0; redes sociales.

Correspondencia:

Teresa García Gómez

Dpto. de Educación. Universidad de Almería. Cañada de S. Urbano, s/n. 04120-Almería. tgarcia@ual.es
Juan José Carmona Fernández. CEIP “Virgen de la Cabeza”. C/ San Ramón, s/n. 18194-Churriana de la Vega (Granada). juancarmona1976@gmail.com

1 Este estudio se ha realizado en el marco del Proyecto “La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)”, Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-18585.

TEACHER AND STUDENTS IN AN ONLINE NETWORK

ABSTRACT

This paper discusses how ICT and digital media can promote involvement in civil society, with teachers being the vehicle for these educational and learning processes. Through a qualitative approach focused on a case study of a secondary school classroom, it shows to what extent the use of Web 2.0 tools encourage the building of citizenship. The most significant results show a break with "traditional" teaching through a complex network system, including active and connected uses of Facebook, Twitter and Google Plus to promote the learning of citizenship through a teaching method aimed at exercising autonomous behaviour where digital and social capacities are deeply intertwined. To conclude, citizen involvement and peer to peer cooperation, as well as the development of both capacities, promote an active-style citizenship.

Keywords: *Independent learning; education for citizenship; tools web 2.0; social networks.*

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio es conocer cómo se construye y se aprende ciudadanía en entornos reales y virtuales a través de la propuesta didáctica de un profesor. Entendiendo que dicha enseñanza y aprendizaje no se reducen a hechos o actividades puntuales, ni a un conocimiento para ser acumulado como resultado de la mercantilización y la instrumentalización de éste desde las políticas y prácticas neoliberales (Hirtt, 2001; Carreras, Sevilla y Urbán, 2006; Díez, 2007; Giroux, 2008), que favorecen un conocimiento de corta vida como señala Bauman (2007) al perder rápidamente su valor en el mercado, por ello el primer reto que la educación contemporánea debe afrontar y soportar en la modernidad líquida es el de las posesiones duraderas, que permita adquirir saberes, competencias, destrezas y habilidades con valor de uso para conocer la realidad e intervenir críticamente en ella de forma individual y colectiva en lo que respecta a intereses propios y comunes. Por tanto, la educación deber ser considerada un proceso, educar para y en la ciudadanía requiere de otro *dispositivo* pedagógico, es decir, de un discurso y un conjunto de prácticas (determinadas reglas y determinadas formas de realización) que constituyan un espacio de producción que «modifica las relaciones que el sujeto establece consigo. [...] formas de experiencia de sí en los que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular» (Larrosa, 1995, p. 291-292), lo que Foucault (1994, p. 141) denomina gubernamentalidad al referirse a la totalidad «de prácticas a través de las cuales se puede constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer unos en relación a otros» y sobre uno mismo —las tecnologías del yo—. Un dispositivo pedagógico como campo de producción de una educación crítica, que permita a las alumnas y los alumnos «ser formados dentro, y a través, de una paideia democrática» (Castoriadis, 1995, p. 9).

Esto requiere la reconstrucción democrática de la cultura escolar que posibilite una pedagogía de la autonomía y permita la creación tanto de un espacio público abierto a la participación real, activa, crítica e igualitaria, de todo el alumnado, —hacer solo y

hacer con los demás diría Castoriadis—, «pertenecer a un régimen de igualdad con los demás, a una colectividad que se autoinstituye explícitamente» (2005, p. 99); como de un tiempo público en el que se hace posible «el surgimiento de una dimensión en la que la colectividad pueda contemplar su propio pasado como resultado de sus propias acciones y donde se abraza un futuro indeterminado como ámbito de sus actividades» (Castoriadis, 2005, p. 114). Es en este espacio y tiempo en el que el alumnado podrá sentirse parte integrante de una comunidad en la construcción y reconstrucción del conocimiento a través, por un lado, de prácticas y procedimientos democráticos (Apple y Beane, 2007; Guarro 2002, 2005) que le permita dialogar y negociar ante conflictos, tomar decisiones compartidas, implicarse, trabajar en equipo y cooperativamente, autogestionarse, ensayar, experimentar, investigar, descubrir, etc. en un ambiente de libertad —de expresión, movimiento y participación (Martínez, 2010)—. Por otro, a través de un currículum democrático (Apple y Beane, 2007; Guarro 2002) —común, crítico, inclusivo, útil, justo, contrahegemónico y práctico— que parta de problemas reales y intereses del alumnado, potenciando diversos aprendizajes que se integren en su vida cotidiana, y le prepare para una futura ciudadanía que tenga consciencia del mundo que habita capaz de intervenir para la creación y desarrollo de la democracia participativa en todos los ámbitos de la vida social. Éste requiere detenerse en la experiencia colectiva, y abordar el conocimiento desde una perspectiva «conexionista» que sitúa «en el centro del proceso educativo la conexión de uno con la vida de todos los seres humanos, y demás seres vivos de nuestro planeta. [...] enfatiza los vínculos y las responsabilidades sociales» (Goodman, 2008, p. 133). En definitiva, educar para una ciudadanía activa, crítica y global (Arnot, 2009) contra las injusticias y promotora de una democracia participativa requiere de una planificación y desarrollo del currículum, así como de una organización escolar que posibilite tal vivencia y aprendizaje en el contexto escolar (Bolívar, 2007; Martínez, 2005).

Esta construcción y reconstrucción democrática de la cultura escolar necesita de otro *régimen de verdad o discurso de verdad* (Foucault, 1991), es decir, un discurso de educación democrática participativa que se acoja y se haga funcionar como verdadero, y, por tanto, que los individuos sean efecto y vehículo de este poder que circula, se acumula y funciona a través de este discurso.

En dicho régimen, en la era de la información, es fundamental el papel de las TIC, concretamente las herramientas web 2.0, no como fin en sí mismas (Levis, 2006; Culver y Jacobson, 2012), sino cuestionado el cómo, el por qué y el para qué de su uso. Es decir, como medio para crear una cultura escolar participativa para una ciudadanía activa, co-responsable y crítica. Este planteamiento requiere del profesorado competencias pedagógicas y tecnológicas (Almerich, Suárez, Orellana y Díaz, 2010), que permitan el empleo de dichas herramientas para maximizar las potencialidades y las posibilidades que ofrecen la conformación de redes sociales de aprendizaje, comunicación y participación. Dichas redes promueven, como señalan distintos autores (Santamaría, 2008; Castañeda, 2010; Area, 2013): la inclusión; nuevas formas de aprendizaje y de relación; conocimiento compartido y construcción colaborativa de significados; resolución conjunta de problemas; trabajo cooperativo y toma de decisiones compartidas; hacer público experiencias, actividades, documentos e ideas;

trabajo interdisciplinar; comunidad de aprendizaje en red o redes de conocimiento; así como comunidades de práctica (De Haro, 2009). Al mismo tiempo, potencian la autonomía; la comunicación; los aprendizajes formales e informales; el uso de distintas informaciones en diferentes soportes (Artero, 2011; De Haro, 2009, 2010); y la “inteligencia colectiva” (Ribes, 2007; Adell, 2010).

Conformar una comunidad de aprendizaje en red requiere de innovaciones didácticas y organizativas, en las que el papel fundamental del profesorado sea el de facilitador de aprendizajes, sustentado en un modelo de profesionalidad docente basado en la construcción colaborativa y democrática del conocimiento (Area, 2013).

2. MÉTODO

Esta investigación se ha realizado con metodología cualitativa dado que nuestro objetivo era explicar y comprender una realidad concreta. Una investigación con Estudio de Caso, ya que nuestro interés estaba en describir la vida de un aula, es decir, cómo se trabaja en ella, cómo se interrelacionan, qué aprenden y cómo, descubriendo sus pensamientos, creencias, perspectivas, ideas implícitas y explícitas, valores y motivaciones. Como señala Woods (1993) con esta metodología se trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. [...] interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto [...] y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, [se] puede percibir en las explicaciones, o conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. (p. 18-19).

El Estudio de Caso se ha realizado en un IES, concretamente en un aula² de 2º de ESO de un centro público de la ciudad de Almería. El caso ha sido seleccionado por su valor intrínseco, es decir, ha venido dado por el objeto de estudio, ya que «no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular» (Stake, 1998, p. 16). Nuestro interés en el caso estaba en conocer la práctica docente de un profesor de Ciencias Naturales, conocer el uso que hace de las herramientas web 2.0 en la construcción de ciudadanía en entornos reales y virtuales, dado que teníamos conocimiento del empleo de una metodología innovadora en el manejo de dichas herramientas. Es decir, “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular” (Stake, 1998, p. 11). Concretamente nuestro objetivo era conocer y comprender la propuesta didáctica del profesor y su desarrollo en relación a la formación de ciudadanía, utilizando como instrumento las TIC; y no comprobar una hipótesis ni una determinada teoría, sino generar ésta a partir de los propios datos.

2 Es un grupo heterogéneo en cuanto a rendimiento académico. Conformada por 25 alumnos y alumnas de distinta procedencia social, varios alumnos y alumnas son extrajeras, parte pertenecen a clase media-baja y parte a clase media, media-alta.

El Estudio de Caso se realizó en el curso 2001-2012, durante seis meses, desde la negociación inicial de entrada en el campo a la final del informe de investigación.

Para la comprensión del caso hemos utilizado distintos instrumentos de recogida de información:

a) Observación no participante. Ésta ha constituido una de las principales técnicas de recogida de datos, pero no debe entenderse en sentido estricto, ya que formábamos parte del escenario social e interactuábamos de forma no verbal durante la mayor parte del tiempo con el alumnado y el docente.

La observación no participante se ha llevado a cabo durante nuestra permanencia en el aula, concretamente el periodo comprendido desde principios de noviembre de 2011 a finales de enero de 2012, asistiendo a ella 2 ó 3 veces por semana.

Las observaciones se han realizado en distintos espacios —aula y pasillos—, en los que se han desarrollado las diversas actividades o situaciones, y eran partícipes los sujetos objeto de estudio. Éstas se han ido recogiendo en notas de campo, que han constituido principalmente nuestro Diario de Observación (D.O.).

b) Entrevistas. Son dos los tipos de entrevistas que se han realizado: informales y semiestructuradas en profundidad. Las primeras, conversaciones, algunas de ellas surgidas ocasionalmente, mantenidas con el profesor y alumnado durante el transcurso de las clases, en la entrada y salida de las mismas. Éstas ha tenido lugar durante todo el periodo que realizábamos la observación no participante, y fueron recogidas en nuestro diario de observación. Las segundas se realizaron en la última semana de enero y primera de febrero, cuando ya teníamos una visión más ajustada y una mayor comprensión de todos los aspectos relacionados con el caso, tanto al alumnado como al profesor, procurando en todo momento que fueran flexibles, dinámicas y abiertas, permitiendo así que las personas entrevistadas expresaran libremente sus descripciones de los hechos, sus experiencias, sus valoraciones e interpretaciones. Las entrevistas con el alumnado se realizaron en grupos naturales, un total de cuatro.

c) Consulta de documentos. Se han trabajado los blogs del alumnado y la participación del profesor en twitter³; así como el Proyecto Educativo de Centro 2011-2012 y materiales elaborados y facilitados por el profesor: desglose de competencias y contenidos, y criterios de evaluación.

Hemos realizado la triangulación entre los diferentes instrumentos de recogida de datos y entre las distintas fuentes de información como procedimiento para obtener validez y fiabilidad de los datos, realizando un permanente contraste de éstos y evitar así toda distorsión posible. Por tanto, la información recogida en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar lo que hemos visto, lo que las personas participantes nos han contado y lo que hemos leído. Los datos han sido analizados a través del método comparativo constante, codificando y analizando simultáneamente las informaciones para desarrollar conceptos, verificarlos, identificando sus propiedades, estableciendo sus interrelaciones e integrándolos en una teoría coherente.

3 Esta parte del estudio y análisis ha sido realizado por José Luis Aróstegui Plaza.

3. RESULTADOS⁴

3.1. Ambiente de aprendizaje

“*Crear un ambiente*” es lo que define el profesor como su función para hacer partícipe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje, responsable y corresponsable. La competencia autonomía e iniciativa personal es el primer objetivo:

Añade que para él lo más importante primero es la autonomía, aunque lo trabajos no tengan mucha calidad, que eso vendrá después. (D.O.).

El docente se centra en un trabajo por competencias, teniendo el alumnado un peso notable en el desarrollo de los contenidos. Los trabaja individualmente o en grupo con distintas fuentes —libro de texto, blogs, apuntes e Internet—, realizando una presentación por contenido que cada persona sube a su respectivo blog. El profesor realiza un seguimiento continuo para facilitar la construcción de conocimiento. El camino es hablar, escribir, leer, contextualizar, relacionar, compartir ciencias naturales.

En este aprendizaje y ejercicio de la autonomía es de vital importancia la reflexión, es decir, *pensar-hablar-escribir* son los pasos que guían el trabajo del alumnado. Aprendizaje que no está exento de dificultades tanto en el funcionamiento de las TIC⁵ como por parte del alumnado dada la inexperiencia en esta línea de trabajo durante su trayectoria académica que choca con su cultura escolar. Ni tampoco de resistencias de varios alumnos que rechazan trabajar con ordenadores y la competencia autonomía e iniciativa personal, del centro/profesorado y de las familias:

Pregunta si ha llegado lo peor de la crisis. Un niño contesta que no... Estáis acostumbrados que el profesor pida lo que hacéis, yo no lo voy a pedir jamás... Me comenta que la mayoría en la primera evaluación están suspensos, que él da mayor importancia ahora a la autonomía, por eso en esta primera evaluación hay muy malas notas, y que las familias presionan por esto... (D.O.).

El ambiente de trabajo es lo que caracteriza esta aula, definido por un clima de respeto, de confianza y de estar a gusto. Este clima es resultado de:

- 1) La valoración docente de las aportaciones del alumnado, independientemente de su trayectoria académica —rendimiento y comportamiento—, destacando el conocimiento adquirido como acto de creación y no de reproducción, de apro-

4 Hemos sustituido los nombres de las personas participantes en la investigación por nombres de playas del Parque Natural del Cabo de Gata-Níjar (Almería), para preservar su anonimato y asegurar la confidencialidad. El género gramatical de dichos nombres se corresponde con el sexo de las personas que nombra.

5 Es un centro TIC, pero no cuenta con las condiciones de una conexión a Internet segura y rápida. Por ello se cuenta con el plan A (ordenador con conexión), plan B (ordenador sin conexión o cuando ésta es muy lenta) y plan C (lápiz y papel).

- piación, y potenciando la idea del aprendizaje realizado al servicio de todas las demás personas, incluyendo la idea de *copiar* con un valor de uso propio.
- 2) El interés del alumnado por cómo se abordan los contenidos —con ejemplos y hechos, donde toda aportación, duda, idea, etc. está conectada con los contenidos, partiendo de sus ideas previas, creencias, experiencias, comentarios y respuestas; vinculando ciencia-cotidianidad-emociones y potenciando el uso de distintos lenguajes: musical, gráfico, etc. Hay una autoridad reconocida al saber docente y a la forma de dar clase, donde el cuestionamiento es frecuente.
 - 3) La concepción del aprendizaje como proceso no como resultado y la pedagogía del error, considerado como fuente de aprendizaje, diferenciando entre aprobar/aprender/calificar-evaluar elimina las presiones por las notas académicas.
 - 4) Saber lo que es demandado y cómo, encontrando siempre respuestas y apoyo a sus dudas.
 - 5) La relación que el profesor establece con el alumnado, el trato cercano y la preocupación permanente por él, para crear posibilidades y potenciar la implicación y el aprendizaje. Aspecto que destaca el alumnado:

Montoya: Y este profesor hace más cuenta con los repetidores, y los otros profesores les ponen en una esquina y ya está...

Puente: Da apoyo

Montoya: ... En medio por ejemplo, que es un niño que no saca muy buenas notas, pero en Naturales sí pregunta y el profe se interesa por él y le ayuda mucho [...]

Puente: Exacto. Si no le dan la oportunidad, él no puede hacer nada. Entonces, ... el profe de Naturales yo creo que es el único que ha intentado que haga..., pues gracias al apoyo pues está atendiendo y haciendo cosas. Y con Mónsul igual, que no sé, en Lengua por ejemplo no le echan cuenta porque creen que, como siempre está haciendo el tonto, pues ya lo dejamos por ahí sentado en una mesa, ¿no? (Entrevistas Alumnado).

En esta relación, el lenguaje empleado es significativo, tanto por lo que dice como por cómo lo dice.

El cómo es lo que le ha dado la fama de autoritario, según manifiesta el profesor, si bien éste calificativo no es empleado por el alumnado. En ocasiones, su tono es elevado y serio para indicar que es él quien tiene la palabra, como reacción cuando el alumnado no cumple con lo demandado (planificación, autocontrol, reflexión), para reclamar orden y silencio, para manifestar que hay una tarea encomendada en la que la negociación no es posible, y cuando se excluye a alguien de un grupo, reivindicando la igualdad de trato:

'Esta clase, ahora sois niños, os rebajo, no sois personas, sois niños. Esta clase, me toca las narices la gente que mira por encima del hombro, que se creen mejor que otros...' (D.O.).

Respecto a qué se dice, distintas expresiones o comentarios marcan diferentes intenciones, y es, al mismo tiempo, un mecanismo para evitar enfrentamientos directos o situaciones tensas. Destacan las bromas y alusiones a su persona, que favorecen un clima distendido y atraen la atención, provocando que el alumnado piense sobre las consecuencias de sus actos. Asimismo, comentarios que denotan quién tiene la autoridad respecto a quién y cuándo da el turno de palabra, y que llaman al orden:

Comenta al grupo-clase que él anota todo lo de la clase, tiene su móvil en la mano y está escribiendo, consultando... “Así que el interés de hablar ahora con vosotros es “... Varios/as contestan: “cero”. Hay un poco de revuelo en comparación a como ha ido transcurriendo la clase. El profesor les comenta “me esta entrando ganas de mataros, ya que se me habían quitado...” (D.O.).

En ocasiones ha realizado un símil ante las resistencias u obstáculos de sus estudiantes a la autonomía, denunciando su socialización en la institución educativa, en la que han aprendido el “papel de alumnado”:

El profe dice que los va a insultar, los llama esclavos y alumnos. Pregunta si esto es grave. Un niño dice que es grave lo de esclavos, pero no lo de alumnos. El profesor: “os digo que hagáis las funciones de nutrición y lo hacéis”. ‘Os voy a insultar, sois alumnos, no sois personas, estáis en mi poder... El objetivo de la educación no es poner notas; puede haber una persona que se haga una chuleta para el examen y apruebe, y otra persona que se lo aprenda de memoria, apruebe y a los días se le olvide...’ Medio afirmando, medio preguntando dice que las dos personas han engañado. Un niño dice que no. El profe dice que sí porque no han aprendido. ‘Entonces cuál es el objetivo: aprender o aprobar’. Responden: aprender. “Os voy a tratar como esclavos, cuando decidáis aprender os tataré como personas’. (D.O.)

Este lenguaje busca promover la autonomía del alumnado, es decir, su autorregulación y autodeterminación:

La contradicción se resuelve precisamente analizando el caso ése de “sois esclavos”. Me gusta que ellos vean qué ocurre cuando no toman decisiones y, entonces, están sometidos a una autoridad, y cuando toman decisiones, pueden hacer y pueden equivocarse. Entonces, me acuerdo que en ese momento los alumnos no estaban trabajando, no estaban haciendo lo que tenían que hacer y estaban fuera de control. En ese momento les dije: “Bueno, pues a partir de este momento, sois esclavos y tenéis que hacer lo que yo os diga y la única manera de salir de la esclavitud va a ser que vosotros toméis vuestras propias decisiones”. Entonces, creo que la contradicción se resuelve cuando ellos ven que hay un modelo autoritario del que pueden salir tomando iniciativas, haciendo su propio aprendizaje. (Entrevista Profesor).

El alumnado entiende este uso del lenguaje como bromas del profesor, no tanto por parte de alguno con respecto al término “esclavo”, y el sentido de algunos de sus comentarios, especialmente los referidos a que “su futuro es lo que está en juego”.

3.2. Creando una Red de redes...

“*Juntos aprendemos mucho más*” (Profesor. D.O.) es la idea que define la propuesta de trabajo y lo que marca la cotidianidad del aula. *Juntos* significa, por un lado, trabajar en grupo y, por otro, trabajar en red.

Trabajar en grupo es la dinámica habitual del aula. Formar parte de un grupo requiere mostrar un trabajo continuo o dar señas de un compromiso de trabajo. Si esto no sucede se trabaja en solitario, sanción que es temporal, si el alumnado en cuestión trabaja es integrado en un grupo.

Juntos también es trabajar en red. Para este trabajo se utilizan distintas herramientas: chat, blogs, Google Docs e Internet, y trabajar en red implica:

- 1) Elaborar documentos colectivamente —criterios de un buen comentario y de evaluación—, que serán negociados e implica directamente al alumnado en la toma de decisiones.
- 2) Consultar los blogs de otros compañeros y compañeras del aula, de otros cursos y los del año pasado, contrastar y *copiar con sentido*, saber qué se copia y ser capaz de defenderlo. En definitiva, darle un valor de uso a otras aportaciones y trabajos realizados. También comentar los trabajos, generando varios problemas al alumnado: uno, “no saber”, ya que se enfrenta directamente con su trayectoria escolar, en la que ha predominado la reproducción del conocimiento, no la generación de ideas; otro, creer que invade un espacio que no le corresponde:

San Pedro: No sabes qué comentar.

Montoya: ... como que hacerle comentarios cuesta [...]

Castillo: A ver si se van a enfadar o algo.

Puente: Exacto. A ver si te va a decir que “no comentes mi blog porque lo hago yo y lo hago como yo quiero” (Entrevistas Alumnado).

- 3) Ayudar, explicando lagunas referentes tanto a contenidos como al uso de herramientas, y compartiendo preguntas de examen, puesto que pueden cambiarlas formulando otras nuevas.
- 4) Pensar conjuntamente distintas cuestiones, para posteriormente discutir las con el grupo-clase, y contrastar informaciones y trabajos.
- 5) Negociar, cuando la red está funcionando, tiempos de trabajo, siendo posible por la flexibilidad de la planificación docente.
- 6) Evaluar el trabajo grupal o la dinámica de clase para mejorar.
- 7) Acoger en los grupos de trabajo a personas que han estado “aisladas de la red”, trabajando de forma individual. El profesor decide poner en marcha la red de acogida cuando muestran que trabajan.

3.3. Las redes docentes: el uso del twitter.

El profesor es muy activo en el uso de redes sociales: facebook, twitter y google+. El twitter es una herramienta de formación permanente al compartir recursos propios con otras personas:

Es una manera tanto de contar cosas q veo x si interesan como de mirar con los ojos de otra gente. Y así sintonizar... #usodocente

Es una manera de obligarme a ser coherente. No puedo hacer cosas distintas de las que digo que hago... #usodocente

Este docente se cuestiona públicamente qué hace con el alumnado y cómo lo hace:

Mira, yo he visto una cosa muy clara en mi trabajo y es que, cuando tú llevas un trabajo que no es estándar, la transparencia te protege. Y fijate, no la visibilidad, la transparencia, que son dos elementos diferentes [...]. Pero me parece que la transparencia es muy importante porque te protege, porque deja muy claro qué estás haciendo y por qué, y la transparencia no es visibilidad. La visibilidad es acomodaticia, en el sentido de que yo elijo. Yo tengo que elegir transparencia porque creo que es lo coherente con llevar un modo de trabajo que sea distinto, debes una explicación acerca de lo que estás haciendo a aquellas personas con las que estás trabajando. Por mucho que yo estoy convencido de que la posición mía está muy bien recogida en la Ley [en el currículo] [...], pero no tanto con mucho de lo que dice la costumbre, por tanto, le debo una explicación a la gente, y la explicación no puede ser elegible. Y la transparencia, además de protegerme, me obliga. A mí me parece que la transparencia es un elemento de obligación acerca de lo que debo hacer: tengo unos principios, los he dejado muy claros, y ahora aparecerán contradicciones, pero las contradicciones las tengo que resolver. (Entrevista Profesor).

Por un lado, se siente obligado a rendir cuentas como trabajador público, especialmente a su alumnado, y como defensor del aula-escuela pública. Por otro, lo hace público “para protegerse”, ya que innovar conlleva un riesgo si algo falla.

Otra etiqueta en twitter relacionada con este profesor está teniendo mucho movimiento: #jlsolutions, creada por una antigua alumna, para hablar de las dinámicas de aula entre estudiantes del instituto y este profesor y tratar cuestiones relacionadas con los contenidos:

necesito una #jlsolutions para saber que es la energía??

El docente responde en la misma línea que en clase: es el alumnado quien debe buscar las respuestas a sus necesidades de aprendizaje, él es un facilitador:

La solución a tus problemas con la idea de energía la tiene el alumnado, no yo XDDD ciencias-n-miguel.blogspot.com/2011/10/papel-... #jlsolutions

Fueron varias las cuestiones sobre contenidos, pero son minoría comparado con el enfoque más focalizado en la metodología del aula. Un mensaje del profesor lo define así:

Creo q #jlsolutions, tag creado x antiguxs (y espero q futuro) alumnxs míos, s intento d democracia participativa n IES. S decir, auténtica

Mensaje dirigido no tanto a su alumnado como a cualquier persona seguidora en twitter, implicando en estos debates metodológicos a otros docentes de otros institutos:

Si trabajas en educación no te pierdas el hashtag #jlsolutions ¡imprescindible!

Los mensajes también abordan cuestiones pedagógicas que dan cuenta de la relación que el alumnado establece con este profesor y que cuestionan un estilo docente, un modelo de enseñanza-aprendizaje:

Pq si profes ven q si aprendiéndonos cosas d memoria se ns olvida, siguen haciéndolo? Qué asco! #jlsolutions

Comentario que el alumnado puede hacer en general o concretar en este profesor:

[mensaje de una alumna] Algunos profesores saben como dominar la clase, bueno todos saben, pero unos mas que otros. #jlsolutions

[respuestas del profesor] Creo q no s cuestión d dominar. No dbería. Más bien acordar fncionamiento y aplicarlo ntre todxs #jlsolutions

Aunque yo regaño (muy) fuerte SÍ (insisto, SÍ) quiero democracia n clase. Aunq debo mejorar, lo sé #jlsolutions

3.4. Formación en y para la ciudadanía

La competencia social y ciudadana, no es nombrada en el aula como otras que sí lo son, está presente de forma permanente a través de la estrategia metodológica del profesor, que se centra más en desarrollar cómo se aprende que en el contenido, deteniéndose más en los procesos que en el resultado. Un aprender a aprender, un aprendizaje duradero que en el transcurso de las clases posibilita que el alumnado adquiera y desarrolle capacidades, habilidades y destrezas que le permita ir elaborando un pensamiento propio y crítico, al tener que buscar información, seleccionarla, contrastarla, negociarla, opinar, argumentar y relacionar ideas. Un aprendizaje con valor de uso y con incursiones críticas en relación a los contenidos tratados, que permitan tomar consciencia de determinadas situaciones: modelos de consumo, problemas generados por éste, etc. Un aprendizaje donde lo común es prioritario en el espacio público de aula, sin exclusiones, priorizando la colaboración y la cooperación, y dónde el conocimiento adquirido está al servicio de todos y todas. Un aprendizaje de la autonomía, de la responsabilidad y de la asunción de las consecuencias de las acciones o inacciones.

Aprendizajes que no son proyectados para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa, pero sí para una «ciudadanía» competitiva como exige el mercado laboral. Proyección que aparece ante las resistencias del alumnado a aprender y los obstáculos con los que se enfrenta ante el planteamiento didáctico, y como crítica a la mercantilización del conocimiento:

El profesor dice "ahí afuera hace mucho frío..., hay una crisis, quien no tenga trabajo se va a tener que ir al extranjero, o tener un trabajo por cuatro duros... ¿Entendéis

por qué me agobio?” Los títulos a las empresas le dan igual. Hacen pruebas, entrevistas... Y en una entrevista las cosas aprendidas de memoria no te sirven para nada, aprender de memoria solo te sirve en la escuela, incluso puedes tener un 10’. (D.O.).

Ante la resistencia o dificultad de ejercer la autonomía:

Habla para la clase, diciéndoles que si no se sabe algo, hay que buscar la forma de solucionarlo. Resalta la importancia de la autonomía. Una niña le pregunta que si no sabe... El profe: “jefe y si no lo hago me quitas sueldo... No te vas a la calle”. (D.O.).

La motivación es otra de las razones por la que alude a su futuro como trabajadores y trabajadoras, especialmente como estrategia para reenganchar a gente que está más descolgada. Esto es lo que el alumnado llama ser realista, y agradece que diga “la verdad” y plantee la realidad a la que se enfrentarán:

Puente: Para concienciarnos de que no podemos derrochar la ocasión de lo que el profesor nos está dando [...]

Castillo: De aprender, de tener un trabajo bueno, de... (Entrevistas Alumnado)

4. CONCLUSIONES

El docente realiza una propuesta didáctica desde una racionalidad práctica (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1998; Trillo, 1994), alimentada desde un conocimiento generado de la investigación sobre el currículum de su propia práctica y experiencia (Imberón, 2010), sustentada en la idea de la educación como proceso, en un modelo de aprendizaje en red que busca potenciar la autonomía para el aprendizaje reflexivo del alumnado, para aprender a aprender, incorporando en dicho aprendizaje no solo el contenido, sino el sentido del mismo —el porqué y el para qué— y el cómo, de ahí la comunicación grupal y personal que mantiene con éste. Se percibe y se define a sí mismo como mediador, facilitador y orientador, posicionado desde un enfoque constructivista refleja su compromiso social —por lo público, lo colectivo, lo común— en su modo de concebir la enseñanza, y en su idea de crear una comunidad virtual.

La red es donde se funden el mundo real y el virtual, quedando reflejado dicho trabajo en los blogs personales del alumnado. La concepción del profesor es usarlo a modo de portafolios personal de aprendizaje, saliendo posteriormente a la luz y haciéndose público su contenido para el resto de la comunidad virtual. Esto no sin una ruptura conflictiva de la inercia metodológica «tradicional» aprendida y, a veces, reivindicada por el alumnado. Así, se observan diferentes reacciones de ajuste por parte de éste, que se ve implicado en la producción colectiva del conocimiento a través de Facebook, Twitter, Google Plus de manera interconectada, donde se fomentan formas de trabajo colectivo más autónomas.

El profesor facilita una red de redes compartida de manera simétrica y horizontal a través de la que se difunden públicamente los resultados del trabajo escolar realizado dentro y fuera de clase y en la que el alumnado se implica en producir conocimiento compartido. Un trabajo en red que permite ir democratizando el aula, ya que el

docente intenta deconstruir el micropoder habitual de ésta para activar la autonomía estudiantil, la participación, la cooperación, la responsabilidad, las decisiones compartidas y la interdependencia positiva. Así como, la inclusión, nuevas formas de relación entre el alumnado y entre éste y el docente, la resolución conjunta de problemas, el conocimiento contrastado a partir de la consulta de diferentes fuentes, el trabajo cooperativo y la ayuda mutua. Valores y conocimientos que potencian la idea y práctica de una ciudadanía participativa, que además es entendida como algo colectivo, que se construye por todos los sujetos que están desarrollando sus competencias, entre ellas las digitales.

5. DISCUSIÓN

La racionalidad práctica, que mencionábamos en el anterior epígrafe y desde la que pretende hacer circular otro *régimen o discurso de verdad* (Foucault, 1991), se confronta, por un lado, a las resistencias que emergen de una racionalidad técnica de sus compañeros y compañeras como resultado, en parte, de la institucionalización del comportamiento, ya que como señalan Berger y Luckman (1999: 98) «las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de unos <roles>». Por otro, como resultado también de dicha institucionalización, al capital cultural incorporado, al *habitus* (Bourdieu, 2000) del alumnado, es decir «aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia» (Gutiérrez, 2002: 70). Disposiciones corporeizadas en el transcurso de su trayectoria escolar, de ahí los problemas y resistencias del alumnado. Resistencias que en varios casos son llevadas al límite, decidiendo «no hacer nada», optando directamente por el suspenso. Disposiciones, que al mismo tiempo, son criticadas directamente por el docente, trasladando y haciendo partícipe al alumnado su idea y posicionamiento, más allá de la práctica metodológica, del acto educativo. Esta crítica forma parte de los actos permanentes de intercambio a través de los cuales se acumula y circula el capital social, «una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos» (Bourdieu, 2000: 148) en la conformación de aprendizajes en red —docente y discentes—.

En esta confrontación el profesor mantiene una paradójica relación entre autoritarismo-democracia para reconstruir las relaciones de dependencia en relaciones caracterizadas por la autonomía, que posibilite una autoridad democrática que impida su anulación como docente y la alienación del alumnado (Lima, 2004). En definitiva, activa un *dispositivo pedagógico* para producir otro tipo de relación del alumnado consigo mismo. El aula y el entorno virtual son espacios de producción en los que las prácticas pedagógicas establecen, regulan y modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, en las que se constituye la experiencia de sí, es decir, «la correlación, en un corte espacio-temporal concreto, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación» (Larrosa, 1995: 290); lo que Foucault (1990: 48) denomina las tecnologías del yo «que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad».

Dicha experiencia de sí viene constituida por la relación simbiótica que la propuesta didáctica del profesor mantiene para el desarrollo y adquisición de la competencia digital y la competencia social y ciudadana. Esta última implícita en el aula pero permanentemente presente en el planteamiento de la primera.

Es a través del uso de las TIC, motivadoras para gran parte del alumnado con algunas excepciones, en el ambiente físico del aula y en el entorno virtual, como herramienta, no como fin en sí mismo, como se va constituyendo la experiencia de sí —se ve, se narra, se expresa, se juzga y se domina (Larrosa, 1995)— en relación a la autonomía, la autodeterminación y autorregulación, el trabajo cooperativo entre iguales, la construcción del conocimiento, la toma de decisiones, las relaciones de comunicación, siendo éstas en la red menos jerárquicas, y la adquisición de contenidos relevantes —relevancia y valor que es otorgado por el alumnado por la relación «causal» que realiza el docente, de forma explícita, entre trabajo de aula-trabajo remunerado—.

5. REFERENCIAS

- Adell, J. (2010). Educación 2.0. En C. Barba & S. Capella (Eds.), *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología* (pp. 19-33). Barcelona: Graó.
- Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N., & Díaz, M. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50.
- Apple, M., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Area, M. (2013). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y Palabra*, 13. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html>
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Artero, N. (2011). La interacción como eje de aprendizaje en las redes sociales. *Redes Sociales y Educación*, 224. Consultado el 3 de junio de 2013 en, <http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-4570/>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P., & Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Bilbao: Deseleé de Brouwer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreras, J., Sevilla, C., & Urbán, M. (2006). *La Euro-universidad*. Barcelona: Icaria.
- Castañeda, L. (Coord.) (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. En AA.VV., *La estrategia democrática nella società che cambia* (pp. 15-32). Roma: Datanews.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos políticos. Antología*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Culver, S., & Jacobson, J. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 20(39) 73-80.

- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934817>
- De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya
- Diez, E. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Domingo-Coscollola, M., & Marquès-Graells, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37, 169-175.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Gimeno, J., & Pérez, Á. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En AA.VV., *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 109-142). Sevilla: Cooperación Educativa.
- Guarro, A. (2002). Reconstruir la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 337, 57-60.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304478>
- Gutiérrez, Alicia (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierradenadie ediciones.
- Hirtt, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado de <http://www.stes.es/socio/nico/3ejjes.pdf>
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-329). Madrid: La Piqueta.
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: La alfabetización digital. *Comunicar*, 26, 78-82.
- Lima, L. (2004). Organización escolar y democracia radical. Paulo Freire y el gobierno democrático en la escuela pública. En L. Lucio-Villegas & P. Aparicio (Eds.), *Educación, democracia y emancipación* (pp. 57-110). Xàtiva, Valencia: Diálogos.
- Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 162-179). Madrid: Morata.
- Ribes, X. (2007). La Web 2.0: el valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulo-perspectiva.asp@idarticulo%3D2&rev%3D73.htm>
- Santamaría, F. (2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. *Revista Telos*, 76. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo%3D7&rev%3D76.htm>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 24 de marzo de 2013.
Fecha de revisión: 25 de marzo de 2013.
Fecha de aceptación: 24 de febrero de 2014.