

Se ofrece una visión discursiva de la *Universidad que queremos* elaborada a partir de la experiencia que la autora, en calidad de docente-investigadora en sociología, comparte con diez grupos interdisciplinares de estudiantes de posgrado en formación del profesorado. El objetivo docente fue promover la autoridad del grupo para el aprendizaje significativo de tres dimensiones educativas sociológicamente relacionadas: a) micro-macro (grupo-aula y sociedad-cultura); b) cognitivo-afectiva (ideas y emociones); c) teórica-metodológica (contenidos y procedimientos). La base empírica para el análisis han sido los textos escritos por las y los estudiantes (encuestas, diarios, trabajos y evaluaciones) sobre su experiencia educativa, especialmente la universitaria, en el contexto académico de la materia *Sociedad, Familia y Educación* del MAES¹ de la Universidad de Sevilla en 2010/2011.

PALABRAS CLAVE: *Autoridad y Aprendizaje; Cambio Social; Docencia Universitaria; Formación del Profesorado; Investigación Participativa; Sociología de la Educación.*

La Universidad que queremos al compartir la *autoridad* del aprendizaje

pp. 75-84

Isabel Aler Gay*

Universidad de Sevilla

75

Marco teórico y evidencias empíricas

La Universidad que queremos al compartir la autoridad del aprendizaje es un título polisémico que recoge varias evidencias teóricas y empíricas que explican la experiencia educativa objeto de este artículo. La primera se refiere a que sus protagonistas, los sujetos de la acción, no sólo quieren compartir sino que el verbo querer toma cuerpo al compartir, siendo este compartir causa y efecto a su vez del querer. Esto nos introduce en otra gramática y

pragmática que comparten, no sin dificultades, quienes quieren y hacen posible día a día otra escuela más integradora, investigando y aprendiendo a su vez, no sólo enseñando a otros, a través de sus prácticas docentes (los y las integrantes de la Red IRES²). La segunda es que la noción de *autoridad* es patrimonio cultural de la Humanidad y no sólo de una parte de ella, pues refiere la existencia de un autor o autora. Las narrativas de las políticas (educativas) dominantes persisten en facilitar la apropiación de la *autoridad* de hecho y de derecho a las éli-

* Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Red IRES. E-Mail: ialer@us.es.

¹ MAES: Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Se inicia con carácter anual en el curso 2009/10. Sociedad, Familia y Educación es una de las tres materias obligatorias del módulo genérico, de 4 créditos, que se reparten al 50% entre el Departamento de Sociología y el de H^º y T^º de la Educación. Es evidente la insuficiente formación sociológica del profesorado incluida en este posgrado: para la mayoría de estudiantes es la única de su currículo.

² <http://www.redires.net/>.

☒ Artículo recibido el 22 de febrero de 2012 y aceptado el 19 de abril de 2012

tes tardo-modernas en la sociedad del conocimiento mediante el adoctrinamiento moderno de los sistemas de expertos (Chomsky, 2001) cuya existencia requiere de “no expertos”, de la atribución y reproducción de inexperiencia, ignorancia, estupidez o inmadurez a otros/as, lo que de hecho conduce a la infravaloración cultural de las vivencias y relaciones sociales cotidianas de la mayoría de la población mundial. El sistema escolar es un campo social estratégico y clave en las sociedades actuales para narrar la realidad social tanto en unos sentidos (Martín, 2010) como en otros (Naranjo, 2004). La tercera evidencia es que a compartir la autoridad de la acción social se aprende. Para ello se precisan activar dos movimientos de conciencia de forma simultánea.

Así, de un lado hay que reconocer las huellas culturales *incorporadas* que el aprendizaje social de la *desautorización* nos lega como *habitus* (Bourdieu, 2000) específicamente a docentes y discentes y que en general reproducimos a través de dinámicas dominantes tanto conscientes como inconscientes en los grupos sociales presenciales o virtuales a los que pertenecemos o adscribimos nuestras acciones y relaciones. De otro, en el contexto actual de globalización de la crisis, es urgente promover dinámicas sociales en grupos concretos que nos impulsen y estimulen a desarrollar tanto la *empatía* como la *equidad* social (Rifkin, 2011) que constituyen potenciales disposiciones que siguen ocultas en la común herencia biológica-cultural de la Humanidad (Maturana y Valera, 2003). El reconocimiento del autor o la autora que hay en cada individuo se atrofia tanto como puede llegar a desarrollarse en el campo *socioambiental* entendido como el espacio de encuentro o desencuentro entre las disposiciones biológicas (empatía) y culturales (equidad) que heredamos como especie-género humano y que socialmente desarrollamos o atrofiarnos como individuos en aquellos grupos y entornos sociales en los que se da tanto nuestra concepción y maduración biológica como nuestra concepción y maduración cultural.

Las relaciones sociales que se tejen en y entre los diferentes grupos son la puerta de entrada y de salida en el aprendizaje de nuestra condición humana: lo social es el espacio multidimen-

sional de relaciones por el que transitamos en esos viajes de ida y vuelta que hacen evolucionar nuestras trayectorias y experiencias vitales, en una espiral social donde se materializan los procesos de aprendizaje que grupalmente nos significan como individuos. Si empleamos el lenguaje dramático como metáfora de la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1972) y la presentación de la persona en la vida cotidiana (Goffman, 1981) que tan relevantes teorías han dado, habría que plantear que no sólo somos actores cual intérpretes de una obra cuya autoría corresponde a otros, o autores sin interpretación actoral, sino que somos *actores que interpretamos* en el doble sentido de que actuamos y damos significado, y que podemos comprender y recuperar nuestra condición de coautores y coautoras participando a conciencia de la autoridad del grupo. Son necesarias nuevas formas más integradoras de *aprehender* que el individuo no es una parte, ni un aparte, ni un apartado más de la sociedad, como nos inducen a pensar, sentir y actuar las lógicas culturales dominantes, sino que lo socioambiental participa de cada individuo, con sus luces y sombras, sus carencias, latencias y presencias relativas al *todo*, sea este el universo, el planeta tierra o la sociedad, como así muestran las vanguardias científicas y políticas que postulan la emergencia de un nuevo paradigma biológico-cultural de desarrollo de la conciencia humana.

Tonuchada universitaria: aprender a compartir la autoridad desde la escuela investigando en ella

Cuando en los noventa por primera vez escuché a Tonucci quedé conmovida por su claridad acerca del secuestro y del reconocimiento de niños y niñas como actores y autores en los procesos de aprendizaje social dentro y fuera de la familia y la escuela (véase, por ejemplo, Tonucci, 2007). Su pedagogía política sigue revolucionando a la niña adolescente que en parte aún soy y estimulándome a investigar curso a curso en la práctica docente como socióloga. Con ese afán me asocié a la Red IRES a raíz de la presentación pública del Manifiesto

No es verdad en el año 2009, que contó con la presencia del pedagogo italiano. Enredada ya en IRES participé en 2011 junto con un grupo de estudiantes de Pedagogía en la *Tonuchada*, Jornada celebrada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla como corolario de un proceso experimental de devolución de las voces a estudiantes de tres a dieciséis años en centros públicos, que quisieron junto a sus maestras/os y profesores/as compartir, imaginar, soñar y construir *La escuela que queremos*. Cuando en el 2010 me incorporé al MAES, tras 25 años como docente en diferentes Universidades, investigar acerca de *la Universidad que queremos* para mejorar la calidad docente al servicio de una sociedad en profunda crisis, no sólo era necesario como objetivo sino también posible como estrategia didáctica de *investigación en la escuela*, lo que me ha llevado a desarrollar una didáctica sociológica más comprometida con la formación posgraduada del profesorado.

Con todo, ante discursos con frecuencia bienintencionados que emplean frases como “*los niños de hoy son los ciudadanos del futuro*”, vuelvo a plantearme una y otra vez las mismas cuestiones: ¿y qué hay de su ciudadanía actual?, ¿y ahora qué son?, ¿son pequeños diablos, ángeles inocentes, tabulas rasas, cargas improductivas, propiedades, inversiones, objetos de publicidad y consumo, signos de distinción social, obstáculos para carrera profesional de sus padres, madres y profesores/as?, ¿qué lógicas sociales *legitiman* las proyecciones adulto-egocéntricas que como características propias les atribuimos o les negamos quienes estamos a su cargo en los diferentes espacios socioeducativos?, ¿cómo tratamos su necesidad de escuchar y ser escuchados *como* niños/as por parte de sus cuidadores y tutores? En general nos relacionamos con niños/as y con alumnos/as -dada la coincidencia histórica entre la categoría infancia y su condición de escolar- como seres *carentes de adultez*, una adultez que se identifica con madurez, una madurez cuya presunción funciona como requisito para la atribución de autoridad. El secuestro de la autoridad se cimienta en el origen de la socialización temprana que continua condicionada a largo plazo por las decisiones “educativas” de las personas

adultas que encabezan los jerarquizados grupos sociales. En este sentido es necesario conocer sociológicamente la evolución de las coordenadas adulto-céntricas que hoy imponen los cambios sociales sobrevenidos en los modelos de socialización y educación, en sociedades como la española donde la inmensa mayoría de individuos nacen y pasan sus primeros y decisivos días en hospitales, y entran más prematuramente en la escuela, siendo cada vez más frecuente el que medien pocos meses de diferencia entre uno y otro acontecimiento. Ambas instituciones públicas y privadas (salud, educación) siguen modeladas –pero firmemente cuestionadas por quienes defienden una educación y sanidad públicas, laicas y de calidad- por las reglas del juego político que deciden las élites de las grandes corporaciones comerciales, estatales y militares a través de “los mercados”. En medio de esta confrontación la educación de 0 a 3 años constituye hoy una de las más delicadas y ambivalentes reivindicaciones, sobre las que predomina un fácil pero ambivalente consenso más orientado a las urgencias adaptativas a los cambios sobrevenidos que a la reflexión sobre sus consecuencias en relación a los cambios sociales deseables (Maturana y Verden-Zöller, 2007). Gran parte de nuestra patología social se reproduce en la vida cotidiana a través de complejos e imbricados procesos de socialización inter-generacional que ponen de manifiesto la progresiva *adulteración* de la infancia y la *infantilización* de la adultez en las actuales sociedades *patriarcapitalistas* (Aler, 2008). Este juego perverso de espejos jerarquizados se retroalimenta inter-generacionalmente: les adulteramos al mismo tiempo que nos infantilizamos en un viaje de ida y vuelta a través de un sentido del tiempo vital subyugado a categorías adulteradas por un *edadismo socio-céntrico* (y *adulto, andro, etnocéntrico*). A los/las *menores de edad* les negamos la madurez potencial o manifiesta de su edad, precisamente quienes ya adulterados fuimos alumnos/as desautorizados que, como García Márquez, tuvimos que *abandonar pronto nuestra educación para entrar en la escuela*. El autoritarismo es la degeneración de una autoridad que ha sido secuestrada como negación de la existencia de un/a autor/a. Los autoritarismos naturalizan y legitiman el

secuestro de la autoridad de tal modo que éste no se logra ver porque procede *o-culta-mente*.

El aplazamiento jerárquico de la plena ciudadanía a un futuro abstracto que no existe sino en la sucesión del presente, infantilizando y *adulterando* las condiciones de producción social de la polifónica voz de niños, niñas, jóvenes y estudiantes, está conduciendo a un callejón sin salida a quienes están cada vez más *pre-parados*. La transformación socio-cultural, tan necesaria hoy, es un ir más allá y un venir más acá de la formación recibida, es volver a investigar a conciencia abierta por las trastiendas de las dinámicas sociales grupales para reencontrarnos con la autoridad perdida como individuos. Las desigualdades con respecto a *la autoridad social para narrar la experiencia personal*, es decir, el reconocimiento cultural y la práctica social de las competencias narrativas como autor/a de la propia trayectoria vital, es hoy una de las más radicales manifestaciones de dominación cultural y exclusión social. La desautorización de la experiencia de ciertos individuos y sectores de población hasta inhabilitarles el desarrollo de la capacidad narrativa de sus vidas, es causa y consecuencia de la exclusión social. El socio-centrismo excluyente (clasista, sexista y edadista, etno y androcéntrico) que reproducen los métodos de enseñanza de la escuela no permanece al margen de estos procesos (Dubet, 2010).

Investigar, como nos sugiere su etimología, es una acción social que procede adentrándose en los vestigios inmersos y ocultados por la cultura *dominante* en la que nos constituimos como sujetos; por eso investigar es un proceso social paradójico (Ibáñez, 1991) que al reflejar nuestra doble condición de intérpretes como actores y autores requiere tanto del socioanálisis como del autoanálisis, observando y descubriendo esos vestigios de autorización y desautorización que reproducimos intersubjetivamente cuando participamos en las diferentes dinámicas sociales en las que nos apropiarnos y desapropiamos de autoridad. De lo contrario, el fomento de la participación social y el empoderamiento individual, tan recurrentes hoy en los discursos expertos institucionales, se convierten en los nuevos fetiches del cambio tecnocrático dirigido para fragmentarnos todavía más. El acceso a los derechos de autor como propiedad

intelectual o material sigue restringido y reservado de hecho y de derecho a una minoría, tal como imponen las lógicas autoritarias del mercado. Pero existen otras lógicas sociales, no por utópicas y minoritarias menos verosímiles y factibles, que siempre han sabido que la *autoridad* es patrimonio de la Humanidad, y no sólo de una parte de ella, y que compartir la autoridad del aprendizaje es el mejor antídoto para desactivar el autoritarismo. El campo escolar sigue siendo sociológicamente el más tópico y utópico campo de cultivo de estos procesos.

Los textos y sus autoras/es en contexto: perfil sociológico del alumnado

Las/los autoras/es protagonistas de la experiencia educativa compartida relativa a *la Universidad que queremos* son 230 estudiantes presenciales distribuidos en diez de los grupos *interdisciplinares* de las dos últimas ediciones del MAES, procedentes de casi todas las titulaciones universitarias: arquitectura, biología, comunicación audiovisual, económicas, empresariales, enfermería, farmacia, filologías, física, historias, informáticas, ingenierías, matemáticas, medicina, periodismo, publicidad, química, turismo, veterinaria. Destaca la novedosa y sintomática presencia de titulaciones en ingenierías, arquitecturas y turismos, dada la caída del sector de la construcción y el rechazo a la precariedad laboral, en el contexto de localización de la crisis económica global en la sociedad española. El tamaño de los grupos oscila entre un máximo de 35 estudiantes del turno de mañana y un mínimo de 10 en alguno de tarde. La presencia de mujeres es mayor en todos ellos fluctuando la proporción por géneros desde casi un 1:1 al 3:1 a favor de las mujeres, con una media de edad de 28/29 (desde 23 a 46 años). En todos los grupos hay una minoría de padres y madres de niños/as en edad escolar, si bien la mayoría tiene hermanos/as en la escuela.

El perfil social de las/los estudiantes refleja las actuales coordenadas críticas del mercado de empleo y el modelo de obtención de credenciales educativas de la sociedad española en el contexto global de crisis económica y

ecológica actual. Cuentan con más de 20 años de escolarización de media, y un capital escolar medio-alto, presumiblemente por encima de la media nacional, que suele incluir estancias formativo-profesionales en países europeos, pues un segundo idioma es necesario para superar la prueba de acceso al Máster. La acumulación de títulos y certificaciones según la lógica *credencialista* adoptada para obtener más oportunidades profesionales, contrasta con la situación de desempleo y precariedad laboral en que de hecho se encuentran la gran mayoría. En conjunto representan a las nuevas clases medias españolas que, habiendo aumentado las credenciales académicas para capitalizar sus posibilidades de movilidad social, están progresivamente afectadas por el paro, la precariedad en el empleo y el creciente riesgo de pasar a una de ellas, pues de hecho la gran mayoría de estudiantes están desempleados/as con o sin experiencia laboral previa, y no han formado familias propias con hijos/as. Debido a las enormes contradicciones que están viviendo entre la inversión educativa realizada —y la que siguen “obligadamente” haciendo— y su escasa rentabilidad, los/las estudiantes de los diez grupos se muestran muy receptivos al análisis crítico del paradigma cultural dominante, aun partiendo de posicionamientos ideológicos diversos y puntualmente enfrentados.

Promover la autoridad de los/las estudiantes del grupo en el grupo —*la autoridad grupal de los individuos*— reconociendo sus aportaciones y dificultades para un aprendizaje significativo, ha sido el objetivo estratégico docente-investigador que me planteé en la formación sociológica posgraduada del profesorado (Aler, 2011). La reconstrucción discursiva sobre *la Universidad que queremos* no parte de preguntar directamente “¿qué Universidad queremos?”, sino de las reflexiones realizadas por el alumnado acerca de una práctica docente concreta llevada a cabo en el aula de posgrado, y recogidas en diversos textos: cuestionarios acerca de su trayectoria educativa previa, familiar y escolar, diarios acerca de lo acontecido, pensado y/o sentido en dicha práctica, y trabajos finales individuales que incluyen como anexo la evaluación del aprendizaje en la materia (papel del grupo de estudiantes y profesora, y auto-evaluación).

Construyendo la Universidad que queremos al compartir la autoridad del aprendizaje

“Sin duda una clase magistral impartida por todos/as” (filóloga, 25 años: diario S2, 2011)

De los notables resultados en el aprendizaje significativo de la materia de acuerdo a los objetivos estratégicos docentes dan cuenta los diferentes textos en que se refleja el conjunto del trabajo realizado por cada estudiante. El discurso resultante acerca de *la Universidad que queremos* plantea una transformación de la docencia, en torno a la reivindicación de cinco puntos: 1) compartir la autoridad del aprendizaje entre docentes y discentes, ejerciendo los primeros de catalizadores de la autoridad de los/las estudiantes en el aula; 2) profundizar en el conocimiento de la relación entre la empatía y la equidad en tanto que valores humanos biológico-culturales superiores, estimulando su desarrollo; 3) restablecer la visión de la continuidad política micro-macro entre individuo-grupo-sociedad, mostrando científicamente la insostenible fragmentación de su representación cultural; 4) rehabilitar la práctica cognitiva-emocional del aprendizaje significativo de los procesos de conocimiento, integrando las manifestaciones emocionales emergentes y la reflexión sobre las mismas en los procesos superiores del aprendizaje; y 5) liderar la coherencia teórico-metodológica del conocimiento y su modo de transmisión, de acuerdo a los puntos anteriores. El discurso se presenta a continuación articulando una muestra significativa de comentarios del alumnado alrededor de los tres objetivos estratégicos docentes abordados.

1º. La Universidad que queremos

Restablece la visión micro-macro de la relación entre el grupo-aula-institución (local) y la sociedad-cultura-sistema (global), reflexionando tanto sobre la posición relativa del grupo-clase en la estructura social como acerca de la posición relativa del estudiante en la dinámica del grupo-clase, mediante el reconocimiento de la autoridad narrativa de cada alumna/o en el grupo, y la promoción del grupo como creación viva, colectiva e integradora:

“Querido diario: hoy he comenzado el MAES del que tanto oí hablar a mis compañeros/as de filología. Aquel que no me iba a quitar mucho tiempo, que era puro trámite para acceder a las oposiciones de Secundaria y del que no debía esperar aprender mucho. Esperaba encontrarme filólogos de todas las especialidades, historiadores, quizás abogados y cuando llego a clase me encuentro con gente mayor que yo, menor, de mi edad y con vidas muy parecidas y muy diferentes a la mía. Algunos y algunas tienen niños/as... y que no sólo había personas que se dirigían de cabeza a la enseñanza sino personas que decidieron escoger otro camino. Había arquitectos, músicos, publicistas... y no sólo la profesora se presentó en clase sino que todos se veían muy dispuestos a colaborar y darse a conocer a los demás, echamos algunas risas, me quedé embozada escuchando a la profesora y compañeros/as y me vi con ganas de participar en el debate. Al día siguiente descubro que quiero saber más y me levanto con unas ganas increíbles de asistir a clase y participar. Me doy cuenta que no me importa si sé más o menos que el resto pero lo que sé, lo que creo saber lo quiero compartir de igual modo. Recuerdo todo lo que se ha hablado en clase y como, sin querer, lo aplico a la realidad a la que me remito. Sin duda una clase magistral impartida por todos/as” (filóloga, 25 años).

“No sé si la experiencia es compartida por más personas pero me he quedado con la sensación de cercanía y de conocer a todos los que estábamos allí. Mira que era simple: de dónde vienes, quién eres y qué pretendes ser” (arquitecta, 37 años).

“La primera en presentarse ha sido la profesora. Me ha sorprendido su forma de hacerlo, pues no es común. No sólo nos ha dicho su nombre y la materia que imparte sino que ha llegado mucho más lejos, nos ha hablado de su familia o incluso nos ha dicho su edad. Esta presentación me ha hecho sentir más cómoda en clase, más cercana e incluso he notado que a todos nos ha motivado y nos ha hecho abrirnos un poco más y darnos a conocer sin miedos. Me he sentido muy bien al terminar la clase y con ganas de indagar más sobre la sociología” (filóloga, 25 años).

“Al ser de ciencias y haber estudiando física, nunca en mi carrera había asistido a una clase de este tipo, donde se ofrecía la posibilidad de debate y opinión más que la mera exposición de conceptos a la que estaba acostumbrado. Me gustó mucho la no idealización de sus comentarios y la sensación de tener bien los pies en la tierra” (arquitecto, 37 años).

“La clase se dedicó en gran medida a las presentaciones tanto de la docente como de los alumnos. Difícilmente podíamos trabajar juntos si no nos conocemos o, lo que es peor, no nos interesamos. Se trata de un ejercicio fácilmente trasladable al aula de secundaria. Así pudo comprobarse el carácter heterogéneo,

interesante y motivador de la clase. A continuación la profesora ofreció un primer acercamiento a la asignatura. La clase me ha creado una gran expectativa y motivación” (filólogo, 43 años).

“La profesora se ha presentado de forma mucho más personal de lo que suele hacerse y no ha dejado a nadie indiferente, nos ha cedido la palabra para presentarnos y la gente ha comenzado, tímidamente al principio, a abrirse al resto de la clase. El ambiente de la clase fue cambiando imperceptiblemente y la frialdad inicial que emanaba de un montón de gente extraña entre sí, reunidos de forma artificial, se fue convirtiendo en una gran fuente de simpatía y coincidencias. Cuando la última compañera terminó de presentarse, y como si de un truco de magia se tratase, nos habíamos convertido... ¡en un grupo! Jo, recuerdo que pensé ¿funcionará esto con mis alumnos de Instituto? Sería genial ganármelos el temible día de la presentación, pero ¿hasta qué punto podría yo ponerles al corriente de cosas personales? (filólogo, 28 años).

“Al inicio de la primera sesión Isabel nos pidió que nos agrupáramos en un solo lado de la clase. Quizá para que tomáramos más conciencia de grupo, quizá para su comodidad, no sé, de forma natural hemos seguido así en todas las demás asignaturas. Me parece muy significativo” (historiadora del arte, 37 años).

2º. La Universidad que queremos

Rehabilita el aprendizaje cognitivo-emocional, promueve y reconoce la expresión y reflexión emocional en el grupo-aula con respecto a las circunstancias significativas o problemáticas que emergen en la vida social cotidiana de sus miembros, o que están motivadas y relacionadas con las realidades acerca de las que estudian e investigan:

“La lectura pública por parte de algunos compañeros del diario me resulta muy novedosa e interesante ya que permite compartir distintas apreciaciones sobre las nociones de la sesión anterior a la vez que las emociones suscitadas en cada uno” (arquitecta, 43 años).

“Al principio de clase estábamos un poco cortados, nadie quería romper el hielo leyendo su diario. Poco a poco nos fuimos abriendo. Isabel nos hizo preguntarnos por esta falta de confianza o capacidad para expresarnos en público. La timidez de la persona es la primera respuesta que ha pasado por mi cabeza y por la de muchos de mis compañeros. Isabel nos plantea otra posible respuesta: la inhibi-

ción emocional que nos causa el sistema educativo desde la enseñanza primaria hasta la Universidad. Entonces me pregunto cómo nuestro sistema genera estudiantes de Universidad con tantas inseguridades, a quién le interesa. Es cierto que estamos tan metidos en el sistema que nos dejamos llevar por su inercia sin pararnos a pensar. Me ha sorprendido y emocionado el caso de una compañera que ha comentado un episodio de su infancia hasta el punto de llorar en clase. Su caso te hace pensar en la suerte que he tenido con mi familia y en que los futuros profesores no podemos tener una actitud derrotista con los adolescentes, se puede trabajar con ellos y ayudarlos” (turismo, 34 años).

“Al final de la clase hemos rellenado un cuestionario con preguntas sobre nuestra trayectoria educativa y la de nuestros familiares, que me ha removido por dentro ya que no me había dado cuenta que me he sentido muy solo en ese camino y de que a veces hubiera necesitado que alguien me ayudara a entender mis problemas y a encontrar mi solución cuando yo no era capaz; destacaría la gran intensidad emocional de la sesión, en la que me he cuestionado mis motivaciones y se han abierto de repente un montón de interrogantes para los que tengo que encontrar respuesta. El primer día no lo capté pero hoy sí: aquí las clases no son clases, son sesiones” (arquitecto, 42 años).

“Nos invitó a revisar el cuestionario que le entregamos el primer día y a que lo comentásemos con la clase y conversáramos sobre ello. Surgieron cosas muy interesantes, emociones, lágrimas y confidencias. Al ponernos enfrente de nosotros mismos e intentar vernos como otra persona, nos percatamos de cosas que quizás antes no éramos conscientes. Una de nuestras compañeras se bloqueó al emocionarse e Isabel la animó a que no se avergonzara y expresara si le apetecía sus sentimientos. Fue algo inesperado para mí pero a la vez muy humano. Nunca pensé que en una clase, además del máster, pudiera vivir momentos como este” (filóloga, 23 años).

“Me doy cuenta durante las sesiones de esta asignatura que gran parte de mi estructura de razonamiento lógico ‘alemán’ choca con una parte que trata de rebelarse desde tiempos inmemoriales. En esta asignatura se ha tratado de crear un conflicto entre las ideas preconcebidas dadas por una educación estructurada para ello, que suponíamos la única y verdadera, con otros puntos de vista, reflexionando. En cuanto a mi persona, el objetivo de la profesora ha sido un éxito y me congratulo de ello” (arquitecto, 35 años)

“Recordé cuando mi madre dice que la tuve tres años sin dormir porque nada más quería estar en brazos y me hartaba de llorar. Entonces recordé que mis

padres me tuvieron que dejar en una guardería desde que cumplí los cuatro meses, ya que los dos trabajaban y no tenían con quien dejarme” (filóloga, 23 años).

“La soledad es uno de mis mayores temores, no me refiero al aislamiento de mi familia, sino al anhelo amistoso. En clase siempre me sentía muy sola. ¿Qué hubiera pasado si hubiese compartido con el grupo y con mis profesores/as ese sentimiento que me impedía ser feliz? Sin duda me hubiese sentido infinitamente agradecida (si) hubiese integrado también ese sentimiento en alguna de las asignaturas para crecer como grupo y sentir comprensión. ¿Para cuándo un cambio de paradigma? Cada vez soy más consciente de que es urgente reflexionar sobre ello” (música, 23 años).

“La mayoría de los diarios de mis compañeros eran bastante más extensos que el mío y algunos se han sincerado hasta el punto de contar el nerviosismo que sintieron al tener que hablar el primer día de sí mismos ¡qué poco acostumbrada estoy a que la gente hable abiertamente de sus miedos! He sentido una mezcla de envidia y admiración. Provengo de una ingeniería en la que no hay nada que reflexionar, todo tiene una solución que en muchos casos es única” (ingeniera de sistemas, 25 años).

“Hoy cambiaría con gusto unas cuantas matrículas de honor, o todas, por una relación con mis compañeros más normal, ya que el precio que se cobró la educación que recibí fue una competitividad y orgullo desmesurados. Inmerso en mi personal nube de éxito, sufría en ocasiones por esa carencia, pero nunca me preocupé activamente de ponerle remedio. También fueron muy escasos los profesores que se tomaron esta preocupación. Este proceso se acentuó al hacerse patentes otro tipo de carencias que salieron a flote tras la separación de mis padres” (filólogo, 28 años).

“Yo nunca pensé que me implicaría tanto emocionalmente con una ‘simple’ asignatura. El hecho de repasar mi trayectoria académica es un ejercicio que nunca antes había hecho, entre otras cosas porque remover situaciones que me traían malos recuerdos me ha provocado más de un nudo en la garganta mientras escribía. Sin embargo creo que ha cumplido una función en mi interior impagable. Repasando el diario y el posterior trabajo se puede apreciar cómo mi visión de la educación ha cambiado tanto que hasta mí mismo me parecía contradictorio” (veterinario, 27 años).

“Ha habido momentos que seguro perduraran en la memoria de más de uno de mis compañeros y mía, como la entrega de algunos de ellos para exteriorizar, ante personas desconocidas, sentimientos y experiencias íntimas vividas, pero que navegaban juntos en la clase. Si esto se cuenta fuera de contexto del aula

no se entiende ya que hay detalles y conocimientos que sólo se tienen si se ha vivido en el aula. No es un conocimiento transmitido sino contextualizado” (química, 38 años).

3º. La Universidad que queremos

Lidera la coherencia teórica-metodológica en los procesos de conocimiento y aprendizaje entre sus objetivos, contenidos y procedimientos, en calidad de espacio superior de educación e investigación, de acuerdo con las mejores disposiciones y cualidades humanas conocidas, como son la empatía y la equidad, para hacer visibles las condiciones culturales, comprensibles las circunstancias sociales y experimentables las relaciones interpersonales en las que reconocer la autoridad de cada individuo del grupo en el grupo es el mejor antidoto para prevenir su degeneración autoritaria:

“Finalmente entramos en la materia de la asignatura, o lo que tradicionalmente se entiende por ella, porque en realidad llevamos aprendiendo desde el primer minuto de clase del primer día” (arquitecto, 41 años).

“Cuando me encuentro con la sociología en el MAES me doy cuenta de que no soy capaz de responder a las preguntas que se plantean de una forma concreta. ¡Hay muchas posibilidades! ¡Qué diferencia! Parece que cuando mayor es la libertad que nos dan para hacer un trabajo más dudas nos surgen y más inseguros nos sentimos hacia el trabajo en sí. Una de las chicas habló de las dificultades de quitarse sus vendas para hacer el trabajo. Isabel ha puntualizado que el fin del trabajo es reflexionar sobre nuestras propias vendas. Durante mi educación tanto primaria como secundaria (escuela concertada) recuerdo estar totalmente inmersa en ser la mejor en todo: sacar las mejores notas, ser la mejor en algún deporte. Provengo de una ingeniería en la que no hay nada que reflexionar, todo tiene una solución que en muchos casos es única. Me decanté por esta rama precisamente por este motivo, si miro atrás hacia mi adolescencia, por no tener que enfrentarme a dar mi opinión y mis puntos de vista que en muchos casos no coincidirían con los de mi alrededor y serían cuestionados” (ingeniera de sistemas, 25 años).

“Otra cosa que me ha gustado es que, aunque se hayan dado pautas para el trabajo, se ha dado un margen a la creatividad de cada uno y no tener que ceñirnos estrictamente a unos puntos invariantes” (traductora e intérprete, 23 años).

“El primer diario leído por una compañera se distanciaba de manera evidente de la visión dada por la profesora, el segundo leído por un compañero filósofo ponía en entredicho algunos de los conceptos explicados por incompletos, y he pensado que cuando hay confrontación de ideas se produce conocimiento. Hoy por primera vez todos los que leen el diario son voluntarios, y me animo también, la verdad es que no quería perder la oportunidad, el simple hecho de hacerlo me ayuda a fijar ideas y a que aparezcan nuevos interrogantes. Mi experiencia en la escuela de arquitectura reproduce la vivida en el resto de los niveles educativos: enseñanza masificada basada en la transmisión mecánica de saberes y procedimientos y en el trabajo solitario de incorporación acrítica de los mismos para reproducirlos en las pruebas de evaluación. Desde esta experiencia entiendo la dificultad de los arquitectos para trabajar en equipo y paradójicamente para usar la imaginación” (arquitecto, 42 años).

“Hoy hemos hecho algo que jamás en mis ya bastantes años de educación académica había realizado con ningún otro profesor: un círculo todos juntos, alumnos y profesora nos dábamos la mano y además de sentir la cercanía de los compañeros debíamos decir una palabra donde plasmásemos la idea que habíamos obtenido de todas las sesiones: compañerismo, felicidad, reflexión, intensa, nutritiva, especial y todo un conjunto de palabras la mayoría de índole positiva. Mi palabra elegida ha sido ‘unidad’, lo que creo que la profesora quería transmitir desde un principio, fomentar la empatía entre los alumnos y ella, en contra de los dos mundos normalmente separados en cuanto a la impartición de la educación se refiere, el profesor y el alumno. Lo ha conseguido por la didáctica que ofrece su asignatura y su manera de transmitir todos los conceptos reflejados en anécdotas, sucesos, experiencias... consiguiendo de una forma sutil que pensemos, reflexionemos, abramos la mente sobre los temas de la vida y la sociedad actual, ayudándonos a interiorizar en nosotros mismos y nuestra mente de una forma emocionante” (informático, 23 años).

“Un curso raro en el sentido de que no ha seguido los cánones tradicionales, con mucho cariño y muy emotivo, algo nuevo y como todas las cosas nuevas desestabilizante al principio, muy agradable en medio. En cuanto al método empleado, el mejor curso que haya frecuentado en mi respetable carrera de estudiante. Estaba pensando en cuánto puedes alejarte de los métodos tradicionales de enseñanza, al final tienes que confrontarte con ellos porque vivimos en este sistema que quiere examinarnos siempre de los mismos valores: productividad, control, competición, evaluación. Para integrarnos en este sistema educativo tenemos que hacer un trabajo de fin de curso, como si no fuera suficiente que este curso nos haya sorprendido, encantado, emocionado, nos haya hecho reflexionar sobre

nosotros mismos y lo que vayamos a hacer en el futuro, sobre lo que puedo aportar al sistema, luchando o conformándome” (idiomas, 29 años).

“Mi madre ha venido a traerme un caldito de esos que siempre curan y le he estado contando las cosas que estoy aprendiendo, bueno la apertura de mente, las cosas que antes ni me había planteado. A mi marido le cuento las clases con una ilusión que hace mucho tiempo no tenía. Espero ponerme bien pronto porque no quiero perderme las clases. Hace unos años ni borracha me hubieran oído decir esto. Tengo un instituto en mi misma calle, paso todos los días al pasear al perro y los alumnos están saliendo. Ayer pasé en horario lectivo y fuera había un grupo fumando un poco escondidos. Hace un mes simplemente hubiera pensado “niños”. El caso es que pensé: ¿qué les aburre?, ¿conseguiré que mis alumnos no quieran faltar a mis clases?, ¿cómo podría hacerlo? (arquitecta, 37 años).

“El aspecto que más destacaría de todas estas sesiones es que me han servido para que la visión de la Educación que tenía haya sido transformada por completo: de una Educación principalmente académica a una Educación vinculada a la realidad a través de la conexión micro-macro (de la que ya había atisbado algo cuando me he incorporado al mercado de trabajo); de una Educación donde los sentimientos no tenían cabida a una Educación con un componente emocional imprescindible; de un profesor con autoridad (autoritario) a un profesor que comparta autoridad, de unos contenidos a los que rendir pleitesía a unos contenidos al servicio de los alumnos. Todo ello hace que ahora esté convencido de que una nueva forma de educar no sólo sea posible sino necesaria” (veterinario, 27 años).

“El día que imparta mi primera clase me gustaría no olvidar lo que siento en este momento, recordar esta sensación de querer cambiar algo, de participar en la formación. Mantener esta ilusión que me hace seguir adelante después de tanto tiempo sin estudiar, me gustaría recordar todo lo que he aprendido, que ha sido mucho durante estas cinco sesiones, poder ponerme en el lugar de los estudiantes, y hacerles ver que no soy su enemiga sino su profesora y que estoy allí para ayudarles a comprender mejor la sociedad en que viven a través de la enseñanza del inglés” (filóloga, 33 años).

Conclusión: al compartir la autoridad se aprende a combatir el autoritarismo

Los diferentes grupos de estudiantes que han resultado autorizados tras esta experiencia educativa, comparten circunstancias comunes

de partida pero difieren en otras características y condiciones, como la edad y la titulación, entre otras, hasta el punto de que los grupos albergan dos generaciones -una dobla en edad la otra- y su formación universitaria es muy heterogénea, procediendo tanto de las llamadas Ciencias Experimentales, puras o exactas, como de las Ciencias Sociales, de la Salud y Humanidades. Cuando la heterogeneidad de los grupos se emplea como estrategia para el reconocimiento de la autoridad de cada alumno/a del grupo en el grupo, actúa de hecho como motivación que intensifica el aprendizaje significativo recíproco, desactivando ciertas visiones autoritarias que algunos individuos mantenían previamente con respecto a otros. Sin embargo la división jerárquica por edad y rama científica, y en general la defensa de los grupos homogéneos, sigue siendo dominante a lo largo de nuestro sistema escolar. La investigación en y desde la escuela requiere sin duda de una propuesta teórico-práctica del modelo docente por parte del profesorado al alumnado, que tendrá que ser adaptada y aceptada en cada grupo concreto, y así, de esta experiencia concreta se puede concluir la compartida y contundente querencia de una Universidad que sea un espacio superior de educación e investigación para el aprendizaje significativo micro-macro, cognitivo-afectivo y teórico-metodológico, al servicio del desarrollo de la empatía y la equidad humanas tanto en sus objetivos como en sus estrategias, en la que al compartir la autoridad docente e investigadora se enseñe y se aprenda a combatir el autoritarismo, haciendo de la crisis global una oportunidad localizada para la transformación sostenible de nuestros modos de hacer, pensar y sentir tan personales como colectivos.

REFERENCIAS

- ALER, I. (2008). Sociología de la maternidad como proceso de transformación social en España 1978-2008. En: Blázquez, M.J. (ed.). *Maternidad y Paternidad*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- ALER, I. (2011). La *trans-formación* de la docencia como oportunidad ante la crisis: una experiencia de acompañamiento grupal en

- la formación sociológica del profesorado. Ponencia presentada en el VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela (Córdoba, Argentina, 7 al 11 de julio de 2011).
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (2000). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- DUBET, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*. Madrid: CIS.
- GOFFMAN, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IBÁÑEZ, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Santiago de Chile: Amerindia.
- MARTÍN, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellatera.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- MATURANA, H. y VERDEN-ZÖLLER, G. (2007). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Buenos Aires: J.C. Sáez, Editor.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- NARANJO, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- RIFKIN, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- TONUCCI, F. (2007). *Frato: 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.

ABSTRACT

The University that we desire sharing learning's authority

A discursive vision of the *University we want* is given based on the experience the author shared with ten interdisciplinary groups of postgraduate students which joined a master-course within a program dedicated to the preparation of high-school teaching staff. Its objective consisted in promoting the authority of the participants referring to the apprehension of three meaningful, sociologically related dimensions of education: a) the micro-macro (group-class and society-culture); b) the cognitive-affective (ideas and emotions); c) the theoretical-methodological (contents and procedures) one. The empirical data base for the analysis were the written texts of the students (interviews, diaries, works and evaluations) which reflected their experience, especially that of their education in the field of the university, within the academic context of a subject dedicated to *Society, Family and Education*, included in the MAES-Program¹ of the University of Seville during the academic year of 2010/2011.

KEY WORDS: *Authority and Learning; Social Change; University Teaching; Teachers's Training. School Participation Research; Educational Sociology.*

RÉSUMÉ

L'Université que nous souhaitons en partageant l'autorité de l'apprentissage

On propose une vision discursive de *l'université désirée*, élaborée à partir de l'expérience de l'auteur, en qualité d'enseignant-chercheur en sociologie, et partagée avec dix groupes interdisciplinaires d'étudiants en formation professorale de troisième cycle. L'objectif de l'enseignant a été de promouvoir l'autorité du groupe, par l'apprentissage significatif de trois dimensions éducatives sociologiquement rattachées: a) micro-macro (groupe-classe et société-culture); b) cognitif-affectif (idées et émotions); c) théorie et méthodologie (contenus et procédures). Les fondements empiriques de cette analyse ont été les textes des étudiants (enquêtes, périodiques, travaux et évaluations) sur leurs expériences éducatives, spécifiquement universitaire, dans le cadre académique de la discipline *Société, Famille, Education* du MAES¹ de l'Université de Séville en 2010/2011.

MOTS CLÉ: *Autorité et Apprentissage; Evolution sociale; Enseignement universitaire; Formation des professeurs; Recherche participative; Sociologie de l'éducation.*