I JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

BLOQUE 1.- Innovación docente.
BLOQUE 3.- Tecnologías de la información y la comunicación.

TÍTULO:

ALGUNAS PARADOJAS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

AUTORES:

Chaime Marcuello Servós
E.U. Estudios Sociales
Violante de Hungría, 23
50009-Zaragoza
chaime@unizar.es

Carmen Marcuello Servós
Facultad de Ciencias Económicas
cmarcue@unizar.es

JM. Moneva Abadía
Facultad de Ciencias Económicas
jmmoneva@unizar.es

RESUMEN:

El Grupo Interdisciplinar De Innovación Docente (GIDID) comenzó sus actividades de manera informal a finales de 1999. Las conversaciones e inquietudes iniciales cobraron forma en el primer cuatrimestre del curso 2000-01. Fue gracias al apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación. Posteriormente, se consolidaría con la primera convocatoria del Programa de Enseñanza Semipresencial de nuestra universidad. Desde entonces hemos incrementado el número de personas así como las actividades realizadas. Lo más visible se encuentra a disposición de quién quiera visitarlo en la web del grupo. Son materiales docentes abiertos y disponibles de las distintas asignaturas.

Aquí se revisan tanto los resultados obtenidos durante estos años como la experiencia adquirida en las tareas de la llamada innovación docente. Recurrimos a la revisión crítica de nuestra praxis para proponer unas claves con las que reflexionar sobre los procesos docentes en los que estamos embarcados.

La comunicación se estructura en cinco apartados incluidas una introducción y las conclusiones del trabajo. En primer lugar, se presenta una descripción de las fases recorridas por el grupo. Segundo, se plantean una serie de paradojas y perversiones constatadas al intentar abordar las cuestiones propias de la innovación docente y las TIC en nuestro contexto. Por último, en tercer lugar proponemos una serie de retos a los que intentamos dar respuesta desde el grupo considerando el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: INNOVACIÓN DOCENTE, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN,

1. Introducción.

El Grupo de Interdisciplinar De Innovación Docente (GIDID) surgió por la afinidad personal de un grupo de profesores[1] —de distintas áreas y departamentos de la Universidad de Zaragoza— en lo que respecta a distintas cuestiones vitales, de ellas lo que afecta al modo de plantear el proceso de enseñanza–aprendizaje y la docencia universitaria. Como tal grupo comenzamos insistiendo especialmente en las ideas de intercambio, diálogo y debate. Por un lado, tenemos la impresión de participar en un sistema de enseñanza tendente a la *hiperespecialización*, —al igual que la sociedad, regida por el modelo dominante tecnocientífico— que, sin embargo, necesita tender vías hacia la *inter* y *trans-disciplinariedad*.

A pesar de habitar en islas de conocimiento, organizadas por áreas y departamentos poco habituados a romper sus mundos de referencia particulares, pretendíamos y pretendemos crear puentes de comunicación. Si el actual sistema universitario se estructura a modo de archipiélago, la expansión de las TIC nos ha puesto en la tesitura de buscar cauces de intercambio y relación, para compartir elementos comunes en lo que afecta a la cuestión docente experimentando y compartiendo con otros los resultados obtenidos.

El GIDID comenzó sus actividades de manera informal a finales de 1999. Las conversaciones e inquietudes iniciales cobraron forma en el primer cuatrimestre del curso 2000-01. Fue gracias al apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Posteriormente, se consolidaría con la primera convocatoria del Programa de Enseñanza Semipresencial de nuestra universidad. Desde entonces el GIDID ha incrementado las personas que lo integran así como las actividades realizadas. Lo más visible se encuentra a disposición de quién quiera visitarlo en la web del grupo[2]. Son materiales docentes abiertos y disponibles de las distintas asignaturas.

[1] Inicialmente fuimos cuatro personas, en la actualidad el GIDID lo formamos las siguientes personas: BELLOSTAS PÉREZ-GRUESO, Ana José; CARRERAS GARGALLO, Alberto; CHUECA SANCHO, Ángel G.; EITO MATEO, Antonio; GARCÍA CLEMENTE, Mª Pilar; GARCIA INDA, Andrés; LLENA MACARULLA, Fernando; LUZÓN MARCO, Gloria; MARCUELLO SERVÓS, Carmen; MARCUELLO SERVÓS, Chaime MARTINEZ GRACIA, Amaya; MONEVA ABADIA, José Mariano; NAVARRO SOTO, Ana Leonor; TORRENTE GARI, Susana

[2] Toda la información sobre el GIDID se encuentra disponible en http://gidid.unizar.es/

Desde nuestros inicios las personas que formamos el GIDID hemos trabajado y seguimos trabajando en tres planos de actuación distintos y complementarios entre sí:

i) *Formación (ad intra):* entendemos que necesitamos dedicar —en coherencia con lo dicho, aunque sea mínimamente— tiempos y espacios a establecer medios y recursos para la formación interna del grupo bien sea desde las iniciativas de los que estamos en el proyecto bien sea a partir de la experiencia de otros docentes de otras instituciones universitarias, hemos ido haciendo algunos seminarios internos de debate y discusión… sobre los que luego volveremos.

ii) *Investigación docente comparada*, estudiando qué resultados se obtienen al utilizar nuestros materiales, cómo los estudiantes hacen uso de las herramientas que ponemos a su disposición, qué mejoras se producen en clase y qué ventajas e inconvenientes detectamos en su aplicación.

iii) *Creación de recursos*, con la habilitación de un "espacio virtual" en un sitio web donde dejar a la libre disposición de la comunidad universitaria los recursos y herramientas que hayan tenido mejores resultados en nuestro grupo de investigación docente.

Así las cosas, el "proyecto" de innovación docente del GIDID se fraguó en el marco de una propuesta del Instituto de Ciencias de la Educación de apoyo a iniciativas de este tipo. Posteriormente se presentó al Programa de Enseñanza Semipresencial en la Universidad de Zaragoza en el ámbito de "Acciones de demostración de posibilidades pedagógicas". Y a partir de ahí se han ido dando pequeños pasos con los cuales se intenta poner en práctica los tres ámbitos señalados. Comenzamos siendo un núcleo de tres, crecimos a cinco, hasta llegar a los catorce actuales y esperamos ampliar el número de personas interesadas en la idea y en el trabajo que desarrollamos en el GIDID.

Aquí y ahora queremos presentar algunos de los resultados obtenidos durante estos años y parte de la experiencia adquirida en las tareas de la llamada innovación docente. Recurrimos a la revisión crítica de nuestra praxis para proponer unas claves con las que reflexionar sobre los procesos docentes en los que estamos embarcados.

La comunicación se estructura en cinco apartados incluidas una introducción y las conclusiones del trabajo. En primer lugar, se presenta una descripción de las fases

recorridas por el grupo. Segundo, se plantean una serie de paradojas y perversiones constatadas al intentar abordar las cuestiones propias de la innovación docente y las TIC en nuestro contexto. Por último, en tercer lugar proponemos una serie de retos a los que intentamos dar respuesta desde el grupo considerando el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior.

2. Origen y fases recorridas por el grupo.

Las TIC —que perdieron la "N" de nuevas hace ya un tiempo— nos sirvieron de excusa para empezar. Estas herramientas configuran un entorno con características propias, muy distintas a las del contexto social donde tradicionalmente nos relacionamos, hacemos economía, o llevamos a cabo la práctica docente... Delimitan un entorno que tiene unas reglas de funcionamiento propias, las cuales, poco a poco, van impregnando el resto de relaciones sociales y configurando un sistema social vertebrado a partir de un modo de interacción distinto al que se establece en el cara a cara de la vida cotidiana tradicional.

Ahora no es momento de profundizar en esas reglas, o de explorar la totalidad de sus posibilidades, ni de asumir con todas sus consecuencias las transformaciones que acarrean. En nuestro inicio tampoco planteábamos, como punto de partida, una postura radical de inmersión didáctica en ese nuevo entorno. Nuestra actitud —o quizá mejor dicho hipótesis, pregunta, exploración…— es distinta. Partimos de nuestras inquietudes docentes y al constatar que no somos capaces de resolver adecuadamente algunas de ellas dentro de marco habitual, venimos ensayando —desde distintas áreas y posiciones— si las TIC nos permiten dar una respuesta más satisfactoria a estas demandas.

Para nosotros, aprender es "aprehender", —un hacerse cargo y un encargarse del mundo— que pasa por interiorizar una serie de conceptos y un método para afrontar problemas. De este modo, la formación científica no sólo provee de una serie de herramientas conceptuales y prácticas, sino de una filosofía —como horizonte teleológico y praxis inmediata ante la contingencia del día a día—, que propone una

estrategia para abordar cualquier situación novedosa aun cuando no se trate estrictamente un problema científico o académico. Y si bien éste es un proceso eminentemente personal, intransferible e íntimo, no deja de estar siempre mediado por la construcción intersubjetiva del saber y de las ciencias. Los conocimientos científicamente contrastados, validados por la comunidad científica, son enunciados y convenciones socialmente construidas. Por eso la dimensión social del proceso de aprendizaje es fundamental para evitar dogmatismos, validar las diferencias de paradigmas y consolidar la construcción de consensos. Así será conveniente adentrarse en ella en tanto que estímulo para la reflexión. Sin embargo, la interacción en grupo, el debate… puede ser baldío si no se dan unas condiciones iniciales. La experiencia nos muestra que el trabajo en grupo es más eficaz si uno previamente se conoce, sabe cuáles son sus capacidades y debilidades, asignándose la parte de la tarea en que resulta más eficiente. Un buen método para este aprendizaje es la resolución de problemas, o el análisis de casos y situaciones, a través de los cuales se llega a comprender qué significan los enunciados que se formulan en los libros, y a desarrollar un método personal de trabajo.

Por otro lado, la docencia se circunscribe a un espacio. La clase tiene lugar en un recinto y tiempo concretos, impuestos por la organización administrativa y determinados por una serie de consideraciones ajenas al ritmo personal de trabajo y aprendizaje de cada estudiante. En este punto es donde las TIC permiten ensayar un vuelco a la situación —un cambio de paradigma…—.

Internet no es “recintual” ni sincrónica, sino reticular y asíncrona. Las interacciones no ocurren en un recinto concreto, sino en cualquier punto desde el cual se pueda tener acceso. Cada uno puede acceder a una información en cualquier momento, y una información puede ser accesible en distintos momentos para distintas personas. Es decir, una enseñanza parcialmente apoyada en las TIC puede adaptarse mejor al ritmo de cada estudiante e incentivarlo a trabajar por su cuenta: cada uno puede obtener soluciones a un problema planteado sólo después de haber intentado dar una propia, independientemente del tiempo que le haya costado; cada uno accede a una determinada bibliografía cuando le llega el momento: cuando ha quemado una serie de etapas y está en condiciones de sacarle el jugo a esa información.

Las tutorías, presenciales o a través de la red, son un paso ulterior del proceso. Sirven como puesta en común: para confrontar respuestas dispares a un problema o situación práctica planteada —la del grupo y la propuesta por el profesor—, para explicar dudas y dificultades concretas —una vez que el grupo haya sido consciente de que las tiene, y haya sido capaz de formularlas—.

En resumen, nuestra actitud ante las TIC ha venido siendo la de tratar de desarrollar, a través de ellas, un método que implemente nuestra concepción de lo que significa aprender. Las TIC ni deben servir para limitarse a presentar una cantidad de información desbordante ni para que "aprendan sin esfuerzo". Lo primero sería absurdo en un marco en que la mayoría de nuestros estudiantes no están dispuestos o tienen grandes dificultades para seguir dos libros simultáneamente; respecto a lo segundo, "aprendizaje" y "sin esfuerzo" son términos mutuamente incompatibles. Paradójicamente, a través de los nuevos medios tratamos de reforzar el papel tradicional del docente como guía y compañero de camino en el proceso de aprendizaje.

Pero tampoco somos maestros tradicionales. Precisamente nos hemos adentrado en un entorno que se caracteriza por la cantidad desbordante de estímulos, sendas y tentaciones que se abren a quien navega por él. Es vital aprender a orientarse en este entorno, a aprovechar las ventajas de tener toda esa información al alcance de uno sin perderse en análisis estériles. Al plantear nuestros materiales docentes debemos dar pautas para una alfabetización en el mundo digital.

Puede parecer risible esta pretensión de aprender a utilizar las TIC en un mundo donde —al menos, aparentemente— todos tienen Internet. Valga la siguiente reflexión: aprender a ver la televisión no significa sólo memorizar las instrucciones del mando a distancia. La televisión, que ofrece grandes posibilidades como medio de transmisión de información y de divulgación cultural puede acabar transformándose, ante una audiencia *a–crítica*, en un instrumento de inculcación de verdades oficiales y de alienación social. Del mismo modo, como docentes que utilizamos las TIC, debemos hacer un esfuerzo de reflexión sobre sus potencialidades, aplicaciones y riesgos, transmitiéndolo en la clase cotidiana.

Consideramos, como punto de partida, que estamos ante un campo donde sigue habiendo mucho por hacer. Por eso, los distintos proyectos que hemos desarrollado en el marco de nuestra universidad —tanto financiados como no— han tenido un enfoque de investigación, de exploración y apertura de vías. En consecuencia, hay dos aspectos que hemos querido cuidar y los cuales creemos que siguen siendo un reto a saber: la divulgación y la crítica. La divulgación, tanto de materiales como de reflexiones, tiene un doble objetivo. Al hacer público el trabajo, se busca entrar en contacto con otros profesores o grupos que hayan planteado iniciativas en la misma línea. Por otro lado, permite que otros profesores se beneficien de ellos, bien utilizándolos directamente, bien encontrando un modo de adaptarlos a sus necesidades concretas. Más que presentar recetas, sugerimos soluciones —con seguridad, parciales y defectuosas— a situaciones docentes que nos preocupan. La exposición de nuestros problemas, ensayos y avances, además de servir como posible orientación a quien parta de inquietudes parecidas, servirá para, a través de la crítica, mejorar lo que hacemos.

Con estas claves presentes han pasado más de siete años desde que comenzamos. Por eso, si ahora miramos el camino recorrido podemos hacer una síntesis en la que se distinguen tres etapas.

La *primera etapa* fue la *del arranque y los sueños*, donde juntábamos las ganas de hacer y de trabajar en un campo donde parecía que había mucho por desarrollar. Los grupos de profesores con web y con contenidos en la red eran pocos, las iniciativas de uso de las herramientas que posibilitan las TIC estaban en germen. Nuestra propia situación precaria en los contratos en relación con la universidad daban un plus de voluntarismo y de valor añadido a la iniciativa. Surgía porque sí, para hacer mejor nuestro trabajo. Tenía una dimensión soñadora y de ensoñación. De alguna forma compartimos un pasión común por el trabajo docente a pesar de estar implicados en distintas disciplinas. En esta fase, las dificultades más evidentes eran las propias de la precariedad por ser no permanentes. Pero también encontramos reticencias por parte de los estudiantes que no

disponían de un conocimiento y acceso a la red como el actual. Entre las ventajas, hay que destacar el apoyo del personal del Centro de Cálculo. Éste fue fundamental, en especial de Pedro Pardos y de Miguel A. Blasco. Probamos herramientas, incluso un foro de discusión *ad hoc* que permitió ensayar el debate no presencial, además, de aprender a editar nuestros propios recursos y materiales. Lo cual nos permitió ganar un espacio nuevo, pues la posibilidad de editar el propio material docente facilitaba que la idea de trabajar con nuestro grupo resultase tentadora para más personas del profesorado, lo que sirvió para sumar compañera/os al GIDID. Esos primeros pasos, además, los acompañamos de la búsqueda de referencias desde los estudiantes. Para ello, intentamos conocer su opinión mediante unos cuestionarios compartidos para todas las asignaturas. La conclusión más relevante de aquellas "mini-investigaciones" es que les parecía muy útil y práctico disponer de los materiales docentes en la red, pero se daban diversidad de valoraciones en función de la capacidad de acceso. Esta fase concluye con la presentación del informe para el PESUZ del 2001, donde se nos había concedido una ayuda para las "Acciones de demostración de posibilidades pedagógicas"

La segunda etapa fue la de *crecimiento y expansión* que vino con la concesión por parte del ICE del proyecto que presentamos a la convocatoria 2004 de *Proyectos de Innovación Metodológica Dirigidos a la Implantación de Aprendizajes más Activos y Colaborativos*. Nuestra propuesta era: *Cooperar-Aprender-Colaborar*. Ahí insistíamos en nuestra línea de trabajo inicial. Por eso repetíamos algunas ideas anteriores que aquí reiteramos:

> "(1). ***Revisar los usos y utilidad de las páginas web*** que tenemos operativas para las asignaturas que impartimos, incidiendo de manera especial en qué aporta a las sesiones presenciales, cómo se puede optimizar sus contenidos y cuáles son las estrategias de aprendizaje que despliegan los estudiantes.
> (2). ***Buscar formas de implicación y participación de los estudiantes*** en la docencia de la asignatura mediante el uso de las TIC, de tal manera que se puedan generar dinámicas de interacción colectiva que lleven a estimular la investigación, la lectura y la difusión de los resultados de los trabajos que se realizan.
> (3). Siguiendo en el contexto de las páginas disponibles del GIDID, pero atendiendo a los foros de discusión disponibles en el sistema del Anillo Digital Docente, ***estudiar y valorar qué aportan a los debates*** planteados en las clases, cómo se pueden utilizar para ser una herramienta eficiente en la introducción de elementos de semipresencialidad en la docencia.
> (4). Ponderar, discutir y ***valorar las consecuencias prácticas*** que tiene en nuestra organización del trabajo la utilización del correo electrónico como medio para la realización de tutorías con los estudiantes. Atendiendo también al tipo de demandas que se plantean y generando un repertorio al estilo de las FAQ, habituales en otros contextos.
> (5.) ***Fomentar la formación continua***, técnica y didáctica, del profesorado universitario en general con la realización de cursos y seminarios sobre innovaciones docentes en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
> (6). ***Implicar a los estudiantes*** de nuestras asignaturas en la dinámica del ***Cooperar/Aprender/Colaborar***".

Y sobre todo insistíamos en buscar apoyo económico para desarrollar algunas actividades. Que no llegó a ser, porque la financiación fue realmente escasa. En nuestra propuesta queríamos dar un salto. Esto es ir más allá de nuestras reuniones periódicas, no formalizadas, de carácter dinámico para las personas que participamos del GIDID. En esta etapa, durante un tiempo con bastante constancia, mantuvimos reuniones a modo de seminario donde compartir, debatir y reflexionar a propósito de los diversos asuntos implicados en la docencia universitaria. Nuestra propuesta era encontrar alguna financiación para invitar a ponentes externos. Visto con la perspectiva actual, las reuniones fueron reduciéndose en parte porque no conseguimos los apoyos necesarios para desarrollar las actividades y, por otra, porque solucionado el paso de colocar los materiales docentes en la red, las necesidades eran menores… y el tiempo más escaso. De esa manera, trabajamos mediante el uso de la red para las cuestiones generales. Cada miembro del grupo ha realizado sus actividades de manera personal, buscando los apoyos de los compañeros que podían colaborar.

La tercera etapa, en la que nos encontramos, es la de *renovación*, puesto que de alguna manera necesitamos recuperar el empuje inicial y el ritmo de actividades internas. Sabemos que los apoyos institucionales van a ser mínimos. Si que hemos de destacar los apoyos recibidos por parte de Javier Paricio como director del ICE y su disponibilidad a facilitar la realización de cursos, actividades, etc. Incluso en ese contexto, salió adelante la posibilidad de mantener un seminario con el profesor Bernard Scott en el contexto de unas Jornadas más amplias sobre las TIC, la docencia y la innovación, organizadas en el ICE. En la actualidad el GIDID funciona a ritmo de la inercia adquirida. Con los apoyos oportunos se mantienen las páginas con los contenidos de las asignaturas. Cada persona gestiona sus recursos y sólo cuando hay alguna actividad que pueda interesar al grupo se organizan sesiones de seminario. En este momento, el reto es renovar el impulso de formación interna y de cooperación a la hora de comparar los procesos de docentes. Siempre hemos deseado conseguir alguna persona de apoyo para la edición de materiales y de actualización de los ya existentes, pero eso se ha convertido en un imposible. No hemos encontrado nunca la financiación necesaria. La solución ha sido el *autoservicio-cooperativo*, a pesar de los supuestos planes de renovación docente y del supuesto impulso institucional para que el profesorado se adapte los requisitos de Bolonia.

3. Unas paradojas.

Llegados a este punto es el momento de plantear una serie de paradojas y perversiones constatadas al intentar abordar las cuestiones propias de la innovación docente y las TIC en el contexto de nuestra Universidad, pero que transcienden el ámbito de lo próximo.

La primera es la ***paradoja de la abundancia***. Hoy, como nunca, los estudiantes disponen mediante las TIC de un exceso de información que en muchas ocasiones se traduce en "infoxicación" —estado de saturación tóxica por incapacidad para distinguir la información—. Pero, además, tienen a su alcance medios, recursos, herramientas como nadie antes haya conocido. Sin embargo, se encuentran con unos profesores que venimos de unas coordenadas distintas. Nuestros propios sistemas de almacenamiento y distribución de la información, de las lecturas, del conocimiento sobre el que fundamentamos nuestras lecciones pueden incluso resultar obsoletos ante sus circunstancias y los usos que practican. Si antes nos debíamos mover como "mineros" que excavan con esfuerzo para llegar a descubrir el diamante del conocimiento riguroso y serio, ahora da la sensación que hay una fase previa y distinta. Quizá ante tanta abundancia el conocimiento ha cambiado de estado. Ha dejado de ser sólido para licuarse. Y entonces, si estamos en un océano de datos, de textos e hipertextos tendremos que pasar a ser "navegantes". El problema es cómo distinguir la información de calidad de la basura, las aportaciones rigurosas de la charlatanería… En definitiva, a la hora de innovar quizá resulte clave recuperar la austeridad y las raíces, volviendo a insistir en la formación de la capacidad crítica, de la sospecha y del escepticismo practicante de quienes someten a prueba la información que reciben. Porque sin cimientos cualquier edificio se cae.

La segunda es la ***paradoja de los ágrafos***. Esto es, cuando se recurre a sistemas de enseñanza semipresencial o a innovar en la docencia dejando materiales o propuestas de autoaprendizaje en la red se parte del principio básico del dominio de la capacidad lectoescritora. Pero, héte aquí que este presupuesto no se da de suyo. Ni en los discentes ni en los docentes… Las TIC y los materiales en la red no dejan de ser textos ante los que hay que enfrentarse para llegar a comprenderlos y discutirlos. Nos encontramos con sorpresas pues el grado de analfabetismo funcional es más alto de lo deseable. Y

entonces resulta inviable innovar dejando al estudiante que lleve su ritmo. El rechazo a la letra impresa, en realidad es rechazo a cualquier letra que se haya de leer, sea en papel o en pantalla. Como es obvio, esto se supera con entrenamiento y dedicación. Pero las bases, en muchos casos, son tan pobres que los niveles de nuestros "clientes" obligan a "secundarizar" las primeras etapas de la enseñanza universitaria. A "cursos cero"… a "semanas introductorias" para que en primero no se sientan desbordados por lo que se van a encontrar… a diseñar un plan tutor con el que casi infantilizar de manera paternalista a quienes deberían ponerse en una clave distinta —pero estamos en una cultura de la satisfacción donde los atajos y el prestigio social van por otros derroteros—… a concebir al estudiante de un modo *adocenante* que le impide emanciparse del sistema. Porque la autonomía, la iniciativa, la crítica son peligrosas. Más cuando uno encuentra colegas que se jactan de lo que aquí se señala como dificultad diciendo "yo no leído nunca ningún libro" (sic) o que en una reunión de área afirman que los estudiantes de la titulación "igual no tienen que leer ningún libro"(sic). Sabemos que sin el dominio de la lectura y de la escritura no hay nada que hacer. Y si la innovación pasa por usar las TIC, entonces la paradoja se convierte en brecha sangrante. Pues si la información se da sin masticar, resulta que las dificultades se multiplican. Los efectos de este "a-grafismo" se convierten en hipérbole cuando se recurre a la red y se dejan como materiales para el autoaprendizaje. Después con el afán de "innovar" se cae en la cuenta de que si no se solventa este peldaño entonces no hay casi nada que hacer. Por eso, se da la siguiente.

La tercera es la ***paradoja de la participación***. Se produce todo lo contrario de lo que se desea. Si antes hemos dicho que apostamos por un aprender que es aprehender buscando hacerse cargo del mundo para encargarse de ello. La frustración se multiplica cuando las formas de apatía se expanden. O cuando las propuestas de participación se confunden con aquello de aprender jugando, que está bien y es útil, pero no fuera de tiesto. Los espacios y mecanismos para participar se han convertido en un problema para nuestros estudiantes. Se encuentran desbordados por las propuestas creativas y por esa llamada a ser agentes participantes del sistema. Da la impresión que la inercia es dejarse llevar por aquello de qué tengo que estudiar, en qué apuntes está, cómo paso la siguiente barrera… para terminar cuanto antes. Sabiendo que la participación en clase o en los foros de la red es un modo activo de aprender, se descubre que puede terminar siendo contraproducente cuando se acrisola en la saturación del tiempo. Quizá las TIC tienen

en esto su sombra más evidente. Hemos pasado de pocos momentos para expresar las ideas a otros donde la posibilidad de saturación desborda en ambos sentidos. Es decir, tanto a los estudiantes a quienes sometemos a propuestas y herramientas como el Anillo Digital Docente donde los foros, el chat o el correo electrónico aparentemente facilitan la vida cotidiana. Como a nosotros mismos que si hemos de hacer un seguimiento en profundidad de las aportaciones nos vemos sin tiempo para trabajar en otros asuntos. Porque, al final, da la impresión que lo que importa al otro lado es como pasar la barrera. Y esto nos lleva a dar otro paso.

La cuarta es la ***paradoja de los aduaneros y los entrenadores***. Que es casi una pregunta existencial del docente, pues, conecta con nuestro papel en el sistema educativo. ¿Qué somos? ¿A qué nos dedicamos? No es un ejercicio de cinismo, pero nuestro papel en la actualidad se parece más al de los aduaneros que al de los entrenadores. Nos toca actuar las más de las veces como agentes de entidades certificadoras vigilantes de una frontera donde se pasa del suspenso al suficiente. Mucho más que como entrenadores personales a quienes se contrata para poner a punto o para adquirir unas destrezas y dar el mejor nivel. Nos da la sensación de formar parte de las fuerzas represoras del Estado que ejercen la violencia legítima concediendo o negando aprobados que permiten o impiden la conquista del título. Y sin cartón, no hay nada que hacer. Por eso, el anhelo de ejercer de entrenadores, —de alguien que acompaña para superar una prueba y es valorado porque potencia lo mejor de lo que uno es— se convierte en un sueño casi imposible. Cuando alguna vez se prueba resulta gratificante. Quizá eso, en los tiempos que corren, se experimenta sólo en los doctorados o cursos optativos donde el público viene realmente interesado, sin el mero afán de cazar el crédito fácil. ¿Se podría superar este atasco con examinadores externos que evaluasen los conocimientos adquiridos en pruebas finales? Posiblemente, tampoco. Pero al menos, se conseguiría un reequilibrio de las fuerzas y de las posiciones. Ahora, terminamos siendo sólo meros vigilantes de la frontera… en un sistema que parece haber renunciado a las evaluaciones globales, a la exigencia de contenidos y dominio de la materia. Parece darse una renuncia a la instrucción, primando la educación en valores.

Lo cual conecta con la quinta y última, la ***paradoja de la enseñanza-aprendizaje***. La reflexión sobre el tal llamado proceso… muestra varias perversiones. Nos han llegado a la Universidad las consecuencias de las reformas del sistema educativo. Los estudiantes

LOGSE ya llevan un tiempo en las aulas. Y con ellos una oleada de narraciones, de discursos —en el sentido sociológico— y de teorías donde parece cambiarse el acento. Ahora hemos de mirar más a quien aprende que a quien enseña. Se produce un alambicado modo de argumentar donde se llega a la conclusión que importan más los valores y el enseñar a aprender que los contenidos y la "sustancia". Lo cual tiene mucho sentido, pero produce un efecto, probablemente, no previsto. No son ni uno, ni dos los estudiantes de algunas de nuestras titulaciones que consideran que se les ha de valorar por su esfuerzo, por "su trabajo"… aunque los resultados, los contenidos no se hayan llegado a conseguir del todo. Como en todos los movimientos pendulares, la solución pasa por buscar un término medio. Pero el error es trasladar a la enseñanza universitaria las teorías didácticas que han mostrado sus muchas sombras en la enseñanza secundaria, especialmente. En esto tanto las TIC como la necesidad//obsesión por la innovación se han llenado de un discurso "pedagógico" que quizá se oportuno para los niños o adolescentes… ¿pero sigue siendo igual de necesario para los universitarios? En muchas memorias docentes se ha importado el lenguaje metodológico donde se distinguen objetivos de contenidos, de actitudes y de procedimientos… para dar un barniz de color y de rigor, cuando en realidad se produce un olvido de lo primero. ¿Se imagina alguien a un egresado de medicina diciendo después de haber amputado por error, que ha hecho todo lo posible por hacerlo bien? ¿O a un contable que se equivoco al imputar los gastos en la columna de los ingresos? Si es cierto que se quiere apostar por una renovación ese no es el camino. Ni tampoco sirve quedarse en los usos y modos de quienes no miran la otro lado, ni se preocupan por saber si el estudiante está vivo o se ha convertido en un mueble más del aula. Equilibrio, coherencia y consistencia. Ni vale con subirse a la columna de marfil para despreciar a quienes no saben nada hasta que no lleguen a mi cima particular. Ni se trata de jugar a *coleguis* que intentan camuflarse de manera insoportable y dicharachera sin aportar, sin enseñar y sin ni siquiera leer nada que pueda sacar de la oscura ceguedad de la caverna.

4. Unos retos.

Si las paradojas anteriores tienen algo de acertadas, entonces plantean una serie de problemas. Estos pueden interpretase como retos. Aquí y ahora intentaremos bosquejar

unas ideas a modo de respuesta considerando el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior. Pues la llamada reforma de Bolonia nos pone en una tesitura de reforma y cambio.

La “precipitación” y falta de criterio por parte de los gestores políticos es evidente. Sólo hace falta seguir los documentos oficiales para verlo. O la gracia de comenzar a establecer normas por el tejado. Se han elaborado los decretos de postgrado antes que los de grado… para luego marear a quienes han intentado tomarse en serio los papeles. Sin embargo, reconocer e insistir este mal endémico de la sociedad española no conduce a casi nada.

La innovación docente es una tarea permanente. Esto significa que como docentes nos tomamos en serio nuestro trabajo partiendo de la adaptación a las personas que llegan a nuestras aulas. Valdría aquello de “estamos al servicio del usuario”, pero no para caer en la falacia del mercado que subrepticiamente da la razón al cliente, sino para hacer valer la importancia del estudiante en su propia formación.

Frente a la saturación provocada por la abundancia tendremos que recuperar la formación en la sospecha y la crítica como mecanismos de arraigo del conocimiento. Nuestro reto es incentivar, pero ¡a quien quiera implicarse! Porque, ¿hemos de atender a quienes vienen de excursión diletante por el aula? ¿Tiene sentido tratar por igual a quienes no son iguales y ni siquiera tienen interés en esforzarse? Si nuestro sistema y nuestra sociedad es meritocrática ¿no tendremos que actuar en consecuencia y distinguir más de lo que lo hacemos? ¿O quizá el acento ha de ponerse en el lado contrario?

A nosotros nos parece que la parte que nos toca de este reto es tomar en serio la tarea de los entrenadores. Acompañamos, formamos, motivamos y estamos ahí para superar las dificultades. El objetivo de un buen entrenador es que su discípulo de lo de mejor de sí mismo. Y en esto la carrera no es contra los demás, pues no tiene sentido correr si sólo gana uno. Aquí es uno, consigo mismo, que pretende subir la montaña. En la práctica esto se traduce en facilitar recursos claros, bien construidos, ordenados, accesibles y con una graduación del proceso de aprendizaje. Acompañando en el proceso personal e intransferible del aprehender, pero sin sustituir lo que a cada uno corresponde. Y en este camino, exigir… no todos los resultados valen igual. No podemos estafar haciendo

dejación de nuestras funciones, como agentes de aduanas. Pero no somos sólo una entidad certificadora. Los mejores profesores, —con esas clases que nos hicieron disfrutar— nos mostraron en su momento que aprender e ir a clase podía ser una experiencia positiva. Otro reto es compartir y construir los fundamentos. No como "fundas mentales", al contrario como raíces desde las que crecer, en un entorno dinámico, licuado y donde la palabra impresa o contada es la clave para alcanzar la autonomía y responsabilidad personal.

5. Conclusiones.

En nuestro grupo nos parece que hemos de seguir buscando caminos para aprender y mejorar. Esto se hace mejor acompañado que en soledad, en equipo que de manera individual, abriendo puertas que cerrándolas… El objetivo es una docencia centrada en las personas, no en las TIC, los ordenadores, las novedades, la burocracia… Esto exige una tensión entre la innovación, la adaptación y el equilibrio ante la realidad de los alumnos y alumnas, los avances en el conocimiento y la investigación internacional. El objetivo del llamado proceso de enseñanza–aprendizaje son los estudiantes, protagonistas de su propio camino, no el lucimiento del profesor o el incremento de la parafernalia docente.

También hemos de seguir recordando que hay una serie de impedimentos prácticos para innovar y extender el uso de las TIC en la docencia. Uno fundamental es que —¡cuidado!— no todos pueden acceder realmente a estas posibilidades. Se debería pensar un sistema de apoyos y garantías para conseguir que ningún estudiante de la universidad se encuentre en esas circunstancias o pueda escudarse en ellas como medio de resistencia a las innovaciones. En los últimos cinco años se han dado pasos, pero queda mucho. ¿Por qué no un portátil para cada estudiante igual que cuentan con un bolígrafo? ¿Esto sólo es para universidades de postín? La ampliación de puntos de conexión en todos los centros de la universidad, desde las bibliotecas, a los pasillos y bares… avanza con el WIUZ, pero no es completo.

La preparación de materiales docentes nos ha hecho entrar en contacto con nuevas ideas en el mundo de la educación. En los últimos años las TIC se han introducido de forma generalizada en todo los ámbitos de nuestra vida. Han cambiado nuestra forma de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos, de aprender y enseñar. La perspectiva tradicional en educación superior del profesor como única fuente de saber y de los estudiantes como receptores pasivos está cambiando. El acceso a gran cantidad de información puede desbordar a cualquier estudiante. Nuestro papel como profesores es facilitar, guiar y aconsejar en la búsqueda, selección y tratamiento de dicha información. Los estudiantes, por su parte, deben adoptar un papel más activo en su formación en la búsqueda, selección y procesamiento de esta información.

Y al final, sólo con el tiempo, sabremos si el camino ha sido acertado o nos confundimos. Pero si no seguimos andando, difícilmente llegaremos a ningún lugar.