SALAMANCA, Revista de Estudios, 68, 2024, pp. 293-310
ISSN: 0212-7105

EL PARADIGMA EDUCATIVO-CULTURAL EN EL CAMPUS UNIVERSITARIO DE ZAMORA. UNA PERSPECTIVA DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES

The Educational-Cultural Paradigm at the University Campus of Zamora: a Perspective from the Teachers' Experience

Galo Sánchez-Sánchez
Antonio Sánchez-Martín
Daniel Caballero-Juliá
Raúl Martínez-Benito
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Este trabajo muestra la metodología que seguimos en el área de Didáctica de la expresión corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, Universidad de Salamanca. Su acción pedagógica está orientada a las asignaturas relacionadas con la formación de maestros de educación primaria en el campo de la Educación Física. Su enfoque educativo se asienta en una sólida cooperación de sus cuatro profesores y en un trabajo responsable como equipo. Un compromiso profesional que llena de sentido una pedagogía que vincula el estudio del contenido disciplinar de cada materia, con la correspondiente comprensión de su dimensión y aplicación sociocultural.

La formación inicial de los maestros y las maestras no puede hurtar la conexión vital de lo que se estudia con la realidad circundante, con el contexto y sus justificaciones. Solo una pedagogía que contemple la complejidad del mundo real ofrecerá a los estudiantes una educación abierta, crítica, intercultural y con capacidad de adaptación a un mundo cambiante como el de hoy.

PALABRAS CLAVE: formación de maestro; campus universitario de Zamora; expresión corporal; pedagogía sistémica; educación intercultural; metodologías innovadoras; ambientes de exploración y aprendizaje.

SUMMARY: This paper presents the methodology we follow in the area of Didactics of Body Expression at the Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora,

University of Salamanca. Its pedagogical approach is focused on subjects related to the training of primary school teachers in the field of Physical Education. Its educational approach is based on strong cooperation among its four professors and on responsible teamwork. This professional commitment gives meaning to a pedagogy that links the study of each subject's disciplinary content with a corresponding understanding of its socio-cultural dimension and application.

The initial training of teachers cannot overlook the vital connection between what is studied and the surrounding reality, context, and its justifications. Only a pedagogy that considers the complexity of the real world will offer students an open, critical, intercultural education, with the ability to adapt to a changing world like today's.

KEY WORDS: teacher training; Zamora University campus; body expression; systemic pedagogy; intercultural education; innovative methodologies; exploration and learning environments.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las próximas páginas se expone un relato que aborda el planteamiento educativo llevado a cabo durante más de veinte años en una institución de formación superior: la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora de la Universidad de Salamanca.

Apoyados en la triple dimensión docente, investigadora y de gestión, presentamos una metodología de trabajo que busca conectar los aprendizajes propios de las asignaturas con la realidad sociocultural circundante. Conscientes del enorme valor formativo de la etapa universitaria, defendemos un planteamiento que se ha sustentado sobre numerosos proyectos realizados, actividades complementarias y experiencias de investigación que, con una finalidad intercultural de aprendizaje transversal, se ha desarrollado en el entorno universitario del Campus Viriato de Zamora.

Cabe decir que los autores han ido participando de todo ello desde el momento en que se ha producido su incorporación a la universidad, por lo que también nos proponemos incidir en el valor del trabajo en equipo como estímulo colectivo, sin olvidar la relevancia del factor *identidad profesional docente*, que se nutre de las historias de vida de los cuatro autores de este trabajo y que supone la confluencia de dos generaciones de profesores. Las experiencias compartidas han ido construyendo un vínculo fuerte como grupo docente y de investigación, que se siente muy involucrado en las bases metodológicas comunes, por lo que resulta interesante observar cuáles son los aportes individuales al grupo.

Aspectos todos ellos que nos llevan a concebir la universidad como una institución dinámica, no blindada a una única forma de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en continua adaptación a cada una de las necesidades que emergen en los diferentes momentos y contextos. Y por supuesto, nunca entendida

solo como un foco docente, investigador y de transferencia del conocimiento, sino también como un agente generador de experiencias culturales inolvidables.

No existen concepciones eternas, inamovibles y metafísicas de una institución histórica como es la universidad, nos dice don Francisco Giner de los Ríos. Por ello, cuando se habla a veces de crisis de la universidad, cuando se alude de manera reiterada a la «destrucción» de la universidad, en realidad se deja entrever una añoranza sobre un modelo de universidad impasible al curso del tiempo y las nuevas circunstancias que definen cada generación, cada sociedad, con sus específicas condiciones sociales, culturales, económicas, políticas. Lo que existen son aspiraciones parecidas de acceso al saber superior, pero se adaptan a cada momento (Hernández-Díaz, 1997, p. 20).

Aunque nos separe un extenso océano atlántico entre Salamanca y América, resulta muy interesante el resumen ejecutivo del modelo educativo de la Universidad del Azuay (Ecuador), porque vincula, con bastante claridad, los fines de dicha universidad con los principios que promueven las intervenciones prácticas y específicas que se abordan en este capítulo:

> *El propósito del aprendizaje en la Universidad es formar ciudadanos capaces de transformar el mundo. La educación superior significa formar y dignificar al ser humano en lo superior y para lo superior. Formar en lo superior implica contribuir al aprendizaje significativo con lo mejor del conocimiento y métodos científicos. Formar para lo superior supone una formación para el ejercicio de la ciudadanía con ética y estética, para practicar el bien con sensibilidad profunda. (Universidad del Azuay, 2018, p. 1)*

En este sentido, la narrativa de estas páginas sitúa el foco primordialmente en los estudiantes y en sus profesores como principales protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje; empeñados en generar un crecimiento personal y cultural realmente provechoso e innovador.

Considerando que nuestra perspectiva es la que emana de nuestra área de conocimiento, la didáctica de la expresión corporal dentro del marco de la formación de maestros en Educación Física, ello nos predispone a dar mayor peso a tres términos formativos clave, como son: *expresividad, estética* y *creatividad*.

Una habilidad social imprescindible para todas las personas es la expresividad, independientemente de su edad, para poder comunicar mediante el lenguaje verbal y corporal todo aquello que desea. Esto justifica, una vez más, el carácter integral de nuestro trabajo, donde lo físico y lo intelectual se unen. No nos formamos solamente para adquirir nuevos conceptos y saber más, sino para ser mejores personas, más sensibles, a través del fomento de la convivencia, la integración y la participación en todos los sectores de nuestra vida, respetando la diversidad y actuando en consecuencia. (Sánchez-Sánchez y Sánchez-Martín, 2012, p. 94).

Considerando el sentido de cada forma expresiva –obra artística–, se puede inferir que puede haber un mismo principio de creación en todas las disciplinas

artísticas, que no es otro que la expresividad. La expresividad está en la base de todas las artes y su lenguaje son las metáforas, verdaderos vehículos de su fuerza simbólica (…) Un lenguaje que habla directamente de emociones y se vincula con la vida interior de la persona que lo siente (Sánchez-Sánchez, 2010, p. 27).

A lo largo de todos estos años han sido muchas y muy variadas las dinámicas de intervención en expresión corporal, innovación didáctica, animación a la lectura, dramatización, literatura, gamificación, educación artística, liderazgo, cuentacuentos, poesía, o música entre otros, formuladas a través de cursos, jornadas, congresos y foros diversos.

Hay aquí por tanto una mirada retrospectiva, pero también una vocación de continuidad que conecta el eje pasado/presente/futuro, decantándonos por favorecer una enseñanza abierta e intercultural que estimula el desarrollo personal, social y creativo de los estudiantes, más allá de una formación exclusivamente profesional orientada al mercado laboral.

LA UNIVERSIDAD, LOS PROFESORES Y SUS MÉTODOS

La universidad es un escenario muy rico en posibilidades. Ello es así porque se trata de la meca del conocimiento, del lugar al que se llega para subir en la escala social, donde se aspira a conseguir un título que acredite un saber. Por tanto, cuanto más motivador sea ese escenario, cuantas más posibilidades ofrezca, más productivo será para todos los agentes participantes. Sin duda, hoy asistimos a una universidad más pragmática que antes, seguramente porque así lo ha exigido la sociedad y porque así lo han considerado profesores y alumnos como protagonistas principales del sistema. La irrupción de la tecnología como apoyo fundamental en todos los órdenes (planificación y seguimiento de las asignaturas, distribución de tareas, foros y tutorías, mecánica de la evaluación, etc.), ha quitado relevancia a la figura del profesor como fuente primaria del saber y, con el paso del tiempo, ha disminuido su reconocimiento en favor de internet, de las redes sociales y de las grandes plataformas tecnológicas y bibliográficas. La pandemia mundial de los años 2020 y 2021 ha otorgado un valor añadido a la enseñanza digital, remota y de carácter no presencial, que también ha desplazado a un lado la posición hegemónica del conocimiento del profesor.

Pese a todo cambio, innovación y mejora, la figura del profesor resulta prioritaria en el marco educativo, y junto a los estudiantes representan los elementos básicos del sistema. Más aún, los profesores son el fundamento sobre el que descansa la labor docente. Por ello es clave conocer su formación, sus motivaciones y sus deseos de construir estructuras firmes para la educación de sus estudiantes.

La naturaleza de los estudios universitarios, la forma de contratar al profesorado, las exigencias de la carrera docente y otras muchas más razones, dan como consecuencia una universidad incompleta, que no logra resolver cuestiones como la óptima coordinación de sus titulaciones, la interrelación eficaz de los profesores,

la colaboración y el apoyo mutuo, etc. (Petschen, 2013). De tal modo que desde el mismo momento en que un profesor llega a la universidad, se percata de que todo lo que deba, pueda y quiera hacer, va a suceder en un mayoritario régimen de soledad. Son muchas las razones de este aislamiento que cabe referir: cada materia tiene sus objetivos; los horarios de las clases de los profesores no permiten la coincidencia fácil; la necesidad de vivir en múltiples escenarios a la vez contribuye a la soledad del corredor de fondo: preparar y dar las clases, investigar, escribir artículos, asistir a congresos, y un largo etcétera constituyen las tareas habituales (Hernández, 2021).

En definitiva, la profesión docente universitaria atiende a múltiples estímulos, algunos de ellos son considerados «burocráticos» porque responden a cíclicas peticiones de los órganos de gobierno y de la administración. Del profesorado se espera que esos múltiples roles que interpreta en el terreno de la docencia, la investigación y la gestión, le doten de las competencias necesarias para desarrollar las mejores fórmulas metodológicas y activas de enseñanza, estableciendo procedimientos de seguimiento y evaluación formativa coherentes con los objetivos planteados para la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Pero ¿quiénes son los profesores?

En el contexto de la formación inicial de maestros, los profesores universitarios proceden de orígenes diversos, si bien tienen que cumplir una serie de requisitos comunes. La evolución de los viejos modelos ha ido dando como resultado la búsqueda de equipos multidisciplinares, que trabajan de manera colaborativa, desde el esfuerzo de docentes universitarios involucrados en crear un ecosistema enriquecido de estímulos, y considerando que el valor pedagógico de los aprendizajes no se queda únicamente en los conceptos que unas asignaturas pueden aportar.

El modelo competencial nos sitúa en la obligación de utilizar métodos que catalicen una transferencia del conocimiento hacia los sectores donde van a intervenir en el futuro inmediato nuestros alumnos de Magisterio, que se traducen en adquirir una formación específica para la intervención en los diferentes contextos educativos. (Sánchez-Martín, 2023, p. 123)

Desde este enfoque, el aprendizaje no puede ser algo exclusivamente parcelado o vinculado a un conjunto de materias y de saberes académicos. En el conjunto de estas páginas subyace un impulso para emocionar al estudiante, estimularle y llevarle a nuevas experiencias desde la motivación intrínseca de los propios aprendizajes, que son el eje y el valor añadido de todo lo que se ha trabajado desde esta dimensión en el campus de Zamora.

De hecho, el que los estudiantes perciban que un resultado del aprendizaje es significativo o tiene interés en sí mismo, constituye otro móvil para aprender, que se conoce como motivación intrínseca, cuando la razón para esforzarse está en lo que se aprende… Aprender por la satisfacción personal de comprender o dominar algo implica que la meta o el móvil del aprendizaje es precisamente aprender, y no obtener algo «a cambio del» aprendizaje […] Cuando lo que mueve al aprendizaje

es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos más externos. (Pozo, 1999, p. 176; reseñado por Vaca, 2000, p. 664)

En todo momento se ofrece un valor añadido, experiencias nuevas, prácticas diferentes, y actividades complementarias, que tienen un hilo conductor vinculado a la propia clase de las asignaturas regladas, al aprendizaje de la materia, pero que responde a ese *ir más allá de lo aprendido*, para obtener rendimientos en la visión crítica, así como también en un análisis de la realidad educativa enraizada en la cultura.

Dicho planteamiento provoca una aproximación a otros campos, y genera conocimientos transversales en ámbitos no exclusivamente académicos: trabajo intergeneracional con mayores, actividad teatral, prácticas escolares fuera de los entornos convencionales, gestión de proyectos de formación continua, etc.

No existe en ningún nivel educativo un único modelo pedagógico, ni tampoco un solo método de enseñanza o un exclusivo estilo de aprendizaje. Por ello, en este enfoque de integración de lo educativo y lo cultural se emplean metodologías diversas (trabajo por proyectos, aprendizaje servicio, educación intercultural, ambientes de exploración y aprendizaje, aprendizaje basado en juegos y descubrimiento guiado), que han proporcionado situaciones de aprendizaje realmente significativas para la temática abordada en cada caso, con una clara hibridación en el uso de las herramientas pedagógicas y didácticas.

Tomando como base la *metodología de proyectos,* en castellano aparecen diversas denominaciones para referirse a la puesta en práctica de proyectos escolares como los que se están abordando[1].

La metodología de proyectos sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias, ya que de esta forma el estudiante es parte del proceso de planificación, producción y comprensión de las mismas. Además, el objetivo deja de ser únicamente aprender una determinada materia, para comenzar a replantear también el proceso para conseguirlo.

Parte de la concepción de que el alumnado aprende en relación con la vida a partir de lo que le es válido. Por ello, aboga por una «filosofía experimental de la educación» (Kilpatrick, 1967b, 72) en la que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia […]. De esta manera, se incorporan las ideas de John Dewey sobre una concepción más participativa, comprometida e implicada de la escuela (op. cit, 1967b, 64). (López de Sosoaga, Ugalde Gorostiza, Rodríguez Miñambres, y Rico Martínez, 2015, pp. 397-398)

1. Trabajo por proyectos, proyectos de trabajo (HERNÁNDEZ, 1988 y 2000; HERNÁNDEZ Y VENTURA, 1994), proyectos de aula (LÓPEZ y LACUEVA, 2007), proyectos interdisciplinarios (MAJÓ, 2010; MAJÓ Y BAQUERÓ, 2014) y los que se derivan de ello como pedagogía por proyectos (GARCÍA-VERA, 2012), enseñanza por proyectos (LACUEVA, 1998), metodología por proyectos o método de proyectos (ZABALA, 1999). (LÓPEZ DE SOSOAGA; UGALDE GOROSTIZA; RODRÍGUEZ MIÑAMBRES; y RICO MARTÍNEZ, 2015, p. 398).

Por otra parte, con la atención puesta en la transferencia del conocimiento universitario, desde el campus de Zamora apostamos también por proyectos de transformación social y cultural, con metodología de aprendizaje servicio (ApS) *para* incentivar la responsabilidad de los alumnos en la mejora de su entorno.

Según indica Rodríguez-Gallego (2014), citando a Tapia (2008, p. 43), el ApS es «una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes» (p. 97).

Dichas metodologías de trabajo por proyectos y de aprendizaje servicio se vinculan directamente en estas actuaciones a la *educación intercultural,* como hilo conductor de todos los proyectos ejecutados en la práctica. Esto ha permitido (y sigue permitiendo) afrontar un enfoque pedagógico, que, en respuesta a las necesidades y dinámicas sociales, adopta como premisa el respeto y la valoración del pluralismo cultural.

Para entender lo que se está afirmando conviene detenerse en las palabras de García-Llamas (2005), que en el resumen de su artículo «Educación Intercultural, análisis y propuestas», publicado en la *Revista de Educación*, dice:

> *En la aceptación de una nueva sociedad pluricultural, es preciso reconocer la importancia de la educación a la hora de ofrecer unas respuestas adecuadas a las necesidades sociales. Por ello, la educación en la diversidad no ha ser fuente de enfrentamientos, sino un componente que enriquezca la cultura. Para que un educador se desenvuelva de forma adecuada en las sociedades democráticas, es imprescindible que adquiera unas auténticas competencias interculturales. Ello exige que su nivel de formación intercultural sea elevado. El hecho de que los alumnos de los centros escolares procedan de culturas diferentes, lejos de suponer un problema, debe plantearse como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos* (p. 89).

Pero nada de esto es posible realizarlo con coherencia sin la creación de ambientes y espacios de aprendizaje realmente significativos para los estudiantes donde se vean motivados a buscar soluciones que les impliquen directamente. Por ello, la práctica experimental juega un papel preponderante en esta forma de ver las cosas. Tal y como indica Sánchez-Martín (2023), «Cabe resaltar que las intervenciones de carácter práctico poseen un componente de vivencia personal dentro de la actividad física muy importante, además de constituir un instrumento muy útil para enseñar y aprender estrategias de aplicación didáctica» (pp. 125-126).

La aplicación sistemática de este tipo de metodologías en la planificación y la ejecución de los diferentes proyectos conduce a un desarrollo de la autonomía personal del alumno universitario, fomentando su competencia para *aprender a aprender* (capacidad que ya debería haber ejercitado en etapas educativas previas).

Sin embargo, demasiadas veces la educación formal no concede a los alumnos el protagonismo que se merecen, y, casi siempre los reconducen hacia contenidos específicos de una materia concreta, elegidos a priori por el docente.

Les proporcionamos pequeñas parcelas de intervención, y sólo les permitimos aportar propuestas, que se convierten casi siempre en variantes de las alternativas planteadas anteriormente por el profesor. Sus creaciones autónomas suelen limitarse a pequeñas reflexiones al principio o al final de las clases, o reducidas franjas de tiempo dentro de las sesiones prácticas. (Sánchez-Martín y Del Villar, 2000, p. 201)

Tomando como fundamentación estos planteamientos didácticos y líneas metodológicas, se argumentan aquí una serie experiencias formativas que van más allá del simple activismo. Las diferentes iniciativas son y han sido realizadas y proyectadas en el campus de Zamora, con el propósito de buscar la integración de lo cultural dentro del ámbito educativo y académico. En definitiva, las actividades del modelo de trabajo aquí expuesto plasman y encierran en sí misma un espíritu pedagógico de integración intercultural y profesional (Perrenoud, 2012).

EL POTENCIAL DEL TRABAJO EN EQUIPO

En la realidad universitaria la docencia goza de menor prestigio que la investigación. Es una tarea más aislada y se acepta como un trabajo en la soledad del individuo, separado de los demás para dar exclusiva respuesta a la necesidad de aprendizaje de sus grupos de alumnos. Se cuida poco el asunto de que esos alumnos son también alumnos de los demás profesores, y por tanto se descuida la labor de coordinación de grados y de másteres, porque no hay tradición de trabajar en equipos docentes. Y si se hace, es solo en la parte de la evaluación final. En la docencia generalmente la unidad de medida es la asignatura impartida por un profesor, y esa es su competencia.

No parece un buen punto de partida si consideramos que la universidad, en su misión primigenia, tiene que ser capaz de dar conocimientos, de ofrecer la formación más puntera y actualizada a los estudiantes que le han confiado su futuro. Pero esto es así porque, en el fondo, la vara de medir del profesorado universitario se ha conformado con lo puramente cuantitativo y remoto de la investigación, reducido a una tarea de producción y de consumo, donde predomina el valor de indicadores medibles en número de artículos publicados, número de citas, revistas de impacto, proyectos y tesis, patentes, etc. etc. Poco espacio queda para el valor y el sentido del compromiso con la enseñanza, el conocimiento y el saber para con los estudiantes. A ese capital colectivo se le dedica una mínima atención en el sistema universitario. Queda el logro personal, pero se diluye el interés colectivo.

Nuestro enfoque como equipo de profesores se asienta en la convicción del profundo valor de nuestra área de conocimiento. El que el área funcione con mayor

o menor dinámica grupal es una consecuencia de las relaciones interpersonales de sus miembros. Ni que decir tiene que el rendimiento de trabajo gana enormemente si el clima es favorable a la colaboración y al entendimiento. Como se ha dicho, si bien el origen de entrada de cada profesor es diferente, la necesidad de construir relaciones positivas entre ellos es muy importante. Los profesores sirven a un sistema establecido en los planes de estudio de los títulos y en las memorias de grado, por lo que su coordinación marcará en gran medida la evolución individual, y con ello se activarán y reactivarán procesos de autoconstrucción que exigirán un pensamiento reflexivo permanente, marcado por el itinerario vital-profesional de cada docente. Cuando los equipos son constituidos por miembros de diversas generaciones como el nuestro, el potencial de aprendizaje recíproco aumenta porque cada uno ofrece lo que sabe y lo que ama. De hecho, se puede poner el foco en las virtudes de cada generación y en el potencial global que se obtiene con la integración de las diversas sensibilidades existentes.

Una parte del gran debate universitario se centra en la motivación. Porque, aunque es cierto que el alumnado se decanta de forma lógica respecto a sus deseos de formación y elige una carrera acorde con sus expectativas, finalmente es la motivación que emana de las clases de cada asignatura la que disminuye o acrecienta ese interés. Por ese motivo nuestra dinámica pedagógica se apoya con fuerza en la complicidad profesores-alumnos a través de proyectos de acción que ofrezcan experiencias enriquecedoras, verdaderos retos educativos que, sin perder el conocimiento de la realidad, estimulan a los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes.

El escaso tiempo de las asignaturas cuatrimestrales exige planificar con mucho cuidado las sesiones de clase y analizar las oportunidades de complementariedad y compensación. A lo largo de los años ha sido un esfuerzo extraordinario sacar el máximo partido al tiempo sin robárselo a otras asignaturas. La necesidad de dar más espacio/tiempo a los aprendizajes ha supuesto abrir nuevos horizontes, iniciativas de mayor profundización que han ido ofreciendo oportunidades de llevar a cabo nuevas experiencias, unas veces con niños, otras con profesorado externo, en tiempo extraescolar, en fines de semana, etc.

Nuestra convicción sobre la importancia del trabajo coordinado en el área de conocimiento de la didáctica de la expresión corporal nos ha permitido abrir la actividad a otros. Hemos tenido observadores en nuestras clases, alumnos o antiguos alumnos, estudiantes de máster y doctorado, profesores colaboradores y expertos, que han inundado nuestras aulas de sus conocimientos y puntos de vista. Esa riqueza ha servido para dar una mayor dimensión a la tarea educativa y coherencia a nuestra metodología de conectar la educación y la cultura.

Llegados a este punto, lo sustancial es analizar cómo consigue el profesor el mejor desempeño posible de su labor docente, asegurando la máxima calidad, y construyendo poco a poco su personalidad educadora en el exigente mundo universitario. Y para analizarlo, debemos de considerar lo que se conoce como

la identidad profesional docente (IPD), que madurará con el paso de los años de práctica en un proceso de ajuste fino entre convicciones, estrategias metodológicas y expectativas que cada docente pone en juego dentro del equipo para acomodarse a las diferentes situaciones que su trabajo le exige.

El concepto de identidad profesional docente (IPD) ha ido consolidándose en el campo de las Ciencias Sociales como un factor complejo que aglutina numerosos aspectos. Tiene importancia porque es un proceso lento de construcción en el tiempo que se nutre de diferentes indicadores, que parte de los rasgos individuales y biográficos del docente, para imbricarse con la materia social, con las condiciones del trabajo, el contexto escolar, los factores ambientales, las exigencias de la institución, las expectativas de los estudiantes, la calidad del trabajo en equipo, los mecanismos de poder, las negociaciones y los acuerdos, etc. Todo ello va componiendo una estructura personal en la acción docente de carácter transformativo. Como decimos, va jalonando el proceso de construcción y dando coherencia interna a las prácticas educativas. Nos ayuda a entender lo individual en el contexto social, pero también nos lleva del pensamiento del profesor a su acción docente efectiva.

El docente está inserto en un tiempo histórico y en él aporta su pequeña contribución con su hacer profesional. Y por eso resulta de tanto interés el análisis de esa IPD que nace en cada profesor antes incluso del momento mismo de afrontar la docencia. Se mueve entre la permanencia de unos principios educativos como sistema de referencia, y la necesidad de evolucionar de acuerdo a las exigencias del entorno y las condiciones que establece la sociedad en la que participa. Es por tanto un curioso equilibrio y reequilibrio que se percibe mejor con la perspectiva del paso del tiempo, ya que es dinámico y no se observa desde la corta distancia.

Conviene decir que hay varias fases en la construcción de esa identidad docente. La primera se encuentra a caballo entre la formación inicial del estudiante (desde su relación adquirida en la escuela hasta su aprendizaje en sus estudios universitarios) y las primeras experiencias docentes obtenidas de sus prácticas académicas. La segunda se inicia cuando se imparte la primera asignatura y se adapta lo aprendido a la realidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. La tercera es el período más largo y se podría definir como el tiempo de la madurez. La cuarta es la fase final donde se llega a la esencia de lo vivido y lo aportado.

Para entender mejor el sentido de lo expuesto, vamos a sintetizar las fases de la IPD de cada uno de los cuatro profesores autores de este texto, componentes de la misma área de conocimiento y apoyados en una serie de rasgos biográficos que recogen brevemente un itinerario en la historia de vida de cada docente.

TABLA 1. DATOS DE LOS PROFESORES

DOCENTE	AÑO DE NACIMIENTO	FINAL DE ESTUDIOS GRADO/DOCTORADO	AÑOS DE PRÁCTICA DOCENTE		
			PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD
A	1960	1984/2005	3	10	27
B	1963	1984/2004/2021	36	1	18
C	1983	2004/2022	5	10	2
D	1986	2010/2018	0	0	9

Elaboración propia.

Las edades nos ayudan a ver dos niveles diferenciados de estudios no universitarios: A y B se han formado en un sistema educativo bajo la ley de 1970, EGB, BUP y COU, mientras C y D lo han hecho bajo la ley de 1990, LOGSE, con educación secundaria y bachillerato. De los cuatro profesores, dos (A y B) están en su fase cuarta, mientras los otros dos (C y D) están en su fase tercera. Los años de práctica universitaria suponen una importante diferencia que ofrece un saldo alto de capital experiencial.

La interpretación de estos datos nos puede ayudar a entender esa conexión intergeneracional que deseamos enfatizar, para confluir en una visión compartida de la formación inicial de maestros. Las fortalezas y debilidades se hacen visibles para tratar de comprender mejor las identidades docentes individuales y, a través de todo ello, aglutinar el potencial del equipo entendiendo mejor el enfoque de un trabajo orientado hacia el paradigma educativo-cultural. Hay una sugerente complementariedad en los profesores: A y B han desarrollado sus carreras docentes en España; C y D han tenido experiencias muy relevantes en EE. UU. y Francia respectivamente. A y B han sido durante años formadores de formadores en Centros de profesores. A ha tenido experiencias docentes en secundaria, pero su mayoría de práctica ha sido universitaria. B ha compartido y comparte durante muchos años la práctica universitaria con la de centros escolares de primaria, etc.

Analizamos estos datos solo con la voluntad de entender la riqueza generada alrededor de un colectivo de cuatro profesores que tienen orígenes diferentes pero un sustrato común. Y, sobre todo, una perspectiva educativa que comparten hasta el punto de llevar adelante proyectos, ideas y utopías educativas que les ayudan a crecer y soñar en una educación mejor.

EL CAMPUS VIRIATO, UN SINFÍN DE POSIBILIDADES

La Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (EUMZA-Universidad de Salamanca), pasó de su anterior ubicación en la Ronda de San Torcuato

al Campus Viriato en el curso 2001-02. La vieja Escuela Normal (Hernández y Rodríguez, 2008), cuya construcción terminó en el año 1950 tras mucho tiempo parada y en estado de abandono (González-Moro y Caldero, 2009), necesitaba a todas luces una rehabilitación en sus deterioradas instalaciones, compuestas por aulas sin medios, equipamientos anticuados y espacios estrechos donde la comunidad universitaria se ahogaba. Durante cincuenta años había dado la formación requerida a «miles de ciudadanos a través de las escuelas primarias de la provincia. Sus rectores directos, los maestros, siempre van a tener visible el edificio donde aprendieron el oficio, las aulas y pasillos donde se formaron, y así lo van a trasladar indirectamente a sus alumnos de las escuelas rurales de la provincia de Zamora» (Hernández, 2008).

Era el momento oportuno para dar el salto y afrontar con garantías el nuevo siglo. El traslado al Campus se hizo de forma ordenada y el cambio en las circunstancias de trabajo fue inmejorable. El campus reúne actualmente en un amplio solar los edificios administrativos, las Escuelas Politécnica y de Magisterio, la de Enfermería, un aulario, una cafetería/comedor, un pabellón polideportivo, una biblioteca, un salón de actos y un anfiteatro a cielo abierto que ofrece múltiples posibilidades de uso cultural y docente. La historia de la «reconquista» del Cuartel Viriato como campus universitario forma parte de la épica zamorana, como muestra del triunfo de la sociedad ante la desorientación que a veces tienen las fuerzas políticas. Quienes sentimos el orgullo de desarrollar una vida laboral cotidiana en su interior no deberíamos de olvidar nunca ese punto de partida, que representa la esencia de una reivindicación honesta y justa para una población que lo necesitaba más que nada.



Imagen 1. Campus Viriato vista general.
Fuente: fondo documental de los autores.

En septiembre de 2001 dieron comienzo las clases con normalidad y, desde entonces, la formación de maestros se puede decir que ha tenido unas magníficas condiciones de instalaciones y equipamientos para su impartición. Modernas, luminosas, bien aireadas y con espacios amplios para llevar a cabo sus objetivos formativos. Se han desarrollado ya veintidós cursos con cerca de 4.000 alumnos que han ido superando con éxito las modificaciones exigidas por las leyes universitarias, los decretos, las orientaciones y las normativas, el paso de los tres años de diplomatura a los cuatro del grado, los cursos de adaptación para diplomados, los procesos de seguimiento y acreditación de las titulaciones, la nueva doble titulación, etc., que han ido jalonando la historia más reciente de la formación de maestros en Zamora. La EUMZA siguió con las especialidades de maestros en Educación Infantil y Educación Primaria (Lenguas Extranjeras, Educación Física), que luego pasarían a ser menciones dentro del EEES de Inglés, Alemán y Educación Física.

Para el área de didáctica de la expresión corporal, afrontar el reto de la mejora de la calidad educativa era un estímulo apasionante, puesto que los recursos materiales eran claramente superiores. Un cambio a mejor que fue el estímulo perfecto para reformular la docencia y aumentar la significatividad de las asignaturas de los sucesivos planes de estudios. Asignaturas como «Desarrollo psicomotor», «Expresión corporal», «Ritmo y Movimiento», «Movimiento y expresión», «Educación corporal a través del movimiento», «Competencia motriz», «Juego motor y recreación», «Iniciación deportiva», «Movimiento expresivo y creativo».

Seguros del valor formativo de la expresión corporal dentro de la Educación Física en el plan de estudios del maestro especialista (Sánchez y Coterón, 2012), a lo largo de los años hemos realizado un conjunto de iniciativas centradas en los estudiantes para fortalecer su formación académica, cultural y humanística, planteado como la forma de explotar al máximo los recursos formativos y de ofrecer complementos de formación por medio de varias líneas de acción, como son:

- La ampliación de las bases teórico-prácticas de las materias a través de la organización de jornadas y cursos específicos con profesores diferentes a los de la titulación que abrieran a un conocimiento más variado con sus diversos planteamientos.
- La apertura de vínculos con los centros escolares de Zamora capital para ofrecer pequeñas experiencias de prácticas a nuestros alumnos que aumentaran los niveles de motivación profesional hacia la titulación.
- La construcción de un contexto más accesible hacia las temáticas relacionadas con la creatividad corporal, la danza, el teatro y la performance con propuestas de actividades en tiempo extraescolar.
- La organización de congresos internacionales que dieran por un lado mayor visibilidad a nuestra facultad y, por otro, oportunidades de acercamiento de nuestros estudiantes a esas fórmulas de desarrollo profesional.
- La creación de un programa cultural abierto a la participación permanente de los estudiantes.

De cada una de esas líneas de trabajo surgieron las siguientes fórmulas de acción educativa:

– **Las Escuelas de Verano «Expresión, creatividad y movimiento»** (1999-2012). Organizadas a través del Servicio de cursos extraordinarios de la USAL con el atractivo del reconocimiento de créditos de libre elección para los estudiantes y la colaboración de la Asociación de profesores de expresión corporal de España (AFYEC). Fueron concebidas como espacios de acción, reflexión y formación para los estudiantes y los profesionales del área de Educación Física en el campo de la expresión corporal, la danza y el teatro. La clave principal para la permanencia del proyecto fue la simbiosis que se produjo entre el trabajo pedagógico desde una institución académica y el apoyo generoso de una asociación de profesionales.



Imagen 2. Espectáculo nocturno Escuela de Verano.
Fuente: fondo documental de los autores.

– **Los cursos de perfeccionamiento (2002-2016) y los encuentros de antiguos alumnos de Magisterio.** Los primeros, como un vehículo para contar con la experiencia de formadores expertos, entre los que se cuentan Alfredo Mantovani, Mayi Chambeaud, Kiki Ruano, Raúl Vacas, Alfredo Larraz, Iván Bruña, Valia Percik, Lola Brikman, Caro Jaular, Ana Pelegrín, etc. Los segundos, para evidenciar el valor del reencuentro como medio de fortalecer la identidad de una institución formadora con más de 150 años de historia.




Imagen 3. Performance cursos formativos. II Encuentro antiguos alumnos.
Fuente: Marta Vidanes.

– **Las prácticas en centros escolares** (2004-2019); proyectos como «Factoría de artistas», merecedor del premio de Educación Primaria Perfecta García Corselas en su edición de 2008; «Cuentos en el cole», «Peer Gynt», «Polichinela», «Piratas a bordo», «La Odisea», «La fábrica de chocolate».




Imagen 4. Grupos de estudiantes en el programa «Cuentos en el cole».
Fuente: fondo documental de los autores.

– **Los festivales escolares de otoño y de primavera** (2006-2016). Nacieron como una lógica de mejora en la calidad de los procesos creativos. Una oportunidad para que los grupos de trabajo de aula pudieran exponer sus performances en contextos más abiertos y escénicos. Ante público más variado como niños y niñas, padres y madres, docentes y amigos. Y donde tenían la oportunidad de compartir escenario con otros grupos de centros invitados e incluso profesionales de las artes escénicas.




Imagen 5. Grupos de estudiantes en el programa «Festivales escolares».
Fuente: Florencio Maíllo.

– **Los proyectos de creación escénica** como «El principito en Oz», estrenado en el Teatro Escalante de Valencia en el marco de los encuentros de teatro infantil y juvenil (ASSITEJ), 2008 y «Brújula a la esperanza», presentada en el Teatro Principal de Zamora como espectáculo inaugural del Festival Te veo de teatro infantil y juvenil 2009.




Imagen 6. Grupo del proyecto «Brújula a la esperanza».
Fuente: Marta Vidanes.

– **La participación en proyectos interdisciplinares** como el «Día de la Educación Física en la calle» o las Jornadas de fomento de la lectura organizadas por la Dirección provincial de educación de Zamora.



Imagen 7. Grupo ALENCUENTRO, Teatro Escalante, Valencia.
Fuente: fondo documental de los autores.

– **La fundación de la asociación cultural MOVEX** –Movimiento y Expresión– (2004-2023), cuyo propósito principal es el de abrir espacios culturales de participación entre los estudiantes, profesores y personal de servicios del Campus, y que dieron lugar en los años 2011 y 2012 a las primeras Ferias de Bienvenida y al programa Culturalcampus, que se mantienen con enorme presencia hasta hoy.

CONSIDERACIONES FINALES

Creemos que este conjunto de acciones expuestas y promovidas desde el área de Didáctica de la Expresión Corporal, entendidas como un reto de mejora de la calidad educativa, es el binomio resultante de los deseos de emprender situaciones novedosas por los profesores, y de la motivación de los estudiantes para acrecentar sus aprendizajes.

En definitiva, somos de los que creen que los espacios, una vez creados, obligan a esforzarse cada día en hacerlos visibles, en hacerlos útiles ampliando la responsabilidad de ello a cada una de las personas que los habitan. Y esa es una responsabilidad que es nuestra, la que nos ha tocado vivir en este aquí y ahora histórico.

Serán las generaciones más jóvenes las que validen, o no, todo lo realizado, y con ello, determinen si se trata de algo que merece la pena mantener o sustituir por otras opciones, convenciones o modas que el tiempo irá, inexorablemente…, señalando.

REFERENCIAS

GARCÍA-LLAMAS, J.L. (2005). «Educación intercultural. Análisis y propuestas». *Revista de Educación*, 336, pp. 89-109.

GONZÁLEZ-MORO, María Elisa y CALDERO FERNÁNDEZ, Jesús. (2009). «La Escuela Normal de Zamora (1841-1989)». *Aula*, 3. https://doi.org/10.14201/4660.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (2021). *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*. RV Editores. Castelo Branco, Portugal.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier. (2008). *El edificio de la Escuela Normal de Zamora*. Diputación de Zamora. Instituto de Estudios Florián de Ocampo. Zamora.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (1997). «La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas». *Aula: Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca,* 9, pp. 19-44.

LÓPEZ DE SOSOAGA, A.; UGALDE GOROSTIZA, A.I.; RODRÍGUEZ MIÑAMBRES, P.; & RICO MARTÍNEZ, A. (2015). «La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes». *Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Número extraordinario* (1), pp. 395-413.

PERRENOUD, Philippe. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias enseñar otros saberes?* Graó, Barcelona.

PETSCHEN VERDAGUER, S. (2013). *El arte de dar clases*. Plaza y Valdés editores. Madrid.

POZO MUNICIO, J.I. (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Ed. Alianza. Madrid.

RODRÍGUEZ GALLEGO, M.R. (2014). «El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad». *Revista Complutense de Educación, 25 (1)*, pp. 95-113. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

SÁNCHEZ-MARTÍN, A. (2023). «Gamificando el juego motor mediante la Expresión Corporal». En S. Garcías de Ves, E. Pérez-Calzado y J. M. Armada-Crespo (Eds.), *La Mar de talleres. Innovación y aplicación de la Expresión Corporal* (pp. 123-145). AFYEC.

SÁNCHEZ-MARTÍN, A. y DEL VILLAR, F. (2000). «El análisis de la autonomía de los alumnos en Educación Física como medio de formación y de reflexión del maestro especialista en Educación Física». En Contreras, O.R. (coord.), *La formación inicial y permanente del profesor*. Volumen II. Colección Estudios; Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. pp. 199-212.

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, G. (2010). «Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. Expresión, Estética y Educación». *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca,* 16, pp. 21-32.

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, G., y COTERÓN LÓPEZ, J. (coords.). (2012). *La Expresión Corporal en la enseñanza universitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca.

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, G., y SÁNCHEZ-MARTÍN, A. (2012). «Un lugar para el movimiento expresivo en la actividad física con mayores». En B. Tabernero, G. Sánchez, M. J. Daniel y García-Herrero, J. A. (Eds.). *Juegos del pasado en el presente y otras experiencias jugadas con personas mayores*. Cuadernos de la experiencia. Universidad de Salamanca, UPSA y Ayuntamiento de Salamanca. pp. 79-102.

UNIVERSIDAD DEL AZUAY (2018). *Modelo educativo. Resumen ejecutivo, p. 1. Recuperado de:* https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/2020-06/uazuay-modelo-educativo-2018.pdf