



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

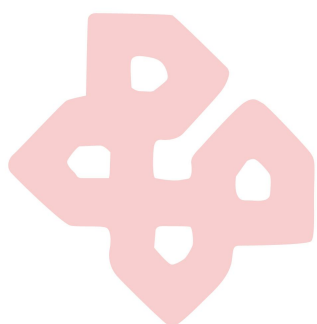
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 19/01/2015

Fecha de aceptación 25/03/2015

## LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: APRENDIENDO DESDE LA COLABORACIÓN

School as teacher-student education context: learning from collaboration



*José I. Rivas Flores, Analía E. Leite Méndez y Pablo Cortes González*

*Universidad de Málaga*

*E-mail: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es), [aleite@uma.es](mailto:aleite@uma.es), [pcortes@uma.es](mailto:pcortes@uma.es)*

### Resumen:

*El trabajo presenta una experiencia de formación del alumnado de Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, diez estudiantes de primer año cursan dos de sus materias colaborando en una escuela en el marco de un proyecto de aprendizaje servicio. Este alumnado sirve de apoyo al desarrollo del proyecto de comunidad de aprendizaje de esta escuela al tiempo que construyen su conocimiento acerca de las dos disciplinas implicadas. El proceso de aprendizaje tiene lugar mediante encuentros con el profesorado universitario en seminarios de reflexión. Igualmente tienen lugar encuentros entre profesorado de la escuela, de la universidad y los estudiantes, con el objetivo de avanzar en la comprensión del proceso educativo, así como colaborar en el progreso del proyecto educativo de esta escuela. Es significativo en este sentido el hecho de que esta escuela esté situada en un contexto de marginación social, económica y cultural. Algunas de las dimensiones que se ponen en juego serían: el trabajo colaborativo, el compromiso social, político y educativo con la escuela pública y la transformación de los procesos de formación inicial del profesorado de primaria. Los resultados de este proceso se organizan en torno al proceso subjetivo vivido por el alumnado, el proceso de formación en el centro escolar y el proceso de colaboración entre el profesorado de ambas instituciones.*

*Palabras clave: Formación inicial, aprendizaje-servicio, profesorado de primaria, compromiso social*

### Abstract:

*This paper presents an experience of primary teacher-student education from the College of Education at University of Malaga. 10 freshmen study two subjects collaborating in a primary school as part of learning-service project. These students are supporting the development of a learning community project in progress in this school while they build their knowledge about two involved subjects. Learning process take place through meetings with the college teachers as a reflection seminar. Likewise meetings take place between both, school and college teachers, and the students, in order to advance in the understanding of the educative process, so as to collaborate in the progress of educational project of this school. In this sense, it is significant that these schools located in a context of social, economical and cultural marginalization. Some issues that are being played are: collaborative work, social-political-educative commitment with public school and the transformation of primary teacher student education. Outcomes of this process are organized around these issues: subjective process experimented by students, the training process at school, and collaborative process between teachers from both institutions*

**Key words:** Teacher education, service-learning, primary teacher, social commitment

## 1. Introducción

Pensamos que existe un cierto consenso en que la formación inicial del profesorado se mantiene en postulados que reproducen el modelo de escuela convencional, basado en la división del conocimiento en disciplinas, en la segregación en grupos y niveles, en la dependencia del saber académico frente al conocimiento práctico, situado y social y en la focalización en el esfuerzo y aprendizaje individual en desmedro del aprendizaje colaborativo, la interacción y colaboración. La experiencia que el alumnado tiene a lo largo de su escolarización (Leite, 2011; Rivas, 2014; Rivas y Leite, 2013), es la misma que se mantiene, en cuanto a su lógica interna, en los procesos de formación en las facultades de educación.

Este convencimiento nos ha guiado, durante los últimos años, a buscar modos alternativos de trabajar con nuestro alumnado que nos permitieran romper con esta lógica instituida y avanzar en una formación más centrada en el trabajo real del docente, en el marco institucional donde desarrollará su actividad y trabajando con el alumnado de las escuelas. Desde nuestra perspectiva la formación del profesorado debe asentarse sobre tres ejes fundamentales: la docencia, la investigación y la innovación en los contextos en los que se actúa. Entendemos que los contextos de formación y los contextos escolares son diferentes pero hay que crear puentes que superen, o al menos pongan en discusión, la artificialidad y la tecnocratización de los procesos de formación.

Los ejes mencionados conforman un complejo engranaje difícil de dividir y fragmentar, pero que es necesario desmadejar. La docencia es un espacio de investigación y no solo de “enseñanza”. Según esto, desde la investigación se pueden generar cambios o repensar las prácticas existentes para de este modo avanzar por nuevos caminos. De esta forma se puede romper con el paradigma técnico que domina la formación y empezar a pensar otra relación entre teoría y práctica que no solo se oriente a generar buenos profesionales, sino a transformar el sistema educativo y la realidad cotidiana de los centros. Una estrategia de formación que solo se centre en el sujeto y en la realidad inmediata del mismo, está abocada a reproducir las relaciones de poder existentes y la jerarquía entre los diversos estamentos educativos. Por otro lado, una formación que intente generar experiencias relevantes en el alumnado que puedan des-centrarlo de su zona de confort o de su ámbito de conocimiento y control, está posibilitando el cambio institucional y la transformación de la educación.

De acuerdo con esto, en los últimos dos años estamos intentando, al menos en algunas asignaturas del grado de Primaria (Organización de centros e instituciones educativas y Didáctica General) unir el aprendizaje de las mismas con la experiencia de trabajo en un centro con un proyecto educativo peculiar; en este caso hablamos de una escuela constituida en comunidad de aprendizaje, que funciona en un contexto de marginalidad y exclusión social. Con esta propuesta incorporamos lo que se viene en denominar “aprendizaje-servicio” (Puig, 2009) en la formación del futuro docente: el aprendizaje tiene lugar en escenarios de trabajo reales, y con proyectos especialmente relevantes, mientras que se les presta un servicio a estos centros, colaborando y apoyando su proyecto desde el trabajo de nuestro alumnado y nuestro compromiso como profesorado universitario. Tal como nos planteamos esta propuesta, entendemos que la universidad tiene una responsabilidad no solo en la formación sino en el desarrollo de una ciudadanía activa, y la propuesta del aprendizaje-servicio abre esta posibilidad (Martínez, 2010).

La experiencia de formación se presenta a partir del relato de su proceso y teniendo en cuenta, sobre todo en cuanto a los resultados se refiere, la valoración de los estudiantes implicados, a través de sus autoevaluaciones, sus diarios, los registros de su participación en los seminarios de reflexión y el trabajo realizado por J. Raúl Ruiz(2013) de seguimiento de la experiencia en el primer año, como Trabajo de Fin de Máster.

## 2. Marco teórico y objeto de estudio

El presente estudio pretende mostrar una experiencia de formación inicial de profesorado de primaria, que se basa en la inserción del alumnado en una escuela con la intención de que participe, como docente, de la actividad del mismo, desarrollando un proyecto de aprendizaje-servicio. Nuestro objetivo es explicar cómo se ha desarrollado esta experiencia valorando de qué modo puede contribuir a propiciar un cambio en el modelo existente. Hay una intención, por tanto, investigadora, pero también de cambio y transformación de una realidad existente, mediante una experiencia particular. De hecho, entendemos que la formación del profesorado no debe quedar al margen de la investigación ni de los procesos de innovación educativa, en un triángulo necesario. Pretendemos que estos tres ejes actúen como sustento de este trabajo.

Nuestro punto de partida es la idea de que los escenarios en los que se forman los futuros docentes son relevantes para desarrollar las identidades profesionales que van a poner en juego en su futuro profesional. Comprendiendo que el aprendizaje siempre tiene un carácter situado y contextualizado, el marco institucional crea las condiciones para el desarrollo profesional, un desarrollo que recupera y confronta saberes individuales y colectivos al mismo tiempo que el proceso de formación en la Universidad.

En la investigación que actualmente estamos desarrollando acerca de la construcción de la identidad profesional de los estudiantes del grado de primaria (Rivas, 2014; Rivas y Leite, 2013; Rivas, Leite y Cortés, 2011), estamos viendo como la experiencia vivida en la escuela contribuye, de forma significativa, a la configuración del sujeto como futuro docente, y que esta experiencia es reforzada, generalmente, en su paso por la universidad. Se puede entender que no hay un cambio sustancial del marco de experiencia y que esta tiende a perpetuar un modelo establecido. No hay capacidad de cambio, o esta es muy reducida, quedando a expensas de las acciones individuales en ciertas materias del currículum académico o de experiencias fuera del mismo.

Por ello nuestra actuación se apoya en una propuesta de “formación basada en la práctica” (Schön, 1992), desde la propuesta de “Aprendizaje-Servicio”, para llevar a cabo en un escenario particular (un centro constituido como comunidad de aprendizaje, como ya se ha dicho) que permita una formación contextualizada, crítica y transformadora. De este modo, un proyecto educativo relevante y transformador es apoyado por el trabajo de nuestros estudiantes y por la reflexión compartida entre estos, el profesorado del centro y el profesorado de la universidad que apoya esta experiencia. Es importante para nosotros dejar claro que la propuesta de “Aprendizaje-Servicio” no la planteemos como una mera metodología de trabajo o como una metodología innovadora entre otras posible. Hacemos esta opción desde la convicción de que tanto los procesos de enseñanza, de aprendizaje y la propia formación son acciones políticas que suponen un compromiso social y personal. El aprendizaje desvinculado de un marco social y colectivo está destinado a reforzar los discursos tecnocráticos, las perspectivas individuales y, en el fondo, a configurar ciudadanos aislados y desvinculados de los problemas que constituyen el universo de acción de los y las implicadas.

La vinculación de estas tres estrategias (Formación basada en la práctica, comunidades de aprendizaje y Aprendizaje - Servicio) nos permite articular un proyecto de formación docente donde el alumnado aprende a partir de una actividad práctica en un centro significativo en cuanto a su proyecto educativo y al que se le presta un apoyo para su desarrollo. Conseguimos con esto, por tanto, una formación contextualizada, significativa y relevante, que entendemos genera las condiciones apropiadas para que afloren docentes transformadores y críticos con las prácticas educativas institucionales.

En cuanto a la primera estrategia, la *formación basada en la práctica*, ya el conocido informe Delors (1996), que da pie a buena parte de las propuestas institucionales de cambio en las políticas educativas, plantea la necesidad de avanzar hacia un modelo educativo basado en la participación, la contextualización y la práctica. Esto supone un cambio en la relación teoría-práctica, en el sentido ya planteado por Schön (1992), como representante de esta perspectiva, que recoge la herencia de los trabajos de Dewey (1995) y que vincula la acción a la construcción del conocimiento. De este modo, tanto teoría como práctica pertenecen al mismo sistema, interaccionando en un sistema complejo vinculado esencialmente con la acción. Hablamos, por tanto, de un modelo de formación que propone un plan de acción elaborado conjuntamente entre el profesorado del centro y el profesorado universitario, que de respuesta a las necesidades definidas por el propio centro (Imbernón, 1994), así como a la necesidad de formación del alumnado. De este modo la escuela debería ser el lugar prioritario de formación que da respuesta a los diferentes implicados en el proceso (Leite, 2007).

En este sentido entendemos que la construcción de conocimiento relevante, que permita una comprensión del mundo orientada a su transformación, tiene lugar por la acción del sujeto en los escenarios donde actúa, de acuerdo al sistema de relaciones que se establece en los mismos. La relevancia, en este caso, viene dada, entre otras cuestiones, por estar vinculada la experiencia a un escenario educativo particular frente a la artificialidad de los escenarios definidos en las instituciones universitarias. Este conocimiento es fundamental para la formación inicial del docente ya que le permite establecer la diferencia entre la reflexión a partir de propuestas reguladas por el contexto universitario y la que tiene lugar a partir de los problemas, demandas e inquietudes de escenarios educativos particulares.

En resumen: descubrir-se es descentrar-se al encontrar y reconocer al otro/a (sujeto, situación y/o contexto). Esto es posible cuando el alumnado puede comprometerse y actuar

en situaciones reales con una responsabilidad real en un espacio de interpelación, argumentación y reflexión entre pares y con el profesorado (Rivas, 2012). En este caso el profesorado, como parte del diálogo educativo que se establece, puede promover interrogantes y cuestionamientos de las prácticas que están teniendo lugar, pero no es el que lleva el control ni es el único responsable del proceso reflexivo. Pensamos que este es un aspecto central de la formación, de acuerdo a las posiciones epistemológicas y psicológicas en las que nos posicionamos, tal como expresamos anteriormente. De hecho responden a nuestros propios cuestionamientos acerca de la realidad educativa: ¿Es posible desarrollar el compromiso, la responsabilidad y la autonomía en el alumnado, si el poder sigue centrado en el profesorado? ¿Se puede conseguir pensamiento crítico y reflexivo si la evaluación, el señalamiento de errores y las propuestas surgen, solo del profesorado? ¿Qué conocimiento transformador se genera si el bagaje teórico del profesorado predomina sobre la mirada crítica e ingenua de la realidad que hace el alumnado entendida como peldaño o eslabón para construir conocimiento, que no está dado de antemano?

Por su parte, las *comunidades de aprendizaje* representan un principio educativo básico bajo nuestro punto de vista: la educación es un asunto colectivo. De acuerdo con esto, es absolutamente necesario conformar un medio social, cultural y político, en las instituciones educativas, capaz de generar un contexto adecuado para el aprendizaje, desde la perspectiva en que entendemos este (Bolívar, 2012; Bolívar & Guarro, 2008). De acuerdo a los postulados de la psicología socio-constructivista (Harré, 1984), el aprendizaje antes que individual es colectivo, de tal forma que el sujeto se apropia de la construcción de conocimiento en el medio socio-cultural, a partir de su propia biografía y la experiencia compartida. Así pues el tipo de escenarios en los que tiene lugar el aprendizaje es parte de lo aprendido y del contenido de la formación que se recibe. Un plan de formación tecnocráticamente concebido, como estamos viviendo en estos momentos, conlleva una formación de corte igualmente tecnocrático, independientemente de los contenidos académicos que se incluyan.

La escuela en la que participamos se mueve en el marco del modelo generado por el grupo CREA, por iniciativa de Ramón Flecha (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002), que a su vez se sustenta en los postulados de Freire, la teoría crítica de Habermas, o las escuelas aceleradas de la Universidad de Stanford. Desde esta perspectiva los ejes de proceso educativo sobre el que se sustenta el proyecto de centro son: el proceso dialógico, la interacción, la comunicación, el respeto y la cooperación (Flecha 1997). Lo cual supone un desarrollo particular de las estrategias docentes encaminadas al cambio y a la transformación de la realidad social a partir de la indagación, investigación y reflexión.

Por último, el *aprendizaje-servicio*, como tercer pilar de nuestra iniciativa, cierra la relación entre la propuesta de aprendizaje de la profesión y la actividad educativa en el centro. Como plantea Puig (2009), “(ApS) es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad” (p. 9). Idea que compartimos en parte, ya que pensamos que no se puede reducir a una metodología, tal como hemos comentado anteriormente. Antes bien, creemos que antes que nada se trata de una propuesta pedagógica para el cambio social. Aramburuzabala (2013), expresamente expone que su fortaleza “radica en su potencial de movimiento social transformador” (6).

En definitiva, se trata de una posición ideológica, que puede derivarse o desarrollarse desde múltiples vías o caminos, tal como lo evidencian múltiples experiencias en diversos lugares del mundo (Martín y Rubio, 2010; Murphy & Tan, 2012). Si bien su desarrollo está más

ligado al continente americano, en los últimos años está teniendo un importante desarrollo en nuestro país, especialmente en Cataluña, País Vasco y Madrid, como atestiguan trabajos como el de Puig (2009), Batlles (2013) y Amat, Serrano y Miravés (2014)

Una de sus dimensiones esenciales es el interés en la transformación del entorno inmediato del centro o una realidad cercana. Esta dimensión social la convierte en una estrategia importante de desarrollo de la comunidad, que, en este caso, afecta a la formación del futuro docente, pero también del proyecto educativo del centro con el que colaboramos. De nuevo aquí Dewey (1995) y su planteamiento del aprendizaje por la acción, así como la tradición pedagógica que entiende la actividad educativa insertada en los contextos sociales, laborales y productivos, se convierte en una importante guía de nuestro planteamiento.

Sintetizando lo planteado hasta ahora, se puede decir que presentamos una propuesta de formación de los futuros docentes centrada en la experiencia, en los sujetos y, de forma especial, en la construcción colectiva del conocimiento y la realidad. El currículum de formación intenta una nueva construcción de la realidad y del universo educativo de los sujetos; una nueva representación de la profesión que posibilite otro tipo de acción educativa y otra forma de comprensión de los procesos de transformación educativa. Como plantean Jagla, Erickson y Tinkler (2013) en el prefacio de su obra,

La pedagogía del aprendizaje-servicio tiene implicaciones significativas para la formación del profesorado. Sus aspectos transformadores tienen un potencial de largo alcance para dirigir la disposición de los candidatos a maestro y proporcionar comprensión de la diversidad. El conocimiento de la pedagogía y como aplicarla en las futuras aulas de los candidatos podría cambiar la formación a una experiencia más poderosa de democracia en la acción y mejorar la misión cívica de las escuelas (xv. xvi)

### 3. Metodología

Presentamos ahora la explicación de cómo se ha desarrollado esta experiencia, describiendo el proceso de inserción de los futuros docentes en el centro escolar, la dinámica de trabajo que se establece y el modo como se establece la dinámica de relaciones entre el profesorado del centro y de la universidad, conjuntamente con el alumnado. Como parte de este proyecto, durante el primer año de la experiencia (curso 2012-2013) un estudiante de Máster del departamento de Didáctica y Organización Escolar, y colaborador del grupo de investigación ProCie, acompaña todo el proceso realizando una investigación sobre la experiencia, con el ánimo de explicarla, valorarla y publicarla. Este alumno asistía al centro al tiempo que el alumnado, participaba de sus reuniones, de su actividad, de sus clases, de los seminarios de formación, ... Realiza, por tanto, un proceso continuo de recogida de datos, sobre el cual nos apoyamos en el desarrollo que viene a continuación. Vamos, pues a contar la propuesta, desde el punto de vista del aprendizaje - servicio, por un lado, y por otro se narra en qué modo se constituye en proceso de formación. Por último haremos una breve presentación del proceso de indagación en que nos apoyamos.

#### 3.1 El proceso de la propuesta

De forma sintética el proceso que se sigue consiste en que estudiantes del primer curso del grado de primaria, cursan algunas asignaturas en un centro escolar colaborando con los docentes del mismo. Paralelamente en la facultad se mantienen seminarios de análisis y

reflexión sobre la experiencia que están teniendo, en sesiones quincenales. Igualmente se desarrolla un diario de la experiencia, conducente a una elaboración de un trabajo de reflexión compartido. El profesorado es partícipe igualmente de este trabajo, manteniéndose reuniones conjuntas (profesorado de la universidad y del centro, y profesorado y alumnado) a lo largo del proceso. En definitiva, se plantea un proceso continuo de acción - reflexión que debe de llevar al alumnado a una construcción de un conocimiento profesional, a la vez que se dan condiciones para la mejora del trabajo en el centro. A continuación explicamos de forma más detallada el desarrollo de la experiencia.

Dadas las posibilidades del centro, la experiencia se ofrece solo a 10 estudiantes de primero de Grado, seleccionados por sorteo entre los interesados. En este sentido una primera preocupación es conseguir establecer una dinámica de colaboración entre ellos, para hacer realidad también el aprendizaje cooperativo. En el centro cada estudiante es asignado a un docente y, a un grupo en su caso, con el que permanece a lo largo de toda la experiencia. Por otro lado, les planteamos una labor indagadora (Cochran-Smith y Lytle, 2003), como forma de dar sentido a las prácticas que desarrollan. La posición indagadora supone o implica el trabajo de docentes y alumnado dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones e investigaciones de otros (p.70). Ambos motores de acción -la reflexión colaborativa y la indagación-, son los que moldean y va dando forma al conocimiento que van adquiriendo.

Una vez que se sumergen en el contexto de acogida procedemos a consensuar un plan de sesiones en la facultad donde comparten las experiencias con nosotros/as. En estas sesiones nuestra labor no es otra que la de ir guiando y poniendo en cuestión los elementos que van observando y las situaciones y vivencias que van experimentando, interpelándolos en cuanto a sus saberes, conocimientos y aprendizajes “recibidos” en la universidad. Esta actividad se plantea como seminarios de reflexión que tienen lugar cada 15 días. Su finalidad es que puedan reflexionar y conectar con las lecturas y propuestas que colgamos en una plataforma virtual para todo el grupo clase. De este modo también comparten experiencias con el resto de su grupo de referencia en la facultad, al que al final de curso rinden cuentas de la experiencia vivida en una presentación pública.

A lo largo de estas sesiones se van desarrollando dimensiones para la comprensión, las cuales surgen de su experiencia y que se convierten en ejes del trabajo final. Este está concebido como un trabajo reflexivo en torno a la experiencia vivida y que de alguna forma también pueda servir de enlace para poder discutir con la escuela y generar un proceso extendido de construcción de conocimiento desde la reflexión. Se trata de exponer su comprensión de la escuela y su capacidad de transformación en el mundo actual (Bolívar, 2008).

Es recurrente en las expresiones del alumnado, al igual que en nuestras sugerencias, atender a lo que no se ve o no se reconoce como práctica escolar. Tiene que ver con un proceso, en palabras de Morín (1995) de la “inventividad y la creatividad”. Y esto es lo que se hace posible desde la práctica como agentes educativos (ya se esté en fase de formación o de trabajo). Este enfoque experiencial -de algún modo podemos considerarlo como narrativo-, como apuntábamos antes, nos da la posibilidad de trabajar elementos y ámbitos ‘invisibles’ para la cultura y la institución escolar establecida como hegemónica. Esta invisibilidad asume dos caras, lo que no se ve y lo que se ve pero se lee o interpreta desde una mirada o visión reducida, circunscripta a unos pocos conceptos o modelos aprendidos, tanto en su vida escolar como en sus primeras asignaturas (en el momento de la experiencia han cursado un cuatrimestre completo)

En este sentido, como docentes universitarios, nos preocupa que, según Beltrán (1991), en las instancias de decisión curricular, “cuyas tareas se traducen en el establecimiento de límites dentro de los cuales se definirá la actuación de profesores y alumnos” (p. 30) y familias (agregamos), puedan participar todos y todas de manera colaborativa, con pertinencia, e intento de asimilación, como modelo de construir la escuela de manera democrática. En otras palabras, nos preocupa que se reproduzcan, desde la formación docente inicial, prácticas hegemónicas ancladas en presupuestos técnicos y en detrimento de supuestos educativos, que es lo que de algún modo impera en los discursos socio políticos y en las cosmovisiones en torno a qué significa la escuela hegemónicas en el sistema actual.

### 3.2 El proceso de formación

Una vez planteado el proceso que estamos siguiendo, es necesario explicitar algunas cuestiones en torno a cómo lo vivimos con el alumnado y cómo, de algún modo el alumnado vivió este proceso de formación.

Las primeras tomas de contacto siempre dejaban espacio a conciliar una nueva experiencia a un alumnado acostumbrado a entender su proceso de formación desde dentro del aula y con metodologías más o menos magistrales, pero donde la acción se circunscribe casi en exclusiva a una materia concreta, a unos espacios y tiempos determinados. En este caso, si bien es cierto que se trabajó en el marco de dos asignaturas (‘Didáctica General’ y ‘Organización educativa’), los tiempos y espacios cambiaron notablemente al actuar en otro escenario distinto como base de su formación. Esto no podemos entenderlo como “prácticas de asignatura”, sino que se construye ‘el temario’ y las ‘temáticas’ desde la praxis. Se intenta romper así la clásica relación teoría-práctica persistente en el discurso y la formación.

Al comienzo de la andadura siempre se ponen en juego dos aspectos que se retroalimentan y que se necesitan: la incertidumbre y el deseo. La incertidumbre de no saber qué te vas a encontrar, y el deseo de adentrarte en un escenario donde como futuros docentes se espera que se trabaje. Estos dos elementos se evidencian en las dos primeras sesiones de reflexión, en las que de algún modo se idealiza la situación y experiencia que se van teniendo.

De la idealización, se aterriza en la realidad -siempre subjetiva-, escolar -también siempre compleja y en ocasiones contradictoria y llena de fricciones entre lo burocrático, las creencias, los fundamentos educativos, las relaciones interpersonales, la diversidad... Esta *performance* realista conduce a un estadio propositivo por parte del alumnado que se puede resumir en: *lo que yo haría es, lo que falla es, me gusta x cosa...* Bajo nuestra experiencia, estas primeras categorías reflexivas o interpretativas suelen ser demasiado taxonómicas, que se corresponden con un conocimiento limitado del lugar donde se encuentran y una cultura escolar aprendida y sedimentada a lo largo de la propia escolarización. Paulatinamente, y mientras intentamos desglosar, interpelar, discutir, ampliar... esas primeras reflexiones, se va generando otra visión más profunda y compleja de la situación. En cada sesión se cuestiona y se pone en discusión permanente la función docente: ¿qué hace en realidad un docente?, ¿cuál es su trabajo?, ¿qué necesita aprender para enseñar?

La estrategia inicial para narrar el proceso es el diario, en el cual registran, según su criterio, lo que sienten, piensan, lo que les sucede, las inquietudes, incertidumbres... acerca de la experiencia formativa que están viviendo. A partir de los diarios se van enfocando las



sesiones grupales antes mencionadas dando paso a la discusión y reflexión conjunta. Una vez más, la diversidad de vivencias, sensaciones, visiones... se hace patente en las voces del grupo. Ante estas situaciones aludimos a, lo que llamamos anteriormente, la indagación y proponemos al alumnado que lo hablen y dialoguen con sus profesores de acogida. Al mismo tiempo se les ofrecen lecturas que favorezcan su reflexión con la sugerencia de preguntarse y cuestionarse el sentido de las lecturas en función de la experiencia y de lo que quieren buscar, comprender o fundamentar. Creemos que este es un aspecto central para trabajar el sentido y la generación del conocimiento en situación. No hay realidades previas y conceptualizaciones previas sino un proceso de construcción dentro de redes de significación social, histórica, cultural y política.

Un elemento que, lógicamente, está siempre presente es el propio proyecto educativo del centro. Las reflexiones, los diálogos, los cuestionamientos, etc. se intenta que siempre se contextualicen de acuerdo a las características del centro, el tipo de alumnado, el proyecto del centro, los marcos socio-culturales,... No se pueden estandarizar los procesos ni generalizar las propuestas. Antes bien, intentamos que haya una fuerte vinculación con las características de la realidad de la que están participando. Además, esto permite hacerles partícipes de los procesos de cambio de esta misma realidad, ofreciendo, de este modo, no solo su trabajo, sino también su comprensión; el modo como construyen la realidad de la escuela. El proceso de indagación al que aludíamos hace un momento incluye también esta perspectiva, de forma que a cada comentario o aportación relevante, le pedimos que acudan a su experiencia en el centro en búsqueda de evidencias que les permitan fundamentar y situar su reflexión. Entendemos que esta devolución, por llamarlo de alguna forma, es algo necesario en su proceso de formación, pero también en su aportación a la construcción del proyecto del centro, que cada año aprende y mejora de estas aportaciones.

Fruto de todo este proceso elaboran el trabajo mencionado, siempre desde una visión colaborativa en la que ponen en juego todo el proceso vivido, también desde sus propias incertidumbres e inseguridades. Esto a veces supone una confrontación con los formatos académicos, con los cuales también es necesario enfrentarse, pero que intentamos sean reflejo del proceso vivido, y no de las exigencias formales.

Es importante en este sentido, su referencia a cómo incluso han podido reconfigurar y entender otras materias en las vivencias que iban reflexionando a raíz del proyecto de aprendizaje servicio. Este hecho, estimamos como realmente fructífero y relevante y que quizás aporte una visión, al menos, algo distinta a lo que se entiende como habitual.

Para finalizar indicar que el proceso va acompañado también de instancias de reflexión y trabajo compartidas con el centro, tanto a lo largo del proceso (compartimos con ellos las actas de las sesiones de trabajo, así como las producciones del alumnado), como, especialmente, al final del mismo, en una sesión de reflexión conjunta donde unos y otros valoramos el trabajo realizado y se proponen acciones de mejora. Esto sin contar sesiones previas de coordinación entre centro y nosotros, y un continuo contacto. De hecho, nosotros mismos participamos como universidad en la comunidad de aprendizaje del centro, lo cual contribuye a que el vínculo, la colaboración y el servicio al centro, sea más intenso y significativo para todas las partes.

### 3.3 El proceso de indagación

El proceso que se sigue en este apartado se corresponde con el relato de R. Ruiz (2013), en el que detalla el proceso seguido en su trabajo. Inicialmente toma contacto con el

alumnado participante, estableciendo las condiciones de la relación que se iba a establecer. Por otro lado negoció un acuerdo con el centro, en relación al proceso que iba a seguir, al margen del acuerdo de aprendizaje servicio que se estaba desarrollando.

Los procedimientos por los cuales se ha ido recogiendo información para su posterior análisis han sido fundamentalmente cuatro: las observaciones directas, las entrevistas, grabaciones y los diarios. En cuanto a la observación, el investigador hizo el seguimiento de los 10 alumnos, asistiendo a las clases en las que participaban. Especialmente esto tuvo lugar con 5 de ellos a los que se dedicó una especial atención. Se estableció, igualmente, hacia el final del proyecto, un proceso de entrevistas con este alumnado, a través de las cuales se profundizaba sobre los aspectos observados en la clase. Igualmente se mantuvieron entrevistas con el profesorado y con alguno de los docentes de la universidad. Por otro lado se grabaron las reuniones que se mantuvieron en las diversas fases del proyecto: los seminarios, las reuniones en el centro, etc. Por último, los estudiantes autorizaron el uso de los diarios para la investigación, pudiendo acceder a su contenido, no solo como parte del proceso de aprendizaje, sino también para la indagación.

Este conjunto de información fue analizado siguiendo estrategias cualitativas mediante un proceso de categorización resultado del análisis del contenido presente en la misma. Así, primero se procedió a un proceso analítico de tematización de este contenido, extrayendo el conjunto de temas presente, para posteriormente proceder a su reducción a las cuestiones problemáticas más relevantes. Se agruparon temas, se buscaron nodos significativos, se establecieron puentes, etc. Para ello se utilizó la aplicación NVivo, que permite el tratamiento cualitativo de datos, de una forma fiable y apropiada.

Este análisis de los datos nos permitió contar con una sistematización de la información con la que contar para la comprensión del proceso y la valoración de la capacidad de transformación del modelo de formación de profesorado.

#### 4. Resultados

Los resultados pueden organizarse en tres apartados:

En primer lugar, prestamos atención a la dimensión subjetiva del alumnado. Estos es, cuales son *las visiones, las percepciones del alumnado sobre la escuela, el funcionamiento de la misma, su valoración sobre el profesorado, las familias*, etc. Todo ello se traduce en imágenes y discursos que les impactan de alguna forma. En estas percepciones se observa un vaivén o camino que va de la incomprensión, crítica y desconfianza sobre lo que hace el docente a un reconocimiento de las dificultades que supone su trabajo. Se enfrentan a una realidad que, si bien no es nueva en cuanto que han vivido en ella durante más de 15 años, sí lo es el cambio de mirada que tienen sobre ella, de acuerdo a su nuevo rol, más cercano a su futuro profesional. De acuerdo a ello hay un sentimiento ambivalente. Si bien por un lado la escuela es percibida como algo fragmentado: las clases, los contenidos, las relaciones de los docentes con el alumnado, los recreos, los materiales, etc., por otro empiezan a valorar el tipo de tareas que realizan y el contenido de su trabajo.

El impacto mayor se sitúa en la figura del docente, en lo que creen que hace bien y en aquello que no ven como muy adecuado. El docente se convierte casi en exclusivo responsable de todo lo que acontece. En la medida en que su experiencia se va ampliando y tienen una vivencia más profunda del trabajo docente, ese primer foco poco a poco se va

ampliando al contexto, a las relaciones, a las familias, a la administración complejizando la mirada y creando otras gafas para mirar. Estas gafas se van creando y re-construyendo en los espacios de reflexión y debate que permiten los seminarios, donde esta experiencia es puesta en cuestión, analizada y revisada, de acuerdo a las tradiciones académico -científicas sobre las que fundamentan su análisis. Este aspecto es importante ya que les permite distanciarse de lo que están viviendo, al tiempo que van encontrando fundamento a su interpretación. De alguna forma se puede decir que les pone palabra a la vivencia.

.Cuando pueden relatar, argumentar, poner en situación sus propias visiones junto con las visiones de sus compañeros/as y profesores/as, los marcos de referencia y análisis van reconfigurándose. Un comentario casi común es no haber pensado que la tarea docente era tan compleja, diversa y dinámica y comenzar a mirar los procesos de enseñanza y aprendizaje de otra manera. Dice una de las alumnas:

Gracias a las numerosas actividades que he realizado en el centro, he descubierto una nueva forma de enseñar y sobretodo de aprender. También, como he podido conocer a través de mis compañeros que han realizado las asignaturas en el aula, he podido saber que en varias ocasiones han organizado talleres para niños de diferentes colegios. En mi opinión es así como realmente aprendemos, porque nosotros como futuros docentes vamos a trabajar con personas y así es como debemos enseñarnos.

Se puede decir que se empieza a romper con la visión ingenua sobre la escuela con la que llegan a la facultad. De hecho, es curioso como van cambiando su idea de escuela valorando aspectos anteriormente negados. Esto es especialmente relevante en relación al tipo de alumnado con el que se encuentran en este centro, de un entorno deprimido, con altas tasas de inmigración, incluso ilegal, así como alumnado gitano. ¿Por qué es importante un proyecto de estas características para estos chicos? ¿Realmente les sirve para algo? ¿Merece la pena educarles en valores como la cooperación, la autonomía, etc. si luego tienen que bregar en un medio hostil? ¿Qué pasa cuando llegan al instituto? ¿Fracasan? ¿Están preparados para hacer frente a lo que el instituto les exige? Estas son algunas de las interrogantes que les surgen y que marcar los debates, lo cual nos lleva a hablar sobre el sentido de la escuela, la relación entre escuela y sociedad, el valor del currículum en la escuela, etc. En definitiva se inicia un cuestionamiento de lo ya establecido.

En segundo lugar, se plantea *el proceso de formación vivido por parte del alumnado* desde que llegan por primera vez al centro hasta finalizar la experiencia, en relación a lo que creen y sienten que han aprendido. Esto lo manifiestan como un cambio radical y profundo desde la práctica cotidiana en relación a las posibilidades de *hacer, decidir, dudar, sentir, compartir* y *comprender* lo que significa la incertidumbre en el actuar docente. Al comenzar la experiencia, se vive con temor y algo de confusión porque, tal como lo expresan: “no sabemos qué trabajo habrá que presentar luego en la asignatura”. Sin duda, el pensamiento académico convencional sigue estando presente en la cultura del alumnado.

Despejados estos primeros temores, aprender a confiar en sus propios saberes y estar abierto a todo lo que pasa les pasa y lo que pasa en el centro, constituyen aprendizajes que creen que no pueden ser transmitidos en las cuatro paredes de las aulas de la Facultad. En sus autoevaluaciones dejan claro que la experiencia les ha permitido o bien sentir que quieren ser docentes o, por el contrario, se les plantean dudas. En cualquier caso, la inmersión en un centro educativo desde el primer año de carrera, la posibilidad de participar en todas y cada una de las actividades del centro como si fueran docentes les ha permitido revisar muchas de sus creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, mitos sobre los niños y las niñas, sobre los

contextos familiares, los tiempos, los vínculos y los conflictos. Esta inmersión acelera procesos de comprensión más allá del modelo de enseñanza universitaria fragmentado hegemónica que sitúa primero la teoría y luego práctica; o en otras palabras, no se puede “actuar” si antes no se saben o manejan determinados conceptos. El alumnado busca la teoría porque la necesita para confrontar su experiencia y sus propias ideas; revisarlas e intentar dar respuestas a las situaciones que vive cotidianamente en el centro. En palabras de una alumna:

Para mí ha sido una oportunidad totalmente inesperada y por eso ante la incertidumbre del principio, pensé que quizás podía tener alguna dificultad en relación a que el hecho de no seguir las clases me desorientara un poco para hacer el trabajo final. A medida que aumentaban los días en el Centro, y asistíamos a los seminarios, cambió mi punto de vista, puesto que, a mi parecer, lejos de perjudicarnos, nos ha favorecido bastante estar observando “la teoría” dentro de una clase, y poder así contrastar todo lo que hemos observado y reflexionado allí con las ideas que iban surgiendo en las reuniones y nos iban planteando los profesores. Creo que es una experiencia que aunque la hayamos tenido en el primer curso, nos va a aportar, sobre todo, en años posteriores de nuestra formación, el tener la referencia de haber vivido en primera persona un enfoque del aprendizaje que no es para nada habitual, con un colectivo de alumnos con ciertas dificultades, que nos va a permitir establecer comparaciones con otro tipo de escuelas y entender mejor las diferencias entre unas y otras, así como los motivos.

Como se puede percibir, el servicio que prestan en el colegio les representa, en sí misma, una fuente de aprendizaje relevante. El conocimiento que adquieren ha sido construido y elaborado desde su experiencia y, por tanto, a partir de una aportación concreta a una situación real. Según expresan, empiezan a sentirse como profesionales, por tanto van incorporando este conocimiento desde una dimensión diferente al que adquieren en las aulas universitarias. De hecho, en muchos casos este alumnado sigue colaborando con el centro como voluntario o desarrollando otras tareas, una vez que finaliza su periodo “oficial”.

En tercer lugar, resulta relevante *el proceso vivido por el propio centro y el profesorado*, tanto del centro como de la facultad. Este ha permitido crear un diálogo permanente tanto a partir de los intercambios de los registros de los seminarios y diarios del alumnado, como de las reuniones mantenidas entre todos y todas (alumnado, profesorado de la Facultad, profesorado del Centro,...). Las miradas difieren en cuanto a como se ve y vive la formación desde los centros educativos y como la ve el profesorado desde la Universidad, pero también la confrontación de miradas nos ha permitido revisar lo que hacemos y los sentidos de la formación, comprendiendo que se trata de un diálogo, de una confluencia de significados -situados- y en situación y no solo una cuestión de competencias, guías docentes y criterios de evaluación. En este sentido el propio alumnado hace algunas propuestas:

La propuesta de mejora sería que, para años posteriores, se les diera la oportunidad de dar prácticas a más alumnos de cada clase. Es una experiencia única que te ayuda a aprender en vivo y en directo. Queramos o no, mis compañeros de prácticas y yo ya llevamos una ventaja ante los demás compañeros de clase. Y esa ventaja es que ya sabemos, más o menos, cómo tratar a los niños y que tenemos más experiencia.

En este sentido, el servicio que se presta no solo se puede valorar a partir de la aportación del alumnado, sino también por el intercambio entre el profesorado de ambas instituciones. Una demanda del centro, en todos los casos, es en qué medida el proyecto puede mejorar con esta experiencia. El triángulo que mencionábamos al principio entre

investigación, formación e innovación es significativo en este momento. El centro busca una devolución de lo que el alumnado ha comprendido de su proyecto, al tiempo que busca analizar con nosotros dicha devolución de cara a mejorar su propuesta. Sin duda, este diálogo no está exento de algunas tensiones en la medida en que no siempre el punto de vista del alumnado es totalmente aprobatorio. Antes bien, ponen sobre el tapete algunas de las contradicciones que se viven en el centro y que constituyen uno de los focos de mejora.

En resumen, estos resultados apuntan a que es posible enfocar la formación de profesorado desde una nueva perspectiva que contemple su implicación en la vida escolar desde un primer momento. El aprendizaje de ciertas teorías, principios, materias, etc. es algo asumible desde cualquier momento y lugar, en cambio la posibilidad de generar una comprensión de la realidad de este tipo, solo puede conseguirse desde experiencias de este tipo.

## 5. Conclusiones

En los dos cursos que llevamos con la experiencia, podemos decir que si la formación debe conducirnos a procesos emancipatorios (Cortés, 2013), esto solo es posible en la medida que el propio profesorado en diálogo con el alumnado y el “otro” profesorado, el que está en los centros educativos, se replantee cotidianamente el sentido de lo que hace, el sentido de lo educativo y el sentido social, político, histórico y personal de la educación como nos viene a decir Connell, (1997), la educación es un compromiso con los más necesitados, con aquellos para los que la educación no es un bien de clase sino un derecho a conquistar. La formación del profesorado debería estar vinculado a estos procesos de transformación de la realidad, especialmente desde un compromiso con la escuela pública y con la comunidad educativa. Los procesos de formación que se desarrollan en la Universidad no pueden quedar aislados de los escenarios complejos, cambiantes e inciertos en los que el alumnado trabajará. Por esta razón pensamos que el aprendizaje-servicio constituye un camino a recorrer en el que, entre otros aspectos valiosos, puede recuperarse el sentido social y político del trabajo docente.

Por otro lado, es importante considerar la dimensión de los proyectos educativos relevantes en los que se debería de focalizar la formación del profesorado. Pensamos que es importante que desde las instituciones de investigación y de formación superior (las universidades) se apoyen las propuestas de cambio de la escuela. Pensamos que es importante entender el sistema educativo como un todo, desde infantil hasta la universidad, propiciando, de este modo, la colaboración y el apoyo mutuo. Hay una fuerte segmentación en la actualidad que no favorece la mejora del sistema y la formación de los que van a ser sus artífices.

En este sentido, las comunidades de aprendizaje, como propuesta institucional de la Junta de Andalucía, pueden representar una vía para que los centros generen proyectos autónomos con la inclusión de la comunidad en pos de una ciudadanía más consciente y más justa (Bolívar, 2008). Si bien, a partir de experiencias de este tipo, se hace posible también una revisión de sus postulados y sus fundamentos, un apoyo a sus iniciativas, una actuación más consciente del profesorado, etc. Hay que tener en cuenta que hay otras muchas experiencias para las que el aprendizaje servicio sería una iniciativa de valor y que sería necesario considerar. En cualquier caso se trata de hacer que el proceso de aprendizaje del alumnado del grado de maestro (primaria o secundaria) converja con iniciativas relevantes en

las escuelas, especialmente en aquellos ámbitos especialmente necesitados, como son los colectivos marginales, deprimidos o en riesgo de exclusión social.

En conclusión, lo que ofrecemos en este trabajo no es una guía a seguir, o una nueva estrategia posible, sino una declaración de principios de lo que debería ser un proceso de formación del profesorado coherente y consecuente con los postulados académicos que insistentemente repetimos a nuestro alumnado desde las tarimas universitarias. Nuestra propuesta, y nuestra oferta por tanto, es la de empezar a pensar otros modos de entender, en la práctica, la formación inicial del profesorado.

### Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2(2): 5-11.
- Batlles, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Boadilla del Monte: Editorial PPC
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y cultura democrática: El proyecto Atlántida*. Madrid: Walter Kluwer
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller. (eds.), *La indagación como base de la formación y la mejora de la educación* (65-79). Barcelona: Octaedro.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del Poder, la sonrisa del cambio. Estudio Pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Elboj, C.; Puigdemívol I.; Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Harré, R. (1984). *Personal Being. A theory for individual psychology*. Oxford: Blackwell.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Jagla, V., Erickson, J. & Tinkler, A. (eds.).(2013). *Transforming teacher education through service-learning*. Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- Leite, A.E. (2007).*Profesorado, Formación e Innovación. Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Morón de la Frontera (Sevilla): Servicio de Publicaciones del Movimiento Cooperativo Escuela Popular.
- Leite, A.E.(2011).*El aprendizaje en la universidad. Las voces del alumnado*. Searbrücken: Editorial Académica Española.
- Martín, X. &Rubio, L.(2010).*Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de la universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Morín, E.(1995).*Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso crítico*. Barcelona: Graó.
- Murphy, T. & Tan, J. (eds.) (2012). *Service-Learning and Educating in Challenging contexts: International Perspectives*. New Yoik: BloomsburyPubl.
- Puig, J.M.; Battle, R.; Boch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Rivas, J. I. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En J.I Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho & C. Núñez. (eds.),*Historias de vida en educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J.I.& Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*.436, 34-37.
- Rivas, J.I., Leite, A. E. &Cortés, P. (2011). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía*.61,1-20.
- Rubio, A.F.; Moliner, L. & Francisco, A. (2014). *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias s/ el aprendizaje servicio en las universidades del Estado español*. Barcelona: Icaria
- Ruiz, J.R. (2013). *Formación en la práctica Seguimiento de un proyecto de colaboración Escuela-Universidad*.(Trabajo Fin de Máster). Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, Universidad de Málaga, Málaga
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.