

## Creando puentes escuela universidad. Una experiencia de formación docente desde la colaboración y el diálogo

### Building bridges university school. An experience of teacher training from the collaboration and dialogue

Rivas Flores, José Ignacio. *Universidad de Málaga*; Leite Méndez, Analía Elizabeth. *Universidad de Málaga*; Cortés González, Pablo. *Universidad de Málaga*

\* Datos de contacto: +34 607509361 | [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)

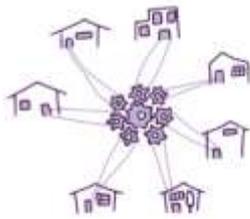
#### Resumen

El trabajo presenta una experiencia de trabajo docente con estudiantes del Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. La experiencia se asienta en una concepción socio-constructivista crítica de los procesos de aprendizaje, donde el diálogo, la colaboración y el compromiso social y político con el contexto constituyen las líneas directrices del trabajo. Por otro lado, nos planteamos desarrollar una línea de trabajo en el sentido del Aprendizaje - servicio, según la cual, un grupo de 10 estudiantes cursa las asignaturas en un centro educativo constituida en comunidad de aprendizaje en un contexto de marginación social, económica y cultural. Este alumnado colabora con los proyectos educativos del centro junto a un profesor/a. De este modo, se presta un servicio al centro, prestando nuestra ayuda y colaboración con el desarrollo del proyecto, al mismo tiempo que nuestro alumnado aprende dichas asignaturas.

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

#### Resumen en inglés

The paper presents an experience of teacher training with primary school teacher students of the College of Education at University of Malaga. The experience is based on a socio-constructivist and critique conception of the learning process, where dialogue, collaboration and social and political commitment with context, are the guidelines of this work. Furthermore, we plan to develop an orientation of our proposal in the sense of learning - service. According this, a group of 10 students have been following the subjects in a school, which has been established as a learning community, in a context of social, economic and cultural



exclusion. These students collaborate with educational projects of the school, beside a teacher. Thus, a service is provided to the school, offering our help and cooperation with develop of the project, while our students are learning these subjects.

**Palabras clave en inglés:** Teacher training, learning-service, primary teacher

## **Introducción**

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 y en la dependencia del saber académico frente al conocimiento práctico, situado y social. La experiencia que el alumnado tiene a lo largo de su experiencia escolar (Rivas, 2014; Rivas y Leite, 2013), se mantiene, en cuanto a su lógica interna, en los procesos de formación en las facultades de educación.

Este planteamiento nos ha guiado, durante los últimos años, a buscar modos alternativos de trabajar con nuestro alumnado que nos permitiera romper con esta lógica instituida y avanzar en una formación más centrada en el trabajo del docente, en el marco institucional donde desarrolla su trabajo y en la perspectiva del alumnado de las escuelas. Desde nuestra perspectiva la formación del profesorado debe asentarse sobre 3 patas fundamentales: la docencia, la investigación y la innovación. De esta forma se puede romper con el paradigma técnico que domina la formación y empezar a pensar otra relación entre teoría y práctica en la formación que no solo se orienta 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, 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 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 educativa de centros e instituciones y Didáctica General) unir el aprendizaje de la materia implicada con la experiencia de trabajo en un centro con un proyecto educativo peculiar, constituida en comunidad de aprendizaje, en un contexto de marginalidad y exclusión social. Esto supone incorporar lo



que se viene en denominar "aprendizaje-servicio" (Puig, 2009) en la formación del futuro docente: Su 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 apoyan su proyecto desde el trabajo de nuestro alumnado y nuestro compromiso como profesorado universitario.

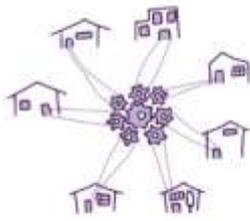
En la presente comunicación presentamos esta experiencia de formación, desarrollando la misma a partir del relato de su desarrollo y teniendo en cuenta, sobre todo en cuanto a los resultados se refiere, la valoración de los estudiantes participantes, a través de sus autoevaluaciones, sus diarios, los registros de su participación en los seminarios de reflexión y el trabajo realizado por Raúl García (2013) de seguimiento de la experiencia en el primer año, como Trabajo de Fin de Máster.

### **Marco teórico y objeto de estudio**

El presente estudio aborda una experiencia de formación inicial basada en la inserción del alumnado en una escuela participando, como docente, de la actividad del mismo. Entendemos 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. Entendiendo que el aprendizaje siempre tiene un carácter situado y contextualizado, el marco institucional crea las condiciones para el desarrollo profesional.

En nuestra actual investigación (Rivas, 2014; Rivas y Leite, 2013; Rivas, Leite y Cortés, 2011) estamos viendo como la experiencia vivida en la escuela contribuye de forma significativa en 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 curriculum académico o de experiencias fuera del mismo.

Por ello nuestra actuación se apoya en una propuesta de "Formación basada en la práctica", a realizar en un escenario particular (un centro constituido como comunidad de aprendizaje) desarrollando una metodología de "Aprendizaje-Servicio", tal como ya hemos presentado. Entendemos que estas 3 estrategias pueden articularse en un proyecto de formación de tal forma que se consiga que el alumnado se forme a partir de una actividad



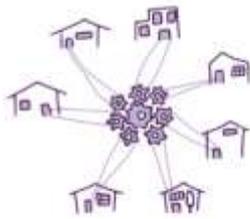
práctica en un centro significativo en cuanto a su proyecto educativo y al que se le presta un apoyo para su desarrollo.

En cuanto al primero, 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. De forma que la construcción de conocimiento relevante, que permita una comprensión del mundo orientada a su transformación, viene motivada por la acción del sujeto en escenarios particulares.

Por su parte, las comunidades de aprendizaje llevan adelante un principio educativo básico bajo nuestro punto de vista: la educación es un asunto colectivo. De esta forma se hace necesario conformar un medio social, cultural y político, en las instituciones educativas, que generen el contexto adecuado para el aprendizaje. 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.

La escuela en la que participamos se mueve en el marco del modelo generado por Flecha (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 son el proceso dialógico, la interacción, la comunicación, el respeto y la cooperación. 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, al que ya nos hemos referido, 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). 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. 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.

Con todo ello nos encontramos con una propuesta de formación de los futuros docentes centrado 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.

## **Metodología**

### El proceso de la propuesta

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 entre ellos. En el centro cada estudiante es asignado a un grupo y a un docente, con el que permanece a lo largo de toda la experiencia. Por otro lado, les planteamos la labor indagadora, como forma de dar sentido a las prácticas que desarrollan. Ambos motores de acción -la reflexión colaborativa y la indagación-, es lo que moldea 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, donde nuestra labor es ir guiando y poniendo en cuestión los elementos que van observando. 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 del grupo de la facultad, al que al final de curso rinden cuentas de la experiencia vivida.

A lo largo de estas sesiones se van desarrollando dimensiones de comprensión que surgen de su experiencia y que se convierten en ejes del trabajo final, el cual 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. Se trata de exponer su comprensión de la escuela y su capacidad de transformación en el mundo actual.

Asimismo, es recurrente en sus expresiones, 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 (1994) 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.

En este sentido, como docentes universitarios, nos preocupa que, según Beltrán (1991), en las instancias de decisión curricular, "cuyas tareas se traduce en el establecimiento de límites dentro de los cuales se definirá la actuación de profesores y alumnos" (Pág. 30) y familias (agregamos), puedan participar todos y todas de manera colaborativa, con pertinencia, e intento de asimilación, como modelo de hacer escuela de manera democrática. En otras palabras, nos preocupa que se reproduzca desde la formación docente prácticas hegemónicas ancladas en presupuesto 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.

### El proceso de formación

Una vez planteado el proceso seguido, es necesario plantear 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 experiencia se circunscribe sobre todo a una



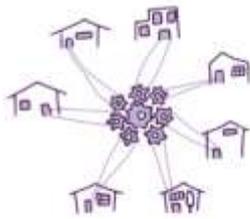
materia concreta, a unos espacios y tiempos determinados. En este caso, si es cierto que se trabajó en el marco de dos asignaturas 'Didáctica General' y 'Organización educativa', pero los tiempos y espacios cambiaron notablemente al actuar en otro escenario distinto que fue la base de su formación. Esto no se entiende como prácticas de las asignaturas, sino que se reconstruye 'el temario' y las 'temáticas' desde la praxis.

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 evidencia 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... Y esta *performance* realista lleva 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, pero es fruto de un conocimiento limitado del lugar donde se encuentran. Paulatinamente, y mientras intentamos desglosar, interpelar, discutir, ampliar... esas primeras reflexiones, se va generando otra visión más profunda y compleja de la situación.

La estrategia inicial es el diario donde registran, según su criterio, lo que sienten, piensan... en la experiencia formativa que están viviendo. A partir de los diarios es por donde se va enfocando las sesiones grupales antes mencionadas y dan 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.

Fruto de todo ello 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.

## Resultados

Se consideran los resultados del proceso llevado a cabo por el alumnado de dos cursos académicos (2012/2013 y 2013/2014). En esta presentación de resultados se incluirá, además, los aportes de una investigación de trabajo de fin de master sobre la experiencia pedagógica.

Los resultados pueden organizarse en tres apartados:

En primer lugar: las visiones, percepciones del alumnado sobre la escuela, el funcionamiento de la misma, el profesorado, las familias, que se traduce en imágenes/discursos que impactan. 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 el trabajo docente. La escuela es percibida como algo fragmentado: las clases, los contenidos, las relaciones de los docentes con el alumnado, los recreos, los materiales, etc. El impacto mayor se focaliza en la figura del docente, en lo que creen que hace bien y en aquello que no ven como muy adecuado. Centrando las responsabilidades casi con exclusividad en el 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. Cuando pueden relatar, argumentar, poner en situación sus propias visiones con las visiones de sus compañeros/as y profesores; los marcos de referencia



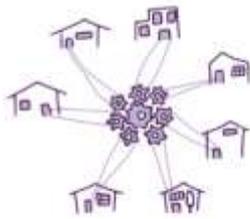
y análisis van reconfigurándose. Un comentario casi común, es no haber pensado que la tarea docente era tan compleja, diversa y dinámica.

En segundo lugar: el proceso vivido por parte del alumnado desde que llegan por primera vez al centro y al finalizar la experiencia en cuanto a su proceso de formación, a lo que creen y sienten que han aprendido, es manifestado como un cambio radical y profundo desde la práctica cotidiana por 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 que trabajo habrá que presentar luego en la asignatura", despejados estos primeros temores, aprender a confiar en sus propios saberes y estar abierto a todo lo que pasa en el centro y les pasa constituyen aprendizajes que creen que no pueden ser transmitidos en las cuatro paredes de las aulas de la Facultad. A partir de sus autoevaluaciones, dejan claro que la experiencia les ha permitido sentir que quieren ser docentes o por el contrario se 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.

En tercer lugar: el proceso vivido por el propio centro y el profesorado tanto del centro como de la facultad, 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.

## Conclusiones

En los dos cursos que llevamos con la experiencia, podemos decir que si la formación debe conducirnos a procesos emancipatorios, 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.

## **Bibliografía**

- 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.
- 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*. Boston: Harvard University Press.
- PUIG, J. M. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso crítico*. Barcelona: Graó.
- RIVAS, J. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En J. Rivas, F. Hernández, J. Sancho, & C. Núñez, *Historias de vida en educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: <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., & LEITE, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía* (436), 34-37.
- RIVAS, J.I, LEITE, A., & CORTES, P. (2011). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía* (61), 1-20.
- RUIZ, J. (2013). *Formación en la práctica Seguimiento de un proyecto de colaboración Escuela-Universidad*. Trabajo Fin de Grado, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, Universidad de 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.