

# ***Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas<sup>1</sup>***

Teresa GARCÍA GÓMEZ

Correspondencia

Teresa García Gómez

Dpto. de Didáctica y Organización  
Escolar  
Facultad de CC.EE.  
Ctra. Sacramento, s/n  
La Cañada de S. Urbano  
04120-Almería

Tel.: 950-015966

Fax: 950-015258

E-mail: tgarcia@ual.es

Recibido: 15/04/11

Aceptado: 16/05/11

## **RESUMEN**

El presente artículo describe la experiencia desarrollada con el alumnado que cursa la especialidad de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de vincular teoría-práctica con una metodología de aprendizaje servicio para la transformación, con la intención de provocar un cambio en los procesos educativos que permita construir y desarrollar la democracia para una ciudadanía crítica y activa. Este objetivo implica, al mismo tiempo, cambiar el modelo formativo conectando universidad-escuela-comunidad.

**PALABRAS CLAVES:** Formación docente, Teoría-práctica, Aprendizaje servicio, Educación democrática, Educación en y para la ciudadanía.

## ***Citizens' contributions from service learning: connecting university, schools and communities***

### **ABSTRACT**

This paper describes an experience with some students in the Primary Teacher Training degree aimed at linking practice-theory with a methodology of service learning to promote change and in order to bring about modifications in the educational process so that a democracy that fosters critical and active citizens is developed. This aim also entails changing the training model and connecting university, schools and communities.

1. Este artículo es el resultado de la exploración realizada en el marco del proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-18585 "La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de Educación Secundaria obligatoria (ESO)".

**KEY WORDS:** Teaching training, Practice-theory, Service learning, Democratic education, Educating in and for citizenship.

*“Artigo 11. Todo o ser humano tem o direito de construir o seu próprio destino”. (Raoul Vaneigem)*

*“La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasladarse de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado”.*  
(Iván Illich)

## **1. La formación como proyecto político. Una mirada crítica para una construcción democrática de la educación como desarrollo profesional**

“El acto político es pedagógico y el pedagógico es político” (FREIRE, 1998, 140). Aquí nos situamos y actuamos como docentes, entendiendo la formación, en general –si bien en estas páginas nos referimos a la planificada y desarrollada para y con futuros y futuras profesionales de la educación–, como un proyecto político crítico para la democracia participativa y la ciudadanía crítica y activa. Consideramos por político las relaciones sociales que se establecen entre el poder, la hegemonía y la dominación (MOUFFE, 1999), por lo que dicho proyecto tendría como objetivo “no erradicar el poder<sup>2</sup>, sino multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder estarán abiertas a la contestación democrática” (*ibíd.* p. 24). Difícil elaborar y llevar a la acción un proyecto global de estas características en una institución que asumió, desde su políticas neoliberales y prácticas, la mercantilización e instrumentalización del conocimiento y de la enseñanza (HIRTT, 2001; CARRERAS, SEVILLA y URBÁN, 2006; DIÉZ, 2007; GIROUX, 2008; GALCERÁN, 2010; etc.). Proyecto que se realiza desde prácticas concretas en el contexto aula con asignaturas determinadas cuyas docentes asumen, como diría Freire (2005, 2006), la *politicidad* de la educación como la herramienta para construir una educación democrática y favorecer la justicia<sup>3</sup> educativa y social,

- 
2. Entendiendo el poder como potencia, según Spinoza. El poder como la capacidad para producir cualquier cambio o resistirse a él (LUKES, 2007), y también como el poder con...
  3. No solamente referida a la justicia distributiva, es decir, el reparto de bienes materiales e inmateriales (educación, trabajo, vivienda, amor, etc.), sino también a la justicia relacional (ZEICHNER, 2010b), referida a las relaciones sociales existentes entre las personas y los grupos en las distintas instituciones de las que forman parte. Esta última, en los contextos educativos, nos llevaría a hablar de justicia curricular (CONNELL, 1997).

sin exclusiones por clase social, género, etnia, etc.; ya que tienen como deseo y finalidad formar a futuros maestros y maestras que contribuyan con su ejercicio docente a la creación y desarrollo de escuelas democráticas participativas, y vayan erradicando los distintos mecanismos de dominación y discriminación que se producen y reproducen en los contextos escolares. Desde este posicionamiento, el trabajo realizado con el alumnado de Magisterio tiene como objetivo problematizar la realidad educativa para favorecer la comprensión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a los distintos elementos sociales, políticos, económicos e históricos, para a partir de esta concienciación tener herramientas para poder transformarlos.

En este proceso de concienciación, en primer lugar, visibilizamos lo oculto, realizando un análisis crítico de las prácticas educativas, y, en segundo lugar, proponemos un modelo de escuela contrahegemónico al existente<sup>4</sup>, ejemplificándola con proyectos<sup>5</sup> educativos que hacen realidad la construcción de la democracia como estilo de vida escolar. Es decir, el conocimiento teórico-práctico que utilizamos, desarrollamos y construimos en las aulas es una herramienta para conocer y comprender mejor –una alfabetización crítica como diría Freire– la realidad de los centros escolares, para tomar conciencia de la imposibilidad de una educación neutra, lo cual supone asumir las consecuencias de nuestras acciones que o bien, nos guste o no, reproducen las prácticas hegemónicas, que jerarquizan, discriminan al alumnado en función de su grupo de origen o pertenencia, enmascarando dicha realidad con explicaciones que responsabilizan a los sujetos de su “suerte”, eliminando todos los condicionamientos sociales y la posibilidad de *concientización*; o bien cambian las prácticas hegemónicas que transforman la realidad en la dirección de construir y desarrollar una democracia escolar participativa.

En definitiva, como futuros y futuras profesionales de la educación se les plantea las dos direcciones posibles de las acciones educativas, las que dan continuidad de lo existente o las que van encaminadas al cambio educativo y

- 
4. Más centrado en los resultados que en los procesos, dado que su objetivo prioritario es la integración de jóvenes en el mercado laboral capitalista y competitivo, estando progresivamente cada vez más dominado por las tendencias de mercado y con la acumulación de capitales. Reproductor y legitimador de las desigualdades sociales, produciendo múltiples exclusiones –por género, clase social, etnia, etc.– a través del ejercicio de una violencia simbólica para una homogeneización cultural, denominada cultura común, que sería el consentimiento de aceptar esa cultura como la válida y no entendiendo que la cultura común es el “proceso libre, contributivo y común de participación en la creación de significados y valores” (WILLIAMS, 2008, 108).
  5. C.E.I.P. Trabenco, O Pelouro, Comunidades de Aprendizaje, Escuela Libre de Paideia, Sudbury Valley, etc.

social, es decir, la igualdad y la justicia. Direcciones claramente expuestas por Imen (2006, 74): “la educación puede ocultar la realidad de la dominación y alienación o por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndola así en una herramienta emancipatoria”; reflexionando sobre las consecuencias que producen las distintas acciones, y apelando a la responsabilidad. Consecuencias que son de distinta índole: personales, académicas, sociales, económicas y políticas.

Se invita al alumnado a pensar qué ser humano quiere formar, educar para qué sociedad o, lo que es lo mismo, qué escuela quiere construir para qué sociedad desde un posicionamiento de que “educar ya no consistirá en adaptar al niño y a la niña<sup>6</sup> al «orden» existente sino, por el contrario, colaborar para que por medio de respuestas creativas pueda resolver las contradicciones que obstaculizan la conquista de una sociedad diferente. No se buscará cómo «aprender a ser» y cómo adaptarse a una sociedad hecha, sino más bien cómo «llegar a ser» en una sociedad que está por hacerse” (GUTIÉRREZ, 1984, 66). Es decir, a pensar por qué hacemos lo que hacemos, para qué, a quiénes beneficia, a quiénes perjudica, a quiénes se invisibiliza, a quiénes se limita.

Sin embargo, este planteamiento encuentra distintas resistencias por parte del alumnado, entre ellas podemos destacar la dificultad de asumir la naturaleza política de su práctica futura, en gran parte debido a la desconexión teoría-práctica, ya que se consideran conocimientos diferentes con utilidades diferentes para contextos diferentes. Es decir, la teoría es la utopía, lo inalcanzable, lo que se queda en el estado del sueño, lo que permite obtener una titulación; y la práctica, la realidad. Incluso el conocimiento no directo de experiencias concretas y reales que ejemplifica la vinculación entre ambas, no consigue que la teoría deje de permanecer en el plano del deseo y elimine la creencia de que dichas experiencias se deben a unas circunstancias especiales que las hacen posibles, y se entienda con todo su alcance como la creación de las personas implicadas en ellas en la relación dialógica entre teoría y práctica (FREIRE, 1975; ZEICHNER, 2010b).

## **2. Vinculando teoría y práctica. La creación de una Red de apoyo-construcción de experiencias innovadoras**

Con el objetivo de ir eliminando una creencia muy arraigada en el alumnado universitario que estudia Magisterio, que se repite año tras año: una cosa es lo que se aprende en la universidad y otra es la práctica diaria en las escuelas,

---

6. La cursiva es mía.

donde verdaderamente se aprende; buscamos<sup>7</sup>, desde hace tres años, la manera de vincular teoría y práctica, en las materias que cursaban con nosotras, con experiencias educativas innovadoras y no reproductoras del modelo de educación hegemónico. Queríamos que el alumnado protagonizara desde la observación, reflexión y su propia acción que las prácticas educativas se sustentan en una teoría, y que las teorías, el conocimiento trabajado en las aulas, normalmente calificado de utópico, era/es el camino –parafraseando a Eduardo Galeano– a andar para transformar las escuelas, en escuelas democráticas, puesto que los conocimientos que trabajábamos conjuntamente, como ya hemos apuntado anteriormente, partían de un análisis de los centros escolares y de las consecuencias del modelo educativo vigente, para a partir de ahí construir escuelas democráticas, entendiendo que éstas posibilitan la participación real de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, etc.) en la gestión, organización y desarrollo del *currículum* con el fin de hacer real el principio de igualdad y justicia.

Fue en el curso académico 2008/2009 cuando ofertamos al alumnado la posibilidad de cursar unas prácticas voluntarias en el marco de las asignaturas<sup>8</sup> que cursaban con nosotras. Creamos<sup>9</sup> lo que llamamos “Red<sup>10</sup> de voluntariado para una escuela inclusiva”, es decir, una Red de centros integrada solamente por aquéllos que estaban realizando alguna innovación o que estaban dispuestos a innovar, donde nuestro alumnado no se limitaría a observar ni a ayudar, sino a proponer y actuar. Propuestas y actuaciones que estaban guiadas por los conocimientos trabajados en las aulas, ya que estas prácticas tenían por objetivo vincular la teoría y la práctica, desmentir, desde la propia experiencia, la creencia de que lo que se aprende en la universidad es una cosa y que la práctica es otra. Es decir, queríamos que el alumnado experimentara la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, y entendiera que el conocimiento no es algo para ser acumulado, sino una herramienta para la comprensión y la transformación de la escuelas, en escuelas democráticas. Nos interesaba la praxis, una acción

- 
7. Junto a María Socorro Sánchez Morán, compañera de departamento y compañera de camino desde 2008 en esta búsqueda de un nuevo modelo de formación docente universitaria, que se describe en estas páginas. Desde este momento, comenzamos a trabajar de forma coordinada, cooperativa e interdisciplinariamente como docentes y como miembros participantes del *Programa Socioeducativo de carácter comunitario para la recuperación de El Ingenio*, que se tratará más adelante.
  8. Globalización e Interdisciplinariedad y Organización del Centro Escolar en la especialidad de Educación Primaria de Magisterio.
  9. Junto con Luis Ibáñez, compañero del grupo de investigación y por aquel entonces asesor del CEP de El Ejido. Su trabajo e implicación fue fundamental para hacer posible esta Red.
  10. En esta Red también colaboraron tres docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y dos asesoras del CEP de Almería.

conjunta, reflexiva y crítica (FREIRE, 1975; GRUNDY, 1998). Esto requería que compartiéramos significados. Por esta razón se entregó a los maestros y maestras que se comprometieron con esta Red el mismo texto<sup>11</sup> que había trabajado el alumnado, con el intento de consensuar el significado de democracia en las escuelas, término como sabemos confuso y ambiguo, y se adquirió el compromiso por parte de los centros de que las propuestas del alumnado irían en la línea de favorecer la construcción y desarrollo de escuelas democráticas, en su acepción de democracia participativa, de implicación de los distintos colectivos, partiendo de sus experiencias y realidades concretas para potenciar la igualdad y la justicia. Era el inicio de la puesta en práctica de la metodología de aprendizaje servicio para la formación, y para la colaboración en la introducción y desarrollo de innovaciones educativas en los centros escolares.

Más de ochenta personas se implicaron en la propuesta de estas prácticas<sup>12</sup> voluntarias. Nos inquietó la falta de centros para cubrir todas las demandas, y huyendo de selecciones y exclusiones, con el deseo de que todas y todos los alumnos pudieran tener esta experiencia, de hacerla posible, vimos<sup>13</sup> la viabilidad y la coherencia con nuestro objetivo de que algunos y algunas participaran también en el *Proyecto Cuido mi casa, Cuido mi barrio*<sup>14</sup>, con otro colectivo que no estaba en un centro escolar. A partir de la colaboración en este proyecto, en el que participaba también un centro que formaba parte de la Red de voluntariado, adquirimos el compromiso de trabajar en la misma línea –desde la implicación directa y activa– en el siguiente curso escolar, ya que el análisis colectivo evidenciaba

---

11. APPLE, Michael y BEANE, James A. (1997). “La defensa de las escuelas democráticas”. En *Escuelas Democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.

12. Un día a la semana de forma sistemática durante un cuatrimestre. En el aula coincidían tres o cuatro personas voluntarias.

13. Conjuntamente con Domingo Mayor Paredes, educador social de EPSA (Empresa Pública del Suelo de Andalucía).

14. El proyecto socioeducativo “Cuido mi casa, cuido mi barrio” (2006-2008), organizado por EPSA y realizado en los barrios de La Chanca y El Puche de Almería en el marco de Pedagogía del Habitat, tenía entre sus objetivos el uso responsable de los espacios públicos, partiendo de la concienciación de la realidad y la transformación de ésta, participando en su diseño y construcción. El resultado de dicho Proyecto fue la realización del Parque Garlochí en El Puche, el cual contó con la participación activa tanto en el diseño como en la creación del alumnado de diferentes centros educativos. En la actualidad, es el espacio que se mantiene cuidado en el barrio, si bien la actitud hacia éste difiere entre las personas que participaron en dicho proyecto de las que no, constatando que la participación democrática en los procesos potencia la responsabilidad y la corresponsabilidad, así como una ciudadanía responsable y comprometida. Este Proyecto Socioeducativo se desarrolló en el Programa de Actuación que desde el año 2005 viene realizando la Consejería de Obras Públicas y Vivienda, el cual tiene como finalidad la Rehabilitación Integral de El Puche (<http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=375>).

la potencialidad de este proyecto: la concienciación de la realidad (su realidad), el deseo y las acciones de cambio, el compromiso y la corresponsabilidad cuando las personas se implican desde el inicio en un proyecto de transformación, lo hacen suyo, donde todas las voces son escuchadas y consideradas, creándose espacios comunes de pensamiento, reflexión y decisión. Acordamos trabajar en el curso 2009/2010 en un proyecto común: la recuperación de El Ingenio<sup>15</sup>, partiendo de las necesidades y demandas de la población de El Puche<sup>16</sup>. Todo el alumnado que trabajaba con nosotras<sup>17</sup> se implicó voluntariamente en este proyecto.

### **2.1. Posibilidades y límites para la construcción de la democracia y la justicia**

Estas prácticas posibilitaron, en distinto grado, al alumnado universitario, desde contextos concretos, hacer conexiones entre la teoría y la práctica; a comprender la imposibilidad de una aplicación lineal teoría-práctica; a cuestionarse determinadas prácticas docentes; a ver limitaciones de diferente índole (expectativas de diferentes profesionales hacia los niños y niñas, usos de espacios, de tiempos y de materiales, etc., analizando los condicionamientos y las posibilidades del uso de estos recursos); a pensar sobre sus propuestas y acciones educativas indagando en el por qué y para qué, así como las diferencias entre lo planificado y lo realizado en el aula; a comprender que no toda innovación tiene como objetivo la democracia, la equidad y la justicia; a hacer patentes las contradicciones entre el pensar y el hacer; a participar en la puesta en práctica de metodologías más participativas, más globalizadas e interdisciplinarias; a plantear actividades más democráticas –incluyendo la perspectiva de género, atendiendo a las propuestas del alumnado...– etc.

No obstante, aun reconociendo todas las posibilidades que permitieron, estas prácticas tenían ciertos límites<sup>18</sup> para hacer posible la construcción y desarrollo

---

15. El Ingenio es una puerta monumental que data de 1885, emblemático por su historia, ya que fue fábrica azucarera y de productos químicos, y durante la Guerra Civil fue una cárcel. Se encuentra ubicada en un amplio solar abandonado.

16. El Puche es un barrio en la zona este de Almería. Aproximadamente tres cuartas partes de su población son migrantes, el resto se divide entre población gitana y no gitana. Sus habitantes sufren las dificultades, problemas y consecuencias que generan la exclusión y marginación social.

17. Y con otras dos profesoras de otros departamentos que se vincularon al proyecto desde sus respectivas materias.

18. No podemos dejar de reconocer y de hacer explícito la buena disponibilidad de los maestros y las maestras con las que colaboraron los alumnos y alumnas. Del mismo modo, jamás hubo una negativa a negociar otros cambios. Esto no se planteó en el primer año, que realmente

de escuelas democráticas y justas, y potenciar la educación de una ciudadanía participativa y crítica. Durante el primer año, no había un proyecto de educación negociado en este sentido, ni en muchos casos una intención de los centros de transformar el modelo educativo; predominaba la idea de posibilitar un mayor rendimiento por parte del alumnado, un mayor éxito escolar. Eran innovaciones muy acotadas en el tiempo y en el espacio, en ocasiones reduciéndose solamente en algunos contextos de aula y no con una implicación del centro o de los centros en su conjunto, y a veces se realizaban solo el día de trabajo del voluntariado.

Pensamos que un cambio real para construir y desarrollar escuelas democráticas supone un proceso sistémico (FULLAN, 1990, cit. por IMBERNÓN, 2010), donde el cambio en uno de los elementos requiere del cambio en los otros.

En el segundo año, tras la evaluación del trabajo realizado, vimos las potencialidades –un proyecto más global–, y también las carencias: todos los colectivos, instancias e instituciones trabajaron en su espacio, pero no hubo nexos, no se trazaron puentes, no se tejieron los hilos conductores y comunes, como hace una araña que teje su red cuidadosamente, atenta a cada uno de sus hilos, ampliando sin dejar de hacer conexiones. Faltaba la visión integral y, por tanto, el trabajo en esta línea, que permitiera un trabajo coordinado intercentros e interinstituciones no educativas.

### **3. *Un Proyecto en construcción... para una ciudadanía crítica y activa***

En el curso académico 2010/2011 se elabora<sup>19</sup> y se pone en marcha<sup>20</sup> el *Programa Socioeducativo de carácter comunitario para la recuperación de El Ingenio en El Puche*. Este Programa tiene como fin la apropiación de un espacio

---

fue un cuatrimestre –el marco temporal de las asignaturas vinculadas–, de desarrollo de estas prácticas.

19. Por miembros de la Mesa Comunitaria de El Puche, y negociado y consensuado por los distintos integrantes que la componen. La Mesa Comunitaria se crea en 2008 como una estructura organizativa de carácter comunitario y de trabajo coordinado, donde participan representantes de entidades educativas y sociales, técnicos y técnicas de los recursos públicos, y vecinos y vecinas del barrio, integrándose este año las docentes universitarias a raíz de su participación en el Programa. Es un espacio de trabajo de análisis, discusión, reflexión, y decisión colectivo para la transformación del barrio.
20. En él participan activamente cuatro centros educativos (la Escuela Infantil La Alcazaba, el C.E.I.P. Josefina Baró, el C.E.I.P. El Puche, y la Sección de Educación Permanente El Puche), el Centro de Salud El Puche, concretamente una médica y la trabajadora social, y EPSA, muy especialmente el educador social, Domingo Mayor Paredes.



público, El Ingenio, para construir colectivamente el diseño de una plaza como lugar de encuentro intercultural e intergeneracional para el ocio, la educación, la cultura, etc., que favorezca la cohesión social entre sus habitantes y cree un entorno saludable. La recuperación de El Ingenio parte de las necesidades y demandas de la población de El Puche: generar espacios comunes, inexistentes en la zona, para la convivencia; y solventar uno de los problemas permanentes del barrio referido al cuidado de espacios públicos, y a sus condiciones higiénico-sanitarias. El Ingenio es el fin; el proceso, la transformación de un barrio desde su problemática, con los distintos colectivos que habitan y trabajan en él, y el empoderamiento de sus habitantes. En dicho proceso se trabajan dos ejes temáticos interrelacionados: la apropiación pública de los espacios, ya que ésta permite dotar de sentido y significado a los lugares, favoreciendo el control, respeto y cuidado por lo común; y la salud, entendida como el bienestar físico, psíquico, emocional, ambiental y social; mediante procesos de implicación y participación activa de la comunidad educativa, ya que entendemos que es la única vía para favorecer la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos responsables en relación a los espacios públicos. Para hacer posible la transformación de un barrio desde y con las personas que lo habitan es necesario una educación en y para una ciudadanía democrática, responsable, crítica y activa. Adquirir conocimientos, competencias y valores que sustentan la práctica de una ciudadanía democrática solo es posible si se posibilitan espacios y tiempos reales a todos los integrantes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, vecinas y vecinos...) para la participación, el diálogo y la toma de decisiones en lo que afecta a la cotidianidad de los centros educativos, y a los problemas y realidades de las personas de una comunidad.

Educación en los valores que requiere una ciudadanía democrática, significa no educar desde la normatividad, sino desde la vivencia, la participación, el consenso, la responsabilidad y corresponsabilidad. Formar para y en una ciudadanía democrática requiere reestructurar las relaciones que los centros educativos mantienen con el entorno. Es decir, las instituciones escolares tienen que dejar de ser espacios cerrados en sí mismos, herméticos, donde solamente se transmiten conocimientos escolares desconectados de la vida de las personas, de sus problemáticas, sus necesidades, sus experiencias, de sus deseos, etc.; sino que deben cambiar sus relaciones con el territorio, relacionarse de manera diferente con las familias, la comunidad, la política, los negocios, los servicios sociales, los medios de comunicación, la universidad, etc. (FULLAN, 2002), aprovechando y rentabilizando el capital cultural del entorno y de sus habitantes. En definitiva, crear una red para potenciar los aprendizajes porque una educación en valores, en los valores necesarios para una ciudadanía democrática (participación,

colaboración, igualdad y equidad, etc.), requiere articular la cultura escolar y no escolar para generar contextos significativos de aprendizaje. Al mismo tiempo, también se hace necesario cambiar las relaciones del entorno con los centros educativos. Este cambio de relaciones significa aceptar y exigir la responsabilidad que tienen todas las personas de una comunidad en la educación de niños, niñas, jóvenes, adolescentes y personas adultas, aportando, para tener un valor de uso, conocimientos y destrezas; al mismo tiempo que cualquier lugar u objeto del entorno se convierten en educativos. En definitiva, sería entender la educación para todos y todas como un acto por parte de todos y todas, lo cual significa que toda persona tiene derecho real tanto a aprender como a enseñar (ILLICH, 1974). Aceptar este supuesto implica crear una comunidad educadora para el ejercicio de una ciudadanía crítica que entienda la democracia y la justicia como principios para la acción, lo cual requiere un compromiso para:

- Organizar centros educativos como comunidades no sólo de enseñanza, sino también de aprendizaje, donde un colectivo de personas se agrupan para transformar la realidad, partiendo de ésta, comprometiéndose en la consecución de un bien común, trabajando conjuntamente y corresponsabilizándose de sus acciones.
- Practicar procesos de enseñanzas-aprendizajes compartidos y multidireccionales, tratando los contenidos que se trabajan en los centros educativos a partir de problemas cotidianos que preocupan a la comunidad, articulando la educación formal y no formal para producir contextos significativos de aprendizaje. Es decir, los contenidos escolares parten de la vida cotidiana, y se desarrollan contando con los conocimientos, capacidades y competencias docentes, pero también con todas las posibilidades que ofrece el entorno social, con las aportaciones del exterior, con todas aquellas personas que puedan dar respuesta a los interrogantes, necesidades, deseos, etc.
- Atender a las necesidades sociales, culturales y de ocio, incluyendo la diversidad cultural, generacional, etc. de la comunidad.
- Diluir la educación en la vida de las personas. Diferentes ámbitos asumirían la tarea de educar: la política, el trabajo, los centros de salud, las asociaciones, las relaciones personales, la vida familiar, etc.; todos serían medios de educación (ILLICH, 1974).

La creación de una comunidad educadora apunta a otro cambio: “construir ciudades y entornos más habitables, con lugares para el encuentro y el intercambio, con equipamientos culturales y otras ofertas lúdicas y formativas que contribuyen a la mejora de la calidad de vida de las personas, e indirecta y potencialmente a la

democratización e innovación de la escuela” (CARBONELL, 2001, 106). Cambio que es el objetivo del *Programa Socioeducativo de carácter Comunitario para la Recuperación de El Ingenio*, generando dicho Programa las condiciones para la constitución y desarrollo de una comunidad educadora, puesto que articula la vinculación y apertura de los centros educativos con su medio social (DELVAL, 2006) y a la inversa en distintos aspectos:

- 1) Los centros educativos se abren a la comunidad, ponen sus recursos materiales y humanos al servicio de ésta, a los intereses y necesidades de los sujetos.
- 2) La actividad escolar recibe aportaciones culturales de todos los miembros de la comunidad, procurando espacios y tiempos para el diálogo y la búsqueda de consensos.
- 3) Los centros educativos aprenden a analizar los problemas sociales y culturales de la comunidad con sus protagonistas para aportar soluciones compartidas.
- 4) La creación de espacios de encuentro, intercambio y aprendizaje intercultural e intergeneracional, de coparticipación y de corresponsabilidad.
- 5) Considera, sistematiza y difunde el potencial educativo del entorno, su capital cultural, y lo pone al servicio de la ciudadanía, posibilitando experiencias significativas y conocimientos relevantes de niños, niñas, jóvenes, adolescentes y personas adultas.
- 6) Favorece la creación de espacios significativos para el aprendizaje, considerando éste como “el resultado de una participación no estorbada en un entorno significativo” (ILLICH, 1974, 57), lo que supone un nuevo estilo de la relación educativa entre las personas y su entorno.
- 7) Es una apuesta por la solidaridad ciudadana y cohesión social para evitar y neutralizar discriminaciones, exclusión y marginación social.
- 8) Otras instituciones e instancias (centro de salud, EPSA, asociaciones vecinales, etc.) asumen un papel activo en los procesos educativos.
- 9) Es un proyecto de trabajo comunitario de base, construyéndose mediante procesos democráticos<sup>21</sup> y justos, ya que a nadie se le niega el principio

---

21. Distintas estructuras organizativas (Mesa Comunitaria, Comisión de Educación y Plenarios) para el trabajo cooperativo, la circulación de la información, la toma de decisiones y la evaluación continua.

de ciudadanía de participación, ni está condicionada por el grupo de pertenencia.

En definitiva, se están generando las condiciones, como afirma Lima (2004, 68), para una “apropiación creativa de la escuela, no para consumirla, sino para recrearla. Para una transformación de la escuela en “casa de la comunidad” exige descentralización y autonomía, legitimadas por formas de gobierno democrático y participación activa en la toma de decisiones”.

#### **4. Repensando el modelo formativo. El Aprendizaje Servicio como metodología para la transformación**

Pensar en cambiar las escuelas, querer que éstas se constituyan en comunidades educadoras, tanto en la gestión, en la organización como en el *currículum*, para hacer posible una educación democrática participativa que posibilite la construcción y desarrollo de una ciudadanía crítica y activa para un cambio local y social necesita, al mismo tiempo, pensar la formación docente en esta misma línea. Es decir, formar al alumnado universitario para que adquiera los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo y construcción de la democracia y la justicia en los centros educativos requiere cambiar el modelo formativo que le posibilite conectar los conocimientos disciplinares con realidades y problemáticas concretas, convirtiendo dichos conocimientos en herramientas para comprender, analizar y actuar en la realidad.

Se trata de potenciar el pensamiento práctico “como alternativa epistemológica que entiende la formación como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, las personas, ideas y contextos que rodean su existencia profesional y personal” (PÉREZ GÓMEZ, 2010, 42), para un conocimiento significativo y relevante en y para hacer efectiva la igualdad en educación –la igualdad de acceso, de permanencia y de éxito–, la democracia y la justicia.

Dicha alternativa epistemológica es la que estamos procurando posibilitar al alumnado con su participación en el *Programa Socioeducativo de carácter Comunitario para la Recuperación de El Ingenio*, buscando permanentemente la forma de vincular teoría y práctica desde nuestras asignaturas, cambiando la propia concepción y práctica de formación del alumnado universitario, ya que requiere situar la formación docente en un nuevo espacio, el resultante de la intersección entre universidad-escuela-comunidad, que Zeichner (2010a) denomina el tercer

espacio, un espacio híbrido, “dado que el conocimiento académico y práctico y el conocimiento existente en la comunidad convergen en formas menos jerárquicas del aprendizaje del profesorado” (ZEICHNER, 2010a, 125).

Esto significa que los futuros y futuras docentes, a través de su participación en el marco del Programa Socioeducativo, también se educan en comunidad, una comunidad de formadores y formadoras, donde el conocimiento académico es uno más en el que se integran conocimientos, prácticas, habilidades, etc. de las maestras y los maestros y de otros agentes y personas del barrio. A partir de esta interacción de diferentes fuentes y tipos de conocimiento se marca como finalidad que el alumnado universitario realice un proceso de “teorización práctica” (HAZEL, 2006, cit. en PÉREZ GÓMEZ, 2010, 47) por medio de la metodología de Aprendizaje Servicio.

Existen distintas definiciones de Aprendizaje Servicio (PUIG y PALOS, 2006; PUIG, 2009; MARTÍNEZ, 2010; BATLLE<sup>22</sup>, etc.), nosotras lo entendemos como “una propuesta educativa que promueve el compromiso social, combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un programa articulado donde los/as participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno para mejorarlo y transformarlo. Se trata de sostener simultáneamente la intención educativa de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social”<sup>23</sup>, en nuestro caso la mejora y transformación de un barrio desde la ciudadanía. Es el aspecto de transformación del aprendizaje servicio el que queremos resaltar. No entendemos el servicio desde el altruismo o asistencialismo, ya que sería acrítico, ocultando la realidad, no visibilizando las estructuras y los mecanismos de dominación y de exclusión, y que condicionan y limitan la construcción participativa de la democracia. Como señala Freire (1998, 50) “el asistencialismo hace de quien lo recibe un sujeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación y se contradice al proceso de democracia fundamental [...] El asistencialismo «roba» al hombre y a la mujer<sup>24</sup> la responsabilidad –la cual exige tomar decisiones que afecten a intereses ajenos y propios”. Por tanto, entendemos un servicio para la transformación, para el empoderamiento no solo de los colectivos que habitan y trabajan en el barrio El Puche, sino también del alumnado universitario como agente de cambio para combatir las diferentes formas y mecanismos de opresión y dominación por clase social, género, etnia,

---

22. <http://roserbatlle.wordpress.com/>

23. Definición completada por María Socorro Sánchez Morán (2010) a partir de las definiciones elaboradas por Roser Batlle en distintos materiales de su página web (ver nota anterior).

24. La cursiva es mía.

etc., y para la asunción de su responsabilidad como profesionales con la igualdad y la justicia.

La participación de los alumnos y las alumnas en el marco del Programa consiste, además de prestar un servicio a la comunidad, ya sea en las aulas-centros educativos y otras instancias colaboradoras en el mismo, tomar consciencia de los aprendizajes que están realizando, y de los que necesitan adquirir para la construcción y desarrollo de escuelas democráticas y de la justicia escolar y social, conjugando los conocimientos disciplinares que trabajamos en el aula necesarios para la construcción y desarrollo de la democracia escolar y los ejes temáticos del Programa en sus propuestas e intervenciones educativas. Para ello deben tomar consciencia de cuáles son sus limitaciones y debilidades en el marco del servicio que están prestando, y actuar para que éstas vayan desapareciendo o convirtiéndose en fortalezas. Es decir, tienen que realizar procesos de investigación-acción participativa y crítica, que les permitirá ser conscientes de sus prácticas educativas y cómo poder mejorarlas desde una línea de acción que potencie la democracia y la justicia. Para esto, de forma sistemática, el alumnado dispone de un día a la semana para su intervención directa, y como un colectivo más participa en la planificación y toma de decisiones junto con los y las profesionales con las que colabora en cada uno de los proyectos que conforman el Programa, trabajando de forma cooperativa con sus compañeros y compañeras que prestan su servicio en el mismo espacio, e intercambiando experiencias entre iguales y con la comunidad.

La actuación que realiza el alumnado a través de su servicio en un contexto concreto, con el objetivo de concienciar para transformar una realidad desde los principios de la democracia participativa para una ciudadanía crítica y activa hace que actúe, a la vez, sobre él mismo. Es decir, siguiendo la idea de continuidad de la experiencia de Dewey (2004), posibilita que esta experiencia de aprendizaje servicio de transformación, transforme sus experiencias pasadas, reconstruyéndolas, y las futuras.

Como docentes, con esta experiencia de aprendizaje servicio en el marco del Programa Socioeducativo, queremos posibilitar las condiciones para que el alumnado que trabaja con nosotras, tenga la oportunidad de realizar múltiples aprendizajes, como señala Pérez Gómez (2010), *en situación que provoquen*<sup>25</sup>:

---

25. Recogido como objetivos en el Proyecto: SÁNCHEZ MORÁN, María Socorro y GARCÍA GÓMEZ, Teresa (Coords.) (2010). "Vinculando Teoría-Práctica: El aprendizaje servicio para la formación y la transformación". En AA.VV. *Programa Socioeducativo de Carácter Comunitario para la Recuperación de "El Ingenio - El Puche"*. Septiembre 2010-Junio 2011.

- La vinculación entre teoría y práctica, a través de procesos permanentes de reflexión de y en la acción, para posteriormente realizar propuestas que permitan construir y desarrollar escuelas democráticas.
- El aprendizaje de la democracia, participando en un proyecto democrático. Proyecto que surge desde la base, siendo la horizontalidad la que define las relaciones y la toma de decisiones, y donde la evaluación es una actividad permanente.
- La participación y vivencia en la creación de una comunidad educadora como potencial del aprendizaje y de la enseñanza, considerando los centros educativos como comunidades de enseñanza y de aprendizaje, donde un colectivo de personas se agrupa para transformar su realidad, comprometiéndose y trabajando cooperativamente para la consecución de un bien común, corresponsabilizándose de sus acciones.
- La necesidad de experimentar que los centros escolares tienen que abrirse a la comunidad y ésta a los centros para potenciar una educación de calidad, y para una ciudadanía reflexiva y crítica, que tenga como objetivo de acción la construcción y el desarrollo de la democracia y la justicia, vinculando los conocimientos académicos con los no considerados académicos.
- La consideración de que la educación debe atender a las necesidades sociales, culturales y de ocio, incluyendo la diversidad cultural, generacional en las propuestas educativas.
- Un servicio a los centros educativos, instituciones y entidades para la transformación de hábitos, concepciones, comportamientos, etc. que mejoren la calidad de vida de las personas que habitan el barrio desde la concienciación y participación colectiva.
- La vivencia en proyecto educativo de participación comunitaria como vía de cambio de la propia realidad.

En definitiva, a través del aprendizaje servicio en el marco del Programa Socioeducativo se le brinda a los alumnos y a las alumnas la oportunidad de participar de una educación crítica que, como señala Castoriadis (1995), significaría ser formados y formadas dentro, y a través, de una paideia democrática, que se construye y reconstruye permanentemente. Esto requiere<sup>26</sup>, y esa es nuestra

---

26. También de políticas institucionales de reconocimiento, que proporcionen condiciones estructurales y permitan un modelo organizativo diferente desde la propia universidad.

intención, formar un equipo<sup>27</sup> docente –de titulación y curso para hacer posible la coherencia formativa–, que se vincule al Programa, lo que posibilitaría que la Universidad no fuera un lugar de transmisión de conocimiento sino de reconstrucción del mismo a partir de realidades concretas. Al mismo tiempo, es una vía para potenciar un nuevo modelo de formación para el alumnado, formándose no sólo para una práctica profesional democrática, sino en una práctica profesional democrática, ofreciendo la posibilidad de otro modelo de formación permanente para nosotras mismas.

### **Referencias bibliográficas**

- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARRERAS, J.; SEVILLA, C. y URBÁN, M. (2006). *La Euro-universidad*. Barcelona: Icaria.
- CASTORIADIS, C. (1995). "La democracia como procedimiento y como régimen". En AA.VV., *La strategia democratica nella società che cambia* (pp. 15-32). Roma: Datanews.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DIÉZ, E. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1998). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el mundo rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2002). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304406>.
- GALCERÁN, M. (2010). "La mercantilización de la universidad". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 89-106. <http://www.aufop.com/> (Última consulta realizada el 20-03-2010).

---

27. En estos momentos constituido por siete personas.



- GIROUX, H. (2008). "Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica" (pp. 17-22). En P. McLaren, y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, F. (1984). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- HIRT, N. (2001). "Los tres ejes de la mercantilización escolar". (Traducido por Beatriz Quirós). (Consultado en Internet).
- ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- IMBERNÓN, F. (2010). "La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum" (pp. 588-603). En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- IMEN, P. (2006). "El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios" (pp. 73-84). En P. Freire, *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LIMA, L. (2004). "Organización escolar y democracia radical. Paulo Freire y el gobierno democrático en la escuela pública" (pp. 57-110). En L. Lucio-Villegas y P. Aparicio (Eds.), *Educación, democracia y emancipación*. Xàtiva: Diálogos.
- LUKES, S. (2007). *El poder*. Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍNEZ, M. (Ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- PUIG, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M. y PALOS, J. (2006). "Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 357, 60-63.
- WILLIAMS, R. (2008). *Historia y cultura común*. Madrid: Los libros de la Catarata. Edición de Alicia Gutiérrez.
- ZEICHNER, K. (2010a). "Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 123-149.
- ZEICHNER, K. (2010b). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

