

Experiencias y posibilidades de articulación entre universidad-escuela-comunidad

Teresa GARCÍA GÓMEZ

Datos de contacto:

Teresa García Gómez

Facultad de CC.EE., Enfermería
y Fisioterapia
Departamento de Educación
Ctra. Sacramento, s/n. La Cañada
de S. Urbano. 04120 Almería

Tel. 950015966

E-mail: tgarcia@ual.es

Recibido: 13/4/2013

Aceptado: 9/7/2013

RESUMEN

Este artículo recoge las aportaciones y discusiones realizadas en la mesa de trabajo «Experiencias de investigación e intervención social y educativa emancipadoras», en el marco del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, que vincula universidad-escuela-comunidad desde los tres ámbitos de actividad de la Universidad, docencia-investigación-extensión, estableciendo articulaciones en algunos casos entre ellos para realizar dicha vinculación, cuyo objetivo es la igualdad y la justicia social, atendiendo a la responsabilidad social y política de la institución universitaria con la sociedad.

PALABRAS CLAVE: universidad-escuela-comunidad, investigación acción participativa, currículum contrahegemónico, justicia social.

Experiences and opportunities for linking University-School-Community

ABSTRACT

This article includes the contributions and discussions of the working group «Emancipatory Experiences of Social and Educational Research and Intervention» in the XII International Conference on Teacher Training, linking university-school-community from the three areas of activity of universities; teaching-research-extension, establishing connections among them in some cases to make such a link, the objective of which is equality and social justice, based on the social and political responsibility that universities have towards society.

KEYWORDS: university-school-community, participatory research action, counterhegemonic curriculum, social justice.

Diferentes comunicaciones presentadas y discutidas en la mesa de trabajo «Experiencias de investigación e intervención social y educativa emancipadoras», en el marco del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, vinculan universidad-escuela-comunidad desde los tres ámbitos de actividad de la Universidad, docencia-investigación-extensión, estableciendo articulaciones en algunos casos entre ellos para realizar dicha vinculación, cuyo objetivo es la igualdad y la justicia social, atendiendo a la responsabilidad social y política de la institución universitaria con la sociedad. Experiencias que se enmarcan en la idea y práctica de un proyecto político, no neoliberal, contrahegemónico de Universidad, comprometido con la igualdad, la justicia educativa y social, la democracia participativa real y con el bien común, es decir, al servicio y para el beneficio de las comunidades locales y de la sociedad en general.

En el ámbito de la investigación, los trabajos presentados consideran esta como vía para producir conocimiento aplicado en contextos de exclusión con el fin de ir eliminando desigualdades, en tanto que el objetivo de la misma es identificar e indagar en los distintos factores y componentes que producen exclusión social y aquellos que permiten erradicarla, así como identificar prácticas socioeducativas con éxito respecto a la inclusión social para realizar propuestas de acción y políticas, que permitan transformar los contextos investigados con la implicación activa de los distintos y distintas participantes y mantener y reforzar aquellas prácticas exitosas.

Son proyectos de investigación que cambian la concepción y práctica dominantes de la investigación universitaria, al entender que debe ser real el compromiso de la universidad en producir el conocimiento necesario para la resolución de problemas sociales y políticos, teniendo como objetivo el bien común. Para ello, la investigación debe ir acompañada de la acción en procesos dialécticos, involucrando a las comunidades, movimientos sociales, instituciones, etc., en la definición de las problemáticas que indagar para que sea posible el beneficio común de los resultados de la investigación. Es decir, como señala Sousa (2007, 43), «los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil».

Esta idea y práctica de investigación, realizada por distintos grupos, tendrían que constituir la praxis habitual de la Universidad en su asunción de su responsabilidad social y política, y no deberían desvincularse de sus otros ámbitos de actividad: la docencia y la extensión, como dejan patente otros trabajos presentados y que abordamos a continuación.

En el ámbito de la docencia encontramos propuestas teóricas de formación inicial docente que implican otro modelo profesional, cuyo objetivo es formar futu-

ros maestros y maestras como agentes de cambio educativo y social, promotores desde sus prácticas de la democracia real y justicia social. Objetivo que lleva a romper con el modelo transmisivo —que otorga al alumnado un papel pasivo en su propio proceso de aprendizaje, siendo receptor de un conocimiento para ser acumulado—, y adoptar metodologías que potencien un papel activo de este, como constructor del mismo, donde el conocimiento adquirido tiene valor de uso para dar respuesta a las demandas sociales, incorporando a los grupos excluidos y sus saberes. Para ello se propone la creación y desarrollo de un currículum contrahegemónico, que incorpore los problemas sociales, económicos, políticos, etc., que permita tomar conciencia de la realidad para actuar sobre ella con el fin de contribuir a la transformación del modelo social existente. Dicho currículum se caracterizaría por establecer de forma permanente una relación dialógica entre teoría y práctica desde la pedagogía crítica y problematizadora para la emancipación, formando al alumnado como investigador en metodologías de investigación-acción-participativa y crítica, mediante procesos reflexivos contextualizados para desarrollar la capacidad de detectar y atender a las necesidades de los contextos de intervención pedagógica y de los sujetos que los conforman para emprender acciones con el objetivo de transformar realidades. Acciones encaminadas al trabajo cooperativo y colaborativo —intra e interinstitucionales—, a la educación crítica y democrática, a la participación real, a la organización y gestión democrática directa y participativa, a la justicia social, a los derechos humanos, al cambio social y colectivo, al bien común.

En definitiva, se trata desde la formación inicial del profesorado de «vincular la educación y la escuela a la responsabilidad cívica y a la acción social, pasando del altruismo a la reconstrucción social en las comunidades» (Zeichner, 2010b: 69).

En este mismo ámbito de la formación universitaria, otros trabajos presentados llevan a la práctica docente algunas de estas propuestas teóricas trabajando con el alumnado proyectos de Aprendizaje Servicio (APS) y de Investigación-Acción-Crítica-Participativa, vinculando los contenidos de las diferentes asignaturas académicas a problemas y necesidades detectadas y manifestadas en las comunidades, instituciones o instancias sociales y educativas, actuando a partir de estas para promover cambios con y desde las comunidades correspondientes. Es decir, se llevan a cabo procesos de aprendizaje que trascienden del aula universitaria, favoreciendo un conocimiento contextualizado, en los que el conocimiento disciplinar académico no es el fin en sí mismo, sino un medio para tratar situaciones problemáticas reales (Pérez Gómez, 2010; Imbernón, 2010), donde se realiza una interacción permanente entre la teoría y la práctica. Estos procesos favorecen el desarrollo del pensamiento práctico como «una alternativa epistemológica que entiende la formación de los ciudadanos y de los docentes 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, personas, ideas y contextos que rodean su existencia

personal y profesional» (Pérez Gómez, 2010, 42), generándose procesos de «teorización práctica» (Hagger y Hazel, 2006, cit. por Pérez Gómez, 2010). En dichos procesos, el alumnado tiene la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica a partir de cuestiones abiertas y reales, dado que la formación se concreta en cuestiones propias del quehacer educativo de contextos escolares y sus comunidades, y de generar conocimiento en la propia práctica. Por tanto, en estas experiencias, el papel docente universitario cambia para hacer posible la interacción entre distintas formas de conocimiento y conjugar así el conocimiento académico y el conocimiento de la comunidad en el proceso de formación inicial del profesorado. Cambia también el contexto de formación, ya que se crean comunidades de práctica y redes o asociaciones de aprendizaje (Imberón, 2010) que potencian la colaboración entre el profesorado de distintos niveles educativos, otros profesionales e integrantes de las comunidades locales para erradicar desigualdades e injusticias en estas y en la sociedad en general, favoreciendo el trabajo interdisciplinar dentro y fuera de la Universidad y de la escuela. Es decir, la formación sucede en un tercer espacio, en un espacio híbrido como señala Zeicher (2010a), resultante de la intersección y del punto de convergencia entre universidad-escuela-comunidad, y en el que se interaccionan y se integran en una relación igualitaria y dialéctica, por tanto menos jerárquica, el conocimiento teórico académico, el conocimiento práctico y el conocimiento de la comunidad, estableciéndose nuevas conexiones donde la Universidad deja de ser un lugar de transmisión de conocimiento para realizar la reconstrucción del mismo a partir de realidades concretas y de problemáticas reales. Un espacio en el que es posible una «ecología de saberes» (Sousa, 2010), donde se reconoce la existencia de una pluralidad de conocimientos, además del científico, estableciendo relaciones entre ellos y concibiéndolos no «en abstracción; los concibe como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real» (Sousa, 2010, 55). Es decir, la ecología de saberes posibilita un «uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, en el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. [...] lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real» (Sousa, 2006, 26-27).

La participación del alumnado en estos procesos de formación le ha posibilitado un aprendizaje relevante y experiencial a través de las acciones que ha realizado en los diferentes contextos, permitiéndole, además, dar sentido al trabajo académico; comprometerse y responsabilizarse con la inclusión educativa, la igualdad y la justicia escolar y social; adquirir diversidad de aprendizajes (conocimientos, actitudes, habilidades...); desarrollar el pensamiento crítico; entender la realidad; participar de forma activa en su proceso formativo; colaborar en los procesos de transformación; realizar innovaciones pedagógicas y trabajar de forma cooperativa.

Por último, en lo referente a la actividad de extensión universitaria, los trabajos presentados y las discusiones realizadas a partir de estos se plantean la necesidad de aproximar las universidades a las demandas de las comunidades más marginadas y distanciadas de la institución, excluidas y sin poder. Concretamente proyectos de investigación e intervención social para la sensibilización y el empoderamiento de parte de la población como vía para potenciar la praxis y el trabajo dialógico, que combina la concienciación y la práctica transformadora en el marco de la educación para la liberación y la emancipación. Proyectos que surgen a demanda de las comunidades para resolver problemas y necesidades reales.

Son proyectos que conjugan enseñanza e investigación, ofreciendo la oportunidad de formación a los y las estudiantes a través de proyectos de investigación acción crítica por medio de la participación en movimientos sociales que luchan por la construcción de una sociedad justa, y que permiten que los alumnos y alumnas se aproximen a problemáticas sociales, desarrollen una conciencia crítica y un compromiso con las problemáticas locales, realizando un trabajo interdisciplinar y transformador. En definitiva, son experiencias que permiten al alumnado, como señala Pérez Gómez (2010, 50), «constituirse en miembros activos de la comunidad de aprendizaje, responsabilizándose del proyecto colectivo y de su propio y permanente desarrollo profesional», en el que las comunidades tienen un importante papel en el proceso de formación inicial docente y permanente.

A modo de epílogo

Los distintos trabajos presentados a la mesa de comunicaciones y las reflexiones en torno a estos apuntan las posibilidades y la línea hacia la que debe ir encaminada la urgente reforma de la Universidad si no queremos apoyar políticas y prácticas neoliberales. Una reforma, como señalan distintos autores (Sousa, 2005; Manzano-Arrondo, 2012), creativa, democrática, crítica y emancipadora, comprometida con el bien común, contribuyendo en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, locales, nacionales y globales. Una Universidad con un proyecto político que asuma las consecuencias personales, académicas y sociales de sus acciones y políticas, y que abogue por una sociedad diferente, una sociedad convivencial. Es decir, una sociedad «en la que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. [...] La sociedad convivencial descansará sobre contratos sociales que garanticen a cada uno el mayor y el más libre acceso a las herramientas de la comunidad, con la condición de no lesionar una igual libertad de acceso al otro» (Illich, 1978, 13-29).

Un proyecto que entienda y que se traduzca en prácticas universitarias desde el procomún, y que afecte a los distintos ámbitos de actividad: docencia, investigación y extensión, como recogen las comunicaciones presentadas, así como la

organización y gestión universitaria. Una docencia que trabaja con conocimiento contrahegemónico contextualizado, transdisciplinar y pluriuniversitario, que permita al alumnado tomar conciencia de la realidad para producir un nuevo conocimiento a partir de las demandas y problemas sociales, conjugando estos con los contenidos de las diferentes materias, trabajando cooperativamente con comunidades, movimientos y organizaciones sociales, etc., en procesos de investigación negociados entre las personas participantes, con el objetivo de transformar realidades, eliminar estructuras sociales injustas, de dominación y exclusión, y crear redes para la solución de problemas y la eliminación de dichas estructuras, incluyendo y dando voz a los grupos excluidos, discriminados y sin poder. Como señala Boaventura de Sousa (2006), realizar una sociología de las ausencias, haciendo visibles las experiencias producidas como ausentes y una sociología de las emergencias, produciendo experiencias posibles, «que no están dadas porque no existen alternativas para ello, pero son posibles y ya existen como emergencia» (Sousa, 2006, 31). Docencia e investigación acompañadas de una actividad de extensión universitaria que tenga como objetivo «una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural» (Sousa, 2005, 42).

Referencias bibliográficas

- ILLICH, Ivan (1978). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- IMBERNÓN, Francisco (2010). «La formación del profesorado y el desarrollo del currículum». En José Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- MANZANO-ARRONDO, Vicente (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: UPV/EHU.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2010). «Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. (2005). *La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática de la Universidad*. México: UNAM/CEIICH.
- (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- ZEICHNER, Ken (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.
- (2010b). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.