

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio

Teresa García Gómez¹

1) University of Almería, Spain

To cite this article: García Gómez, T. (2021). Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio. *International Journal of Sociology of Education*. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Proposal for Initial Teacher Training for Democracy and Social Justice According to the Service-Learning

Teresa García Gómez
University of Almería

(Received: 1 April 2021; Accepted: 8 July 2021; Published: Online first)

Abstract

This article presents a proposal for initial teacher training as a political pedagogical project for democratic education and social justice, resulting from a theoretical review and reflection. Firstly, the concepts on which this training proposal is based are defined: pedagogy, democracy and social justice. Subsequently, awareness-raising is proposed to develop this project, which is regarded as the process that will allow the development of critical awareness through concrete praxis, but for this it is necessary to overcome a series of dualities, such as: theory and practice, research and teaching, teaching and learning, individual learning and cooperative learning, teaching and student, banking education and problem education, and university and school. Finally, the development of this praxis is proposed through the service-learning methodology in the context of an action research project.

Keywords: initial teacher training, political pedagogical project, democratic education, social justice, service-learning

Propuesta de Formación Inicial Docente para la Democracia y la Justicia Social Basada en el Aprendizaje-Servicio

Teresa García Gómez

Universidad de Almería

(Recibido: 1 Abril 2021; Aceptado: 8 Julio 2021; Publicado: Online first)

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de formación inicial docente como proyecto pedagógico político para la educación democrática y la justicia social, resultado de una revisión y reflexión teórica. Se definen, en primer lugar, los conceptos sobre los que se sustenta dicha propuesta de formación: pedagogía, democracia y justicia social. Posteriormente, se propone la concientización para el desarrollo de dicho proyecto, entendida como el proceso que permitirá desarrollar la conciencia crítica a través de la praxis concreta, pero para ello es necesario superar una serie de dualidades, tales como: teoría y práctica, investigación y docencia, enseñanza y aprendizaje, aprendizaje individual y aprendizaje cooperativo, docente y alumnado, educación bancaria y educación problematizadora, y universidad y escuela. Por último, se propone el desarrollo de dicha praxis por medio de la metodología de aprendizaje-servicio en el marco de un proyecto de investigación acción

Palabras clave: formación inicial docente, proyecto pedagógico político; educación democrática, justicia social, aprendizaje-servicio.

El término pedagogía se ha utilizado habitualmente para referirse solo a la enseñanza y básicamente a esta en el marco de la escolarización (Berry, 2008). Este sentido es restrictivo, habría que entenderla en la línea que Freire le da en su obra, es decir, como “una pedagogía del ser humano que actúe directamente en la estructura opresor-oprimido, mediante la praxis liberadora en la que se sustenta la educación problematizadora” (García Gómez, 2015, p. 38). Por tanto, la pedagogía excedería la idea de la educación como escolarización y apuntaría a la “forma de encontrar modos de conocimiento y acción en el mundo” (Berry, 2008, p. 121) para su transformación, para un mundo más justo, más humano. En esta línea, la pedagogía no tendría que ver con resultados académicos ni sería una mera cuestión metodológica; sino que haría referencia a las acciones para posibilitar que el alumnado acceda al conocimiento y a las habilidades necesarias para aprender a reflexionar críticamente, a tener juicio y criterio propio, a elegir, a argumentar y debatir. Estos son aprendizajes necesarios para producir el cambio democrático, ya que este depende de una ciudadanía participativa, crítica, autónoma, con independencia y con capacidad de tomar decisiones que contribuyan al bien común. Por tanto, como afirma Giroux (2008, p. 20), “la pedagogía se convierte en la piedra angular de la democracia, porque proporciona los cimientos para que los alumnos y las alumnas no aprendan tan sólo cómo ser gobernados, sino también el modo de ser capaces de gobernar”, a tener el control sobre sus vidas y su realidad. En esta misma línea, Apple (1996, p. 142) señala que “luchar en las escuelas es luchar en la sociedad”, ya que esta lucha consiste en ayudar y posibilitar que el alumnado investigue por qué su realidad es como es, cómo su mundo y sus vidas han llegado a ser como son, y aprendan y experimenten qué puede hacerse y cómo producir alteraciones importantes en sus realidades, en sus propias vidas, y por consiguiente en la de las demás. Esto requiere cambios sustanciales en la escuela, tanto en lo que se refiere a los objetivos, a la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje como a las conexiones entre esta y la comunidad-barrio, es un cambio sistémico. En definitiva, se trata de desarrollar un proyecto alternativo de escuela que contribuya a educar a ciudadanos y ciudadanas críticas y activas en la construcción y desarrollo de una sociedad justa y democrática. Educar para la justicia y la democracia requiere educar en justicia y en democracia, por tanto, el alumnado debe

experimentar la democracia en la escuela, en su organización, en el currículum y en las relaciones que se establezcan.

Asimismo, no podemos desvincular el trabajo que realizamos en las aulas –bien en los centros educativos bien en la universidad- de las condiciones políticas y económicas, las cuales influyen y determinan el trabajo docente y “eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando” (Giroux, 2008 p. 20). Por ello, la pedagogía apunta también hacia las condiciones políticas, económicas, institucionales y estructurales que permiten al profesorado diseñar y desarrollar sus *curricula*, colaborar con colegas y con otros profesionales y agentes externos a la escuela, investigar y relacionar su trabajo diario con cuestiones y problemáticas públicas más amplias. Esto implica que el profesorado reconoce y hace de su profesión una opción política, no referida a partidos políticos o sindicatos, sino en el marco de una pedagogía revolucionaria, entendida como compromiso individual y colectivo frente a los conflictos y problemáticas de nuestro tiempo, ante la injusticia, las múltiples formas de dominación y explotación, el desempleo, la destrucción medioambiental, la mercantilización de los bienes comunes, etc. Se trata de vincular su práctica educativa con los problemas sociales, tomando partido por la justicia, la democracia radical, la ética y el bien común. Se trata de lograr, tal y como señalaba Freire (2001), que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, ya que así será posible que los maestros y maestras no trabajen de manera aislada y solo con profesionales del sector, sino que “servirá para conseguir que los individuos trabajen juntos dentro de movimientos sociales para evaluar y cambiar el conocimiento y las relaciones de poder existentes” (Martin, 2008, p. 465).

Democracia y Justicia Social

Un proyecto global que tenga como objetivo la construcción de una sociedad libre, justa y democrática, entendiendo que esta “es más que una forma de gobierno; es primeramente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente” (Dewey, 1998, p. 82), debe considerar imprescindible la participación activa y en igualdad de condiciones en la toma

decisiones sobre los asuntos públicos que afectan a los individuos, por tanto, es un proyecto de sociedad autónoma –libre- en la que el poder es ejercido por la colectividad para el bien común (Castoriadis, 2005).

Esta sociedad libre es una sociedad igualitaria, puesto que no hay libertad sin igualdad, ya que solo las personas iguales pueden ser libres y solo las libres pueden ser iguales (Castoriadis, 2005, p. 93). La libertad no puede reducirse a derechos individuales ni entenderse como derechos pasivos, sino como la capacidad de hacer solo o sola y con las demás personas, y esto implica “participar, comprometerse, vincularse a una actividad común y aceptar una coexistencia organizada y empresas colectivas en las que las decisiones sean tomadas en común y ejecutadas por todos aquellos que hayan participado en su formación” (Castoriadis, 2005, p. 92). En esta línea, Bauman (2007) señala que la libertad no es una propiedad del individuo, sino una relación social y habla de “libertad pública”, definida como la “plena liberación de los miembros de la comunidad, como derecho a participar en la decisión conjunta de un destino común” (p. 243).

Una sociedad democrática requiere de hombres y mujeres democráticas, para ello el trabajo en el tejido social y en las instituciones debe ir encaminado a producir individuos que se correspondan con la filosofía y práctica de la democracia radical. Esta requiere una educación crítica en la que los individuos sean “formados dentro y a través de una paideia democrática” (Castoriadis, 1995, p. 9), en la que la propia democracia se somete a crítica para no condenarse a la parálisis (Saramago y otros, 2005, p. 11).

Por tanto, la democracia como proyecto de escuela es entendida no solo como un ideario, sino como un quehacer cotidiano de las distintas prácticas que se desarrollan en los centros educativos. Es decir, que la cultura escolar común sea una cultura democrática, que se construya por medio de la negociación, la transparencia y la participación, puesto que como afirma Williams (2008, p. 105) una cultura común no es la generalización de lo que la minoría con poder propone y cree, sino el “proceso libre, contributivo y común de participación en la creación de significados y valores” (Williams, 2008, p. 108). Esto implica que las escuelas asuman la democracia como la “asociación general de los hombres que poseen colegiadamente el supremo derecho a todo lo que puede [la sociedad]” (Spinoza, 1986, p. 338), –y diríamos, por tanto, a todo lo que puedan los centros educativos-, ensalzando

la idea de que todas las personas tienen una potencia, por tanto, un poder hacer, capacidad para actuar, incidir y afectar.

El objetivo principal de una educación democrática es “desarrollar en el alumnado el hábito de la inteligencia, el hábito de confrontar y resolver los problemas a través del cuestionamiento reflexivo, de la deliberación colectiva y el debate racional” (Carr, 1996, p. 61), en el marco de un contexto de construcción de una cultura democrática que dará oportunidades a todo el alumnado para resolver tanto problemas prácticos como morales-éticos y sociales por medio de actividades conjuntas y decisiones colectivas, desarrollando todas las dimensiones relevantes de la ciudadanía: ética, cívica, económica, ecológica, intercultural y política, formando a una ciudadanía demócrata y democratizadora. Asimismo, posibilitará que el alumnado desarrolle las capacidades para construir y mejorar la democracia social, económica, política y ecológica con el objeto de contribuir a crear un nuevo orden social-mundial (Domínguez, 2010, p. 15), ya que la educación democracia crítica prepara a los niños y niñas para una sociedad en la que la ciudadanía es consciente del mundo en el que vive y es capaz de adoptar un papel activo para promover la democracia en todas las esferas de la vida social. Esta preparación requiere educar para la decisión y para la responsabilidad social y política, practicando la pedagogía de la autonomía como forma de intervenir en el mundo y preparar para esta intervención. Por tanto, la escuela no es una preparación para la vida, sino que esta debe ser también vida, donde esta se potencie. Esta formación de la ciudadanía activa requiere abandonar la visión instrumentalista de la ciudadanía, considerada como un conjunto de derechos que ejercidos consigue un bienestar individual (Fotopoulos, 2007, p. 171), y asumir una ciudadanía incluyente: ciudadanía política –democracia directa-; ciudadanía económica –estructuras de propiedad comunitaria y de control de los recursos económicos-; ciudadanía social –autogestionada en el trabajo, democracia en el hogar y nuevas políticas de bienestar que cubran todas las necesidades básicas, determinadas democráticamente y los recursos de la comunidad-; ciudadanía cultural –nuevas estructuras democráticas de divulgación y control de la información y la cultura, que permitan a cada miembro de la comunidad formar parte del proceso y desarrollar sus capacidades y potencialidades culturales- (Fotopoulos, 2007, p. 170); y ciudadanía ecológica y sostenible.

Esta educación democrática de la ciudadanía necesita de la acción de muchos agentes, instancias e instituciones, integradas en un proyecto común escuela-familia-barrio-ciudad, para trabajar los ámbitos socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y sociopersonal (Guarro, 2002) en el marco de un currículum democrático. Es decir, un currículum común, cooperativo, ético, crítico-práctico, participativo, planificado, inclusivo, justo, útil y en el que el conocimiento está al servicio del ser humano y es tratado desde una perspectiva conexionista, al situar “en el centro del proceso educativo la conexión de uno con las vidas de todos los seres humanos y demás seres vivos de nuestro planeta. [...] enfatiza los vínculos y las responsabilidades sociales” (Goodman, 2008, p. 133), de manera que el alumnado pueda comprender cómo la vida de este planeta está interconectada y es interdependiente (Goodman, 2001, p. 54), por lo que sensibilizará y concientizará esta perspectiva curricular del clasismo, del sexismo, del racismo, del etnocentrismo, de la destrucción medioambiental, de la explotación laboral, etc., prácticas todas ellas que dificultan la democracia, y permitirá que el alumnado experimente las consecuencias de sus acciones en la comunidad local, nacional e internacional (Goodman, 2001, p. 179). Asimismo, esta educación democrática de la ciudadanía requiere un compromiso ético para promover el “bien público”, potenciando la justicia económica y social.

En una educación democrática de la ciudadanía la justicia social forma parte de su proyecto, entendiendo que las personas no son las responsables de la condición desigual, sino que es resultado de una injusticia estructural, que Iris Young (2011) explica a través del modelo de la conexión social de la responsabilidad, siendo esta una responsabilidad compartida por los individuos, ya que por medio de sus acciones contribuyen en la producción y reproducción de la injusticia social, aunque no importunen a otras personas y cumplan las normas y reglas socialmente aceptadas; sin embargo, como afirma la autora, “son responsables de consecuencias injustas, [...], sin ser culpables de nada en concreto” (p. 117). Dado que la responsabilidad es compartida, la acción debe ser colectiva para coordinar las actuaciones que reformen las estructuras y cambien nuestras relaciones. Por tanto, es un proyecto colectivo el que puede conseguir la justicia social, que iniciándose en el ámbito escolar, el que nos ocupa, no podemos limitarla a la justicia distributiva, puesto que una distribución igualitaria de bienes educativos no

asegura la igualdad real, solo la formal, e incluso puede perpetuar la situación de los colectivos desfavorecidos, siendo necesario un criterio equitativo para la redistribución proporcional en función de las necesidades (Bolívar, 2005, 2019). Por ello, consideramos que para una educación justa, como indica Connell (1997), debemos cuestionarnos además qué educación se está distribuyendo como bien social, puesto que los conocimientos que se trabajan en las escuelas y la forma de abordarlos y evaluarlos tienen relación con las desigualdades sociales. Por tanto, el proyecto de educación democrática debe atender también a la justicia curricular (Connell, 1997). Es necesario construir y desarrollar un currículum contrahegemónico, que reconstruya la perspectiva de la corriente principal –la hegemónica– con las perspectivas, intereses y experiencias de los grupos más desfavorecidos, indagando en las distintas cuestiones desde la marginalidad. Asimismo, este nuevo currículum, común y diverso, debe posibilitar la participación de todos, sin ninguna distinción, en los distintos asuntos que afectan al día a día de la escuela, una participación real en la toma de decisiones. También debe promover un conocimiento útil, que permita comprender y explicar el mundo en el que vivimos, así como anticipar, idear y promover alternativas radicalmente democráticas. Por último, la justicia curricular va acompañada, para hacerla posible, de la justicia relacional, referida a la calidad de las relaciones, exentas de opresión, dominación y exclusión (Young y Fraser citadas por Connell, 2008, p. 61), denominada por Angulo (2016) justicia afectiva, en relación al desarrollo del vínculo con los otros, al cuidado hacia los demás.

La Concientización para la Emancipación como Procedimiento para la Democracia y la Justicia Social

La escuela no puede ser un lugar de reproducción, en la que el conocimiento esté ligado al poder dominante, sino que debe ser un espacio de producción. Si queremos construir escuelas como espacios de producción cultural en el marco de un proyecto pedagógico político para la democracia y la justicia social, que forme a una ciudadanía crítica y activa en la construcción de su propio futuro por medio de un presente en el que la educación cree “las condiciones necesarias para la autopotenciación del estudiante y la autoconstitución de los alumnos como sujetos políticos” (Giroux, 1990, p.

218) es necesario entender la educación como un instrumento para la emancipación, para liberación de las estructuras opresoras y dominadoras, para *ser más*, diría Freire (1975a), para la humanización.

Esto implica entender la educación como un proceso de concientización, que permitirá desarrollar una conciencia crítica, una comprensión crítica de la realidad, que posibilitará que las personas se integren en sus contextos –no que se adapten–, entender su posición en estos y las razones causales de los hechos y de los problemas (Freire, 1998, p. 26). La educación que pretenda esta comprensión tendrá que utilizar una metodología activa, concretamente, como señala Freire (1998), el diálogo crítico del cual se obtendrá el contenido del programa educativo. Un diálogo que problematiza las relaciones del ser humano-realidad-mundo y las relaciones con otros seres humanos, adquiriendo una mayor conciencia de la realidad en la que y con la que están (Freire, 1975b, p. 36). Esta profundización en la toma de conciencia permite el paso de la doxa al logos, ya que posibilita un conocimiento crítico de la realidad, a través de la problematización de esta, lo que permite desnaturalizarla y desmitificarla, visibilizar lo que en ella aparece oculto, lo que permite reconocer que el mundo no está dado sino que está en permanente construcción (Freire, 1990) y haciendo posible la apropiación de la realidad, al entender que los seres humanos no están determinados sino condicionados (Freire, 2009) por unas estructuras sociales que fueron creadas para la dominación. Esta desmitificación se realizará tanto de la realidad social como de la realidad escolar, ya que el proceso de una educación problematizadora, o alfabetización crítica, posibilita que el alumnado examine críticamente sus historias, entendiendo que “es crucial que sean capaces de entender cómo se refuerzan, contradicen y suprimen sus propias experiencias por obra de las ideologías transmitidas en las prácticas materiales e intelectuales que caracterizan la vida cotidiana en el aula” (Giroux, 2003, pp. 124-125). Pero dicha alfabetización no se queda solo en la situación de aula, sino que para que esta sea un acto de conocimiento, como señala Freire (1975a), los maestros y las maestras deben atender a dos contextos interrelacionados: el contexto teórico y el contexto concreto. En el primero se analizan los hechos críticamente a través del diálogo, hechos que ocurren en el contexto concreto y real, en el que tiene lugar las experiencias de los seres humanos. “En el contexto teórico se presentan situaciones existenciales, problematizadas por

el educador, de los alumnos presentes en el contexto concreto” (Freire, 1975a, p. 38). En esta interrelación se va desarrollando una conciencia crítica colectiva y una reflexión y acción colectiva, a través de un proceso de denuncia de una realidad injusta y anunciando otra para su transformación. Esta reflexión-acción viene a constatar que la concientización es más que la toma de conciencia, es la inserción crítica de las personas en su realidad-mundo para transformarla.

La concientización, como explica Freire (1975b), ni es un acto puramente intelectual ni individual, es un proceso social que tiene lugar en las relaciones de transformación de la realidad, con el mundo, y solo es posible en la praxis concreta. Es decir, como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da solo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias (Freire, 1975c, p. 47). Además, el proceso de concientización no tiene fin, es un proceso continuo, permanente, ya que “en tanto proceso puede producirse en cualquier momento, debería continuar allí donde y cuando la realidad asuma un nuevo aspecto” (Freire, 1990, p. 120). También, como afirma el propio Freire (1975c), nadie concientiza a nadie, las personas se concientizan juntas en el propio proceso dialéctico que relaciona la reflexión crítica sobre la acción realizada sobre la que la reflexión continúa.

Por tanto, esta solo es posible a través de la praxis, en la que la teoría y la práctica forman parte de una misma unidad, dado que “la reflexión, sobre la acción, acentúa la teoría, sin la cual la acción (o la práctica) no es verdadera. La práctica, a su vez, gana una nueva significación, al ser iluminada por la teoría, de la cual, el sujeto que actúa, se apropia, lúcidamente” (Freire, 1975b, p. 43). Por ello, Freire (1992) afirma que la práctica sin teoría es puro activismo y la teoría sin práctica es verbalismo inoperante, dado que considera que toda reflexión verdadera, siendo crítica, llevará a una acción también crítica, que será objeto de una reflexión crítica.

El proceso de concientización, en el marco de la alfabetización crítica, es una forma de introducirse en los barrios-comunidades y estos en las escuelas, de conectar la educación con las diversas historias y situaciones de muchos tipos de gentes. Las historias del alumnado deben ser una parte de la educación, deben integrarse en la alfabetización crítica como proceso que sirve para leer la historia-realidad (el mundo) y para crear la historia-realidad,

lo que consideramos importante: un mundo justo y sostenible (Quintero, 2008, p. 280).

Superando Dualidades

Si realmente optamos, por medio de la concientización, por un proyecto de formación inicial para la democracia y la justicia social debemos superar a través de nuestra propia práctica una serie de dualidades, que reflejan una serie de jerarquizaciones respecto al conocimiento, los espacios y las personas implicadas. Estas dualidades serían:

a) Teoría-práctica. Existe una creencia bastante arraigada en el alumnado que cursa los Grados en Educación que una cosa es la teoría, entendida como las ideas, conceptos y explicaciones de hechos, proporcionada en la universidad y considerada como un conocimiento abstracto; y otra la práctica, todas aquellas experiencias vividas corporalmente, que permiten adquirir un conocimiento directo de la realidad, entendiendo que esta proporciona un conocimiento concreto o que requiere una implicación más activa en el proceso de aprendizaje. Concepción que va acompañada de la creencia de que el verdadero conocimiento es el que proporciona la práctica, concepción que va cobrando fuerza conforme el alumnado va cursando sus créditos de *Practicum*.

La eliminación de esta dualidad requiere de un trabajo continuo, una organización diferente del conocimiento que permita ver y experimentar al propio alumnado que cualquier práctica educativa está sustentada en una teoría, se tenga conciencia o no de ella, y que toda teoría educativa conlleva a una práctica. Esto implica que los programas de formación inicial deben tener como objetivo la unión entre teoría y práctica, que la teoría permita explicar realidades concretas, dotarlas de sentido, cuestionarlas y llevar a la práctica la teoría de una educación democrática, que teoría y práctica se informen mutuamente, alcanzando una relación dialéctica entre ellas, que la teoría de la educación emancipadora sea la misma cosa que la práctica emancipadora, que ambas se conviertan en una.

b) Investigación-docencia. Esta dualidad hace referencia a varios aspectos. Por una parte, debemos conectar la investigación a realidades concretas, a problemáticas reales que obstaculizan la transformación de la educación en el

marco de escuelas democráticas. Esto implica que la investigación universitaria tiene que estar al servicio de la transformación, de cómo superar los obstáculos que impiden o frenan el cambio, y requiere conectar la propia investigación que se hace en este ámbito con la investigación que los maestros y maestras realizan en los contextos educativos, eliminando la separación entre investigación teórica e investigación práctica. Esto al mismo tiempo rompería la jerarquización entre académicos y enseñantes, entre investigadores e investigados, entre productores de conocimiento y usuarios del mismo.

Por otra parte, la investigación universitaria tiene que estar comprometida con el proyecto pedagógico de transformación, lo que implica que la propia docencia esté inserta en el proceso de investigación. La docencia en el marco de una educación liberadora es investigación, en tanto que no se reduce al conocimiento existente, sino que está interesada en un conocimiento aún no producido que permita avanzar en el marco de dicha educación.

c) Enseñanza-aprendizaje. La dualidad entre enseñanza y aprendizaje se sustenta en la idea de que unas personas poseen un conjunto de saberes, de conocimientos y de habilidades que deben ser transmitidos o mostrados a otras personas que no los poseen en un contexto pensado para ello. Por tanto, unos realizan el acto de enseñar y otros el acto de aprender.

Esta dualidad en los programas de formación inicial implica que los que aprenden después deberán aplicar lo aprendido a una realidad concreta. De ahí la dificultad de conectar teoría-práctica, perpetuando la relación unidireccional de la teoría a la práctica y la perspectiva técnica de la enseñanza.

Si partimos de la idea de Freire (1992, p. 90) de que “nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”, y si el objetivo es potenciar el aprendizaje, un aprendizaje útil en el marco del desarrollo de un proyecto de educación para la transformación educativa y social, el aula universitaria debe convertirse en una comunidad de aprendizaje que busca, discute, analiza, explica, reflexiona sobre realidades y problemáticas concretas, indaga en el conocimiento existente y produce conocimiento conjuntamente a partir de situaciones reales para seguir avanzando en el proyecto pedagógico de educación emancipadora del que forma parte la formación inicial docente.

d) Aprendizaje individual-aprendizaje colectivo y cooperativo. Si consideramos que el aprendizaje es el proceso social, inseparable de la situación en la que se produce, por el cual los sujetos van adquiriendo, construyendo y desarrollando conocimientos, destrezas y habilidades, este se verá enriquecido, ampliado y potenciado si se procuran situaciones colaborativas.

En las aulas prima el aprendizaje individual, los objetivos están establecidos para que cada estudiante los alcance de manera independiente y las actividades se estructuran de tal forma que no requieren de un verdadero trabajo conjunto. Se considera que el logro de estos depende de su capacidad y esfuerzo, por lo que se trabaja individualmente para obtener una recompensa externa. Frente a este aprendizaje que potencia la competitividad y el individualismo habría que promover el aprendizaje cooperativo, en el que los objetivos de aprendizaje están vinculados de tal manera que solo el trabajo conjunto de manera coordinada permitirá alcanzarlos.

e) Docente-alumnado. La dualidad docente-alumnado se produce en el marco de una relación instituida que implica la existencia de alguien que enseña porque posee el conocimiento (profesorado) y alguien que no lo posee (alumnado) y debe aprenderlo. Esta atribución forma parte del enmarcamiento de la educación en el ámbito institucional, pero como afirma Freire (1998, p. 101) no existe la absolutización de la ignorancia ni absolutización de la sabiduría, dado que “nadie ignora todo, nadie sabe todo”.

Transformar esta mirada y estas relaciones requiere que el profesorado ejerza una autoridad emancipadora (Giroux, 2003), es decir, que problematice los presupuestos en los que se sustentan los discursos y principios que legitiman las prácticas sociales y escolares y utilice el conocimiento crítico que va alcanzando en su praxis, con el objeto de generar situaciones de aprendizaje y construir relaciones no limitadoras en las formas de ser y en su desarrollo.

f) Educación bancaria-educación problematizadora. En muchas aulas de Magisterio predominan la educación que Freire (1992) denominó bancaria, que tiene como fin que el alumnado como futuro docente se adapte al orden escolar dominante, no se plantea ni el cambio ni la transformación, sino la continuación y mejora del mismo. Por tanto, las aulas universitarias son espacios en los que se cosifica al alumnado, al convertirlo en objeto, en un ser

pasivo, receptor de un conocimiento, considerado cerrado y acabado para una realidad que se presenta como dada, que es transmitido, donado, transferido, en definitiva, extendido por parte del docente en un acto de invasión cultural al imponer sus conocimientos, su visión del mundo y su sistema de valores, ya que es el sujeto del proceso y por tanto quien toma las decisiones. Son espacios en los que impera la cultura del silencio, puesto que el alumnado no tiene voz ni experiencia, debe escuchar, asimilar y reproducir el conocimiento donado. La educación bancaria, como instrumento de dominación y opresión, forma a “seres para otro” o “falsos seres para sí”, característica de la domesticación social.

Freire (1992) confronta la educación bancaria a la educación problematizadora, en la que profesorado y alumnado son sujetos activos en el proceso de conocimiento, produciéndose este en la confrontación realidad-mundo. Es una educación crítica, que problematiza el conocimiento y al propio docente, ya que como afirma Freire (1975b):

la problematización es dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con el proceso. Nadie problematiza algo a alguien y permanece, al mismo tiempo, como mero espectador. Aun cuando, metodológicamente, prefiera mantenerse en silencio al presentar el hecho-problema, en cuanto los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, estará siendo también problematizado (p. 94).

La educación problematizadora, sustentada en el diálogo, busca la transformación de las estructuras opresoras para la liberación de los seres humanos. A través de esta educación se liberan tanto profesorado como alumnado, ya que en su proceso se concientizan ambos a través de la praxis, que es la unión indisociable de teoría-práctica, de reflexión y acción sobre la realidad para transformarla. Una educación problematizadora en la formación inicial de futuros docentes implicaría la transformación de los procesos educativos tanto en las escuelas como en la universidad, sería la formación del ser para la transformación de este y de su realidad-mundo, al estar contextualizada y partir de problemáticas reales y concretas y potenciar el pensamiento crítico y creativo.

g) Universidad-Escuela. La dualidad entre universidad y escuela queda patente en la desconexión que existe entre ambas instituciones en el diseño y

desarrollo de los programas de formación inicial docente. Desconexión que se evidencia cuando se solicita al alumnado en sus prácticas que aplique lo aprendido, el conocimiento adquirido en las distintas materias cursadas, un conocimiento experto resultante de la investigación académica al margen, en la mayoría de las ocasiones, de las problemáticas, necesidades y realidades de las propias escuelas y cuando el alumnado quiere implicarse en el desarrollo de una enseñanza crítica, al cuestionar las prácticas más tradicionales, se produce un choque entre lo que el alumnado pretende y lo que la realidad de una práctica conservadora le permite.

Es necesario eliminar la separación entre estas dos instituciones que se consideran con cometidos diferentes en el acto de educar, las universidades forman a los futuros profesionales de la educación y las escuelas forman a la futura ciudadanía. Estos cometidos tiene que estar interconectados, trabajar de manera colaborativa formando una comunidad de formación y de aprendizaje, de manera que se intensifique la acción de cada una de las instituciones por separado, se diversifiquen las oportunidades de aprendizaje, se amplíen los contextos formativos favoreciendo un aprendizaje continuo, que iría de la universidad a la escuela y de la escuela a la universidad, en un espacio común de colaboración entre docentes universitarios, maestros y maestras y el alumnado universitario en el marco de un proyecto de transformación de la enseñanza, de la educación.

Establecer una comunidad de colaboración en la formación inicial como comunidad de aprendizaje, posibilitaría: vincular teoría y práctica a través de procesos de investigación sobre la enseñanza, sobre los aprendizajes realizados y necesarios y sobre los procesos de escolarización; potenciar una enseñanza reflexiva crítica; y generar un conocimiento compartido sobre la educación con el poder colectivo de reinventar los procesos para lograr el objetivo común de transformar las escuelas y las universidades.

El Aprendizaje-Servicio Transformador¹ en el Marco de la Investigación-Acción como Procedimiento en la Formación Inicial

Asumir la educación como un acto en y para la emancipación, que tenga como fin la libertad, la igualdad y la justicia social, construidas sobre la base y desde una ciudadanía crítica y activa, implica no acotar el cambio a los proyectos

educativos de centros con la apertura de estos en un doble sentido: hacia dentro, impulsando y posibilitando la participación de la comunidad escolar en el contexto educativo, reconociendo su capital cultural, siendo receptivos hacia sus propuestas; y hacia fuera, utilizando todos los recursos disponibles de la ciudad y participando en actividades socioculturales. Esto es importante y necesario, pero no suficiente para promover un cambio social real, puesto que no hay vinculación de la educación con la experiencia, considerando esta como la totalidad de relaciones de las personas con su ambiente (Dewey, 2004). Esta conexión implica tomar en consideración que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y gente adulta forman parte de una pluralidad de grupos, instituciones, asociaciones, etc. en el barrio, en la comunidad. No negar esta experiencia significa que el barrio sea el punto de partida, el tema propio de la educación. Por tanto, se hace necesario un Proyecto Educativo de Barrio, de Comunidad, creado colectiva y conjuntamente –instituciones, asociaciones de diferente índole, instancias, colectivos no asociados, etc.- para la apropiación de este con significados compartidos. Es decir, dicho proyecto se elaboraría a través de la construcción y desarrollo de una democracia comunitaria, creada sobre condiciones reales, que permitiría “construir colectivamente el empoderamiento comunitario, endógeno y participativo” (Calle, 2011, p. 37), que posibilitará la reconstrucción del espacio público, la base social desde la que será posible la concienciación de la realidad y la acción crítica sobre ella, es decir, educarnos en ciudadanía.

Para iniciar esta construcción de democracia comunitaria en la realización de un proyecto educativo de barrio es básico crear un espacio común, de encuentro de las distintas instituciones, organizaciones, asociaciones, etc. que se ubican en él para el análisis, discusión, toma de decisiones y acción ante sus problemáticas, necesidades, deseos, objetivos, etc., partiendo de sus condiciones y condicionantes (local, históricas, sociales, económicas, políticas y profesionales), para el logro de los *procomunes* –“aquellos bienes, vínculos y reglas compartidas (y compartibles) que facilitan la satisfacción colectiva de todos y para todos) de nuestras necesidades básicas-” (Calle, 2011, p. 38). Por tanto, dicha construcción posibilitaría un espacio de *libertad pública*, es decir, “la libertad como plena liberación de los miembros de la comunidad, como el derecho a participar en la decisión conjunta del destino común” (Bauman, 2007, p. 243). Esta decisión conjunta será la que guíe las

acciones de los distintos colectivos, instancias, instituciones, etc. Y centrándonos en la educativa, esta sería el punto de partida, esta definiría la transversalidad de los procesos de enseñanzas-aprendizajes, donde conjuntamente con la comunidad se diseña, planifica y actúa, guiada por procesos de investigación-acción-participativa y crítica, concretándose las actuaciones para el cambio del barrio en el aprendizaje-servicio, ambos políticamente emancipatorios. Esto permitiría al alumnado una comprensión contextual del conocimiento (Goodman, 2001), es decir, entendería que este tiene un valor de uso para influir y transformar el espacio público. Al mismo tiempo, tendría la oportunidad de experimentar el impacto que sus acciones pueden provocar en la comunidad.

El proyecto educativo de barrio pensado para su transformación permitiría articular lo educativo con lo social para posteriormente articularlo con lo político. Además, el proyecto educativo de barrio permitiría también una educación expandida², es decir, la educación no quedaría limitada al ámbito académico-institucional, rompiendo los muros de la institución educativa.

Formar a futuros maestros y maestras como agentes de cambio de las escuelas, como constructores de proyectos educativos de barrio, para la configuración de 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, requiere pensar la formación inicial en otras claves. 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 (Pérez Gómez, 2010) en los procesos formativos, en y para la práctica transformadora desde la reflexión crítica, implicando el pensamiento, la afectividad y la acción para provocar un conocimiento significativo y relevante en y para hacer efectiva la igualdad en educación –de acceso, de permanencia y de éxito–, la democracia y la justicia. Aprendizaje significativo y relevante ya que va a permitir al alumnado dotar de sentido y significado lo

que hace, lo que aprende y lo que necesita aprender. La formación del pensamiento práctico va a posibilitar desarrollar la capacidad de comprensión situacional e intervención contextualizada, contrastando las teorías implícitas e individuales con las teorías públicas (Pérez Gómez, 1999), desarrolladas mediante el debate, el análisis, la reflexión y la experimentación que guían el proyecto educativo. Asimismo, posibilitará el desarrollo de tres competencias profesionales básicas según Pérez Gómez (2012):

Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.

Competencia para crear y mantener contextos de aprendizaje abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.

Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y con el resto de los agentes implicados en la educación (p. 249).

Se puede potenciar el pensamiento práctico posibilitando la participación del alumnado universitario en la configuración e intervención en un Proyecto Educativo de Barrio –de Comunidad-, en programas socioeducativos de carácter comunitario para la transformación y mejora de este y como impulsor de la democracia comunitaria. Es, por tanto, una formación en la praxis, buscando permanentemente la forma de vincular teoría y práctica desde las asignaturas que cursan en la universidad para la intervención comunitaria, con un enfoque de “colaboración hacia la autogestión” (Díaz Barriga, 2006, p. 113). Esto implica un cambio en la propia concepción y práctica de la 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 (2010) denomina el tercer espacio. Un espacio híbrido que cruza fronteras e implica el rechazo de binarios, tales como teoría y práctica o conocimiento práctico y conocimiento académico, lo que supone, como señala el autor, un cambio de paradigma en los programas de formación inicial del profesorado, “dado que el conocimiento académico y práctico y el conocimiento existente en la comunidad convergen en formas menos jerárquicas del aprendizaje del

profesorado” (Zeichner, 2010, p. 125).

Esto significa que los futuros y futuras docentes, a través de su participación en el marco Proyecto Educativo de Barrio-Comunidad, también se forman 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 profesionales, agentes y personas del barrio, haciendo posible el aprendizaje colectivo. 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 citado por Pérez Gómez, 2010, p. 47), que necesita de procesos de investigación acción en los que se requiere reflexionar *en, sobre* la situación, la acción y las consecuencias y *para*. Asimismo, el desarrollo del pensamiento práctico debe ir acompañado del desarrollo del “pensamiento recursivo, es decir, el pensamiento que transita incansable desde los casos individuales a los principios generales y viceversa” (Pérez Gómez, 2012, p. 256).

La investigación acción se concretará a partir de la metodología de aprendizaje-servicio, entendido 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 y las 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 (García Gómez; Sánchez Morán y Mayor Paredes, 2012, p. 113).

Es el aspecto de transformación, de un barrio desde la ciudadanía, del aprendizaje-servicio el que queremos resaltar. No entendemos el servicio desde el altruismo o asistencialismo, ya que sería acrítico, ocultaría la realidad, no visibilizaría las estructuras y los mecanismos de dominación y de exclusión, y condicionaría y limitaría la construcción participativa de la democracia. Como señala Freire (1998),

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 la responsabilidad –la cual exige tomar decisiones que afecten a intereses ajenos y propios (p. 50).

Entendemos el servicio para la transformación, para el *empotenciamiento*³ no solo de los colectivos que habitan y trabajan en el barrio-comunidad, sino también del alumnado universitario como agente de cambio escolar y social para combatir las diferentes formas y mecanismos de opresión y dominación por clase social, género, etnia, etc., y para la asunción de su responsabilidad como profesional con la igualdad y la justicia.

Por tanto, el programa de formación inicial en el marco de un proyecto de aprendizaje-servicio incidiría en tres dominios, que señala Díaz Barriga (2006, p. 103). Uno, el dominio moral-ético, en el que se cuidan las relaciones, caracterizadas por la horizontalidad y la negociación en el trabajo conjunto. Otro, el dominio político, en el que la participación crítica va dirigida a la emancipación para la reconstrucción social. Y, por último, el dominio intelectual, en el que el servicio se integra con el análisis y reflexión crítica de la situación para que la comprensión conlleve la acción.

La participación del alumnado en el marco de un Proyecto socioeducativo comunitario consistiría, además de prestar un servicio a la comunidad, ya sea en las aulas-centros educativos y otras instancias colaboradoras en el mismo, en 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 se trabajan en las aulas universitarias, necesarios para la construcción y desarrollo de la democracia escolar, y los ejes temáticos del Proyecto, decididos con la comunidad, atendiendo a sus problemáticas. Para ello deberán tomar conciencia de cuáles son sus limitaciones y debilidades en el marco del servicio que están prestando, y actuar para que estas vayan desapareciendo o convirtiéndose en fortalezas. Es decir, tendrán que realizar procesos de investigación-acción participativa y crítica, que les permitirían 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 debe disponer, al menos, de un día a la semana para

su intervención directa, y como un colectivo más participaría en la planificación y toma de decisiones junto con los profesionales con los que colaborará en cada uno de los proyectos que conforman el Proyecto, trabajando de forma cooperativa con sus compañeros y compañeras que estarían prestando su servicio en el mismo espacio, e intercambiando experiencias entre iguales y con la comunidad.

La actuación que realizaría 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 actuará, a la vez, sobre él mismo. Es decir, siguiendo la idea de continuidad de la experiencia de Dewey (2004), posibilitaría que esta experiencia de aprendizaje-servicio para la transformación transforme sus experiencias pasadas, reconstruyéndolas, y las futuras.

En definitiva, a través del aprendizaje-servicio en el marco de un Proyecto Socioeducativo de Barrio se le brindará la oportunidad al alumnado universitario 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 en una comunidad profesional de aprendizajes.

Esto requiere⁴ formar un equipo docente –de titulación y curso para hacer posible la coherencia formativa-, una comunidad de práctica o de conocimiento que se vincule al Proyecto, lo que posibilitaría que la universidad fuera un lugar de reconstrucción multidisciplinar e interdisciplinar del conocimiento a partir de realidades concretas. Al mismo tiempo, es una vía para potenciar un nuevo modelo de formación para el alumnado, formándose no solo *para* una práctica profesional democrática, sino *en* una práctica profesional democrática, ofreciendo la posibilidad de otro modelo de formación permanente y de desarrollo profesional para el profesorado universitario.

Notas

1. Forma parte de este epígrafe las reflexiones y las teorizaciones realizadas conjuntamente con María Socorro Sánchez Morán y Domingo Mayor Paredes en el transcurso de la

experiencia “Proyecto Socioeducativo para la recuperación de El Ingenio –El Puche”, que tuvo lugar durante los años del 2010 al 2013.

2. Concepto utilizado por Zemos98. Para este colectivo la educación expandida excede los límites institucionales, metodológicos y temáticos tradicionales. “La educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar”. <http://www.zemos98.org/>

3. Activación y ampliación de la potencia, siguiendo la idea de Spinoza, que en toda persona vive. Preferimos este término a empoderamiento, que tiene como objetivo lograr el acceso al poder, un poder enmarcado en la sociedad existente, capitalista y patriarcal.

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

Referencias

- Angulo, F. (2016). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), 37-47. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519004.pdf>
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Morata.
- Bauman, Z. (2007). *Libertad*. Losada.
- Berry, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histories en P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 117-140). Graó.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Calle, A. (2011). Aproximaciones a la democracia radical en A. Calle (Ed.), *Democracia radical* (pp. 15-51). Icaria.
- Carr, W. (1996). Currículum: principios comprensivos e ideales democráticos en B. Zufiaurre (Ed.), *Comprensividad, Desarrollo Productivo y Justicia Social* (pp. 45-67). Icaria.
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. en AA.VV., *La strategia democratica nella società che cambia* (pp. 15-32). Datanews.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos políticos. Antología*. Los Libros de la Catarata.

- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. (3ª ed.). Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Domínguez, J. (2010). Democracia, educación y escuela. Foro Social de Madrid. <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2014/04/DemocraciaEducacionEscuela.pdf>
- Fotopoulos, T. (2007). ¿Qué es la democracia incluyente? *Archipiélago*, 77-78, 160-171. <http://www.democraciainclusiva.org/txt/archi.pdf>
- Freire, P. (1975a). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1975b). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. (2ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1975c). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. (3ª ed.). La Aurora.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. (12ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. (9ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García Gómez, T. (2015). Edición de Paulo Freire. *Pedagogía liberadora*. Los Libros de la Catarata.
- García Gómez, T., Sánchez Morán, M.S. y Mayor Paredes, D. (2012). La vinculación teórica-práctica en un espacio inclusivo: escuela-comunidad-universidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 107-120.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/225>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorroutu.
- Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica en P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 17-22). Graó.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Publicaciones

M.C.E.P.

- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica en F. Angulo et al. *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 109-142). Publicaciones M.C.E.P.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia*. Octaedro.
- Martin, G. (2008). La pobreza de la pedagogía crítica: hacia una política del compromiso en P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 461-483). Graó.
- Pérez Gómez, Á. (1999). La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 88-94.
- 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.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Quintero, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas en P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica* (pp. 277-285). Graó.
- Saramago, J. y otros (2005). *¿Qué democracia?* Le Monde Diplomatique.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado teológico-político*. Alianza Editorial.
- Williams, R. (2008). *Historia y cultura común*. Los Libros de la Catarata. (Edición de Alicia Gutiérrez).
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.
- Zeichner, K. (2010). 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.
https://www.redalyc.org/pdf/274/Resumenes/Resumen_27419198007_1.pdf

Teresa García Gómez is a professor at the University of Almería, Spain

Contact Address: tgarcia@ual.es