






Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida

Negotiating curriculum: Learning-Service in included school

Dr. Joan Andrés Traver-Martí es Profesor Titular de la Universitat Jaume I (España) (jtraver@uji.es)
 (<https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>)

Dra. Odet Moliner García es Profesora Titular de la Universitat Jaume I (España) (molgar@uji.es)
 (<https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>)

Dra. Auxiliadora Sales Ciges es Profesora Titular de la Universitat Jaume I (España) (asales@uji.es)
 (<https://orcid.org/0000-0001-9915-0401>)

Recibido: 2019-01-31 / **Revisado:** 2019-05-02 / **Aceptado:** 2019-05-15 / **Publicado:** 2019-07-01

Resumen

Este artículo analiza la planificación y puesta en acción de una práctica curricular de Aprendizaje Servicio. El objetivo del estudio es describir el desarrollo del proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) como práctica curricular vinculada al territorio y analizar las estrategias de negociación del currículum y de participación del alumnado en dicha práctica educativa. Metodológicamente se trata de un estudio de caso con aproximación etnográfica, en la que se utilizan herramientas cualitativas como la observación participante, las entrevistas y grupos de discusión, los registros audiovisuales, el análisis documental y el diario de campo del equipo investigador. Los resultados dan cuenta del proceso de negociación y desarrollo de la práctica curricular de ApS llevado a cabo entre todos los sectores de la comunidad educativa, mediante la utilización de dinámicas cooperativas y de diagnóstico social participativo como la cartografía social, el aprendizaje

cooperativo y las asambleas de clase. Además, se evidencian las principales estrategias participativas desarrolladas por el alumnado entre las que destacamos aquellas que facilitan la articulación de su propia voz de manera colaborativa, como el teatro o las maquetas, y aquellas otras orientadas a la movilización del conocimiento como el uso de las redes sociales. En la discusión se constata la relevancia que tiene esta experiencia de participación y negociación democrática del currículum debido a las pocas iniciativas que existen en este sentido y al hecho de conciliarlo con los intereses del territorio.

Descriptor: Relación escuela-comunidad, participación estudiantil, democratización de la educación, educación intercultural, Aprendizaje-Servicio.

Abstract

This article analyzes the planning and implementation of a Service-Learning- (SL) as a curricular

practice. The aim of this study is to describe the development of the SL project as a curricular practice linked to the territory and to analyze the curriculum negotiation strategies and student participation in the educational practice. Methodologically, it is a case study with an ethnographic approach, where have been used qualitative tools such as participant observation, interviews and focus groups, documentary analysis and the research diary. The results show the process of negotiation and development of the SL practice carried out among all sectors of the educational community. It was through the use of cooperative dynamics and participatory social diagnosis such as social cartography, cooperative learning and classroom assemblies. In

addition, the main participatory strategies developed by students are highlighted, such as those that facilitate their own voice in a collaborative work, like theater or mockups, and others oriented towards the knowledge mobilization using social networks. Discussion section emphasizes the relevance and educational value of this experience of participation and democratic negotiation of the curriculum due to the few initiatives that exist in this regard and the fact of reconciling it with the interests of the territory.

Keywords: School community relationship, student participation, democratization of education, intercultural education, Service-Learning.

1. Introducción y estado de la cuestión

Escuela incluida

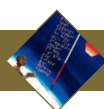
Nos planteamos la redefinición del papel de la escuela y otras instituciones sociales en relación al lugar que ocupan en su territorio. Repensamos el cambio escolar y la mejora educativa desde modelos que se basan en los principios de la inclusión (Echeita, 2008; Echeita, & Ainscow, 2011); la interculturalidad (Essomba, 2006; Aguado, & Ballesteros, 2015) y la participación comunitaria y democrática (Dewey, 1995; Muñoz, 2011). Concebimos la escuela como una escuela incluida, es decir, es beligerante contra las desigualdades y la exclusión y promueve la agencia personal y el compromiso social. Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización estructuran esta propuesta como principios del modelo de educación intercultural inclusiva (Sales *et al.*, 2011; Moliner *et al.*, 2011) que venimos desarrollando en los últimos años.

Prácticas curriculares vinculadas al territorio

La participación ciudadana, que es imprescindible impulsar desde la formación de una

ciudadanía crítica y democrática, para intervenir en los procesos de globalización (Dezuanni, & Monroy-Hernández, 2012), implica una vinculación activa y una reflexión para el cambio desde un liderazgo inclusivo. Por ello, formar ciudadanos y ciudadanas críticos significa legitimar la función globalizadora de un proyecto educativo a través del diálogo democrático, la participación igualitaria y el compromiso con la transformación social. Así, esta transformación educativa tiene sentido en un proceso social más amplio que emancipa culturalmente y permite la reconstrucción social (Kincheloe, & Steinberg, 1999). Esto supone otorgar un papel de activismo político al profesorado y a las comunidades. Se abre un debate en los centros educativos sobre las prácticas excluyentes que pueden sustentar la propia formación del profesorado como el currículum, la elaboración y uso de los materiales y recursos, las expectativas sobre el alumnado y sus familias, la evaluación de los resultados, el lenguaje utilizado o los valores y actitudes que se promueven en la escuela.

Del contraste de la literatura científica nos remitimos a los antecedentes internacionales de proyectos de transformación escolar con una orientación intercultural inclusiva, como el Halton Project (Stoll, & Fink, 1999) y el modelo de Ecole Communautaire Citoyenne (FNCSE, 2011) en Canadá, el Accelerated Schools Project (Levin *et al.*, 1993) en Estados Unidos, o el pro-



yecto Improving the Quality of Education for All (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth, & West, 2001). En el ámbito nacional destaca la formación del profesorado para liderar escuelas interculturales inclusivas (Essomba, 2006), el diagnóstico de contextos educativos interculturales (Aguado *et al.*, 2003); la red de Comunidades de Aprendizaje (Alcalde *et al.*, 2006), la red de escuelas inclusivas (Echeita, 2006) y el proyecto de escuelas democráticas “Proyecto Atlántida” (2001).

De las conclusiones de nuestras investigaciones anteriores destacamos tres elementos clave para el desarrollo de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio: la participación democrática plena, la visibilización de la voz del alumnado y la interconexión de saberes. Esta concepción del currículum asume los retos del pensamiento complejo que, como escenario, como contenido, como naturaleza y como proceso, da un nuevo impulso a la acción educativa (Moraes, 2010).

Por tanto, este entramado de saberes construidos desde la participación democrática pone en el centro del proceso la voz del alumnado, que adquiere protagonismo en la toma de decisiones sobre cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, & Ceballos, 2012) y que permite democratizar las estructuras de participación y gestión, aprendiendo habilidades de diálogo deliberativo y competencias político-sociales.

En este sentido, cobra especial relevancia, en el marco de la escuela incluida, el desarrollo de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio, desde la adopción de una perspectiva comunicativa holística desde planteamientos dialógicos (Traver *et al.*, 2010).

El ApS como práctica curricular

Vincular el currículum a su territorio supone avanzar en propuestas donde la dimensión política tiene que estar presente partiendo de la escuela como agente de cambio. Supone, además, reconstruir espacios compartidos que garanticen el bien común tomando como eje el currículum como hecho social. Como bien

define Puig (2009) el aprendizaje servicio es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Aprendizaje y Servicio se retroalimentan: “el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes” (Puig, 2009, p. 9). Es, por tanto, una metodología didáctica que forma ciudadanía responsable, con conciencia ética y solidaria en contextos de transformación social (Pérez Galván, & Ochoa Cervantes, 2017). Además, implica una movilización de los conocimientos adquiridos y producidos, de los resultados obtenidos y el proceso de construcción del conocimiento se pone al servicio de la comunidad y del territorio (Naidorf, 2014).

2. Estudio de caso

En el presente estudio de caso, se pone el foco en el proceso de planificación y puesta en acción de una práctica curricular como el Aprendizaje Servicio para indagar sobre la participación del alumnado en la negociación del currículum y su vinculación al territorio.

Contexto y antecedentes

El CRA de Benavites-Quart de les Valls es un colegio rural agrupado de la provincia de Valencia (España) que se constituyó en el curso académico 2005/2006 con el objetivo de optimizar los recursos educativos disponibles en dos poblaciones limítrofes. Se trata de un colegio que dispone de dos aularios, uno en cada municipio y que acoge alrededor de 167 alumnos y alumnas.

En los últimos años el CRA se ha convertido en una comunidad educativa gestionada desde una comisión coordinadora formada por docentes, alumnado, familias y administración local. Tiene una identidad propia que recoge en su lema “SOMESCOLA (SOMOESCUELA)” que define el estilo educativo del centro como dialógico, democrático e inclusivo. A medida que transcurren los cursos, se van incorporando nuevos alumnos y alumnas procedentes de otros



centros que van cambiando la identidad del centro y configuran, a la vez, nuevos idearios que influyen en el sentido de pertenencia al CRA. Se ha convertido en un referente educativo, a raíz de los sucesivos proyectos desarrollados en el marco de la construcción de la escuela intercultural inclusiva. A causa de su modelo educativo recibe visitas y realiza formación en otros centros escolares. Tiene una gran experiencia en estrategias de participación democrática utilizando metodologías participativas en las aulas, organizando jornadas de puertas abiertas, e incorporando estrategias de autogestión como comisiones mixtas de trabajo y la comisión coordinadora como órgano de toma de decisiones colectivas.

Con el transcurso de años la escuela ha ido democratizando sus estructuras y estrategias y ha ido tomando conciencia de la pluralidad de voces y la necesidad de articularlas. Sin embargo, en las *últimas asambleas comunitarias* se alertó sobre el hecho de que la participación se ubicaba demasiado en la “periferia” del proceso de aprendizaje (más centrada en la participación familiar en algunos espacios extracurriculares) y comenzó a hacerse patente la necesidad de enfocarla más a las prácticas curriculares. Al mismo tiempo, se observó que la voz del alumnado se mostraba todavía débil y quedaba a menudo invisibilizada en el Consejo Escolar y en las sesiones de debate.

Nuestro acompañamiento a esta escuela, como asesores externos, se ha articulado en torno a un proceso de Investigación-acción Participativa (IAP) (Ander-Egg, 2012) desarrollado mediante ciclos anuales durante cinco cursos. Durante la primera fase del proyecto (contacto con el contexto y negociación compartida de la demanda) se desarrollan varias dinámicas de diagnóstico social participativo que permiten proyectar a la comunidad educativa la escuela deseada, así como establecer el punto del proceso participativo en el que se encuentra. En estas sesiones, los distintos sectores de la escuela apuntaron la necesidad de continuar profundizando en la participación democrática de la comunidad educativa y en la vinculación de la escuela con el

territorio. Para ello, una de las líneas de trabajo propuestas para iniciar un nuevo ciclo de IAP fue iniciar procesos de negociación del currículum (qué aprender y cómo hacerlo) con la comunidad educativa. En una asamblea comunitaria el profesorado propuso la metodología del ApS como una oportunidad para desarrollar este tipo de prácticas curriculares y a partir de ahí se inició la planificación de la propuesta de acción: desarrollo y problematización de una propuesta curricular desarrollada mediante APS. La temática elegida mediante un proceso participativo y deliberativo de la comunidad educativa fue la reforma y mejora de las infraestructuras de los dos aularios del CRA. El contexto de desarrollo de esta práctica se focalizó en dos aulas del CRA, una de cada aulario, desde las que se llevó a cabo la propuesta implicando al resto de grupos-clase y a la comunidad educativa del colegio.

Como parte de un proceso multianual de IAP, el presente trabajo se centra en el Estudio de Caso con aproximación etnográfica sobre un proyecto de Aprendizaje-servicio, fruto de una decisión de la comunidad educativa de reflexionar sobre la vinculación de las prácticas curriculares al territorio de la escuela, durante el curso 2017-18.

Objetivos

Para entender este proyecto de ApS en el marco de la escuela incluida, nos planteamos los siguientes objetivos: a) Describir el desarrollo del proyecto de ApS como práctica curricular vinculada al territorio. b) Indagar sobre las estrategias de negociación del currículum y de participación del alumnado en la práctica curricular de ApS.

Metodología

Para la elaboración del estudio de caso hemos utilizado herramientas de corte cualitativo características de los estudios etnográficos como la observación participante, las entrevistas y los grupos de discusión, los registros audiovisuales,



el análisis documental y el diario de campo del equipo investigador.

Los participantes en el estudio han sido el alumnado de 6º de Primaria del CRA, los dos profesores tutores de los dos aularios y las familias participantes en el ApS, así como el equipo directivo del centro y la concejala de educación del ayuntamiento.

El análisis de contenido de los datos producidos nos ha permitido reconstruir el proceso de aprendizaje haciendo hincapié en los momentos y estrategias de negociación del currículum y de participación del alumnado. Los datos han sido triangulados con los participantes y el retorno de la información generada ha servido, a su vez, para ir documentando el proceso como estrategia de movilización del conocimiento de los propios participantes.

3. Resultados

Los resultados de este estudio, respecto a los dos objetivos planteados, se relatan desde el propio proceso de origen, negociación y desarrollo de la práctica curricular de ApS. En su descripción se han seguido las pautas de la lógica narrativa etnográfica, con la finalidad de evidenciar las estrategias participativas desarrolladas por el alumnado.

El origen del ApS

Se aprovechó la celebración de la Jornada de puertas abiertas para organizar grupos de trabajo mixtos (profesorado-alumnado-familias) que, siguiendo la técnica de la fotovoz, realizaron propuestas para desarrollar el ApS. Para este trabajo partimos de los resultados de una actividad anterior, una cartografía social (Lozano *et al.*, 2016) en la que se detallaron, sobre los mapas de las dos localidades, los diferentes espacios y elementos del territorio en los que articular propuestas educativas que vincularan el trabajo de la escuela con su comunidad.

Posteriormente, y a partir de las propuestas elaboradas en la Jornada de puertas abiertas, se realizó una sesión de trabajo en el CRA abierta a la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Se explicó la dinámica de trabajo y se realizaron grupos de discusión mixtos (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local) que, dinamizados por miembros del equipo investigador, pasaron a realizar el análisis deliberativo de las propuestas y, en base a ella, formular la priorización de las propuestas. Esta deliberación se concretaba en tres dimensiones que sustentan la calidad del vínculo educativo que la propuesta armonizaba entre la escuela y el territorio: el contenido académico y curricular que contiene la propuesta, el servicio que ofrece a la comunidad, y su viabilidad.

Asamblea comunitaria

En la asamblea se expusieron las opciones para llevar a cabo el ApS, y el profesorado, que había estado valorando en una sesión previa las posibilidades curriculares de las distintas propuestas, priorizó la mejora de las infraestructuras de los dos aularios del CRA como tema del proyecto. Comentaron con las familias, que el proyecto tenía un doble objetivo: por un lado, mejorar las condiciones de la escuela y, por otro, ayudaría a seguir fortaleciendo entre los dos pueblos la idea del CRA como proyecto compartido.

Planificación del proyecto: comienzan las negociaciones

Comienza en el aula el proceso de planificación del proyecto de reforma de la escuela que se realiza en dos sesiones de dos horas cada una, en cada uno de los aularios. Una primera sesión dedicada a planificar la práctica y la segunda a establecer herramientas que permitan documentarla. Las sesiones se realizaron con el/la docente, cinco representantes de las familias de cada aula y el alumnado. Se estableció que el grupo de inves-



tigación acompañaría en la documentación del proceso.

a) Primera sesión: Planificación de la práctica de ApS

En esta sesión se introdujo el cuaderno de ApS y se explicó cada una de sus partes, con la propuesta de que cada maestro/a lo adaptase y personalizase. Además, se establecieron los criterios mínimos que debían orientar la práctica:

- Que esta fuera coherente con el Proyecto educativo de Centro (PEC) y con los principios y dimensiones de inclusión e interculturalidad seguidos en el mismo.
- Que en todo momento estuviera clara la relación entre los aprendizajes del currículum (Proyecto Curricular de Centro - PCC) y la realización del servicio (la vinculación con el territorio).

Los dos proyectos que finalmente se presentaron para llevarse a cabo fueron:

- “El colegio que queremos”: proyecto de ApS a realizar en el aula de Quart en el que participaron 14 alumnos de 6º de Primaria: diez chicos y cuatro chicas.
- “Escuela Nueva”: proyecto ApS a realizar en el aula de Benavites en el que participaron 15 alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria: siete chicos y ocho chicas.

b) Segunda sesión: Análisis del ApS

Para analizar la práctica desde un enfoque de escuela incluida, además de atender a la coherencia del ApS con el proyecto educativo y curricular del centro, nos basamos en las dimensiones e indicadores de la Guía CEIN (Sales *et al.*, 2010b), que es una guía de autoevaluación para acompañar los procesos participativos de construcción de la escuela intercultural inclusiva. Cada docente seleccionó los indicadores de la guía para el

análisis de la práctica que se relacionaban con los principios del modelo educativo de la escuela.

Para documentar el proceso de ApS se propusieron técnicas como cuestionarios, gráficas, entrevistas, grupos de discusión, diarios y presentaciones audiovisuales que permitieran recoger los distintos momentos del proyecto y compartirlos con el resto de la comunidad educativa.

El equipo investigador acompañó el proceso, ofreciéndose como un recurso más para el centro y como un amigo/a crítico/a de cara a fortalecer y enriquecer las propuestas.

Proceso de negociación del currículum

En las sesiones de planificación del ApS los maestros dinamizan al grupo-clase, en diálogo constante con el alumnado y las familias asistentes. Se compara la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que ya conocen, incidiendo en la filosofía del servicio y los valores que conlleva. Se introduce aquí un debate sobre la relación del ApS con el modelo de escuela que el CRA tiene como horizonte.

Es el alumnado el que plantea las posibles dinámicas de trabajo cooperativo y el uso de la plataforma Google Drive como espacio para compartir información, organizar tareas y visibilizar los progresos semanales durante el proyecto.

Se analizan los contenidos curriculares implicados en el ApS y se comparan con los resultados de aprendizaje establecidos por la legislación vigente en la comunidad autónoma. Esta tarea se hace en pequeños grupos de alumnos y familias, para poner en evidencia la relación entre la práctica curricular que globaliza aprendizajes y los pone al servicio de la comunidad y los objetivos prescriptivos en la educación obligatoria.

La conclusión a la que llegan es que el proyecto de reforma de la escuela abarca muchas áreas de conocimiento y múltiples resultados de aprendizaje, muchos más que usando el libro de texto o las unidades didácticas más tradicionales.

Se planifican todos los apartados del cuaderno de ApS: contenidos, objetivos, resultados



esperados, tipo de servicio, destinatarios y fases de trabajo.

Es la primera vez que estos grupos-clase cuentan con la presencia de las familias en este momento de planificación y toma de decisiones. Se pide, por tanto, a los familiares un grado de colaboración e implicación más allá de la participación puntual. Se les quiere integrar en las tareas del proceso y en su seguimiento, abriendo todas las sesiones de trabajo de aula a su participación y acompañamiento.

Comienza el ApS: qué necesitamos y cómo nos organizamos¹

El proyecto comienza con la creación de grupos de trabajo. A partir de un sociograma, un test de autoestima y los centros de interés del propio alumnado, se crean tres grupos heterogéneos. El primero (Patineitors) se centra en investigar sobre el espacio del patio, para poder mejorarlo y conseguir un espacio coeducativo. El segundo (Aventadors) centra su investigación en los ambientes educativos y el mobiliario escolar del centro. El tercero (Ampligrup) se ocupa de la ampliación del colegio, para poder tener más aulas sin tener que quitar espacio al patio.

Estos grupos se organizan mediante el reparto de roles (supervisor/a, coordinador/a, relaciones públicas, encargado/a de material y moderador/a) para tener una responsabilidad individual, además de firmar un contrato con las normas que han de cumplir los miembros del grupo, y concretar el plan de trabajo que siguen en cada sesión.

Mediante una lluvia de ideas se recogen ideas, aportaciones, intereses, gustos, etc., de las personas que quieran colaborar: alumnos/as, maestros/as y familias de la escuela. Las siguientes sesiones se utilizan para analizar y clasificar las propuestas recibidas y repartirlas entre los tres grupos.

También se realiza una encuesta en todas las aulas del CRA para recoger información acerca de las necesidades que tiene cada clase. Se lleva a cabo una entrevista al equipo directivo y

al profesorado de toda la escuela para conocer el estado del proceso de ampliación de la escuela (terrenos que disponen y necesidades de los docentes para poder distribuir los espacios). Al mismo tiempo se pone en marcha una investigación sobre qué instrumentos de patio son viables (toboganes, túneles, cuerdas, patio de arena, etc.), mediante una búsqueda en internet, teniendo como referencia escuelas innovadoras y sostenibles de todo el mundo.

El desarrollo en acceso abierto

Un aspecto que se tiene en cuenta desde el inicio es la documentación y comunicación del proyecto a toda la comunidad educativa y agentes locales. Para ello se decide elaborar un pequeño vídeo cada viernes, explicando el trabajo realizado semanalmente para poder difundirlo en cada grupo de WhatsApp de la escuela.

Cuando el alumnado ha recogido toda la información y ha analizado la encuesta y las entrevistas comparte los resultados en un mural para hacerla pública.

Una nueva asamblea de aula permite organizar las nuevas tareas de cada grupo: diseñar planos y maquetas; contactar con empresas, con el arquitecto municipal y con otras escuelas; elaborar presupuestos; repensar el uso educativo de los espacios escolares; participación en concursos educativos para la recaudación de recursos económicos.

Una vez al mes, se intercambian los roles para que todo el alumnado pase por todas las responsabilidades, adquiriendo las mismas competencias.

Cuando el proyecto de reforma de la escuela adquiere forma, investigan la manera de hacer llegar a la Administración local y autonómica su propuesta. Elaboran la solicitud, la presentan en un pleno del Ayuntamiento y la entregan a la Oficina de Infraestructuras del Gobierno Autonómico.

Del proyecto general, se decide en asamblea comenzar a hacer algunos cambios en el



patio que visibilicen el trabajo realizado. Utilizar los talleres de los jueves para el diseño y construcción de juegos con material reciclado para el patio (aparcamiento de bicicletas, reloj solar con juego de pelota, balanza e instrumentos musicales (*music wall*)).

El proyecto moviliza el conocimiento

Cuando el curso acaba y el proyecto finaliza, llega el momento de presentarlo a toda la comunidad educativa y mostrar el Servicio: toda una propuesta de reforma escolar, llevada a cabo por el alumnado de sexto de primaria en colaboración con las familias, agentes locales, expertos y otras escuelas.

Teniendo en cuenta que el ApS vincula el currículum con el territorio dando un servicio a la comunidad, se encuentra la necesidad de desarrollar una difusión del proyecto a tres niveles: comunidad educativa, administración y territorio. En un proyecto colaborativo como este, la difusión va más allá de informar sobre los resultados, implica la movilización del conocimiento generado en el proceso de aprendizaje y de indagación en forma de Servicio. Así pues, el proyecto no finaliza realmente hasta que se da esa devolución, esa apropiación por parte de la comunidad, para lo cual el alumnado organiza, en coordinación con el profesorado y familias, una Jornada de ApS en la que los grupos de trabajo preparan dinámicas participativas. Muestran de forma interactiva su proceso de trabajo y resultados, al tiempo que la comunidad da su opinión y aportaciones al trabajo realizado. Las dinámicas son variadas e incluyen una línea del tiempo (con la herramienta digital TIKI-TOKI) para mostrar todo el proceso que ha conllevado la realización del proyecto ApS. Los maestros y las maestras deciden publicar ésta en la web del centro y difundirla vía WhatsApp. También organizan talleres por los que van pasando los miembros de la comunidad educativa y que consisten en: una escenificación con marionetas, con música en directo, del viaje en cohete que representa el

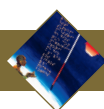
trabajo que han hecho en el proyecto; un musical con canciones conocidas a las que les cambian la letra; un teatro, en el cual uno es el narrador y dos son personajes, para expresar cómo se han sentido, las dificultades que han aparecido y cómo las han superado y para recoger propuestas de cara al futuro; una maqueta de la escuela, de poliestireno expandido, a escala 1:28 y unas figuras en forma de pictograma hechas por los alumnos/as, que representan los espacios que ha de tener el aulario; un taller de mapeo en el que presentan los juegos que se han creado en los talleres de los jueves y proponer a la gente que los distribuya por la zona del patio; un árbol de los sueños que, dinamizado por los maestros, muestra cuáles son los sueños que ha cumplido la escuela hasta el momento.

Finalmente, el alumnado crea una dinámica en la que se pide a los participantes que lean algunos de los objetivos y contenidos curriculares que se escogieron en la sesión de planificación. Varios alumnos van explicando de qué manera han adquirido estos aprendizajes con el ApS, utilizando hechos concretos. La reflexión final de esta jornada, hecha entre los diferentes colectivos participantes, plantea la defensa de esta metodología para la adquisición de aprendizajes significativos conectados con su realidad más inmediata.

Los tres sectores participantes en el proceso (profesorado, alumnado, familias y equipo de investigación) realizaron una valoración muy positiva de la práctica curricular, señalando que este proceso de negociación del currículum suponía una novedad y un reto, dadas las escasas iniciativas educativas en este sentido.

4. Discusión y conclusiones

El caso estudiado enmarca la problematización y reflexión de la práctica curricular de ApS en un proceso más amplio de mejora desde la IAP. A partir de los resultados, en el proceso de negociación compartida de la demanda y ges-



tación del proyecto, emergen varios elementos fundamentales a tener en cuenta:

- Las propias dinámicas participativas ponen en relación los intereses de los actores que inicialmente pueden ser diferentes pero que al final son complementarios. Así, por ejemplo, el profesor apunta la necesidad de continuar profundizando en la participación democrática de la comunidad educativa y en la vinculación de la escuela con el territorio; las familias reclaman un trabajo más curricular o más vinculado a lo que consideran genuinamente escolar; el alumnado parte con el propósito de la mejora de la escuela, física o de infraestructuras pues la escuela se queda pequeña. Es un elemento propio de la investigación inclusiva que se desarrolla bajo modelos participativos trabajando cooperativamente para dar voz a las personas que participan en la investigación (Parrilla *et al.*, 2017).
- Las estrategias permiten poner en relación los contenidos e intereses recogidos en el currículum escolar con los del propio territorio e hilvanar a partir de estos mimbres una propuesta educativa que garantice aprendizajes de calidad para todos y todas (Rodríguez, 2017). Una de las principales virtudes de la experiencia es la de convertirnos a todas y a todos en aprendices y enseñantes a la vez, en compañeros y compañeras de viaje de los demás participantes. De esta forma, bajo el liderazgo docente, se ha podido invertir la clásica relación jerárquica del aula para introducir relaciones de aprendizaje igualitarias. El clima de aprendizaje ha tenido mucho más que ver con lo que se conocen como comunidades de práctica (Wenger, 1999) que con la típica relación diádica profesor/a-alumno/a.
- La planificación conjunta como experiencia de participación. La negociación del currículum a través de dinámicas participativas desemboca en una propuesta de desarrollo de una práctica curricular vinculada al

territorio mediante dos proyectos de trabajo con metodología de ApS. Así, el ApS se configura como una estrategia que permite generar procesos de E-A en los que todos participan (alumnado, familias, maestros) poniendo en relación el currículum con el territorio y situando al alumnado en el centro de la acción (Puig, 2009). Demasiadas veces constatamos las pocas oportunidades que el alumnado tiene de aprender uno de los ingredientes más importantes del comportamiento genuinamente humano: la planificación de nuestros actos. Planificar y evaluar, siguen siendo dos acciones ausentes del espacio interactivo del aula y de las enseñanzas que los maestros y las maestras procuran a su estudiantado. Son dos actividades que, atendiendo a una visión productiva del trabajo docente, estos realizan fuera del aula, cuando los alumnos y las alumnas no están presentes. Y, como bien sabemos, a planificar se aprende planificando. Pues bien, esta experiencia ofrece una oportunidad única de empezar a trabajar la planificación con el alumnado y aprender al mismo tiempo a hacerlo. Además, el hecho de abrir la participación a las familias le ha otorgado una dimensión comunitaria a la negociación del currículum. De esta manera se tienden puentes de comprensión entre todos los sectores de la comunidad educativa que nos acercan al ideal de construir un proyecto escolar y educativo solidariamente compartido. Nada más cerca del modelo de escuela democrática al que tanto aspiramos.

El análisis compartido de la información permite planificar la acción de manera comunitaria y los elementos emergentes son:

- Participación ciudadana: las sesiones de trabajo abiertas a la participación de todos los sectores de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local), favorecen la implicación de todos



los colectivos y el análisis deliberativo de las propuestas y de su priorización.

- Democratización de las decisiones: a través de grupos discusión mixtos todos los actores implicados tienen voz en la toma de decisiones. En la planificación de la acción (planificación comunitaria del ApS en la clase) tiene gran relevancia la voz del alumnado que aprende estrategias de planificación y proyecta sus anhelos de mejora en un proyecto concreto y compartido, en relación con el ideario del centro (Aguado & Ballesteros, 2015).
- Colaboración entre escuela y territorio: la propuesta educativa mediante ApS permite vincular el trabajo de la escuela con su comunidad. El contenido de mejora de las instalaciones escolares responde a las necesidades de la comunidad educativa y la posiciona, social y políticamente frente a la administración local y autonómica. La dimensión del proyecto alienta a realizar propuestas divergentes y posibles para la mejora de los espacios y los ambientes educativos.
- La movilización del conocimiento: el proceso de apropiación del conocimiento para su implementación práctica (Naidorf, 2014) y la construcción compartida de conocimiento se ha dado durante todo el proceso.

Además, en todo este proceso ha habido una voz que se ha articulado con mayor fuerza que nunca: la del alumnado. De hecho, la mayoría de las mediaciones con las familias presentes en la experiencia la han realizado niños y niñas. Enseñar, como bien sabemos, es la mayor experiencia de aprendizaje. Y, en este sentido, creemos que se ha sabido colocar al alumnado en disposición de alcanzar su más alto potencial de aprendizaje. Así pues, estas prácticas caminan hacia una verdadera participación democrática del alumnado que no se reduce a una respuesta ante una actividad curricular concreta, sino que abarca un proceso de gestión de conocimientos intergeneracionales compartidos en espacios de deliberación y responsabilidad vinculados al

bien común (Susinos, & Ceballos, 2012). Todo ello nos sitúa en una experiencia educativa que propicia a todas las personas participantes una toma de conciencia crítica y activa con respecto a su propia realidad, en este caso, algo tan importante como las infraestructuras de un colegio público. Nos adentramos en ese espacio que Freire tildó de “concientización”, que tanto aporta para practicar una educación transformadora y emancipadora.

Finalmente, es necesario reconocer el liderazgo ejercido por los maestros y las maestras del CRA. Un liderazgo que empieza a situarse dentro de los parámetros que en investigación educativa reconocemos como “liderazgo distribuido” (Sales *et al.*, 2016; Spillane, 2005). Un modelo de liderazgo central en las experiencias de escuelas democráticas y en los modelos de justicia social.

Apoyos y agradecimientos

El presente estudio forma parte de los proyectos de investigación: “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) (EDU2015-68004-R) y “Movilización del conocimiento sobre Educación Inclusiva: Roles y Estrategias de los investigadores/formadores en procesos de mejora escolar desde la Investigación-Acción Participativa”, financiado por el Gobierno Autónomo (AICO/2018/066)

Queremos agradecer su colaboración y participación a todos los miembros de la comunidad educativa del CRA de Benavites-Quart de les Valls, como parte fundamental de esta investigación y beneficiarios últimos de la misma.

Notas

1. A partir de este punto, como resultado y a modo de ejemplo, describimos solamente una de las dos experiencias realizadas debido a las limitaciones de espacio.



Referencias bibliográficas

- Aguado, T., & Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.
- Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63. <https://doi.org/10.1080/10665680303500>
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alcalde, A. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2012). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dezuanni, M., & Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. (<https://goo.gl/wN4efU>) (2019-31-01).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 6(2), 9-18. (<https://bit.ly/30qPoig>) (2019-31-01).
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fédération Nationale Des Conseils Scolaires Francophones (FNCSF) (2011). École communautaire citoyenne, un projet rassembleur par et pour la francophonie canadienne, octobre. (<https://bit.ly/2VvLFMG>) (2019-31-01).
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Levin, H. et al. (1993). *Accelerated School for at-Risk Students*. New Brunswick, N.J: Center for Policy Research in Education.
- Lozano, M., Traver, J.A., & Sales, A. (2016). La escuela en el barrio: cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 13-20. (<https://bit.ly/2HFkGta>).
- Moliner, O., Sales, A., & Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29-40). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moraes, M.C (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma freireano*, 6 (<https://goo.gl/eo955V>) (2019-31-01).
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(19), 107-129. (<https://goo.gl/nWkGwW>) (2019-31-01).
- Naidorf, J. (2014). Knowledge Utility: from Social Relevance to Knowledge Mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22(89), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 145-156. (<https://goo.gl/kMcrgm>) (2019-31-01).
- Pérez Galván, J.M., & Ochoa Cervantes, A. (2017). El aprendizaje servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187.
- Proyecto Atlántida (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de innovación Atlántida. Educación y cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. (<https://goo.gl/sANJAh>) (2019-31-01).



- Puig, J. M. (Ed.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículum educativo. La punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258.
- Sales, A., Moliner, L., & Francisco, A. (2016) Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership and Management*, 37(3), 254-266. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2016.1209176>
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sales, A., Traver, J.A., & García, R. (2011). Action research as a school based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). La voz del alumnado y la presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. (<https://goo.gl/RnESV1>) (2019-31-01).
- Traver, J. A., Sales, A., & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 8(3), 96-119. (<https://bit.ly/2VNxyXQ>).
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

