

**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:
diálogos latino-americanos**

**Novos espaços para a formação de professores: Relatos de formação a partir da
colaboração com os centros educativos**

*Nuevos espacios para la formación del profesorado: Relatos de formación desde la colaboración
con los centros educativos*

Analía Elizabeth Leite - Méndez

José Ignacio Rivas - Flores

María Nieto - Martínez

Virginia Martagón – Vázquez

Universidad de Málaga

Málaga, España

Resumo

O artigo apresenta uma experiência docente e investigadora que o grupo PROCIE, a partir de diferentes projetos de investigação, vem desenvolvendo, co-construindo e co-criando com todos os participantes, a partir das suas vozes, visões e críticas ao sistema educativo. Alunos, docentes, professores, famílias e comunidade em geral constituem a base do nosso trabalho. Partimos da experiência do ano letivo 24-25 com um grupo de alunos do ensino fundamental que fizeram parte da rede de colaboração com centros educacionais de educação infantil, ensino fundamental e médio (urbano e rural) no âmbito do projeto ReDoC. Trabalhamos com materiais dos alunos, professores e equipes docentes dos centros gerados em assembleias de classe, fóruns de opiniões, avaliações narrativas dos alunos, reuniões e conversas com professores. A análise foi realizada com o apoio da ferramenta Atlas Ti e a discussão da equipe de pesquisa participante do artigo. Os resultados destacam três eixos que dão sentido aos processos de formação: a dimensão profissional, a socioemocional e o eixo da diversidade e do contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Colaboração; desenvolvimento profissional

Resumen

El artículo presenta una experiencia docente e investigadora que el grupo PROCIE, desde distintos proyectos de investigación, viene desarrollando, co-construyendo y co-creando con todos y todas las participantes, desde sus voces, visiones y críticas al sistema educativo. Alumnado, docentes, profesorado, familias y comunidad en general constituyen la base de nuestro trabajo. Partimos de la experiencia del curso académico 24-25 con un grupo de alumnado del grado de primaria que han formado parte de la red de colaboración con centros educativos de infantil, primaria y secundaria (urbana y rural) en el marco del proyecto ReDoC. Se ha trabajado con materiales del alumnado, profesorado y equipos docentes de los centros generados en asambleas de clase, foros de opiniones, evaluaciones narrativas del alumnado, reuniones y conversaciones con docentes. El análisis se realizó con el apoyo de la herramienta Atlas Ti y la discusión del equipo de investigación participante en el artículo. Los resultados resaltan tres ejes que dan sentido a los procesos de formación: la dimensión profesional, la socio-emocional y el eje de la diversidad y del contexto escolar.

Palabras claves: Formación Docente; Colaboración; desarrollo profesional.

Introducción

El presente artículo recupera el camino recorrido hace más de 15 años por el grupo de investigación Procie, articulando docencia, investigación y transferencia. Este proceso refleja aprendizajes en sentido amplio, dificultades y cambios que se han ido dando tanto en la comprensión de los procesos formativos implicados en esta propuesta, como en los vínculos y relaciones y la conformación de redes con los centros educativos. La generación de espacios de confianza y apoyo mutuo (Rivas, et al., 2011; Ocaña, et al., 2025; Procie, et al., 2025) y el desarrollo de una producción colectiva con alumnado (Márquez, et al., 2025) y docentes de los centros educativos nos llevan a focalizar esta compleja experiencia en el presente curso académico y en un grupo de alumnado del grado de primaria. Igualmente partimos de la red de centros educativos con los que colaboramos y sus equipos docentes. El artículo se enmarca en el proyecto ReDoCⁱ y en la tesis doctoral de una de las investigadorasⁱⁱ

El sistema de formación del profesorado en España sigue anclado en tradiciones positivistas tradicionales caracterizadas por una fuerte división de la teoría y la práctica y una subordinación de la segunda respecto a la primera. Con pocas excepciones, la estructura de formación con la que contamos tiene las siguientes características:

- Las asignaturas consideradas fundamentales se imparten en los dos primeros años de los grados, dejando para los dos últimos aquellas consideradas que tienen un carácter más aplicado o que tiene una mayor relación con lo que se califica como práctica.
- Se considera necesario cursar un cierto número de asignaturas teóricas antes de realizar el prácticum.
- El plan de estudios está compuesto por un número de asignaturas que funcionan de forma independiente, implican la presencia del alumnado en el espacio aula durante un número de horas diarias y se supone que las mismas están organizadas de forma graduada de acuerdo con la dependencia entre ellas.
- El prácticum tiene lugar en un tiempo aparte diferenciado, generalmente a partir del segundo curso (algunas universidades tienen un breve prácticum en primero) y con una graduación entre ellos: Un primer prácticum de acompañamiento, un segundo de iniciación y un tercero de intervención.
- El prácticum es evaluado como una asignatura más de acuerdo a una producción escrita (memoria de prácticum) y la valoración del tutor o tutora del centro educativo.

El resultado de este sistema tiene varias consecuencias importantes.

En primer lugar, el alumnado vive una desconexión entre facultad y centro educativo o, en términos convencionales, entre la teoría y la práctica. La preocupación del profesorado de la universidad es “crear puentes” entre ambas realidades, no eliminar la falsa separación entre ambas. Si pensamos en puentes es porque aceptamos que hay dos orillas, lo cual supone aceptar el modelo racionalista positivista de conocimiento, el cual no deja de ser el modelo hegemónico imperante, con su manifestación como modelo tecnocrático, en el que el sujeto tiene poco que aportar. Más bien se genera un proceso de dependencia epistemológica y de acción, generada desde agentes externos a los propios escenarios educativos (escuela y/o universidad).

Resulta curioso cómo el alumnado destaca el prácticum como lo más relevante de su paso por el grado, desmereciendo el ejercicio epistemológico que debería significar la construcción de sentido desde las asignaturas en su presencia en las aulas universitarias. De acuerdo con esto se piensa el ejercicio de la profesión como un “saber hacer” que conecta con un conocimiento técnico. Esto elimina o minimiza la posibilidad de complejizar el conocimiento (cualquiera del que queremos hablar), de problematizar y de avanzar en nuevas construcciones cognoscitivas más abiertas. Esto supone una dificultad para pensar la profesión desde una perspectiva transformadora (o en términos convencionales, innovadora).

En este sentido, Hargreaves (2025), comenta como en sus inicios, allá por los 70, en la cultura profesional docente lo único que contaba a la hora de hacer juicios profesionales era la propia experiencia. Hoy en día parece que el péndulo nos transporta a otro extremo igualmente peligroso que es considerar como explicación de la práctica docente, las “evidencias científicas”. En un caso la desconexión de lo que calificamos como teoría y práctica era total, en el otro emerge una dependencia de la docencia de unas evidencias construidas desde contextos ajenos a la propia escuela. La dependencia epistemológica a instancias del control y el poder sigue siendo una realidad tanto en un caso como en el otro. Esto nos lleva a pensar con hooks (2021) en la necesidad de otro modo de entender el conocimiento educativo que transgreda estos estrechos márgenes solo válidos para reproducir modelos de acción tradicionales.

En segundo lugar, este escenario nos remite a la perspectiva fuertemente academicista que impregna este sistema de formación docente (Rivas et al., 2018). Esto es, poner el peso

en las supuestas evidencias científicas no supone un proceso de construcción de teoría, sino más bien forma parte de un contexto particular, el universitario, caracterizado por un fuerte carácter corporativo, jerárquico, en cierto modo elitista, con modos de producción ligados a intereses meramente académicos, cuando no de lo que conocemos como “capitalismo académico”. De este modo, el conocimiento que se produce en este contexto depende de estas condiciones. Al igual que ocurre con el conocimiento producido exclusivamente en el contexto de escuela.

En este sentido, este conocimiento se mueve dentro de la lógica corporativa de áreas, departamentos, especialidades, menciones, etc., que poco o nada tienen que ver con el desarrollo de la profesión. Este contexto establece unas condiciones propias a los procesos que tienen lugar, ya que el conocimiento tiene siempre un carácter situado. Esto es, se construye de acuerdo a los contextos en los que acontece, en el que adquiere sentido y significación. El ámbito académico, con las condiciones mencionadas, y otras más que podríamos pensar, nos invita a pensar en un formato de conocimiento caracterizado por la acumulación de información (que se confunde con la teoría), controles diversos a través de formatos evaluativos y de calificación que sesgan el sentido del aprendizaje y una fuerte segregación entre contenidos de áreas o departamentos distintos. Estas condiciones son las que lo hacen poco adecuado o pertinente para desarrollarse en un entorno escolar, ya que sus marcos de acción son diferentes.

En tercer lugar, y como síntesis de los problemas anteriores, el conjunto de condiciones de formación que se desarrollan en el ámbito académico media en la reproducción de un modelo racionalista - liberal de conocimiento, caracterizado por su carácter taxonómico, la segmentación de los contenidos, fuertemente instrumentalizado por la evaluación/calificación, y descontextualizado del conocimiento escolar. Por otro lado, sin que sea ahora nuestro análisis, este conocimiento escolar también está generado desde un contexto particular, fuertemente controlado desde una perspectiva administrativa, tradiciones fuertemente arraigadas y unas condiciones socio-culturales eminentemente tecnocráticas, cuando no simplemente técnicas. Por tanto, una formación sólo centrada en lo escolar no garantiza la mejora del sistema educativo. Más bien tiende a su reproducción.

En definitiva, la cuestión de la supuesta segregación teoría y práctica, no es una cuestión de dos mundos diferenciados, sino de los contextos en los que se produce la acción

educativa, que implica, necesariamente, formas de pensar y de hacer, se tenga conciencia o no de las mismas. Podemos hablar de un carácter performativo de la acción que, independientemente de sus intencionalidades (o acompañando a las mismas), supone modos de pensar el mundo. Justamente por esto, el problema de la formación, como de cualquier acto educativo en general, depende básicamente de la experiencia, en un contexto determinado, que implica un marco socio-cultural, una cultura institucional y una configuración espacio-temporal particular.

En este sentido es en el que podemos hablar de la necesidad de generar espacios de formación que impliquen formas de hacer y pensar el mundo, de acuerdo con los propósitos con los que definimos el proceso de formación (Biesta, 2023). Siguiendo con lo que venimos planteando este nuevo espacio debe venir de la hibridación entre el espacio académico y el espacio escolar. No como una secuencia de carácter tecnocrático sino como una implicación mutua, que se co-constituyen desde un compromiso compartido. Resulta de utilidad para conceptualizar esta posición el planteamiento de Barad (2007) acerca de la intra-acción, que alude a la unión de las dimensiones que constituyen la realidad (ético, onto-epistemológica) que hay que considerar como una condición y no como el resultado de una acción entre ellas.

Desde esta perspectiva, en nuestra preocupación por la formación, entendemos que existe una unidad orgánica entre contenido, forma y contexto en la producción del conocimiento, de tal forma que lo que enseñamos está ligado al modo como lo hacemos y al contexto en que tiene lugar (Rivas, en prensa). De este modo se hace necesario la constitución de un tercer espacio, en el sentido que plantea Bhabha (2003), entendido como un “entre-medio de las culturas”, donde cada particularidad ensancha la cultura parcial de la que parte constituyendo otras visiones de lo colectivo y de las relaciones entre ambos contextos, que ponen en juego las relaciones de poder desde las que se constituyen (presentes de una forma más o menos explícita). No es simplemente la interacción entre dos mundos (supuestamente el de la teoría y la práctica), sino un nuevo todo constituido por las aportaciones de cada uno de ellos en un nuevo marco de actuación. El cual, por otro lado, si atendemos a Silvia Rivera Cusicanqui (2018), implica la presencia de las dos identidades que conviven en esta hibridación, dando sentido, por tanto, a este nuevo escenario, sin renunciar a lo que significa cada uno de ellos, su propia historia y sus procesos institucionales.

El reto es profundo y complejo, ya que supone avanzar en el diálogo entre dos mundos que, de alguna forma, se vienen dando la espalda históricamente, pero que se necesitan de forma inevitable en su proceso de co-institución. Lo cual es la única posibilidad de la transformación.

Metodología

El trabajo que se presenta se asienta en una perspectiva biográfica-narrativa, dialógica y colaborativa (Rivas, et al., 2021; Rivas, et al., 2015; Freire, 1970), donde se articula la docencia, la investigación y la transferencia. El trabajo docente se piensa desde un proceso de investigación colaborativa (DeLuca et al., 2014) que abre el aula universitaria a los centros educativos, entendidos como espacios relacionales, situados, donde la participación y la responsabilidad compartida sean una realidad. Esta apertura constituye el hilo conductor de la experiencia que venimos desarrollando por más de quince años (Fernández-Torres et al., 2019; Leite et al., 2020; Leite y Velasco, 2022), poniendo en juego los fundamentos presentados anteriormente.

En nuestra propuesta de formación comenzamos a pensar a partir de los relatos escolares del alumnado que re-visa y re-construye las vivencias escolares en su paso por centros de infantil, primaria y secundaria. Este componente supone el suelo firme y conocido del alumnado sobre el que se volverá una y otra vez a lo largo del curso (Rivas y Leite, 2013; Rivas, 2014; Mastaché et al., 2023). A partir de aquí, el alumnado, paralelamente, trabaja en el aula universitaria y asiste a distintos centros educativos con la intencionalidad de colaborar y participar en todas sus actividades desde una relación de igualdad, responsabilidad y compromiso (Leite et al., 2018; Márquez et al., 2020; Márquez et al., 2022), al mismo tiempo que se van formando en esta intra-acción entre ambos contextos. Este movimiento aula universitaria-centros educativos-aula universitaria permite construir conocimiento, poniendo en juego lo vivido en la infancia, así como preguntas, dudas, contraste de modelos, relacionales, ideas de comunidad educativa y acciones o actividades en el trabajo con niños y niñas en el aula.

El estado provocado por este movimiento constituye un espacio propicio para indagar (Cochran-Smith; Lyttle, 2003), buscar explicaciones, reinterpretar y re-contextualizar conceptos, ideas y teorías, buscar respuestas, asumir riesgos y desafíos desde la cotidianidad del aula y el reconocimiento de la soberanía expresiva (Leite et al., 2023). Además de

generarse una necesidad de contar, valorar, preguntar y preguntarse, se abre un espacio genuino de expresión mediante: foros para opinar y compartir lo vivido y asambleas de aula, donde se dialoga con todo el grupo, sobre las vivencias en los centros. Profesorado y alumnado participan para ir avanzando en la comprensión de lo que pasa, de lo que ven, de lo que se dice, de lo que se supone, de lo que les pasa y sienten, de lo que se confronta de forma colectiva. Al finalizar la asignatura, el alumnado presenta el resultado de este proceso de investigación de forma grupal a toda la clase y de forma individual relata su proceso de aprendizaje.

A los efectos del artículo la mirada se centrará solo en la información generada en relación con el vínculo escuela - aula universitaria. Como hemos comentado, nuestro foco se sitúa en este espacio de hibridación como propuesta de un nuevo modelo de formación de docentes. Nos interesa especialmente, como nuestro alumnado ha vivido esta relación, como la piensa y de qué modo puede estar contribuyendo a la construcción de su identidad docente.

Estrategias y herramientas.

Es importante señalar el carácter rizomático (Leite y Rivas, 2021), interseccional y crítico (Hill-Collins; Bilge, 2019) de la experiencia vivida, pensada como germen o semilla de otros procesos formativos e investigativos. Tal como se indica en la tabla I:

Tabla 1 Herramientas utilizadas

Herramientas	Referencias	Códigos
Foros del alumnado	22 entradas.	FA
Asambleas de clases	6 registros	AC
Evaluaciones narrativas	55 documentos	EN
Espacios abiertos virtuales de expresión con preguntas abiertas	67 documentos	EAV
Reuniones con los equipos docente de los centros	3 reuniones	RED

Fuente: Elaboración propia. Año 2025

Los foros de clases son espacios abiertos a todo el grupo en los que, de forma libre, cada uno, cada una o en grupo comparten sus vivencias en los centros educativos. Se puede acompañar de fotografías, materiales o todo lo que el grupo valore como importante para dar a conocer a los y las demás. La información del foro se pone en juego en sucesivas clases, en

las asambleas, así como en las reuniones con los equipos docentes de los centros. En este caso se respeta el anonimato de las opiniones del alumnado (cuando se comparte de forma externa).

En cuanto a las asambleas de clases, constituyen la base del trabajo docente por sus características: dialogicidad, horizontalidad del conocimiento, reflexividad y participación de todos y todas (Freire, 1970; Corona-Berkin, 2019).

Las evaluaciones narrativas se elaboran al finalizar la asignatura: se da un tiempo de reflexión para que puedan contar lo vivido, pensar sobre la experiencia, los aprendizajes y el sentido para la formación docente y su propia formación. Al revisar sus procesos, estos relatos constituyen una radiografía personal y colectiva del sistema educativo, permiten una deconstrucción ideológica del sentido de la escuela, la formación y de los cambios necesarios, sin tapujos, ni complejos porque hay tramas comunes que atraviesan a todos y a todas (Autor, 2021, 35). Por otro lado, estas evaluaciones narrativas de alguna forma desmitifican y desmontan las concepciones sobre la evaluación, al poder expresarse libremente y atender a sus relatos. Creemos que es una forma de avanzar por otros caminos. Se visibilizan, reconocen y valoran las experiencias vividas como parte de la formación. No es una tarea a cumplir, sino un compromiso que animamos a considerar con ellos y ellas mismas, con el grupo y la comunidad.

También se ha generado un espacio abierto virtual de expresión con preguntas y cuestiones de libre respuestaⁱⁱⁱ para que el alumnado que ha participado en los centros, el profesorado de las asignaturas y los maestros y maestras de los centros puedan hablar sobre el valor de la colaboración del alumnado en los centros educativos para la formación de unos y otros.

Finalmente, en las reuniones con los equipos docente de los centros a lo largo del curso, en tres momentos, al principio, durante y concluir cada ciclo lectivo, se va recabando información sobre necesidades, demandas, reflexiones e ideas sobre la formación desde los contextos escolares y como se piensa en la universidad. Al generarse una conversación inter-institucional (universidad y centros educativos) creemos que se fortalece la posibilidad de creación de un tercer espacio que emerja como resultado de una construcción colectiva para transitar la formación.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti, una herramienta especialmente diseñada para la sistematización y organización de grandes corpus de textos. En esta plataforma se incorporaron un total de 55 documentos correspondientes a las evaluaciones narrativas del alumnado participante en el proyecto de voluntariado. El procedimiento analítico se desarrolló a partir de un enfoque de análisis temático, tal como lo plantean Braun y Clarke (2019), siendo este un proceso inductivo y colaborativo. La codificación se realizó de forma colectiva y dialógica entre las investigadoras participantes, favoreciendo así la construcción compartida de significado y la validación cruzada de las categorías emergentes (Coffey; Atkinson, 2003).

Inicialmente se empleó un primer código general denominado “Voluntariado” (V). A partir de esta categorización inicial, se procedió a una nueva codificación que permitió generar subcategorías más específicas dentro de las citas previamente etiquetadas, especificando aún más así el análisis. Como resultado, se estableció una lista compuesta por diez códigos específicos: Acompañamiento docente y apoyo recibido (ADAR), Aprendizaje profesional temprano (APT), Conexión teoría-práctica (CTP), Desafíos y dificultades en la práctica (DDP), Impacto emocional y motivacional (IEM), Inclusión y atención a la diversidad (IAD), Sentido de comunidad y trabajo colaborativo (SCTC), Transformación de la mirada educativa (TME), Valoración crítica de la realidad escolar (VCRE) y Valoración de la metodología del voluntariado (VMV).

Tabla 2: Primera sistematización

Núcleos o temáticas recurrentes	Extractos alumnado
Acompañamiento docente y apoyo recibido	5
Aprendizaje profesional temprano	52
Conexión teoría-práctica	37
Desafíos y dificultades en la práctica	7
Impacto emocional y motivacional	50
Inclusión y atención a la diversidad	25
Sentido de comunidad y trabajo colaborativo	26
Transformación de la mirada educativa	45
Valoración crítica de la realidad escolar	30

Valoración de la metodología del voluntariado	40
---	----

Fuente: Elaboración propia. Año 2025

Desde esta primera sistematización el equipo vuelve a revisar toda la información y a partir del diálogo, discusión y contraste entre las voces del alumnado, profesorado y equipos docentes de los centros educativos se reestructura la información en tres ejes centrales: dimensión profesional, socio-emocional y diversidad y contexto escolar. Se reorganizan los distintos núcleos en estos tres grandes marcos interpretativos, lo que permite una lectura más comprensiva y transversal de los aprendizajes, tensiones y transformaciones que emergen de la experiencia.

Resultados

A continuación se desarrollan estas tres dimensiones, incorporando tanto las evaluaciones narrativas como las intervenciones compartidas en los foros de clase y en asambleas; además de testimonios e información recogida de los centros escolares implicados en el voluntariado.

Tabla 3: Organización de los temas de contenido

Ejes centrales	Núcleos temáticos recurrentes
Dimensión profesional	Aprendizaje profesional temprano
	Conexión teoría-práctica
	Transformación de la mirada educativa
	Valoración crítica de la realidad escolar
Dimensión socio-emocional	Impacto emocional y motivacional
	Sentido de comunidad y trabajo colaborativo
	Acompañamiento docente y apoyo recibido
Dimensión diversidad y contexto escolar	Inclusión y atención a la diversidad
	Sentido de comunidad y trabajo colaborativo
	Desafíos y dificultades en la práctica

Ejes centrales	Núcleos temáticos recurrentes
	Valoración de la metodología del voluntariado

Fuente: Elaboración propia. Año 2025

Como se puede observar en la tabla, cada dimensión acoge diferentes temáticas. La dimensión profesional agrupa las reflexiones relacionadas con el desarrollo temprano de la identidad docente, la vinculación entre teoría y práctica, la comprensión del funcionamiento escolar con esa transformación de la mirada educativa y la valoración de la realidad que encuentran en los centros educativos. La dimensión socio-emocional recoge los aspectos vinculados a la vivencia afectiva del voluntariado, el impacto emocional del contacto con el alumnado y el surgimiento de un sentido de pertenencia. Y, por último, la dimensión de diversidad y contexto escolar pone más el foco en el reconocimiento de la pluralidad de los entornos educativos, el papel de las familias, el análisis crítico, las dificultades en la práctica y la metodología de la experiencia.

Cada dimensión se presenta como un entramado de sentidos que se construyen desde las voces del propio alumnado y de los equipos docentes de los centros educativos, evidenciando cómo la experiencia del voluntariado se convierte en un espacio privilegiado para observar, vivir y pensar la escuela desde una perspectiva transformadora.

Dimensión profesional

Una de las cuestiones más significativas que emergen en los foros de clases y espacios de reflexión colectiva tiene que ver con el contraste entre lo que el alumnado universitario vive en su propia trayectoria escolar y la realidad que encuentran en esta nueva etapa como voluntarios en los centros educativos. Este tránsito de la experiencia personal como alumnado a una mirada docente en construcción acaba generando una transformación sustancial en su manera de entender la escuela. Esto lo vemos reflejado en los foros de clase, asambleas y evaluaciones narrativas.

En los foros, esta transformación se expresa en observaciones como:

Nos ha encantado esta experiencia, ya que nos ha permitido observar la rutina de trabajo en un aula específica, la atención individualizada, y sobre todo, el cariño y la profesionalidad del equipo docente [...] esta experiencia nos ha ayudado a aclarar nuestras ideas de cara a futuras decisiones sobre nuestra especialización (FC, 30 de abril).

Este voluntariado ha sido una experiencia inolvidable. Nos ha permitido vivir de cerca la realidad de un centro educativo, aprender de grandes profesionales y,

sobre todo, conectar con el alumnado de una forma muy especial. Hemos sentido que, aunque por poco tiempo, formábamos parte del CEIP J.P. (FC, 15 de mayo).

Resulta muy motivador poder empezar a tener contacto directo con la profesión desde tan temprano, además de tener la oportunidad de poder ayudar en colegios que lo necesitan tanto (FC, 19 de marzo).

Considero que mi primera visita a este centro educativo ha sido una gran experiencia única y enriquecedora. [...] Sin duda, esta experiencia me ha permitido reflexionar sobre el papel fundamental de la educación y el impacto que tiene en los más pequeños (FC, 21 de marzo).

Pasando a las evaluaciones narrativas, así lo expresa una estudiante:

Esta experiencia me hizo recordar mi paso por el colegio, a mis compañeros, mis maestros, incluso la manera en la que nos enseñaban la materia, que ahora desde otra perspectiva entiendo mejor cómo funcionan las metodologías que usaban (N33:2 p 1, TME).

En este ejercicio de comparación y toma de conciencia, se activa un proceso temprano de desarrollo profesional que beneficia a las futuras y futuros docentes en formación.

El voluntariado permite al alumnado situarse en un lugar intermedio entre lo vivido y lo proyectado. Muchos señalan cómo esta vivencia les ha posibilitado “*ver la realidad escolar desde una perspectiva de observador en proyección para convertirme en maestro*” (N10:1 p 1, APT), entendiendo que la docencia no consiste únicamente en impartir contenidos, sino en acabar asumiendo un rol íntegro y complejo. Como señala otra de las voces de clase: Como señala otra de las voces de clase: “*He aprendido que ser docente no es sólo enseñar, es también acompañar, comprender, inspirar y crear un entorno donde cada niño o niña se sienta visto y valorado*” (N16:22 p 3, TME).

También, el contacto directo con las escuelas actúa para reconsiderar la relación teoría práctica desde otra perspectiva, pues el alumnado destaca cómo ciertos conceptos abordados en la asignatura cobran mucho más sentido al verlos aplicados en las escuelas:

A medida que avanzaba el cuatrimestre, fui conectando estos temas con lo que veía en el colegio durante el voluntariado, y eso hizo que todo cobrara mucho más sentido. Ya no eran ideas abstractas, sino realidades visibles en la práctica diaria (N42:10 p 1, CTP).

Esta articulación fortalece la formación inicial y ayuda a construir un pensamiento crítico sobre la profesión docente.

Finalmente, desde una mirada más analítica, los estudiantes comienzan a identificar carencias estructurales, tensiones metodológicas o prácticas descontextualizadas. Una de las alumnas lo sintetiza así: *“También me ha permitido detectar prácticas rígidas, poco empáticas o descontextualizadas”* (N17:11 p 3, VCRE); mientras que otra resalta: *“Aunque no contaban con grandes infraestructuras ni tecnologías, el equipo docente sabía perfectamente cómo apañarse con lo que tenían”* (N19:8 p 2, VCRE). Estas observaciones también permiten al alumnado comprender que la labor docente implica cuestionar, adaptarse y actuar desde un compromiso ético con la equidad y el derecho a una educación de calidad.

Por su parte, el profesorado de los centros educativos implicados en el proyecto, asumen y valoran la bidireccionalidad del aprendizaje, reconociendo las aportaciones del alumnado participante y el efecto que conlleva en la praxis educativa.

Esta experiencia permite que el conocimiento fluya en ambas direcciones: los estudiantes universitarios descubren de forma vivencial cómo se concretan las metodologías activas y los enfoques respetuosos, mientras que el profesorado de la escuela encuentra en estas visitas una oportunidad para compartir su experiencia (EAV1).

Romper las barreras físicas que posicionan la formación en uno u otro ámbito (escolar/universitario) y apostar por un espacio compartido de aprendizaje promueve una revisión crítica de los modelos de formación actuales y promueve la creación de proyectos o acciones compartidas que trasciende los aspectos curriculares y posibilitan una transformación real y situada.

Entre los aspectos positivos, destacamos la gran implicación del voluntariado, su entusiasmo, la disponibilidad para adaptarse a distintas dinámicas y el compromiso con el aprendizaje del alumnado. La posibilidad de contar con personas que aportan otras miradas y que colaboran estrechamente con el profesorado es un valor incalculable (EAV2).

Dimensión socio-emocional

En los foros de clase, el alumnado ha compartido abiertamente sus emociones y vivencias personales y ha reflejado el impacto tan profundo que ha tenido en ellos esta primera aproximación a la realidad escolar desde el rol docente en el voluntariado. A través de los foros de clase podemos ver como las y los estudiantes expresan lo vivido en las aulas como experiencias transformadoras; otras intervenciones reflejan cómo pequeños gestos, como puede ser el cariño espontáneo del alumnado del centro, provocan también un cambio significativo en su forma de concebir el rol docente: *“Experiencia súper agradable ambos días,*

donde los niños me cogieron mucho cariño y para mí ha sido un gran aprendizaje y con ganas de más” (FC, 31 de marzo).

Incluso situaciones inesperadas, como ayudar a niños bloqueados a escribir, acaban generando satisfacción personal: *“Fue bonito ver cómo, poco a poco, hasta los más bloqueados lograban escribir algo con sentido y creatividad”* (FC, 27 de mayo).

Este despertar emocional también ha sido compartido a través de sus evaluaciones narrativas, donde vemos como se contempla un despertar emocional vinculado al asombro por las ideas de los niños y niñas, sus preguntas y formas de relacionarse entre ellos, lo que despierta en muchos una conexión empática inesperada. Algunos testimonios reflejan el cambio en la percepción del lugar que ocupan los voluntarios dentro del aula, revelando el reconocimiento afectivo por parte del alumnado y el valor que cobra el vínculo emocional en la construcción de su identidad profesional docente. Tal como que afirma una estudiante:

Para ellos yo no era sólo “la universitaria que venía de visita”, era parte de su día a día. Me sorprendió cómo me integraron desde el principio, cómo me contaban cosas, me pedían ayuda y me hacían sentir que mi presencia tenía sentido. Esta conexión emocional me hizo ver la escuela con otros ojos, y pensar en cómo quiero que mis futuros alumnos se sientan conmigo (N16:12 p 2, IEM).

Este tipo de experiencias genera un sentido de pertenencia y transforma la visión inicial del voluntariado como una observación pasiva en una vivencia activa y significativa.

En otros casos, el alumnado destaca cómo pequeños gestos cotidianos, como ser llamado por su nombre propio o recibir abrazos, construyen un clima emocional muy positivo: *“me llamaban por mi nombre o me abrazaban”* (N16:16 p 2, IEM); haciendo que estos momentos acaban consolidando una relación emocional con el grupo del colegio, que, además de sorprender, también les fortalece el compromiso vocacional.

El impacto emocional también se relaciona con la dimensión colaborativa y el sentido de comunidad. Una estudiante relata: *“Estas experiencias me hicieron ver el valor de la participación activa y el vínculo afectivo que se puede crear entre docentes y alumnado”* (N3:7 p 2, IEM), evidenciando cómo la emoción se convierte en motor para comprender nuevas formas de relación pedagógica.

Uno de los hallazgos recurrentes en las narrativas está relacionado con el desafío que supone romper con el modelo individualista de gestión del aula. En esta experiencia, el alumnado se ha sorprendido en ocasiones al ver situaciones en las que los docentes trabajan

de forma colaborativa, y donde la comunidad educativa se articula como una red de apoyo mutuo. Por ejemplo, una reflexión lo resume así:

Gracias al trabajo conjunto de toda la comunidad educativa, precisamente el hecho de poder acercarme a las comunidades de aprendizaje y su forma de trabajo es otra de las cosas que pongo en valor por las implicaciones futuras que tendrá en mi profesión (N7:10 p 3, SCTC).

Así, la dimensión socio-emocional se manifiesta como un eje transversal en toda la experiencia del voluntariado, consolidando no sólo aprendizajes pedagógicos, sino también vínculos afectivos que resultan claves en la construcción de una identidad docente más humana, sensible y comprometida.

En este sentido se expresa el profesorado cuando se les pregunta respecto a las aportaciones del alumnado en los centros educativos. Más allá de la participación en las actividades, valoran la posibilidad de contar con sus propuestas, reflexiones e inquietudes que les permiten observarse para seguir avanzando.

En cuanto al aprendizaje del alumnado, la presencia del voluntariado multiplica las oportunidades de interacción, de atención más personalizada, y de participación en dinámicas cooperativas. Se refuerza el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad, y el aprendizaje significativo a través del diálogo (EAV3). Gracias por enriquecer nuestro centro, por ayudarnos a crecer y por ser parte activa de este proyecto transformador (EAV4).

Diversidad y contexto escolar.

El acercamiento del alumnado universitario a los colegios les ha permitido reconocer, valorar y reflexionar sobre la gran diversidad que existe en las aulas: diversidad cultural, lingüística, social, funcional... Esta riqueza la vivieron desde la sorpresa y la admiración en muchos casos, especialmente al observar entornos inclusivos y propuestas pedagógicas humanizadas, donde el bienestar del alumnado es considerado un eje prioritario.

Ver a los niños y niñas enfrentarse a diferentes situaciones con alegría, observar diferentes propuestas pedagógicas inclusivas y humanizadas (N17:10 p 3, IAD). Había una organización flexible pero clara, con un enfoque donde el bienestar del alumnado era el prioritario (N19:10 p 2, IAD).

A su vez, en algunos de los contextos marcados por condiciones de vulnerabilidad social, el alumnado universitario acaba tomando conciencia de la importancia de entender el contexto familiar y social del estudiantado, una dimensión que antes estaba poco presente en su formación, como plantea este alumno: “Estar allí me sirvió para tomar verdadera conciencia

de lo importante que es tener en cuenta el contexto familiar y social del alumnado a la hora de enseñar” (N28:8 p 3, IAD).

Algunos también destacan en sus relatos cómo las familias y otros agentes comunitarios participan de manera activa en el funcionamiento escolar, una práctica que, hasta entonces, era desconocida para muchos de ellos. Como, por ejemplo, indica una alumna:

Las familias no eran figuras ajenas al colegio, sino que estaban presentes, participaban activamente en las actividades y formaban parte del día a día escolar. Esa implicación me pareció admirable (N52:3 p 2, SCTC).

Este impacto también se hizo visible en los espacios de foro. En ellos, algunas intervenciones reflejan cómo el alumnado valora el papel de las familias y su implicación en el entorno educativo como un elemento transformador. Una estudiante lo expresa así:

Me llamó especialmente la atención cómo en algunos colegios las familias participaban en el aula. No solo ayudaban, sino que eran parte del día a día. Yo no viví eso cuando era pequeña, y me pareció muy potente (FC, 08/05/25).

Estas observaciones invitan a repensar la escuela como un espacio compartido, abierto a la comunidad y al entorno.

Por otro lado, no todas las experiencias fueron igualmente transformadoras, y en algunos casos se evidenció una brecha grande entre las expectativas generadas y las realidades vividas. Algunos estudiantes expresaron que aún existen centros con dinámicas tradicionales, poco inclusivas, o que mantienen una estructura rígida en su funcionamiento:

Sentí cierta desilusión. Ellos (el resto de compañeras y compañeros) hablaban de centros educativos que estaban intentando cambiar [...]. En cambio, el colegio donde yo hice el voluntariado era muy parecido al modelo educativo tradicional en el que yo misma crecí (N28:7 p 3, IAD).

Discusión y conclusiones

En el estudio de Corujo-Vélez et al., (2023) cuya finalidad fue conocer la valoración de 255 estudiantes que participan o colaboran en centros educativos como parte del proceso formativo, se pueden apreciar algunos elementos comunes con nuestra experiencia. En particular podemos hablar de las altas expectativas, el interés por participar y el aumento del sentimiento de “ser docente”, conforme pasan tiempo en los centros. Aunque este estudio es cuantitativo y solo nos ofrece puntuaciones positivas de la experiencia, el nuestro indaga en las razones que el propio estudiantado da en relación con su formación. Así, en otras investigaciones realizadas por el grupo (Leite et al., 2018; Márquez et al., 2020) las acciones

de colaboración en los centros educativos constituyen una base imprescindible para la formación docente. Las experiencias en contexto enriquecen y permiten un proceso reflexivo situado, profundo y crítico que no es posible generarlo desde el aula universitaria.

La ruptura de espacios formativos no es solo una cuestión de “modas” o “modos” de pensar la formación sino de una praxis comprometida (hooks, 2021) con la transformación social. Considerando de forma global las tres dimensiones desarrolladas, vemos la interrelación entre lo profesional, lo socioafectivo, la diversidad y los contextos escolares desde los afectos que se genera; el cariño del alumnado y la rápida relación que pueden establecer; también nos parece de interés el nivel de detalle de descripción de las actividades que se desarrollan en el aula (ese nivel metodológico que a veces obsesiona); y lo último que pensamos que es fundamental para pensar otra formación es la relación de igualdad y horizontalidad que viven con los maestros y maestras de los centros, que hace que se sienten uno o una más.

Una parte fundamental de nuestras conclusiones tiene que ver con la vivencia del alumnado de su trabajo en los centros como metodología de formación como docente. Aunque la mayoría valora positivamente la oportunidad de haber vivido esta experiencia, también se señalan ciertas dificultades, especialmente de tipo organizativo, que tienen mucho que ver con la configuración del modelo institucional de formación, tal como lo describimos en la introducción. Esta experiencia, por decirlo así, se desenvuelve en un ambiente hostil, en el que iniciativas que transforman los modelos, se encuentran condicionadas por un escenario pensado desde otra lógica. El alumnado no es ajeno a esta situación, evidentemente.

Más allá de estas condiciones, las manifestaciones del alumnado nos permiten identificar oportunidades de mejora en el diseño metodológico, de cara a favorecer una integración más fluida entre la formación universitaria y las experiencias prácticas en los centros para años próximos. Resaltamos algunas voces que nos ayudan a valorar la experiencia y a reforzarnos en el camino trazado. Por ejemplo, nos encontramos con profesorado que comenta:

Respecto a la vida del centro, el voluntariado enriquece la comunidad educativa. Genera redes, visibiliza que la educación es tarea de todos, y crea una cultura de colaboración. El centro se convierte en un espacio más abierto, dinámico y con mayor proyección social (EAV5).

Tener acceso a estas experiencias nos permitiría inspirarnos, adaptar propuestas a nuestro contexto y ampliar las posibilidades de participación del voluntariado más allá del aula ordinaria (EAV6).

En todos estos casos, el voluntariado ha supuesto un impulso motivador y transformador. Aporta nuevas miradas, genera vínculos y contribuye al aprendizaje compartido. Nos ayuda a tomar conciencia del valor de nuestra práctica educativa y nos invita a seguir creciendo desde la cooperación (EAV7).

Creemos que esta línea de colaboración entre centros y facultades no solo fortalecería la formación del voluntariado, sino que también contribuiría a diversificar y enriquecer las experiencias de aprendizaje del alumnado en el marco de las Comunidades de Aprendizaje (EAV8).

Nos ha permitido abrir las puertas a nuevas miradas, compartir nuestras prácticas educativas desde la cercanía y el respeto, y seguir aprendiendo junto a personas que se suman con ilusión y compromiso (EAV9).

Dentro de las limitaciones o dificultades encontradas en el desarrollo de este proyecto de formación compartido, destacamos la complejidad de organizar la asistencia a los centros, teniendo en cuenta tanto necesidades y posibilidades de éstos como las expresadas por el alumnado. Contar con más de doscientos estudiantes por curso y más de una treintena de escuelas públicas, precisa de un ejercicio de escucha y encaje que ayude a establecer un sistema que tenga en cuenta todas estas variables. La realización de encuentros al inicio de cada semestre en el que se ofrece un espacio de diálogo resulta clave para poder afrontar este reto, si bien somos conscientes de que no es un sistema perfecto y presenta algunas carencias que tomamos en consideración para intentar mejorarlo en el siguiente curso.

Referencias

- BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway**: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press, 2007
- BIESTA, Gert. **La buena educación en la era de las mediciones**: ética, política y democracia. Madrid: Morata, 2023.
- BHABHA, HOMI. El entre-medio de la cultura. En HALL, Stuart; DU GAY, Paul. **Cuestiones de identidad cultural**. Argentina: Amorrortu, 2003, p.94-106.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, Durham, v. 11, n. 4, p. 589–597, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. In: LIEBERMAN, Ann; MILLER, Lynne (eds.). **La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2003. p. 65-80

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos**. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquía, 2003.

CORONA-BERKIN, Sarah. **Producción horizontal de conocimiento**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2019.

CORUJO-VÉLEZ, María del Carmen; GÓMEZ-DEL-CASTILLO SEGURADO, María Teresa; RODRÍGUEZ-GALLEGO, Margarita Rosa; ORDÓÑEZ-SIERRA, Rosario. Evaluación de la Satisfacción del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: un estudio transversal. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 34, n. 4, p. 907–918, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.80233>.

DELUCA, Christopher; SHULHA, Jason; LUHANGA, Ulemu; SHULHA, Lyn M.; CHRISTOU, Theodore M.; KLINGER, Don A. Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. **Professional Development in Education**, Abingdon, v. 41, n. 4, p. 640–670, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>.

FERNÁNDEZ, Pablo; LEITE, Analía Elizabeth; MÁRQUEZ, María Jesús. Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. **Cabás**, Cartagena, n. 22, p. 61–72, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Ciudad de México: Siglo XXI, 1970.

HARGREAVES, Andy. **Making of an educator: Living through and learning from the great education shift**. Bancyfelin: Crown House Publishing, 2025.

HILL COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidad**. Madrid: Morata, 2019.

HOOKS, bell. **Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad**. Madrid: Capitán Swing, 2021.

LEITE, Analía Elizabeth; MÁRQUEZ, María Jesús; CALVO, Piedad; FERNÁNDEZ, Pablo. Narrativas en la formación docente: el poder de la palabra y la acción colectiva. In: CORTÉS, Pablo; GONZÁLEZ, Blas (coords.). **El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria**. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas. Barcelona: Octaedro, 2020. p. 157-172.

LEITE, Analía Elizabeth; MÁRQUEZ, María Jesús; RIVAS, José Ignacio. Aprendizajes emergentes y transformación social. Transformando la Universidad desde las Comunidades de Aprendizaje. In: MARTÍNEZ, Juan Bautista; FERNÁNDEZ, Eduardo (comps.). **Ecologías de aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples**. Madrid: Morata, 2018. p. 209-227.

LEITE, Analía Elizabeth; VELASCO, Patxi. Escuela y Universidad: abriendo nuevos caminos de aprendizaje, colaboración, compromiso social y político. In: MADRID, Dolores; PASCUAL, María R. (Coords.). **Buenas prácticas en Educación Infantil**. Madrid: Dykinson, 2022. E-book, p. 811–822. DOI: <https://doi.org/10.14679/1330>.

LEITE, Analía Elizabeth. **Narrativas sobre evaluación: voces implicadas para re-visar, re-conocer y re-crear otros caminos**. Málaga: UMA Editorial, 2021.

LEITE, Analía Elizabeth y RIVAS, José Ignacio. Una mirada rizomática de las narrativas. **Revista Rutas de formación: prácticas y experiencias**. Bogotá, n. 12, pp.14-26. 2021.

LEITE, Analía Elizabeth; RIVAS, José Ignacio; GONZÁLEZ, Gustavo. Soberanía expresiva para pensar el sentido de la escuela y la formación docente. **Blog Reuníd**, 15 feb. 2023. Disponible em: <https://reunid.eu/2023/02/15/soberania-expresiva-para-pensar-el-sentido-de-la-escuela-y-la-formacion-docente/#comments>.

MÁRQUEZ, María Jesús; LEITE, Analía Elizabeth; CALVO, Piedad; FERNÁNDEZ, Pablo; MORALES, Ricardo. Narrativas incómodas. La experiencia y la evaluación. In: ALONSO, Amparo; RAMÓN, Ricard (eds.). **Las personas y los nuevos materialismos en la construcción de los relatos**. Historias de vida en educación. Valencia: Universitat de Valencia, 2025. p. 187–193.

MÁRQUEZ, María Jesús; LEITE, Analía Elizabeth; KIRSCH, William. Novel metaphors for a novel school: Narratives, voices and experiences from pre-service teachers engaged in service-learning in Spain. **Teaching and Teacher Education**. London, v. 119, 103840, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103840>.

MÁRQUEZ, María Jesús; KIRSCH, William; LEITE, Analía Elizabeth. Learning and collaboration in pre-service teacher education: Narrative analysis in a service-learning experience at Andalusian public schools. **Teaching and Teacher Education**. London, v. 96, 103187, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103187>.

MASTACHE, Anahí; RIVAS, José Ignacio; LEITE, Analía Elizabeth; BOMBINI, Gustavo. Encuadres y dispositivos de la formación en la práctica. Debates y perspectivas. In: BEDACARRATX, Valeria; ALLEGRO, Natalia (eds.). **Formación en la práctica docente: recorridos, sentidos y resignificaciones desde los márgenes**. Buenos Aires: TeseoPress, 2023. p. 109–144.

OCAÑA, Almudena; LEITE, Analía Elizabeth; DEL RÍO, José Luis; MARTAGÓN, Virginia. Posibilidades y desafíos de las redes colaborativas docentes entre universidad y escuela: un estudio multicaso. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC**, Cáceres, v. 24, n. 2, p. 69–85, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.2.69>.

PROCIE; CEIP GRACIA; CEIP MARÍA DE LA O; CEIP PRÁCTICAS N° 1; CEPR SAN JOSÉ DE CALASANZ; EL ZAPATA. Las redes comunitarias que sostienen la escuela pública: colaboración y apertura como herramienta de cambio. In: MÁRQUEZ-, María Jesús; CALVO, Piedad; MARTAGÓN, Virginia; FERNÁNDEZ, Pablo (Coords.). **Colabor, aprendizaje y coimplicación educativa**. Barcelona: Octaedro, 2025. p. 17–32.

RIVAS, José Ignacio. Curriculum Escolar y soberanía epistemológica. In: De La HERRÁN, Agustín; ALARACÓN, Juan (Coords.). **Más allá del currículum: Hacia una educación plena**. Madrid Dykinson. Em prensa.

RIVAS, José Ignacio; LEITE, Analía Elizabeth; CORTÉS, Pablo. Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado. **Educación y Pedagogía**. Medellín, n. 61, p. 69-79, 2011.

RIVAS, José Ignacio. Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. **International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología**. Badajoz, v. 7, n. 1, p. 487–494, 2014.

RIVAS, José Ignacio; CORTÉS, Pablo; MÁRQUEZ, María Jesús. Experiencia y contexto: Formar para transformar. In: MONGE, Carlos; GÓMEZ, Patricia (eds.). **Innovando la docencia desde la formación del profesorado**. Madrid: Síntesis, 2018. p. 109–124.

RIVAS, José Ignacio; LEITE, Analía Elizabeth. Aprender la profesión desde el pupitre. **Cuadernos de pedagogía**. Barcelona, n. 436, p. 34-37, 2013.

RIVAS, José Ignacio; LEITE, Analía Elizabeth; CORTÉS, Pablo. La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. Granada, v. 19, n. 1, p. 228-242, 2015.

RIVAS, José Ignacio; PRADOS, Esther; LEITE, Analía Elizabeth.; CORTÉS, Pablo; MÁRQUEZ, María Jesús; CALVO, Piedad; MARTAGÓN, Virginia; ACUÑA, Maia. Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 5, p. 139–151, 2021. DOI: 10.36367/ntqr.5.2021.139-151. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/267>.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo Ch'ixi es posible**. Ensayos desde un presente en crisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

Notas

ⁱ Redes colaborativas en educación: docencia crítica para una sociedad inclusiva. PID2022-138882OB-100. Ministerio de Ciencia e Innovación (España).

ⁱⁱ Tesis: Evaluación de las necesidades formativas de los docentes en Primaria, dentro del Programa de Doctorado de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga.

ⁱⁱⁱ ¿Qué valoración harías del proceso de voluntariado en los centros educativos? (perspectiva de los centros educativos y perspectiva del voluntariado); Desde la experiencia vivida, ¿qué aporta el voluntariado a la formación docente, al aprendizaje y a la vida de los centros educativos?; ¿Qué aspectos destacarías del voluntariado y qué aspectos piensas que necesita ajustes, cambios o modificaciones?; Espacio de expresión libre que nos ayude a mejorar la experiencia. Expresa cualquier idea, propuesta o reflexión en relación con el proyecto y la experiencia.

Sobre las autoras y autor

Analía E. Leite Méndez

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Docencia en grado (Primaria y Educación Social) y posgrado (Máster de Políticas y prácticas de innovación educativa. Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina). Coordinadora del Grupo de Investigación Procie (Hum619). Grupo consolidado de la Junta de Andalucía. Integrante de la Comisión de Igualdad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Autora de numerosos artículos y libros sobre Narrativas y educación. Formación docente y comunidad educativa. Investigadora Principal del Proyecto Redes colaborativas en educación: docente crítica para una sociedad inclusiva (ReDoC) del Ministerio de Ciencia e Innovación. 2023-2026. Email: aleite@uma.es orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>

José Ignacio Rivas Flores

Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Director del Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación. Fundador y miembro del grupo de Investigación Profesorado, comunicación e investigación educativa (Procie), que ha coordinado hasta 2021. Sus líneas de investigación han estado centradas en la investigación narrativa y decolonial, política educativa, desarrollo profesional docente y en investigación biográfica y narrativa. Email: i_rivas@uma.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>

María Nieto Martínez

Doctoranda en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Grado de Educación Primaria, con mención en lengua extranjera. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Integrante del Grupo de Investigación Procie (Hum619) Grupo consolidado de la Junta de Andalucía. Principales áreas de interés: formación docente, las metodologías y didácticas creativas y las prácticas disruptivas en el aula. Email: mnmm@uma.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2053-1231>

Virginia Martagón Vázquez

Doctora en Educación por la Universidad de Almería, con formación de Maestra y Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. En los últimos seis años he compaginado contratos en docencia e investigación en diversos departamentos de las Facultades de Educación de las Universidades de Málaga y Almería. Integrante del grupo de investigación Procie, y redes como REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) o RIDIPD (Red Iberoamericana para el desarrollo de la Identidad Profesional Docente), y del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la Educación (IFE). Mis intereses de investigación tienen que ver con la formación docente en comunidad y la interseccionalidad, desde una perspectiva biográfico-narrativa y partiendo siempre de las cuestiones éticas. Email: vmartagon@uma.es, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1603-9906>

Recebido em: 31/07/2025

Aceito para publicação em: 07/08/2025