

Núria Simó-Gil
Laura Domingo-Peñafiel
Jordi Feu Gelis
(coords.)

Tras las huellas de la renovación pedagógica

Experiencias y retos en
centros de educación infantil,
primaria y secundaria

Tras las huellas de la renovación pedagógica

Experiencias y retos en centros
de educación infantil, primaria
y secundaria

Núria Simó-Gil,
Laura Domingo-Peñafiel
y Jordi Feu Gelis (coords.)

Tras las huellas de la renovación pedagógica

Experiencias y retos en centros
de educación infantil, primaria
y secundaria

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Tras las huellas de la renovación pedagógica. Experiencias y retos en centros de educación infantil, primaria y secundaria*

Esta publicación forma parte del proyecto PID2019-108138RB-C21/C22, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER. Una manera de hacer Europa.



Primera edición: octubre de 2025

© Núria Simó-Gil, Laura Domingo-Peñafiel y Jordi Feu Gelis (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-184-8

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo	9
JOAN SOLER MATA; ANTONI TORT BARDOLET	
1. Presentación. Prácticas y sentidos de la renovación pedagógica hoy	13
NÚRIA SIMÓ-GIL; LAURA DOMINGO-PENAFIEL; JORDI FEU GELIS	
2. La renovación pedagógica en el contexto educativo actual	21
JORDI FEU GELIS; ALBERT TORRENT FONT; JUAN LORENZO LACRUZ	
3. Escuela de Sant Esteve de Guialbes: una escuela rural transformada	39
PACO ABRIL MORALES; ALBA CASTELLSAGUÉ BONADA	
4. Las comunidades de aprendizaje: una experiencia de renovación pedagógica en Sevilla	55
OLGA BUZÓN-GARCÍA; LUISA VEGA-CARO; CARMEN ROMERO-GARCÍA; FRANCISCO JAVIER PERICACHO GÓMEZ	
5. El Rusc: una escuela libre y alternativa	69
PILAR CUFÍ ACEVEDO; JORDI FEU GELIS; ALBERT TORRENT FONT; LAURA LÁZARO LASHERAS	

6. Institut Escola Costa i Llobera de Barcelona	85
ELISEU CARBONELL CAMÓS; CARLES SERRA SALAMÉ	
7. Innovación transformadora basada en la investigación, la interdisciplinariedad y la inclusión con vocación comunitaria: la experiencia del IES El Picarral.	99
JUAN LORENZO LACRUZ	
8. Una experiencia de renovación pedagógica en Arizmendi Ikastola: el proyecto BATU	115
XABIER ARREGI MURGIENDO	
9. La renovación pedagógica que no pudo ser. El caso de un IES en León	133
ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ; ALFREDO REBAQUE-GÓMEZ	
10. Renovación Pedagógica en Florida Secundaria: un rompecabezas holístico para el desarrollo integral del estudiante.	151
ANA DE CASTRO CALVO; VICENT HORCAS LÓPEZ	
11. La renovación pedagógica y la transformación del Instituto Escuela Barnola	169
LAURA FARRÉ-RIERA; ESTHER FATSINI-MATHEU; NÚRIA CARRETE- MARÍN	
12. Las huellas de la renovación pedagógica	187
LAURA DOMINGO-PEÑAFIEL; NÚRIA SIMÓ-GIL	
13. Orientaciones y conclusiones para la sostenibilidad de la renovación pedagógica	201
MAR BENEYTO-SEOANE; JORDI FEU GELIS	

Prólogo

JOAN SOLER MATA

ANTONI TORT BARDOLET

Profesores eméritos de la Universitat de Vic-
Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

La presente publicación, *Tras las huellas de la renovación pedagógica*, aporta elementos para tener una mayor comprensión acerca de qué entendemos por Renovación Pedagógica. Esta voluntad de profundizar en un aspecto relevante del pasado, el presente y el futuro de la educación, sitúa el foco, de forma prioritaria, en la descripción de experiencias actuales y concretas de diferentes centros educativos de primaria y de secundaria. Una decisión propia de la investigación educativa muy necesaria en los tiempos que corren en los que abunda una especie de nominalismo o de retórica cuando se trata de hablar de cambio, renovación, reforma o innovación. Según los coordinadores de la edición, «el libro invita a indagar y recorrer caminos y derivas de la renovación pedagógica actual, entendiéndose como un cambio global y radical de la gramática y la cultura escolar de los centros, que busca en las pedagogías renovadoras el sentido educativo para luchar por la transformación educativa y social. Las historias que en él se relatan transitan entre la resistencia y la persistencia de equipos docentes que mantienen la voluntad de seguir avanzando hacia una educación de calidad, democrática e inclusiva.»

Con este objetivo como brújula, los autores y las autoras de este volumen abordan las características fundamentales de diferentes procesos pedagógicos que quieren ser transformadores. Al mismo tiempo y sin dejar de analizarlos desde la proximidad y el respeto necesarios, aquéllos vienen acompañados de un conjunto de reflexiones que tienen en cuenta el patrimonio pedagógico

gico existente y relativo a la renovación pedagógica. Un bagaje histórico indispensable como base sobre la que construir nuevas experiencias pedagógicas. Un patrimonio necesario también para entender las experiencias actuales teniendo en cuenta los contextos contemporáneos y, a su vez, para encontrar constantes que permitan conectar procesos de renovación acaecidos en diferentes momentos de la historia de la educación en nuestro entorno.

Cabe señalar que las experiencias renovadoras nunca comienzan desde cero. Su origen se vincula a la trayectoria de cada centro y a las diferentes culturas pedagógicas (individuales y colectivas) que conviven con ellas. También en el caso de los centros de nueva creación porque, como acabamos de decir, las personas que actúan allí aportan su trayectoria, aspiraciones, saberes profesionales e inquietudes. Así pues, este libro es un ejercicio de investigación y análisis a partir del diálogo constante entre pasado, presente y futuro. Buena muestra de ello es la propia estructura de los contenidos que finaliza con un apartado donde también se apuntan líneas de futuro, variantes a tener en cuenta, obstáculos y dificultades.

Todo ello nos reafirma en la convicción de aceptar la heterogeneidad de aquello que entendemos como renovación pedagógica, huyendo de dogmatismos o de visiones y análisis unidireccionales, a partir de una visión más poliédrica que plana, más diversa que uniforme, más fragmentada que continua, más compleja que esquemática, más circular que lineal e, incluso, más oscilante y arrítmica que constante y progresiva. Esta perspectiva conlleva la necesidad de entender las motivaciones y los orígenes que llevan a implementar una innovación, pero también lo es, y mucho, la necesidad de conocer los tiempos, los ritmos, las aceleraciones y los frenazos. Como lo es, la comprensión de los hechos y dinámicas que hacen que unos procesos de cambio dejen de existir. Nos conviene valorar las experiencias que han logrado una velocidad de crucero, una estabilidad y una continuidad en el tiempo. Asimismo, también nos conviene conocer bien aquellas experiencias fallidas. De todas ellas y de sus circunstancias podemos aprender para avanzar en la mejora de nuestros centros educativos y de su irradiación pedagógica hacia la comunidad. Se trata, pues, de aportar una mirada, en cierta medida, etnográfica que nos permita reconocer y entender las

complejas realidades y los contextos donde se desarrolla la acción educativa. Las distintas experiencias educativas analizadas se presentan y se explican desde esta perspectiva.

En el capítulo que viene a continuación, como presentación más específica del origen, del sentido y del contenido del libro, se da cuenta de cómo se plantea la investigación llevada a cabo, sus motivaciones y la composición del equipo que la ha llevado a cabo, cuyo resultado es el presente libro. Por nuestra parte, creemos que es relevante señalar que las personas que han trabajado en este conjunto de monografías que desean aportar conocimiento y criterios para abordar la cuestión de la renovación pedagógica, provienen de diferentes territorios del Estado español, de distintos entornos académicos y cuentan con vinculaciones estrechas con el tejido educativo de nuestra sociedad. En la mayoría de los casos, los miembros del equipo de investigación ya han trabajado conjuntamente o por separado en otras investigaciones y estudios de temáticas estrechamente relacionadas con las que aquí nos ocupan. Por ejemplo, en el análisis de la relación entre educación y democracia y su plasmación en los centros escolares; o, por ejemplo, en la descripción de aquellos elementos que favorecen la participación en escuelas e institutos de los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa. Como es obvio, ello redundará en un enriquecimiento a la hora de describir y valorar las experiencias pedagógicas que se presentan y a la hora de establecer elementos de reflexión y análisis de carácter más global.

También es importante destacar la presencia en el estudio de diferentes tipologías de centro, de distintas zonas del Estado español, y de diferentes etapas educativas. No es tan habitual como parece. Tampoco es habitual que en el proceso y el resultado de una investigación sobre la escuela se constate, como es el caso de esta publicación, una estrecha colaboración entre las universidades y el territorio, entre instituciones de los diferentes niveles y sectores educativos. El futuro y la mejora de nuestro sistema educativo dependen en gran medida de la capacidad que tengamos de articular formas de colaboración, de intercambio y de conocimiento recíproco entre los diferentes sectores, niveles e instituciones educativas, en un plano de respeto mutuo.

En definitiva, de lo que se trata es de estar atentos ante las prácticas educativas que se llevan a cabo, que por un lado miran

hacia el interior de las escuelas e institutos para crear procesos de enseñanza y aprendizaje más valiosos, enriquecedores y mejores desde el punto de vista pedagógico. Por otro lado, son experiencias que miran hacia afuera porque lo que se construye en tanto que proyecto educativo busca tener un sentido para el alumnado, para sus familias y para la comunidad que forma parte indisoluble de aquellas escuelas e institutos. Todos los procesos de cambio, profundos en las modalidades y dinámicas de aprendizaje del alumnado, suponen un crecimiento cultural para las familias y para la comunidad. Los procesos de renovación pedagógica implican un compromiso y una voluntad de transformación social, siempre desde la acción pedagógica concreta y contextualizada.

La riqueza y, a la vez, la complejidad de lo que acontece en nuestros centros educativos no puede reducirse a etiquetas, lugares comunes y eslóganes. Ante la crisis de legitimidades sobre lo que hay que hacer en educación (teorías, métodos, política...), y ante las limitaciones de las reformas educativas de carácter general, es necesario, como se hace en el presente libro, acercarse a las escuelas e institutos para conocer las formas de trabajo que mejoran los aprendizajes, crean comunidad y movilizan el entorno. Ello contribuirá a establecer mejor las coordenadas de presente y de futuro de toda renovación pedagógica, y sus vínculos, continuidades y discontinuidades con la evolución acaecida en épocas anteriores de nuestro sistema educativo.

Presentación. Prácticas y sentidos de la renovación pedagógica hoy

NÚRIA SIMÓ-GIL

LAURA DOMINGO-PENAFIEL

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

JORDI FEU GELIS

Universitat de Girona

Este libro parte de la voluntad, compartida por un grupo de investigadores e investigadoras de distintos lugares del territorio español, por caracterizar la renovación pedagógica en centros de educación infantil-primaria y secundaria, en la actualidad.

Así iniciamos nuestro recorrido preguntándonos: ¿a qué nos referimos con este término? Compartíamos el carácter dinámico del concepto de la Renovación Pedagógica (en adelante RP) que Soler Mata (2015) identifica en las prácticas educativas con las que la educación y la escuela han dado respuesta a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales en distintos períodos históricos. La investigación se ha centrado en el dinamismo pasado-presente de la RP, buscando referentes en prácticas educativas renovadoras de períodos anteriores con el quehacer docente actual que busca en las propuestas educativas innovadoras caminos para el compromiso colectivo con la transformación social. Durante cuatro años hemos debatido y compartido significados en torno a este término poliédrico y nos hemos acercado a seis centros de educación infantil-primaria y cinco de secundaria para dilucidar el sentido educativo del concepto en pleno siglo XXI. Con esta mirada, el libro narra nueve casos, cuatro de infantil-primaria y cinco de secundaria, cuyas alternativas educativas abren oportunidades a transformar el contexto social y cul-

tural de la escuela, y da a conocer el compromiso docente con la comunidad educativa con el fin de impulsar y sostener cambios de transformación colectiva. Los caminos recorridos por los centros se han mostrado complejos en algunas ocasiones y laberínticos en otras, pero en todos los casos los procesos de reflexión y la voluntad de mejora docente han allanado algunos tramos.

Antes que nada, queremos agradecer a todos los centros que nos han abierto las puertas y nos han permitido entrar en su intimidad, en sus entrañas; condición indispensable para llegar a entender el transcurso de la vida educativa en las escuelas e institutos participantes. Gracias a los equipos directivos y al resto de profesionales de la enseñanza por el tiempo que nos han dedicado, sabiendo que siempre es escaso.

Gracias a las familias y a sus hijos e hijas porque, sin conocer-nos de nada, nos han confiado experiencias y vivencias valiosas por el trabajo realizado. A todos y a todas, mil gracias y nuestra más sincera felicitación por resistir y hacer posible esta «otra» educación tan necesaria. Sin lugar a duda, el aprendizaje conjunto con los centros en torno a las prácticas renovadoras que los casos construyen es el gran valor del conocimiento compartido del libro.

El libro parte del trabajo realizado en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación La Renovación Pedagógica en la España Actual (PID2019-108138RB-C21/C22). Dicho proyecto se enmarca en el plan Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, y se ha llevado a cabo durante el período 2020-2024. Para tal fin, se constituyeron dos grupos de trabajo: uno coordinado por la Universitat de Girona, encargado de estudiar la renovación pedagógica en la etapa de educación infantil-primaria, y otro coordinado por la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, centrado en investigar el mismo aspecto en el tramo de educación secundaria. En total, considerando los dos subproyectos, han participado alrededor de veinte personas.

El desarrollo de la investigación ha seguido, como es habitual en nuestros equipos, un proceso artesanal pausado, condición indispensable para que cada paso sea suficientemente reflexivo y

sólido en términos de consistencia teórica, epistemológica y metodológica, con una perspectiva ética basada en el diálogo de los hallazgos con escuelas e institutos.

Todo empezó con una reflexión crítica en perspectiva histórica de lo que había significado y significa aún la renovación pedagógica en el Estado español. Este proceso, que duró varios meses, fue acompañado en distintas sesiones por personas conocedoras del tema. Nos referimos a personas que han investigado esta cuestión a lo largo de su trayectoria académica, así como profesionales de la enseñanza, en activo, que imparten su labor docente en centros de renovación pedagógica contrastada. Esta fase la cerramos mediante la celebración de seminarios internos en los que buscamos construir un diálogo entre la reflexión teórica y las experiencias de centros, con el fin de abrir marcos conceptuales y estudiar desde una perspectiva interdisciplinaria las características, dificultades, contradicciones y retos de los centros de renovación pedagógica, tanto de educación infantil-primaria como de secundaria, en el momento actual.

Posteriormente, en equipos de trabajo más reducidos, nos centramos en concretar el perfil de los centros a estudiar. Un perfil heterogéneo, ya que desde el primer momento pretendimos dar cuenta de la renovación pedagógica como una realidad plural. Así pues, decidimos estudiar centros renovadores de varias comunidades autónomas; centros rurales y urbanos; centros que iniciaron su andadura renovadora en distintos períodos; centros que desde su fundación nacieron como centros renovadores y centros reconvertidos (es decir, que se iniciaron como centros convencionales y posteriormente se han transformado en renovadores); centros con una pedagogía muy orientada y otros más ecléctica; centros con una cierta problemática social y otros sin, etc. Los casos que exponemos en este libro dan cuenta en buena medida de esta variedad.

Tras contactar con los centros, desarrollamos el trabajo de recabar la información necesaria para comprender e interpretar las complejidades existentes. Por ello, organizados en subequipos, nos acercamos a los centros participantes para realizar el trabajo de campo durante el curso 2022-2023 y el primer trimestre de 2024. El material recopilado, fundamental para acercarnos a los procesos renovadores de cada centro, ha sido el siguiente:

- a) Documentación escrita elaborada por cada centro que se encuentra disponible en las páginas web, como el proyecto educativo de centro y de las actividades «estrella» o documentos que el centro ha considerado clave como memorias anuales, circulares internas o publicaciones propias.
- b) Una entrevista en profundidad al equipo directivo al inicio de las visitas a cada centro con el fin de compartir los significados renovadores vinculados a las prácticas educativas, a los planteamientos organizativos y a los principios pedagógicos de la acción educativa.
- c) Entrevistas en profundidad al profesorado en forma de conversaciones que se han desarrollado en distintas sesiones. Si bien algunos de estos docentes estaban ya jubilados, todos tenían en común una larga trayectoria y una experiencia consolidada en el centro. Con estos diálogos ha sido posible elaborar un relato pedagógico de cada participante con el fin de narrar la trayectoria renovadora de cada centro.
- d) Grupos de discusión con familias, alumnado y docentes para aproximarnos a las percepciones en torno a las prácticas educativas renovadoras actuales en cada centro.
- e) Observaciones participantes durante una semana con las que el equipo investigador ha tenido la oportunidad de forma parte de la vida educativa cotidiana.

Sin duda, ha sido una experiencia magnífica en términos científicos y relacionales. La información recogida nos ha permitido conocer la complejidad de la renovación pedagógica en el momento actual y a maestros excepcionales, tanto en el plano profesional como en el personal.

El recorrido que proponemos

Tras la presentación, el capítulo 2, «La renovación pedagógica en el contexto educativo actual» de Jordi Feu Gelis, Albert Torrent Font y Juan Lorenzo Lacruz, construye reflexiones clave del marco conceptual de la RP que ayudan a interpretar las prácticas renovadoras relatadas en los capítulos siguientes.

Del capítulo tres al seis, se narran cuatro experiencias de educación infantil-primaria que llevan a cabo prácticas renovadoras

en centros que se distinguen por la titularidad, la cultura docente, la población a la que acogen y la trayectoria renovadora construida y que, en cada caso, fundamentan su acción en los principios educativos que le son propios.

Paco Abril Morales y Alba Castellsagué Bonada relatan en el capítulo 3, «Escuela de Sant Esteve de Guialbes: una escuela rural transformada», el proceso de cambio de una escuela rural pública que inició su andadura en 1920 y que, el año 2013, decide un cambio de rumbo vinculado con procesos de renovación pedagógica.

En el capítulo 4, «Las comunidades de aprendizaje: una experiencia de renovación pedagógica en Sevilla», Olga Buzón-García, Luisa Vega-Caro, Carmen Romero García y Francisco Javier Pericacho Gómez detallan el proceso de implicación de la comunidad educativa en el aprendizaje de todos y todas. En 2006, esta escuela pública, situada en un contexto social y económico vulnerable, decidió transformarse en una comunidad de aprendizaje y ofrecer respuestas a los retos de equidad y éxito educativo.

En el capítulo cinco, Pilar Cufí Acevedo, Jordi Feu Gelis, Albert Torrent Font y Laura Lázaro Lasheras nos acercan a la experiencia renovadora de «El Rusc: una escuela libre y alternativa», en la Garrotxa (Cataluña), que, creada en 2017, impulsa un proyecto democrático y participativo autogestionado con una elevada implicación de las familias y una estrecha relación con el entorno natural. En la escuela, el respeto a la infancia se hace presente en las distintas experiencias educativas relatadas.

Eliseu Carbonell Camós y Carles Serra Salamé cierran el apartado de experiencias de infantil-primaria con el capítulo 6 «Institut-Escola Costa i Llobera de Barcelona», una escuela comprometida con la renovación pedagógica desde el curso 1958-59. El centro nació como una escuela privada con el fin de enfrentarse al orden escolar hegemónico durante el franquismo e impulsar una educación activa, con la lengua catalana como patrimonio cultural que proteger y mantener.

A continuación, los relatos de los cinco capítulos de experiencias de secundaria se ubican en cinco territorios del Estado español y las experiencias acontecen en tres centros públicos, dos urbanos y uno rural, y dos concertados organizados en cooperativas. Los cinco centros desarrollan su proyecto renovador como respuesta al contexto económico, social y cultural actual con

continuidades y rupturas respecto a la historia de la renovación pedagógica de su comunidad autónoma.

El capítulo 7, «Innovación transformadora basada en la investigación, la interdisciplinariedad y la inclusión con vocación comunitaria: la experiencia del IES El Picarral» de Juan Lorenzo La-cruz, nos acerca a la determinación de un equipo directivo de un instituto público de la ciudad de Zaragoza por aglutinar la comunidad educativa en torno a los proyectos de trabajo y transformarlo en el eje en torno al cual pivota la acción educativa del centro.

En el capítulo 8, «Una experiencia de renovación pedagógica en Arizmendi Ikastola: El proyecto BATU», Xabier Arregi Murgiondo relata la implicación de la comunidad por una educación basada en la pedagogía de la confianza de una organización cooperativa, creada en 1967, que ha ido creciendo en las doce sedes de tres municipios de Guipúzcoa.

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez y Alfredo Rebaque-Gómez nos acercan a «La renovación pedagógica que no pudo ser. El caso de un IES en León», en el capítulo nueve, con el fin de aprender de la complejidad de la renovación pedagógica en acción en un instituto público de la ciudad de León que decidió transformarse en comunidad de aprendizaje en 2015.

El viaje hasta Valencia nos lleva al capítulo 10, «Renovación pedagógica en Florida Secundaria: un rompecabezas holístico para el desarrollo integral del estudiante», en el que Ana de Castro Calvo y Vicent Horcas López relatan el compromiso social y democrático del centro, una cooperativa de docentes que inició su trayectoria en los años 70 y se hace eco de nuevas maneras de construir el conocimiento escolar con el alumnado.

El capítulo 11, «La renovación pedagógica y la transformación del Instituto Escuela Barnola» de Laura Farré-Riera, Esther Fatsini-Matheu y Núria Carrete-Marín, cierra las experiencias de secundaria con el caso de un instituto escuela rural de nueva creación durante el curso 2019-2020 en Avinyó, en la comarca del Bages en Cataluña.

Finalmente, los capítulos 12 y 13 cierran el libro con el análisis de elementos clave que comparten los distintos centros renovadores a la vez que se plantea la complejidad de distintas maneras de entender la renovación pedagógica y su sostenibilidad.

El capítulo 12, «Las huellas de la renovación pedagógica» de Laura Domingo-Peñafiel y Núria Simó-Gil, identifica, de lo apren-

dido con los casos relatados de las experiencias de infantil-primaria y secundaria, caminos marcados por huellas que se transforman en la actualidad buscando trazos en prácticas educativas de la renovación pedagógica que conectan con períodos anteriores.

Finalmente, Mar Beneyto-Seoane y Jordi Feu Gelis, en el capítulo 13 «Orientaciones y conclusiones sobre la sostenibilidad de la renovación pedagógica», ahondan en la diversidad de la RP destacando elementos renovadores que confluyen entre experiencias y contrastando aquellas que son divergentes. Asimismo, se establecen propuestas que pueden contribuir a la continuidad y estabilidad de la renovación pedagógica hoy.

Antes de finalizar con este capítulo, queremos destacar que a lo largo del libro hemos optado por utilizar el término renovación pedagógica en la actualidad en minúscula para caracterizar la riqueza del término y destacar sus múltiples significados, así como su carácter de proceso amplio, plural y en constante cambio. Cabe destacar que lo diferenciamos del de Renovación Pedagógica en mayúsculas cuando lo utilizamos para referirnos al concepto histórico. En ambos casos, cuando utilizamos el acrónimo es el de RP.

Así, el libro invita a indagar y recorrer caminos y derivas de la renovación pedagógica actual, entendiéndola como un cambio global y radical de la gramática y la cultura escolar de los centros que busca en las pedagogías renovadoras el sentido educativo para luchar por la transformación educativa y social. Las historias que en él se relatan transitan entre la resistencia y la persistencia de equipos docentes que mantienen la voluntad de seguir avanzando hacia una educación de calidad, democrática e inclusiva.

La renovación pedagógica en el contexto educativo actual

JORDI FEU GELIS
ALBERT TORRENT FONT
Universitat de Girona

JUAN LORENZO LACRUZ
Universidad de Zaragoza

1. Reflexiones introductorias sobre la renovación pedagógica

La voluntad de transformar la escuela es una pulsión que aparece prácticamente desde que esta existe. Docentes, educadores, personas que provienen del campo de la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía o, incluso, la medicina se han esforzado, generalmente no sin dificultad y no siempre con éxito, en querer organizar «otra» escuela, «otra» educación. Una educación distinta a la tradicional, a la hegemónica, a la que antepone los intereses de los adultos a los de los niños y niñas, a la que establece barreras simbólicas (cuando no físicas) entre educadores y educandos, a la que usa la represión manifiesta o latente como forma de coerción naturalizada, etc. Esta «otra» educación es la que cuando socava de forma importante los pilares de la educación tradicional convenimos en llamarla, como explicaremos más adelante, educación renovadora.

Tras la investigación que fundamenta este libro podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la renovación pedagógica existe. Y existe a pesar de que sea un término que ha caído en un cierto desuso tanto entre docentes como en la Administración, y

a pesar de que la realidad educativa sea copada mayoritariamente por una educación tradicional con tintes innovadores. Ciertamente, el panorama educativo actual en España se ha transformado de una forma importante y ha cambiado respecto al modelo escolar memorístico, autoritario y disciplinar que imperó durante el franquismo. Pero nos da mucho la impresión de que una parte considerable de los cambios que se han producido son en su mayoría «cosméticos», en el sentido de superficiales, anecdóticos y relativamente irrelevantes. Así pues, instalados en un discurso placentero fundamentado a partir de unos logros educativos y sociales que a la hora de la verdad no lo son tanto, hemos construido, lo que podríamos llamar, un espejismo educativo.

Dicho esto, nos gustaría abordar en este capítulo una cuestión terminológica con el fin de dilucidar la confusión que a menudo se produce entre los términos innovación, renovación, cambio y reforma educativa. Confusión, dicho sea de paso, producida no solamente entre docentes, sino también entre profesionales de la Administración educativa (inspección) y a veces incluso entre personal académico.

Empecemos por aclarar lo que, de entrada, es más neutro: *cambio*. Cambio, partiendo de la conceptualización que se hace en el campo de la física, es una alteración total o parcial de la materia. Si lo aplicamos en el ámbito educativo, sería una modificación de uno o más aspectos de cuanto acontece en la escuela y, por ende, afecta muy probablemente a uno o más colectivos de la comunidad educativa. El cambio en educación es algo que se puede graduar en función de la intensidad (fuerte/débil) y de su alcance (focalizado en un aspecto o en varios) (Feu-Gelis y Torrent, 2019). Con cierta frecuencia pensamos que los cambios educativos son buenos, deseables y que son sinónimo de progreso. Y no nos faltan ejemplos para ver que esto no siempre es así, como ocurrió con los cambios que se produjeron en el paso de la II República al franquismo.

Volviendo al hilo argumental principal, el cambio educativo nos lleva a hablar de dos conceptos más cuando nos fijamos en quién y cómo los promueve. Hay cambios que son impulsados desde arriba: pensados, diseñados, estructurados y formateados por la Administración educativa atendiendo a una demanda social o, simplemente, al capricho del poder ejecutivo, cuando no a la presión de un *lobby* con capacidad de influencia y no siem-

pre con intereses estrictamente educativos. A este cambio lo llamamos *reforma*.

Las reformas educativas son, esencialmente, reformas legislativas con voluntad de tener un impacto sobre todo el territorio. Siguiendo el principio burocrático administrativo se pretende, sin conseguirlo siempre, que a través de la ley y de los elementos coercitivos, de los que esta se dota, el sistema educativo cambie en aspectos substantivos. Bien es verdad que existen reformas educativas edulcoradas a partir de la elaboración de «libros blancos», de procesos de participación, de negociación sindical, etc., pero no deja de ser un cambio educativo promovido desde el vértice del poder político, hecho que, en la mayoría de los casos, limita sus efectos.

En oposición a la reforma, cuando los cambios educativos han sido promovidos, desde la base, por el colectivo docente de los centros educativos, se ha utilizado el concepto de *innovación*. El pedagogo Jaume Carbonell (2001, p. 4), la define así:

conjunto de intervenciones y procesos que, de forma intencionada y sistemática, tratan de modificar actitudes, ideas, contenidos y prácticas pedagógicas, y de introducir nuevos proyectos, programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, y nuevas formas de organización y gestión de la vida de las instituciones educativas.

Innovar en educación, y en casi todos los campos, es un objetivo seductor (¿quién no quiere innovar en un centro?) y de tanto que se ha utilizado, se ha devaluado y banalizado. Cuando nos fijamos en su materialización, nos damos cuenta de que toma muchos y variados matices. Estos matices, que permiten ponderar la fuerza e importancia de la innovación, responden a cuatro preguntas básicas: ¿qué y por qué innovamos?, ¿para qué? y ¿cómo se lleva a cabo el proceso de innovación?

Si bien la innovación puede tomar varios matices, no podemos obviar que en los últimos años el término se ha desnaturalizado en tanto que se ha domesticado. La derecha política, en general, y el neoliberalismo, en particular, en buena medida han absorbido el término en el sentido de que han promovido una innovación que no representa amenaza alguna al *statu quo*, y menos a los intereses económicos productivos del nuevo orden so-

cial globalizado (Llorente, 2003). Bajo la denominación de innovación educativa se han generalizado cada vez más «innovaciones – espectáculo» destinadas a favorecer la adaptación al sistema en lugar de promover transformaciones sociales. Esta innovación, pensada más para tener presencia en los medios de comunicación y escaparates publicitarios que por el bien de la escuela, ha sido, pese a sus deslumbrantes efectos, bastante inocua.

El último concepto enunciado, la renovación pedagógica, lo vinculamos a un cambio radical de la cultura escolar tradicional y una alteración sin concesiones de la gramática escolar hegemónica (Tyack y Cuban, 1995) que cambia los planteamientos pedagógicos de fondo en una dirección determinada. Este tipo de cambio afecta, como mínimo, a los siguientes ámbitos: i) en el ámbito metodológico, el centro apuesta por la metodología activa; ii) en el ámbito de la organización y funcionamiento, el centro se compromete con una escuela democrática; iii) en el ámbito curricular, la escuela se dota de un currículum flexible, abierto, pausado y sensible a lo que ocurre tanto en el entorno más cercano como en el mundo; iv) por lo que se refiere a los roles educativos, el maestro o la maestra se preocupa, sobre todo, de acompañar al alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje; v) en relación con las finalidades educativas, las prioridades de los centros renovadores hacen una apuesta diáfana por el compromiso social con la igualdad, la ecología, la sostenibilidad y el bienestar de las personas; vi) en el ámbito de relación escuela-entorno, la escuela desarrolla un currículum globalizado con el que indagar situaciones fuera del centro y tiene un papel activo con la comunidad; vii) en relación al liderazgo, predomina una estructura horizontal en el proceso de toma de decisiones; viii) en relación a la formación, el centro tiene un equipo de profesionales que se forma permanentemente atendiendo a las necesidades colectivas del proyecto educativo, y ix) en el ámbito de la evaluación, el centro la utiliza como una herramienta de formación clave para su propio desarrollo, así como para la mejora de la tarea docente y del aprendizaje del alumnado.

La renovación pedagógica detallada corresponde a un tipo ideal de centro que, a decir verdad, no es fácil encontrarlo. La complejidad de los centros educativos, la composición de los equipos, la idiosincrasia de las familias y el alumnado, así como los condicionantes impuestos por el momento social que vivi-

mos hacen del trabajo educativo de los centros un reto diario. Aun así, cuando el centro se esfuerza en organizar las experiencias cotidianas fundamentadas en principios educativos con una mirada en las características renovadoras mencionadas, desde nuestro punto de vista, encaja en lo que convenimos en llamar un centro de renovación pedagógica. Una renovación que sin duda es plural por la variedad y diversidad de proyectos y enfoques existentes.

A grandes rasgos, la diversidad de proyectos renovadores podemos clasificarla según el corpus pedagógico en el que se inspiran, según la trayectoria del centro y en función también de la etapa (impulso) en el que se han fraguado.

Por lo que se refiere al corpus pedagógico, distinguimos los centros renovadores inspirados en una pedagogía con nombre propio, que ahora ya forman parte de la tradición pedagógica y que en su momento fundamentaron transformaciones educativas de gran calado, como por ejemplo pedagogía Montessori, pedagogía Waldorf, pedagogía Freinet, etc.; de los centros fundamentados en pedagogías eclécticas entendidas como pedagogías de creación propia generadas a partir de la mixtura coherente de pedagogías de tradición renovadora o de propuestas pedagógicas alternativas contemporáneas, como pueden ser la pedagogía viva, la pedagogía sistémica o la pedagogía libre, entre otras.

Decíamos que los proyectos renovadores se pueden diferenciar también en función del período en el que se han creado. Este es un aspecto relevante porque nos da pie a hablar del carácter histórico de la renovación y de las continuidades y discontinuidades entre las distintas etapas. En el siguiente apartado hablamos de tres impulsos: el primero, iniciado a finales del siglo XIX y que alcanza su zénit durante la Segunda República; el segundo forjado en la clandestinidad del tardofranquismo, madurado durante la mal llamada «transición democrática» y agotado a principios de la década de 1990, y el tercer impulso, iniciado durante el segundo milenio y, de forma más específica, a partir del 2010, cuando surgen centros de nueva creación que impulsan proyectos educativos transformadores que, con sus más y sus menos, perduran hasta nuestros días.

2. La perspectiva histórica de la Renovación Pedagógica

En este apartado hacemos un breve recorrido histórico de la RP para conocer sus contextos, sus propuestas educativas y sus principales actuaciones a lo largo de los tres momentos o impulsos planteados.

A lo largo de estas etapas, los agentes implicados han compartido lugares comunes que transitan por el activismo pedagógico, el paidocentrismo, la globalización y el uso de metodologías activas. En el transcurso de esas fases se crea un sustrato que nutre a la siguiente generación de docentes creando una herencia genealógica de la que España cuenta con irremplazables ejemplos.

2.1. Primer impulso renovador, Escuela Nueva y escuelas modernas

Destacamos, en primer lugar, el final del siglo XIX como un momento de especial incidencia en cuanto a experiencias populares y no autoritarias en el ámbito educativo. Nuevas pedagogías se abrían paso al calor del movimiento obrero que crean nuevas prácticas educativas y de socialización del niño, respetándole como sujeto con significado propio. Algunos ejemplos históricos serían las experiencias educativas de Owen, Tolstoi en Yásnaia Poliana o el orfanato Cempuis de Robin. En España es una época propicia para el racionalismo, con corrientes como el krausismo y el regeneracionismo de Costa. Se reciben distintas influencias culturales e impulsos pedagógicos y en 1876 se creará la Institución Libre de Enseñanza con Giner de los Ríos. El componente renovador de la ILE será clave como impulso para la creación de nuevas instituciones tendentes a mejorar la educación en un país atrasado y, salvo las clases pudientes, prácticamente analfabeto. Ligados a la ILE, Cossío promovió la creación del Museo Pedagógico Nacional en 1882; por su parte, Ramón y Cajal, la Junta para la Ampliación de Estudios, en 1907; Menéndez Pidal, la Residencia de Estudiantes y Centro de Estudios Históricos, en 1910 y el Instituto Escuela inaugurado en 1913.

Durante esta época, el racionalismo progresivo quería introducir cambios culturales y educativos de gran calado en España, un país sumido en el atraso con graves desequilibrios territoria-

les y económicos. Las tasas de analfabetismo, si bien se habían ido reduciendo, seguían siendo alarmantes «sobre una población en 1900 de 18,6 millones de habitantes, en los que el número de analfabetos totales es de casi 12 millones» (Liébana, 2009, p. 5). Los estudios de Luzuriaga, *El analfabetismo en España* (1926), y de Bello, *Viajes por las escuelas de España* (1929), atestiguan la cruda realidad y su relación con la inexistencia de una red educativa operativa y bien financiada. Nacer en el medio rural o urbano, éxodos y migraciones, como por ejemplo a América, el nivel de escolarización y el género (el analfabetismo femenino en 1900 alcanza tasas del 71,4 % frente a un 55,8 % entre los varones) son algunas razones que también se aducen para la explicación de ese problema endémico (Otero, 2022).

En los primeros decenios del siglo xx encontramos también importantes experiencias educativas antiautoritarias, como las escuelas modernas al estilo de Faure en La Ruche o en la calle Bailén de Barcelona con la experiencia de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y la red de escuelas racionalistas que impulsó.

Igualmente, la presencia gradual del influjo freinetista en España, gracias a inspectores y educadores como Almendros, Redondo, Tapia, Acín, Alcobé u Omella, entre otros, permitió poner en marcha experiencias pioneras como la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, a imagen de la CEL francesa, que impulsaron la producción de materiales y la introducción de cambios metodológicos y de paradigma en la educación del país (Hernández-Huerta y Hernández-Díaz, 2012; Gertrúdx, 2016).

Con la proclamación de la II República, se abre la posibilidad de profundizar en la renovación pedagógica real e ilusionante para construir una escuela pública, racional, integral, autónoma y enmarcada en los principios de la coeducación. Durante esta época se aceleran los procesos educativos para que lleguen a todos los rincones de las ciudades y a los micromundos rurales aislados. Algunos de los ejemplos más paradigmáticos son el Patronato de Misiones Pedagógicas; los *batecs* (latidos en catalán, son encuentros que realizaban maestros y maestras freinetistas de la época como lugares de encuentro e intercambio) y la revista *Colaboración*; el II Congreso de la Imprenta en la Escuela (Huesca, 1935); las *Escoles d'estiu* (1914-1936) y la reforma de los planes de Estudios de las Escuelas Normales; la creación de la Sección de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelo-

na; la labor el CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada), y las experiencias educativas en zonas colectivizadas durante la guerra civil española, como la Escuela Eliseo Reclús y de Militantes Libertarios de Monzón promovida por Carrasquer.

El trágico balance de la guerra civil supuso muerte, represión y depuración para el magisterio identificado con la Escuela Nueva y la pedagogía progresista en sus distintas manifestaciones. Otros pudieron exiliarse gracias a organizaciones como el Patronato Cervantes, el CTARE (Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles), el Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles (SERE), la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE) o la «Casa-colegio de España» en México. Almendros y las campañas de alfabetización y difusión de técnicas Freinet en Cuba, Tapia a través el Instituto Nacional Indigenista mexicano (alfabetización del castellano de los zapatecas mediante técnicas Freinet) y la creación de escuelas y del proyecto Escuela Manuel Bartolomé Cossío en México D.F son algunos de esos ejemplos históricos. Entre otros como Hernández Ruíz, en México; José Peinado, en México y Venezuela, o Lorenzo Luzuriaga, en Argentina, lograron hacer eclosionar en Latinoamérica el germen renovador truncado por el conflicto fratricida español, algo que nos da una evidente prueba de la tenacidad e iniciativa de los maestros y las maestras exiliadas para proseguir con su labor educativa.

2.2. Segundo impulso, los movimientos de Renovación Pedagógica desde el tardofranquismo y durante la transición

En un segundo momento de eclosión, la renovación pedagógica emerge a lo largo del tardofranquismo desde la oposición democrática, variada y compleja, hasta bien entrada la llamada transición y declinando a lo largo de 1990, pero con una vitalidad y una herencia importante en el contexto educativo crítico del país. Según Rogero «los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) son grupos autónomos y autoorganizados de docentes de diversas etapas educativas que nacen para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo de Escuela pública» (2010, p. 141).

A finales del decenio de 1970, los cuerpos ministeriales tecnócratas tratan de abrir y liberalizar distintos sectores; al hilo de las nuevas relaciones con EE. UU. y una mayor apertura hacia

Europa, se materializa documentación legislativa como la Ley Orgánica del Estado de 1967. La LGE de los gabinetes de Lora Tamayo y Villar Palasí fueron su plasmación en el ámbito educativo y referido a la formación inicial de docentes junto con el Plan 67 y la creación de los ICE. Estos y otros cambios supusieron una relativa modernización en la formación del profesorado, pero generó problemas como el de la masificación, los acacidos desde la implantación de la EGB como enseñanza primaria y una difícil transición hacia la educación secundaria.

Además, del nuevo magisterio propiciado por los cambios legislativos surgirá, entroncando con la tradición anterior, una corriente contra el régimen que en lo educativo compartirá, de manera diversificada a lo largo del territorio, puntos en común con la defensa de la escuela pública y las intencionalidades transformativas de su acción educativa.

Si bien los cambios supusieron una modificación formal hacia un nuevo paradigma educativo, en lo sustantivo no ponía en tela de juicio el *statu quo* vigente. En ese traslado de un sistema centralizado y autoritario a otro democrático y autonómico, se produjeron múltiples debates y sería una época de oro para el dinamismo de la renovación pedagógica. Sus principales críticas se orientaban a un rechazo hacia la LGE, los Centros de Colaboración y los ICE y se propugnaba una gestión participativa y democrática de los centros escolares. Con la tramitación de la LOECE y el Estatuto del Profesorado se va fraguando un movimiento social de gran calado, pero, como en otros sectores de la sociedad española del momento, se produce un proceso de «despolitización» que se orienta ahora a las maquinarias propagandísticas de los partidos (Frades, 2016).

Partidos y sindicatos antes clandestinos, organizaciones católicas-obreras (HOAC y JOC) o el Colegio de Doctores y Licenciados fueron agentes clave en el surgimiento, en prácticamente todo el país, de movimientos análogos que se habían nutrido del modelo de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat de Barcelona. Colectivos de enseñantes críticos de distintas etapas educativas fueron artífices del nuevo *revival* que tenía como referente a aquellos maestros y maestras que les precedieron y cuya obra fue trunca-da por la guerra civil. Además, sus formas de asociacionismo entroncan con el modelo de los Nuevos Movimientos Sociales en paralelo a las luchas vecinales, antimilitaristas o en defensa del

medio rural (Moscoso, 2011). La creación, en 1977, del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar), de la Confederación de MRP y los sucesivos congresos, mesas sectoriales y jornadas van jalonando una época en la que el discurso crítico de los MRP empieza a ver declinar su estrella en favor de la formación oficial de la Administración y la domesticación de su discurso (Milito y Groves, 2013). Antón Costa (2007) señala que ya desde inicios de la década de 1980 se vislumbraban ciertos problemas para la renovación pedagógica, como la reducción de su presencia y eco social, así como la asistencia y participación de docentes en la Escuelas de Verano y los MRP en general.

3. Reflexiones, controversias y retos para futuro del ideario pedagógico renovador

En el camino hacia la reforma de la LOGSE, se fagocitaron institucionalmente los postulados de la renovación devaluando el sentido de la conformación de estos como grupos autónomos de profesores críticos. La terminología de la Reforma hasta la actualidad ha disuelto el contenido de los «MRP's» en la jerga de las siglas y de los significados superficiales, como el de «innovación». Se produce un proceso de profesionalización docente que reduce la autonomía del profesorado y limita sus posibilidades pedagógicas a ser transmisor técnico del libro de texto de grandes industrias culturales que integra un desarrollo curricular constructor y homogeneizador. Martínez-Bonafé (2002) habla de un «harakiri socialmente inducido» en el que el cuestionamiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica queda excluido progresivamente del debate en torno a las reformas educativas. En ese sentido, tal como se presenta en los casos incluidos en esta obra, la renovación pasará por unas formas de socialización posmodernas, por ejemplo, con el uso de redes sociales, se pierde su fisionomía identitaria prototípica, pero se mantiene el hilo conductor del ideario de la renovación. Además, siguen produciéndose encuentros que se van beneficiando del avance en la investigación educativa, la didáctica y la formación inicial de docentes (Pericacho, 2016; Feu, Besalú y Palaudárias, 2021), a pesar de

tener que hacer frente a una recurrente imposición legislativa y curricular en las últimas décadas (De Puelles, 2016). Actualmente, desde una perspectiva multiforme, encontramos experiencias educativas ligadas al sustrato de la renovación pedagógica, desde la escuela pública, la educación rural, las comunidades de aprendizaje, las escuelas democráticas o iniciativas educativas alternativas en formatos cooperativos (redes LUDUS y REEVO), que atestiguan la pervivencia, ahora más atomizada y con distintas intensidades, del sustrato educativo renovador para afrontar sus retos de futuro más inmediatos y a medio y largo plazo.

Sea como sea, la renovación sigue avanzando, asumiendo su pluralidad compuesta por propuestas pedagógicas más disruptivas y experimentales que otras, y atravesada por los debates sobre lo público y lo común, entre otras cuestiones. Y lo hace en un contexto caracterizado por la innovación educativa de corte neoliberal, por el cuestionamiento del sector público (en diferentes sentidos) y por el auge de nuevas corrientes políticas reaccionarias y neofascistas. Así, la renovación pedagógica tiene que afrontar los grandes retos históricos de la educación de corte humanista en unas circunstancias ciertamente hostiles y con obstáculos de calado.

Por lo que se refiere a lo específicamente pedagógico, en primer lugar, hablamos del preocupante desconocimiento y olvido de la tradición renovadora. Así como durante los años setenta del siglo XX, la recuperación de la memoria y la experiencia de los maestros y las maestras de los años veinte y treinta fue un motor de arranque y formación para las nuevas generaciones de docentes con conciencia y compromiso democrático; actualmente, parece que dar continuidad a esa historia no tiene lugar ni sentido. El conocimiento histórico carece de valor, la novedad se impone a la experiencia, el impacto se impone a la reflexión y, generalmente, los nuevos docentes no ven la historia de la renovación como un pozo de conocimiento, de recursos o de inspiración, sino como un legado pasado y poco –o nada– útil para enfrentar los retos educativos actuales. Será por eso por lo que el término «renovación» –propio de la tradición educativa democrática de España– ha caído en desuso, abriendo espacio a la influencia innovadora de tradición anglosajona, con sus referentes de nuevo cuño, con sus gurús sumamente hábiles en comunicación y márketing educativo (Sahlberg, 2012; Viñao, 2016).

En esta misma línea y, en segundo lugar, vemos como los referentes renovadores clásicos precisamente más politizados –como Ferrer i Guardia, Freinet o Freire– han sido, en buena medida, arrinconados por la deriva *psi* de la tarea educativa (Solé, 2020). La despolitización generalizada de las sociedades contemporáneas –fruto de la atomización, el individualismo y la lógica mercantil que se imponen en todos los ámbitos de la vida– también impacta en el terreno educativo desvinculando los procesos de enseñanza y aprendizaje de su dimensión ética y política. De esta manera, la reflexión pedagógica parece tener el foco exclusivamente en la detección de trastornos psicológicos y en la didáctica, en la educación emocional y en la metodología. Y con eso no estamos diciendo que no sean cuestiones importantes, sino que centrando la reflexión en estas se omite la reflexión de fondo, es decir, el papel que tiene y debe tener la educación en la construcción de sociedades más igualitarias, justas y democráticas. Cabe recordar que para los impulsores de la Escuela Nueva de principios del siglo xx, para los maestros libertarios del CENU o para los asistentes a las Escoles d’Estiu de Rosa Sensat, la educación tenía un papel fundamental para acabar con la barbarie bélica y el horror del fascismo que atravesaban el siglo xx. Pues bien, en el contexto actual caracterizado por el aumento exponencial de las desigualdades, por el descenso mundial de la calidad de los sistemas democráticos, por la atrocidad de nuevas invasiones militares y genocidios en el corazón de Europa y el Mediterráneo, nos parece imprescindible que la educación aborde las causas de dichos desastres, que se vincule y se sienta parte de los movimientos sociales, que articule su propuesta pedagógica en torno a la reconstrucción de la comunidad y la elaboración de una vida en común. Es decir, nos parece imprescindible recuperar el espíritu de una renovación comprometida sociopolíticamente.

Esta apuesta es ciertamente complicada en el contexto pospolítico actual, caracterizado por el desarrollo sin complejos de la *cuarta revolución industrial* que impone, ni más ni menos, un nuevo modelo antropológico –el transhumanismo– así como establece nuevos modelos laborales y profesionalizadores. Y decimos imponer, porque las transformaciones radicales y aceleradas de los últimos años que provienen de Silicon Valley son el resultado de una política tecnológica autoritaria que no admite el debate democrático, que no considera la posibilidad de discutir sobre los

beneficios e inconvenientes que conlleva, sobre a quién perjudica y a quién favorece. Es por eso que Shoshana Zuboff (2020) habla de *innovación sin permiso* para denunciar una estrategia que escapa al control y regulación públicas, o el filósofo Eric Sadin (2018) identifica el proceso de esta transformación obligada como una conquista bélica, eso es, como la *siliconización del mundo*.

Y claro está, esta nueva cosmovisión de cuño tecnológico y totalitario, que valora más la inteligencia artificial que la natural, que admira y glorifica al robot en lugar del humano, que apuesta por el gobierno de los algoritmos en lugar del gobierno de la ciudadanía, tiene un profundo impacto en el terreno educativo. Y no nos referimos únicamente al hecho de identificar la innovación educativa con la digitalización –y sus implicaciones con las metodologías, lenguajes, contenidos, convivencia o capacidad de atención–, sino que nos referimos al hecho de que la revolución tecnológica en curso exige aceptar un futuro ya escrito, eso es, exige adaptarnos a lo que viene. Dado el calado de las transformaciones en curso, no es extraño que centenares de eruditos de todos los ámbitos del conocimiento hayan pedido frenar el desarrollo de la IA por un determinado período a través de una carta pública firmada a finales de marzo de 2023. Hace falta espacio y tiempo para pensar y comprender la profundidad de los cambios –incluso ontológicos– que conlleva.

Este acto profundamente político y democrático nos parece extremadamente relevante y orientador de lo que puede, y debe, hacer la escuela renovadora. Por ello, lo que queremos señalar, en tercer lugar, es que dicha colonización tecnológica tiene como consecuencia enfocar la educación a la mera adaptación, es decir, eliminar el pensamiento crítico de la escuela. Ni más ni menos. Por eso, una transformación educativa de carácter emancipador pasa por detenerse y pensar, reflexionar y compartir, comprometerse y actuar para con un modelo social justo y digno para todos y todas, para con una vida que valga la pena vivir (Garcés, 2012). Y es que, históricamente, la renovación pedagógica ha encarnado el impulso y voluntad de transformar la escuela en clave humanista. La apuesta por la formación integral como vector fundamentador y orientador de la tarea educativa ha sido la respuesta a la escuela sexista y clasista que han configurado los sistemas educativos modernos, reproductores del orden social, y que han instrumentalizado la escuela como dispo-

sitivo de disciplinamiento y obediencia. La escuela de hoy mantiene, en parte, esa función formando acríticamente en y para las nuevas necesidades del mercado laboral, segregando al alumnado según su condición económica, fomentando el uso acrítico de la tecnología digital, inculcando la esperanza en una revolución tecnológica profundamente desigual, excluyente y explotadora y menospreciando la naturaleza artesanal, formadora y constituyente del aprendizaje.

Y cabe decir, que en la aceleración de este proceso acrítico ante la tecnología digital ha tenido un papel clave la pandemia y las medidas tomadas *a causa de* o *gracias a* ella. De un día para otro, la tecnología digital apareció como solución y salvación, la educación a distancia se erigió como la educación del futuro, y los maestros y las maestras parecían piezas sobrantes. Es así como se impone un nuevo paradigma educativo, una revolución de dudosa intencionalidad que impulsan, enarbolan y glorifican fundaciones de bancos y empresas, como la Bill and Melinda Gates Foundation o la Fundación Telefónica, entre muchas otras, u organizaciones supraestatales como la OCDE o el Banco Mundial. En los tiempos actuales, el nuevo filantropocapitalismo se interesa sospechosamente por impulsar un nuevo modelo educativo mientras desacredita y corroe la educación pública. Pero, afortunadamente, sigue brotando la resistencia en los márgenes y entre las brechas del sistema, en algunas escuelas públicas, entre el cuerpo docente y entre las familias más conscientes de lo que la escuela puede hacer para resistir al embate del capitalismo actual. Y de eso trata ese libro, de las voces que se alzan y de los proyectos que se impulsan a pesar de todo.

Sin embargo, aún nos falta el cuarto elemento para completar el conjunto de dificultades que afronta la renovación actual, la del tercer impulso. Y es que las críticas –con razones de peso– a la innovación por modas y centrada en la digitalización, la adaptabilidad y la empleabilidad, se han ensañado también, y de forma bruta, con proyectos educativos alternativos autogestionados que, coherentes con la crítica a la educación controlada por la Administración, han crecido fuera del sistema público, siendo interpretada esta apuesta como un desprecio a la escuela pública o como un elitismo económico-cultural.

La falta de matiz en su análisis, pues, ha supuesto interpretar toda gramática escolar no convencional como lo mismo, es de-

cir, como mera innovación aséptica. De esta manera, los sectores de izquierda críticos con esta vía han desactivado el sentido e importancia de la creación de alternativas limitando y fiscalizando la pluralidad de la renovación. A su vez, se ha dado fuerza y argumentos a las posiciones pedagógicas más convencionales –transmisoras, unidireccionales, homogeneizadoras y magistro-centradas– idealizando una escuela –la tradicional– pensada para seleccionar a los aptos y suspender a los aparentemente incapaces. Además, la falta de recursos y las inexistentes e inadecuadas políticas educativas en favor de la renovación de cuño humanista y crítico alimentan nuevas corrientes reaccionarias que defienden la necesidad de recuperar la autoridad del maestro, la memorización de contenidos y la centralidad del examen y las calificaciones cuantitativas. Parece una paradoja, pero la idealización de la escuela tradicional por una parte de algunos sectores educativos –también los que son aparentemente progresistas– es otra de las dificultades con las que se encuentra la renovación actual, por si fuera poco.

Así pues, en los tiempos de la hegemonía neoliberal y del discurso único, del cuestionamiento del sector público y del menosprecio de la dimensión común del existir, en medio del auge de corrientes reaccionarias –sean de izquierda o de derecha–, se precisa de un rearme pedagógico ilustrado desde la formación del magisterio, la politización educativa y el compromiso para con una sociedad diferente. Todo ello ayudaría a comprender la urgencia de impulsar una renovación radicalmente crítica, de articular un movimiento diverso y comprometido y conformar un nuevo discurso crítico con la Administración en materia educativa, tal y como pretende impulsar la recientemente constituida Red Universitaria de Renovación Pedagógica. Para ello hace falta conocimiento, comprensión y análisis crítico de lo que se está impulsando en el terreno educativo con voluntad emancipadora. He aquí el sentido de este libro, he aquí la voluntad de sus autores.

4. Referencias bibliográficas

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Costa, A. (2007). El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996), *Cuadernos de História da Educação*, 6.

- De Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44.
- Feu, J., Besalú, X., y Palaudàrias, J. M. (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Feu-Gelis J. y Torrent Font, A. (2019). Innovation in the Context of Educational Change and Mirages. En M. Peters & R.Heraud (eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation* (pp. 1-5). Springer.
- Frades, E. (2016). La renovación pedagógica en España un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.
- Garcés, M. (2012). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Gertrúdx, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231-250.
- Hernández-Huerta, J. L. y Hernández-Díaz, J. M. (2012). Freinet en España (1926-1939). *História da Educação*, 16(36), 11-44.
- Liébana, A. (2009). *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca.
- Llorente, M. Á. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque*, 17, 71-86.
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué significan hoy los Movimiento de Renovación Pedagógica? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.
- Milito, C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(4), 135-148.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 255-267.
- Otero, L. E. (2022). Reducción del analfabetismo femenino en España un avance histórico, 1900-1936. En L.E. Otero y N. Rodríguez (coords.), *La mujer moderna: sociedad urbana y transformación social en España, 1900-1936* (pp. 19-46). Catarata.
- Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Popular.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Sadin, E. (2018) *La siliconización del mundo. La irresistible expansión del neoliberalismo digital*. Caja Negra.
- Sahlberg, P. (29 de junio de 2012). How GERM is infecting schools around the world? *The Washington Post*.

- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica. *Teoría de la Educación*, 32(1), 101-121.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar. En J. Collet y A. Tort (coords.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 41-64). Morata.
- Zuboff, Sh. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.

Escuela de Sant Esteve de Guialbes: una escuela rural transformada

PACO ABRIL MORALES
ALBA CASTELLSAGUÉ BONADA
Universitat de Girona

Datos de contacto del centro

Nombre: Escola de Sant Esteve de Guialbes

Dirección: Carretera Creu a General s/n. 17468, Vilademuls (Pla de l'Estany)

Teléfono: 972561002 / 634769204

Correo electrónico: b7004153@xtec.cat

Web: <https://agora.xtec.cat/esc-sant-esteve-de-guialbes/>

1. Contexto y breve descripción del centro

La escuela de Sant Esteve de Guialbes es una escuela rural de titularidad pública situada en un municipio de la comarca del Pla de l'Estany, en la provincia de Girona. A pesar de estar situada en este municipio, la escuela da servicio a doce pueblos de la zona, dada su singularidad rural. La escuela cuenta con un largo recorrido, con más de 100 años en funcionamiento desde 1920. En 1935, en plena República, se inauguró el edificio actual novecentista, que contó con una remodelación en 2011 y una ampliación en 2019. Cabe destacar el cambio significativo del proyecto educativo de centro en el año 2013, marcando un punto de inflexión en su trayectoria. Dicho cambio pretende dar respuesta al planteamiento de los años en que la escuela se había distinguido por su enfoque conservador y una metodología tradicional, caracterizada por aspectos relacionados con la enseñanza transmisiva, memorística y centrada en los contenidos, así como por relaciones jerárquicas entre el personal docente y el alumnado. Con la llegada de nuevos miembros al equipo direc-

tivo, se asumió el desafío de desarrollar un nuevo enfoque educativo.

La estructura física de la escuela está formada por dos edificios rodeados de un patio con diferentes espacios de juego, un huerto y una pista polideportiva cubierta. También hay un bosque cercano al que se puede acceder con facilidad desde el exterior del recinto. La arquitectura es más bien antigua y un poco laberíntica, ya que se ha ido ampliando en diferentes fases a lo largo de los años. No obstante, los espacios interiores han sido transformados para ser más acogedores y cálidos. Por ejemplo, los pasillos son espacios de agradable tránsito, llenos de elementos decorativos relacionados con las actividades del centro. En el edificio central se encuentran la mayoría de las aulas, la biblioteca y los despachos del personal docente. Las aulas son pequeñas, luminosas y tienen acceso a los espacios exteriores. Están equipadas con mobiliario versátil, como sillas y mesas adaptables a distintas actividades, pizarras digitales y de tiza, así como áreas de almacenamiento. Algunas aulas también cuentan con espacios como el rincón de lectura o biblioteca y un ordenador para la maestra. En el segundo edificio hay un aula más grande, un comedor, un gimnasio-sala polivalente, que pertenece al ayuntamiento de la localidad y se comparte su uso, y baños.

Las familias de la escuela combinan dos perfiles. Por un lado, familias asentadas en el territorio desde hace tiempo, pequeños propietarios agrícolas y familias trabajadoras que, en el momento del cambio, mostraron cierto escepticismo ante el proyecto de renovación. Por otro lado, familias neorrurales de profesiones liberales que llegaron más tarde a la escuela atraídas por el entorno rural, en general, y el proyecto educativo del centro, en particular. En cualquier caso, predomina un perfil socioeconómico medio-alto. Aunque escasos, la escuela acoge algún alumno de origen subsahariano y latinoamericano cuyas familias trabajan en el campo. También cuenta con algún alumno de padres europeos o norteamericanos, que conforman algunas de las familias neorrurales.

Durante el curso 2023-24, el centro cuenta con 102 niños y niñas de entre 3 y 12 años. La escuela es de una línea. A pesar de ello, existe mucha agrupación internivel. Por ejemplo, el alumnado de 5.º y 6.º comparte la misma clase, y muchas actividades se realizan de forma transversal a nivel de ciclo e, incluso, a nivel

de escuela. El claustro está compuesto por 13 profesionales, distribuidos entre el equipo directivo y el equipo docente de educación infantil, primaria y diversas especialidades. Del equipo humano del proyecto, aproximadamente la mitad tiene una situación estable en el centro y el resto es rotativo (interinidades y sustituciones). Un elemento clave para la sostenibilidad del proyecto es que el centro cuenta con plazas estratégicas. Esto significa que la dirección tiene la capacidad de contratar directamente a determinado personal docente que considere necesario para alcanzar los objetivos del centro y esté alineado con la filosofía del proyecto educativo.

El hecho de ser una escuela pequeña en un contexto rural marca la idiosincrasia del centro, que ha sabido incorporar dichas características en el proyecto pedagógico y utilizarlas como oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, el alumnado destaca que, al tratarse de una escuela pequeña, se favorecen las relaciones interpersonales, además de brindar más oportunidades para actividades al aire libre. Del mismo modo, las familias valoran la atmósfera acogedora, la accesibilidad y la cercanía que ofrece la escuela.

Desde el punto de vista metodológico, el centro no se identifica como centro «innovador», dado que, según la directora, muchas de las metodologías que utilizan ya se practicaban durante la Segunda República. La piedra angular del proyecto es la educación emocional, inspirada en figuras pedagógicas como Manolo Segura y Margarita Arcas, así como en autores contemporáneos como Daniel Goleman, David Bueno, Ferran Salmurri, Anna Carpena y Eva Bach.

2. Prácticas educativas singulares

En este apartado se destacan las prácticas educativas más singulares del centro recogidas a través del trabajo de campo.

2.1. Escuela asamblearia y democrática

Sant Esteve de Guialbes se define como una escuela que fomenta la cultura asamblearia y democrática. Este enfoque, centrado en la participación del alumnado, el claustro y las familias, se erige

como un pilar fundamental en la construcción de una comunidad educativa comprometida. A través de la colaboración y el diálogo, se promueve un ambiente de igualdad y respeto mutuo, donde cada voz cuenta y contribuye al desarrollo integral del alumnado. Según la directora del centro, la escuela pertenece a los alumnos y alumnas, quienes tienen poder de decisión y son escuchados; esto fomenta el espíritu crítico y la asertividad. Para las familias, la participación del alumnado, a través de asambleas, permite formar una ciudadanía crítica y participativa, con capacidad de escucha y toma de decisiones. El alumnado valora las asambleas porque les permiten expresar sus opiniones sobre la escuela que prefieren y cómo les gustaría que fuera.

La implantación del modelo asambleario no solo tiene implicaciones en el ámbito organizativo, sino también en el proceso de aprendizaje y la convivencia escolar. Al fomentar la participación y el diálogo abierto, se crean espacios donde el alumnado desarrolla competencias lingüísticas, habilidades sociales, cívicas y democráticas fundamentales para su desarrollo personal y futuro como ciudadanía crítica y comprometida.

El modelo de escuela asamblearia se sustenta en una estructura organizativa bien definida. Desde la planificación de las asambleas hasta la distribución de roles y responsabilidades, cada aspecto se diseña cuidadosamente para garantizar la participación equitativa y el flujo efectivo de la comunicación. Todo el alumnado, desde I3 (3 años), participa en las asambleas. En cada aula hay un buzón donde el alumnado puede hacer propuestas, en educación infantil las hacen oralmente con la ayuda de las maestras. A través de este espacio, el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus inquietudes, propuestas y preguntas en un ambiente de confianza y respeto. Una vez por semana, la maestra abre el buzón y lee las propuestas. En el caso de que los temas planteados sean del ámbito del aula, se discuten allí; de lo contrario, se trasladan a las asambleas escolares, donde se abordan y resuelven temas que conciernen a toda la comunidad educativa.

El alumnado de quinto y sexto de educación primaria son los responsables de recoger los temas y las propuestas de las aulas que conciernen a toda la comunidad educativa. Elaboran un orden del día que llevan a la asamblea mensual de todo el centro. También se encargan de la moderación y elaboración del acta de la asamblea. En las asambleas mensuales, el personal docente y

el alumnado están en el mismo nivel, y ambas partes deben levantar la mano para poder hablar. Los temas que se suelen abordar incluyen la compra de material y juegos, el cuidado de estos y la realización de actividades.

El consenso es el método preferente para la toma de decisiones. Se fomenta el debate constructivo y la reflexión conjunta sobre las propuestas presentadas. Este enfoque busca garantizar que todas las decisiones sean el resultado de un proceso democrático y participativo, donde se tenga en cuenta el bienestar y los intereses de toda la comunidad educativa. Las decisiones tomadas en la asamblea son vinculantes, y el claustro se responsabiliza de su cumplimiento.

Además, se realiza una asamblea trimestral en la que participan familias, personal docente y representantes del ayuntamiento. Es la asamblea de la comunidad educativa y, según los temas a tratar, se puede invitar a los niños y niñas de sexto. En ella, se realizan valoraciones del funcionamiento del curso y del día a día, y se pueden plantear propuestas de mejora.

En la búsqueda de fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias, se han implementado estrategias que promueven la participación de los padres y madres. Estas estrategias incluyen comisiones mixtas de trabajo, donde docentes y familias colaboran en la toma de decisiones sobre diversos aspectos del funcionamiento escolar, como el patio, la biblioteca y las fiestas. Además, las familias intervienen en el centro cuando tienen conocimientos o habilidades valiosas para la comunidad educativa. Por ejemplo, un padre, fotógrafo profesional, organizó un taller de fotografía; otro padre, australiano, viene una vez al mes para enseñar baloncesto en inglés.

Este sentido asambleario, democrático y participativo también se traslada al claustro. Las reuniones, más allá de ser un espacio formal, se caracterizan por una dinámica basada en la horizontalidad y la multidireccionalidad entre todas las personas participantes, la reflexión conjunta y el consenso.

En resumen, la escuela asamblearia y democrática emerge como un modelo educativo que valora la participación y la colaboración de toda la comunidad educativa, al tiempo que fortalece el sentido de pertenencia y compromiso. Mediante el diálogo, el consenso y el respeto mutuo, se crean espacios donde cada voz es escuchada, fomentando así un aprendizaje significativo y

transformador. En un mundo cada vez más complejo y diverso, este enfoque se presenta como una alternativa innovadora y efectiva para la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y democrática.

2.2. Escuela emocionalmente inteligente

La escuela ha adoptado una premisa fundamental: el desarrollo afectivo de la persona es la base del resto de los desarrollos. Con esta convicción arraigada en su filosofía educativa, la institución se ha propuesto cuidar al máximo no solo al personal docente y no docente, sino también al alumnado y sus familias.

Este enfoque trasciende la mera concepción del alumno como un receptor de conocimiento, considerándolo como una persona completa con necesidades emocionales, sociales y académicas. Reconociendo la complejidad inherente a cada individuo, la escuela se ha comprometido a acompañar y responder a estas necesidades de manera integral. El bienestar emocional es la piedra angular del aprendizaje. La escuela prioriza la creación de un ambiente cálido, acogedor y de confianza, donde el alumnado se sienta seguro para expresar sus emociones y explorar su potencial.

La experiencia del personal docente de la escuela confirma que cuando la infancia se siente valorada y escuchada, su implicación en el proceso de aprendizaje y en la comunidad educativa se ve significativamente fortalecida. La percepción de participar activamente en su propio desarrollo emocional y construcción del saber académico crea un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Esta concepción de la educación como un proceso integral, donde el bienestar emocional y social es una condición esencial para el aprendizaje, ha llevado a la escuela a identificarse como una «escuela emocionalmente inteligente».

A continuación, se describen algunos de los elementos que conforman esta escuela emocionalmente inteligente:

- a) Formación docente. Una de las medidas fundamentales para implementar este enfoque es la formación del personal docente. En este sentido, el equipo se reúne quincenalmente con el propósito de intercambiar prácticas y experiencias relacionadas con la educación emocional. Estas sesiones sirven

como espacios de aprendizaje colaborativo donde el equipo docente recibe orientación y fundamentos teóricos.

- b) Entrada lenta. La educación emocional impregna todas las facetas de la vida escolar. Por ejemplo, la escuela realiza una «entrada lenta», y hasta las 9:15 de la mañana la directora está en la puerta recibiendo a las familias y saludando al alumnado que va llegando. Las familias son bienvenidas y pueden hablar con la dirección y el personal docente cuando lo necesiten. Además, se ofrece a las nuevas familias un tiempo de adaptación indefinido. No es necesario que sigan el horario establecido hasta que lo consideren apropiado, y pueden acceder al centro y acompañar siempre que lo estimen necesario.
- c) Escucha activa. La misma concepción de escuela asamblearia y democrática forma parte de la educación emocional que promueve el centro, donde todos se sienten escuchados.
- d) Tutorías individualizadas. En ellas, el personal docente se compromete a reunirse individualmente con el alumnado para discutir sus necesidades y dificultades de aprendizaje, reflejando así el compromiso de la escuela con el bienestar integral de sus estudiantes.
- e) Actividades con caballos para la educación emocional. En relación con las actividades concretas, la escuela ofrece un programa innovador de educación emocional con caballos dirigido al alumnado de segundo, tercero y cuarto grado. Realizan entre ocho y diez sesiones en las que los niños y niñas participan en actividades de educación emocional en contacto con caballos, lo que fortalece sus habilidades emocionales, promueve el vínculo con la naturaleza y fomenta el trabajo en equipo.
- f) Actividades de conexión y expresión emocional. Orientadas a desarrollar competencias de gestión emocional entre el alumnado, se concretan en los ejercicios de concentración y atención plena y la «Carta del Mes». Dicha actividad permite al alumnado expresar emociones y experiencias personales a través de una carta escrita, fomentando el vínculo emocional y la empatía entre ellos, creando un ambiente de apertura y comprensión.
- g) Resolución de conflictos. Además, la escuela fomenta una cultura de resolución de conflictos basada en el diálogo y el entendimiento mutuo. El «Rincón de la Pepa» es un espacio

designado para que el alumnado resuelva conflictos de manera autónoma, fomentando el desarrollo de habilidades de comunicación y negociación.

Las acciones descritas no solo ilustran el potencial transformador de una escuela emocionalmente inteligente, sino que también destacan por un enfoque educativo integral. Gracias al compromiso de la dirección y el equipo docente, la escuela ha logrado establecer un entorno donde no solo se prioriza el bienestar emocional del alumnado, sino que también se fomenta el desarrollo de valores fundamentales y competencias sociales esenciales. Este enfoque se refleja en cada aspecto de la vida escolar, desde las interacciones diarias en el aula hasta las actividades extracurriculares y el ambiente general del centro. Como resultado, el alumnado adquiere conocimientos académicos fundamentados en la construcción de habilidades emocionales, sociales y éticas que los preparan para enfrentar los desafíos de manera resiliente y empática.

2.3. El alumnado en el centro del aprendizaje

La personalización del aprendizaje es una característica del proyecto pedagógico de la Escuela de Sant Esteve de Guialbes. Las propuestas metodológicas globalizadas están pensadas para que el alumnado esté situado en el centro de los procesos de aprendizaje. Esta práctica es una de las más valoradas por el equipo docente y las familias de la escuela, que aprecian el respeto por los tiempos de cada alumno y alumna. A continuación, se destacan algunas propuestas especialmente relevantes:

- *Talleres internivel.* Durante tres tardes a la semana, los cursos se mezclan para crear grupos internivel: pequeños de I3, I4 e I5; medianos de 1.º, 2.º y 3.º, y mayores de 4.º, 5.º y 6.º. De cada ciclo se crean tres grupos, de forma que hay alumnado de tres cursos diferentes en un mismo grupo. Los talleres proponen actividades adecuadas al ciclo, pero que a la vez permiten trabajar de forma globalizada. Las actividades de los talleres cambian cada semana, de forma que todo el alumnado realiza tres actividades de temáticas distintas, y los talleres cambian cada trimestre. Por ejemplo, en los talleres de «ma-

yores» hay propuestas tan variadas como experimentación, dinámicas de grupo, radio, robótica, juegos cooperativos, audiovisual, juegos de mesa, danza y teatro. Para potenciar la comunicación oral en diferentes idiomas, un taller se realiza en catalán, otro en castellano y el otro en inglés. Los talleres están pensados para que el alumnado pueda realizar las actividades de forma autónoma, aunque esto puede variar dependiendo del objetivo y la naturaleza de cada actividad. Las agrupaciones internivel son una de las cuestiones más valoradas por el alumnado de la escuela.

- *Trabajo por proyectos.* Las áreas de lengua, medio natural y social, descubrimiento del entorno y matemáticas se trabajan por proyectos. Estos son consensuados con el alumnado que es el protagonista de su aprendizaje. Surgen de una experiencia inicial, que en educación infantil suele ser una conversación o propuesta del alumnado y en educación primaria, una actividad. Además, promueve el trabajo cooperativo y la construcción del conocimiento de manera colaborativa, alentando así la adquisición de estrategias para el aprendizaje. También hay proyecto transversal de centro, de forma que, a partir de un mismo punto o temática de partida para toda la escuela, cada curso va explorando y profundizando según sus intereses concretos a lo largo del año.
- *Carpetas de aprendizaje.* Esta herramienta pretende que el alumnado sea protagonista de su proceso de aprendizaje, tomando conciencia del punto en el que se encuentra y de los aspectos que debe mejorar, y no se sienta juzgado por una calificación externa. En concreto, cada alumno o alumna va registrando evidencias de aprendizaje dentro de un dossier personal. Es decir, de manera individual seleccionan, de todo lo realizado a lo largo del día o de la semana, aquello que consideran que les ha resultado útil para aprender, y lo guarda en su carpeta. Pueden consistir en fotografías, fotocopias, reflexiones escritas, etc. Asimismo, una vez al mes, se llevan a casa sus carpetas de aprendizaje para compartirlas con sus familias, quienes tienen la oportunidad de hacer contribuciones u observaciones si así lo desean. Con todo ello, se busca que las familias sean conscientes del proceso de aprendizaje a lo largo de todo el curso, en lugar de limitarse a tener conocimiento de ello únicamente al final, como suele suceder en el modelo tradicional.

- *Evaluación.* El informe de notas del segundo trimestre es realizado por el alumnado en un ejercicio de autoevaluación. Los docentes acompañan y les explican, semanas antes, en qué consiste este informe para que vayan tomando conciencia de qué se espera de ellos y ellas. El informe incluye rúbricas y observaciones que detallan aspectos como lo que más les ha gustado y qué áreas creen que necesitan mejorar, entre otros. Además, cuenta con una sección en la que el docente evalúa si el rendimiento del alumnado se corresponde con la realidad o si ha habido una sobrevaloración o infravaloración en ciertos aspectos. Asimismo, se incluye un apartado destinado a las familias, donde tienen la oportunidad de proporcionar observaciones sobre su hijo o hija fuera del entorno escolar. Las familias valoran positivamente el enfoque de este informe, ya que promueve el desarrollo del autoconocimiento y la capacidad de autorreflexión en sus hijos e hijas. Sin embargo, desde la dirección, se ha observado que algunas familias han experimentado dificultades para comprender esta nueva modalidad de informe, considerándola menos válida que la tradicional, por lo que han tenido que hacer charlas informativas sobre esta cuestión.

Además de propuestas metodológicas concretas, el proyecto de centro fomenta la autonomía del alumnado ya desde la educación infantil. Cada curso tiene una tarea en relación con la organización general del centro, y el alumnado se organiza rotativamente para desempeñarla. Estas responsabilidades pueden incluir acciones como regar las plantas de los pasillos, poner la mesa para las comidas, recoger y guardar el material del patio, lavar la ropa, como servilletas o toallas, o informar a la cocina sobre quién se quedará a comer. Las tareas comunitarias van incrementando de forma progresiva en responsabilidad, haciendo que el alumnado participe activamente de la vida del centro. En diferentes momentos del día, se puede observar cómo el alumnado entra y sale del aula para realizar dichas tareas, de forma autónoma.

2.4. Aprendizaje del entorno

La Escuela Sant Esteve de Guialbes está situada en un entorno rural, con unas singularidades concretas que la escuela define

como «situación privilegiada». A la vez, el proyecto educativo las plantea como oportunidades de aprendizaje. Así, el conocimiento del entorno (natural y social) del centro es un eje clave para el proyecto pedagógico. La escuela cuenta con una comisión de entorno (formada por representantes del AFA, familias, ayuntamiento y claustro), que organiza excursiones para que el alumnado conozca el territorio, visitando periódicamente los pueblos de la zona con el fin de conocerlos. De hecho, dado que el proyecto valora muy positivamente el entorno natural circundante, han solicitado una formación de centro que les aporte conocimientos y estrategias para incorporar metodologías de las «escuelas bosque». Dichas escuelas nacen en Dinamarca a mediados del siglo XX, y conforman un modelo educativo que tiene por objetivo contextualizar el currículo en espacios naturales a fin de crear un vínculo con la naturaleza y promover una pedagogía basada en el aire libre y el juego.

A continuación, se destacan algunos ejemplos de cómo dicho eje se integra en la vida del centro y en los procesos de aprendizaje del alumnado.

- *Taller de entorno.* Una tarde a la semana, el alumnado sale de la escuela para realizar una actividad sobre el entorno natural y humano que lo rodea. Este taller se intenta vincular con el proyecto que cada curso se trabaja en el aula y acoge actividades diversas con el objetivo de explorar el entorno más próximo a la escuela. El alumnado está especialmente motivado en este tipo de actividades, que combinan trabajo cognitivo, exploración, actividad física e incluso juego motriz. En este sentido, el centro también acoge actividades especiales de forma esporádica, que promueven dicha vinculación con el entorno. Por ejemplo, el taller de fotografía que impartió uno de los padres, mencionado anteriormente, en el que se realizaron prácticas en los alrededores de la escuela.
- *Pájaros del entorno.* La situación de la escuela rodeada de naturaleza hace que el alumnado tenga la posibilidad de observar cada día pájaros en el entorno, facilitando el estudio y la motivación para trabajar sobre estos. A partir de un proyecto interdisciplinario, el alumnado observa los pájaros que se acercan a la escuela y van tomando datos sobre ellos a diario. También han construido cajas y nidos para situarlas en diferentes

puntos de la escuela, y participan de las campañas de anillamiento en colaboración con otras entidades.

- *Huerto y charca.* La escuela dispone de dos espacios singulares en el patio exterior: un huerto y una charca. El huerto es un proyecto común del alumnado, las familias y el claustro. Mientras que toda la comunidad escolar participa en la recolección y compostaje de los desechos orgánicos y hojas del patio, el alumnado de tercer grado se encarga específicamente de preparar la tierra, plantar, regar y cosechar los cultivos como parte de sus responsabilidades comunitarias. Por otro lado, la charca representa un proyecto interdisciplinario que permite a la escuela estudiar un ecosistema acuático de pequeña escala y contribuir a la biodiversidad local. Esta iniciativa ha sido posible gracias a la colaboración de las familias, y es el alumnado de cuarto grado quien se responsabiliza de su mantenimiento.

El entorno natural y la oportunidad de aprender en él son aspectos que el alumnado destaca positivamente al evaluar el proyecto pedagógico. En cuanto al entorno social, se realizan visitas a varios negocios y comercios locales, y se llevan a cabo actividades conjuntas. A pesar de ser una comunidad pequeña, se establecen relaciones con Mas Alba, donde se realizan las sesiones de educación emocional con caballos, y Mas Pagès, una casa de colonias y un campo de golf, donde se desarrollan diversas actividades.

En relación con las festividades populares, debido a que el municipio organiza pocas actividades en las que la escuela pueda participar, esta solo se involucra en la celebración de la fiesta de Sant Mer, una romería tradicional del municipio. Sin embargo, la escuela también organiza otras festividades populares, como carnaval o la castanyada, abiertas a la participación de toda la comunidad. Por esta razón, se consideran estas fiestas como «el punto de encuentro de todos los pueblos».

3. Encuadre, sostenibilidad y perspectivas de futuro del proyecto

La Escuela Sant Esteve de Guialbes es un ejemplo de centro renovador reconvertido con una pedagogía ecléctica que fusiona di-

versos enfoques para nutrir el desarrollo integral del alumnado. Desde su refundación en 2013, el centro experimenta un cambio radical en su gramática y cultura escolar que lo sitúa en la órbita del tercer impulso de centros de renovación pedagógica. Este centro se adscribe con aquellos en los que la renovación surge impulsada desde abajo, desde la nueva dirección que toma el relevo y las familias neorrurales que se asientan y demandan mayor participación en el centro. Así, el equipo directivo y docente, las familias y, posteriormente, el alumnado son los protagonistas del proceso de transformación. Además, al ser una escuela pública, cuenta con el beneplácito de la Administración educativa (Generalitat de Catalunya), que concede plazas estratégicas para que puedan cubrir una parte de la plantilla con docentes que responden a un perfil ajustado a su modelo educativo. Este cambio ha sido fundamental para su evolución hacia un modelo educativo que prioriza la participación democrática y el fortalecimiento de competencias sociales y emocionales en sus estudiantes. En definitiva, este centro se situaría dentro de los parámetros de la renovación pedagógica, tal y como la define Pericacho (2015, p. 332) «una escuela más activa en su metodología, integral en sus propósitos, democrática en sus estructuras y abierta en relación con el medio», tal y como se ha descrito en el apartado de prácticas educativas singulares. Uno de los aspectos destacados, y que supone un cambio de paradigma respecto al modelo convencional, es que el alumnado hace suya la escuela, ya que participa de una comunidad donde tiene voz y donde sus opiniones cuentan.

A continuación, se destacan algunos elementos relevantes en relación con el crecimiento y sostenibilidad del proyecto educativo renovador de Sant Esteve de Guialbes.

En primer lugar, las relaciones con las administraciones. Cabe destacar que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha respaldado el proyecto desde su inicio. También las relaciones con el ayuntamiento de la localidad donde está ubicada la escuela son buenas. Se ha establecido una comunicación fluida y provechosa.

En segundo lugar, la sostenibilidad que, en cierto sentido, depende del equipo directivo y docente. El impulso inicial provino de la dirección, que quería promover un modelo educativo diferente al que se había implementado. Gracias a las plazas estratégicas concedidas por la Administración educativa, se logró con-

formar un equipo que ha sostenido y ampliado el proyecto inicial, al cual se ha ido sumando el asignado por el propio Departament d'Educació. A pesar de ser un proyecto consolidado, el equipo docente se encuentra en un proceso constante de reflexión conjunta sobre sus prácticas pedagógicas. En el pasado, se centraron en vertebrar el trabajo por proyectos, y en el presente curso, se han enfocado en temas de evaluación. Al formar parte de una escuela pequeña, tienen más facilidad para reunir regularmente a todo el claustro y emprender procesos de revisión y transformación de la práctica pedagógica. Sin embargo, existen riesgos vinculados al compromiso de los nuevos docentes asignados. El reto es que se sumen al proyecto, formarlos y que integren la gramática y cultura escolar que propone el centro. Un proyecto de este tipo necesita del compromiso e implicación del personal docente y existe el riesgo de que, por costumbre o comodidad en las prácticas docentes aprendidas, no todo el personal docente esté dispuesto a involucrarse con el centro.

El tercer elemento está relacionado con las familias. Ellas fueron, en un inicio, las que auspiciaron el proyecto con su deseo de participar en la vida de la comunidad educativa. El reto y la sostenibilidad del proyecto pasan por mantener un nivel alto de participación de las familias en las comisiones mixtas y en la vida general del centro. A lo largo de los años, el centro ha visto cómo la participación de las familias ha ido decayendo y es necesario hacer esfuerzos por mantener la implicación. Además, aunque algunas de las familias han escogido el centro al situar su residencia cerca de él porque conocían el espíritu y las dinámicas pedagógicas, no todas las familias conocen la singularidad de este. A veces hay familias que dudan de la eficacia de las metodologías que se implementan. Algunas familias comparan los contenidos que trabajan sus hijos e hijas con aquellos que otras escuelas de su entorno ya han trabajado. Esto es especialmente importante en los últimos ciclos de primaria, ya que les preocupa que sus hijos e hijas puedan tener un nivel inadecuado al pasar a secundaria. En este sentido, la presión por alcanzar una serie de contenidos curriculares va en detrimento del trabajo más competencial que se desarrolla en el centro. Sin embargo, los resultados académicos en centros de secundaria tradicionales del alumnado que pasó por la escuela Sant Esteve de Guialbes confirman su preparación y capacidad de adaptación.

En cuanto a las perspectivas de futuro, el centro está en proceso de consolidar el cambio en el sistema de evaluación, donde el protagonista indiscutible es el alumnado y el proceso de aprendizaje, más que la mera obtención de una nota. Se busca que el alumnado sea consciente de su progreso, comprenda en qué punto se encuentra y qué necesita para mejorar, alejándose de una evaluación reducida a las calificaciones. Este enfoque promueve una evaluación más integral y personalizada, donde el alumnado no se sienta juzgado, sino guiado hacia su propio crecimiento y desarrollo. La introducción de la carpeta de aprendizaje es un paso importante en esta dirección, permitiendo que cada aprendiz reflexione sobre su trabajo, identifique sus logros y áreas de mejora, y establezca metas para su crecimiento académico y personal. Aunque este cambio representa un desafío para el alumnado, las familias y el equipo docente, este es un proceso enriquecedor que promueve una cultura de autoconocimiento, reflexión y mejora continua en el ámbito educativo.

4. Referencias bibliográficas

- Camarés, N., Delgado, J. M., García, M., Recover, A., Rosillo, E. y Verdial, E. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la Asamblea*. Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular (MCEP).
- Carpena Casajuana, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Octaedro.
- Pérez de Ontiveros Molina, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 3(1), 1303-19. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1303
- Pericacho Gómez, F. J. (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España: señas de identidad e ideario pedagógico. *Temps d'Educació*, 48, 71-90.
- Segura Morales, M. (2017). Desarrollar la competencia interpersonal. *Cuadernos de pedagogía*, 480, 42-45.
- Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M. (2003) *Educación de las emociones y los sentimientos*. Narcea.
- Tognetta, L., Regina, L. y Pileggi Vinha, T. (2021). *Cuándo una escuela es democrática. Las normas, las reglas y las asambleas escolares*. Narcea.

Las comunidades de aprendizaje: una experiencia de renovación pedagógica en Sevilla

OLGA BUZÓN-GARCÍA
LUISA VEGA-CARO
Universidad de Sevilla

CARMEN ROMERO-GARCÍA
Universidad Internacional de la Rioja

FRANCISCO JAVIER PERICACHO GÓMEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Datos de contacto del centro

Nombre: CEIP Adriano del Valle

Dirección: Calle Azorín s/n. 41006, Sevilla

Teléfono: 955 62 35 67

Correo electrónico: 41007308.edu@juntadeandalucia.es

Web: <https://ceipadrianodelvalle.es/>

1. Contexto y breve descripción del centro

El CEIP Adriano del Valle fue creado en el año 1977 y se encuentra situado al sureste de la ciudad de Sevilla. Se trata de un barrio socioeconómicamente desfavorecido, con un índice bastante alto de economía sumergida, altas tasas de desempleo y con familias en grave riesgo de exclusión social. La mayoría de las familias no tienen estudios y valoran escasamente la escuela, circunstancia que repercute directamente a los estudiantes del centro, ya que difícilmente pueden recibir apoyo escolar por parte de sus familias. Además, se trata de una zona donde en una mis-

ma vivienda conviven varias generaciones de la misma familia, lo que en algunas ocasiones comporta problemas de convivencia. Esta particularidad incide directamente en el rendimiento escolar de los escolares, dado que en muchas ocasiones carecen de espacio para poder estudiar o realizar las tareas del colegio.

En los últimos años, la barriada ha acogido a familias migrantes de origen heterogéneo. Esto ha hecho que lleguen al centro alumnado con otras culturas, lenguas y costumbres que, unido a los estudiantes de etnia gitana y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, hace que el centro se enfrente al reto de conseguir unos resultados óptimos en rendimiento escolar y de convivencia en armonía con toda la comunidad educativa.

En el curso 1988-1989, la Junta de Andalucía consideró al colegio como un centro de actuación educativa preferente, dado el contexto descrito anteriormente. En el año 2006, la comunidad educativa decidió convertirse en comunidad de aprendizaje (Elboj et al., 2002), con la idea de realizar una transformación social y cultural del centro y del entorno. Esta transformación ha dado lugar a una mejora notable de los resultados de los estudiantes que cursan sus estudios en el centro y de la convivencia entre ellos, ya que han conseguido implicar de forma directa e indirecta a toda la comunidad educativa (profesorado, padres y madres y estudiantes) y también al entorno (entidades locales, asociaciones, personas voluntarias, etc.).

El centro ha apostado siempre por una educación de calidad, al servicio del barrio y de sus gentes, con un objetivo final, el de transformar social y culturalmente tanto la escuela como el entorno que la rodea. Esto ha sido posible gracias a un grupo de docentes que se ha mantenido en el centro desde el curso 2006-2007, en el que se inició el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje y que ha hecho posible que el proyecto continúe hasta hoy.

El centro, aunque se trata de un edificio antiguo construido en la década de 1970, está bien conservado. Consta de dos plantas. En la planta baja, se encuentran las aulas y aseos del primer y segundo ciclo, así como la biblioteca, el aula de logopedia (ambas comunicadas) y un gran salón de actos. Además, encontramos un aula denominada «mejor lo hablamos» dedicada al AMPA, para que puedan reunirse y trabajar en los diferentes proyectos del centro. También hay un gran pasillo que conduce a

los diferentes despachos del equipo directivo y una sala de profesores. En la primera planta, encontramos las aulas y aseos de tercer ciclo, dos aulas de música y una sala de radio, donde el alumnado, junto al profesorado, hace diferentes programas semanales.

En el exterior del centro encontramos varias zonas. A la izquierda se encuentra el huerto escolar, y a la derecha, una gran zona de tierra que quieren reformar para darle uso por parte del alumnado. En la zona central encontramos un área bastante amplia con suelo hormigonado, donde se encuentran las pistas de fútbol y baloncesto.

En la parte más próxima al centro se encuentran las fuentes de agua, donde el alumnado puede beber. Existen pocas zonas de árboles que den sombra al patio; en su defecto, tienen una estructura que cubre una parte del suelo hormigonado donde el alumnado juega los días de lluvia.

Cabe destacar que cada rincón del centro está decorado por multitud de producciones de los estudiantes (fotos, carteles, manualidades, textos, etc.), con diferentes temáticas (la amistad, el amor, el compañerismo, el respeto...), que promueven la imaginación y la creatividad. Estos detalles hacen que el espacio sea significativamente cálido, de una gran belleza por su decoración, y que transmite un profundo bienestar, potenciando la indagación y la experimentación.

2. Prácticas educativas singulares

En esta comunidad de aprendizaje se llevan a cabo numerosas actividades educativas de éxito. En este sentido, hemos querido destacar algunas de las prácticas más singulares del centro que han demostrado efectos positivos en la mejora de los aprendizajes del alumnado, la integración e implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y, sobre todo, la mejora de la convivencia en el centro y el barrio.

2.1. Grupos interactivos

La puesta en marcha de los grupos interactivos se plantea como una estrategia didáctica activa de atención a la diversidad dentro

de las líneas establecidas en el plan de actuación pedagógica del centro.

2.1.1. ¿Cuándo surgieron y por qué?

Su implantación en el centro surge a raíz de la transformación de este en comunidad de aprendizaje, dado que concentra sus ideas fundamentales: acelerar los aprendizajes, fomentar una escuela inclusiva, establecer un aprendizaje dialógico, aumentar las interacciones, desarrollar múltiples competencias y transformar el aula y el centro, entre otras.

Estos grupos interactivos son una práctica igualitaria que fomenta la inclusión y la cooperación entre los estudiantes utilizando el diálogo como base del aprendizaje, lo que permite tanto la superación del fracaso escolar como la mejora de los problemas de convivencia.

2.1.2. Objetivos que persigue la práctica

Los objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar con la realización de estos grupos interactivos son fundamentalmente:

- Optimizar el aprendizaje instrumental en áreas fundamentales.
- Fomentar el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes.
- Adquirir tanto los conocimientos conceptuales y procedimientos prácticos, como las actitudes requeridas para la realización de tareas específicas.
- Fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, como la memoria, la atención y el razonamiento, para la consecución de las competencias metacognitivas de autorregulación, tales como la planificación, la supervisión y la revisión, fundamentales para alcanzar un ajuste personal y social adecuado.
- Elaborar y utilizar mecanismos y estrategias de pensamiento para la resolución de problemas escolares y extraescolares.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

2.1.3. Agentes implicados y desarrollo

Para la puesta en marcha de los grupos interactivos en el aula, el alumnado se distribuye en tres o cuatro grupos compuestos por entre cinco y seis estudiantes lo más heterogéneos posibles en

cuanto a nivel de conocimientos, destrezas o competencia curricular, origen étnico, social y/o cultural, género e incluso con y sin diversidad funcional. No se trata de separar a los estudiantes en función de sus dificultades, sino de potenciar sus aprendizajes en el aula.

Una vez configurados los grupos, a cada uno se le asigna una tarea y/o actividad corta diferente, de unos 15 o 20 minutos de duración, que los estudiantes deben realizar. Las tareas no tienen un orden secuencial de ejecución, ya que todos los grupos empiezan a la vez las actividades. Al comienzo de la clase el docente sitúa las actividades en un mismo marco temático, y al final aporta conclusiones comunes a todas las actividades realizadas.

Los grupos interactivos trabajan bajo la supervisión de un adulto que puede ser el tutor/a del grupo, el docente de apoyo a la integración, el de apoyo a compensatoria y/o el de refuerzo educativo, familiares –con la única condición de que no sea en las clases de sus hijos o hijas– y voluntarios, cuya única condición es que sean personas que confíen en las capacidades que los niños y las niñas tienen para aprender y lograr el éxito académico y social. El papel fundamental de este adulto en los grupos es el de dinamizar, guiar, orientar y acompañar en la tarea a realizar para que los estudiantes vayan descubriendo e indagando.

Las dudas se expresan con libertad y normalidad por parte del alumnado que participa, de manera que se crea un espacio de trabajo cooperativo y comunicativo que permite la aceleración del aprendizaje y el seguimiento individual de cada estudiante.

Cada grupo realiza la primera tarea junto con la persona adulta y una vez realizada, van rotando a la siguiente tarea. La idea es que, en los 60 minutos que dura la clase, cada grupo llegue a realizar las tres o cuatro tareas y/o actividades planteadas.

En el caso de que un estudiante con necesidades educativas especiales precise ayuda de un docente de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, será dicho especialista el que entre en el aula y participe en las actividades acompañando al estudiante en las tareas.

Una vez al mes, el coordinador/a de ciclo recoge los modelos de las tareas y/o actividades que se realizan en los diferentes grupos interactivos y los archiva en una carpeta ubicada en la biblioteca, creándose así un banco de actividades al servicio del profesorado del centro.

En el centro se trabajan los grupos interactivos en todos los niveles educativos. En educación infantil se realiza una sesión semanal, ampliable a dos si existe disponibilidad de voluntarios. En primaria, de 1.º a 4.º, se realizan dos horas semanales, una para lengua y otra para matemáticas y, si se cuenta con personas voluntarias, se realiza una tercera sesión dedicada a conocimiento del medio. En 5.º y 6.º de primaria, se realizan tres horas semanales dedicadas a lengua, matemáticas e inglés, ampliable a cuatro en el caso de contar con voluntariado. Esta cuarta hora se dedicaría a conocimiento del medio.

En todos los grupos se dedicará una vez al trimestre una sesión de 90 minutos al desarrollo de actividades de experimentación científica.

2.2. Proyecto musical: taller de violines

Este proyecto educativo, que se inició el curso 2016-17, se fundamenta en la idea de que la música es un factor estimulante de la personalidad y creatividad, así como una fuente de refuerzo memorístico.

2.2.1. Origen del proyecto

El proyecto se ha ido fraguando curso a curso, dada la importancia de la música en el ámbito educativo para fomentar el desarrollo de numerosas funciones cognitivas y habilidades sociales, así como la gestión de algunos trastornos o dificultades influyentes en el aprendizaje. En este contexto, cabe destacar que la música permite que el alumnado tenga otras vías de motivación para acudir a la escuela y mejorar el rendimiento académico, la conducta y la convivencia escolar.

Este proyecto surgió de la mano de una maestra del centro que toca el violín, y que actualmente forma parte del equipo directivo. Ella se dio cuenta de que al alumnado le llamaba mucho la atención el uso de este tipo de instrumento, ya que no estaban acostumbrados a oírlo, y lo propuso como alternativa para captar la atención tanto de los estudiantes como de las familias. En un principio, la propuesta englobaba principalmente al alumnado con altas capacidades, como una ventana nueva abierta a desarrollar su creatividad durante la jornada escolar. La actividad era totalmente voluntaria para los estudiantes, debía contar con

el visto bueno de las tutoras, el compromiso de la familia en mantener la continuidad en el trabajo, la fidelidad en la asistencia y el cuidado del instrumento.

Poco a poco fueron apareciendo por el centro pequeños violines donados por particulares, así como familias muy interesadas en que sus hijos e hijas aprendieran a tocar el instrumento. A partir de estos hechos, se abrió la oferta a todos aquellos que demostraban interés, y empezó un goteo continuo de peticiones a las que se daba respuesta como se podía; faltaban instrumentos y tiempo, pero poco a poco todo fue cambiando. Tanto el alumnado como las familias se han implicado mucho en los talleres de violines, y esto, a su vez, ha incidido positivamente en reducir el absentismo del alumnado que participa en el programa. Por estas razones, este taller forma parte de la amplia oferta de los proyectos de aprendizaje-servicio que ofrece el centro.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos interactivos entre los miembros de la comunidad en la que los participantes aprenden mientras abordan necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Para ello, se utilizan una gran variedad de metodologías proactivas y técnicas cooperativas (lluvia de ideas, folio giratorio, lápices al centro, rutinas y estrategias de pensamiento...), de compañerismo y cooperación entre iguales, que producen una mayor reducción de la conflictividad en el aula y un aumento de las habilidades sociales, autoestima y crecimiento personal del alumnado.

Gracias a este proyecto, el alumnado se ha convertido en modelo de hábito de ocio saludable. Cada año, hay más niños y niñas que se interesan por el violín y, actualmente, cuenta con más de 40 participantes. Al aumentar el número de alumnado, también hacían falta recursos que proporcionan las donaciones de particulares, así como los programas IMPULSA y PROA +.

Al finalizar el curso, se organiza un concierto de exhibición de los progresos conseguidos para toda la comunidad educativa que, hasta ahora, ha tenido un éxito de asistencia y respeto realmente admirable.

2.2.2. Objetivos del proyecto

Las principales metas que se pretenden alcanzar con la realización de este taller de violín se centran en:

- Disminuir el absentismo a través de la enseñanza del violín, como premio a la asistencia al colegio de forma normalizada y con nula participación en los conflictos del centro educativo.
- Propiciar una educación integral que ofrezca nuevas oportunidades de ocio y creación alejadas de la cotidianidad de un entorno empobrecido culturalmente.
- Generar un entorno afectivo en el que se potencie la singularidad del alumnado y su autoestima.
- Desarrollar un trabajo en red con las asociaciones e instituciones del barrio, y de la ciudad de Sevilla en general.
- Prestar un servicio a la comunidad a través de la música.

2.2.3. Agentes implicados y desarrollo

Como hemos mencionado anteriormente, se trata de una de las actividades que más participación tiene por parte del alumnado, lo que conlleva una mayor implicación de las familias. Los niños y niñas de primaria que participan tienen un gran interés en mejorar sus destrezas musicales, y a esto se une la fidelidad de las familias a su compromiso, que ha incidido directamente en el descenso del absentismo del alumnado que participa en el programa.

Para llevar a cabo este tipo de proyecto, aplican metodologías muy innovadoras dentro del contexto musical, como las técnicas de los pedagogos musicales Paul Rolland, Zoltán Kodály y Shiniichi Suzuki, y el trabajo desarrollado en Sevilla durante muchos años por el violinista Ramón San Millán. Sin embargo, lo que lo convierte en renovador es la introducción de una dinámica habitual en el centro escolar, pero no generalizada en el ámbito del estudio instrumental de la música, el aprendizaje entre iguales. Un reflejo de este entusiasmo por los violines es que su práctica se realiza en los recreos, donde el alumnado dispone de espacios a los que acuden libremente para practicar, ayudarse, mostrar lo que saben y dar consejos. Se trata de un espacio para enseñar a otros o aprender de otros sobre la posición, interpretación o repertorio. A lo largo del curso, ofrecen recitales en el centro de día de mayores, en encuentros públicos en la calle, en el colegio, etc. Entre ellos, cabe destacar *La banda de Rock*, donde en Navidad realizan diversas adaptaciones de canciones para presentarlas a las familias y al barrio, en diferentes espacios.

El profesor de música lidera esta actividad y el alumnado de primaria sale por las calles para llenarlas de canciones con letras reivindicativas, acompañadas de flautas, violines y piano.

Este intercambio entre iguales les hace mejorar convirtiéndose en un pilar del propio aprendizaje. Por otro lado, las familias expresan que han mejorado las expectativas sobre lo que son capaces de hacer y conseguir. Sienten que el colegio amplía sus horizontes.

2.3. Taller de cine

Estos talleres, titulados Mejor en el Cine, se incluyen en los proyectos de aprendizaje-servicio que ofrece el centro.

2.3.1. Origen del taller

Estos talleres se iniciaron durante el curso 2021-2022. En ese sentido, el cine y la creación de documentales es una pieza clave dentro de este proyecto. Este tipo de prácticas, basado en actividades motivadoras, aspira a disminuir el absentismo escolar, al sentirse el alumnado atraído por la implicación personal en un proyecto original, en el que los contenidos académicos no son un fin en sí mismos, sino un medio para alcanzar un objetivo más allá del currículum.

Los talleres de cine están liderados por dos maestras. Surgen como una manera de trabajar la igualdad desde diferentes ámbitos de una manera original, donde el alumnado del último curso del segundo y tercer ciclo ha estado muy implicado, así como sus respectivas familias y profesorado del centro. Su misión es promover la igualdad más allá de las barreras físicas, alcanzando los corazones y los estilos de vida tanto del barrio como de Sevilla en su conjunto. Este esfuerzo busca combatir la desigualdad de género y la invisibilidad que durante mucho tiempo ha rodeado el papel de la mujer en la evolución de nuestra sociedad, una problemática aún vigente en nuestro entorno. Como parte de sus acciones, han producido una película que recorre la historia y han organizado un estreno cinematográfico dirigido a las familias y residentes del vecindario. Además, han fortalecido sus habilidades sociales y comunicativas, cultivando un espíritu crítico frente a injusticias del pasado y del presente que han sido objeto de su narrativa. El proyecto Mejor en el Cine es uno de los servicios que el centro ofrece al barrio para resolver la situación

de escasa oferta cultural. En dicho proyecto han creado, realizado y producido una trilogía denominada *Nuestras huellas*.

2.3.2. Objetivos del taller

Esta buena práctica basada en la visibilización del papel de la mujer a través de la historia llevada al cine tiene como objetivos los siguientes:

- Reducir de forma significativa el absentismo del alumnado.
- Propiciar una educación equitativa e inclusiva que ofrezca nuevas oportunidades de ocio y creación alejadas de la cotidianidad de un entorno empobrecido culturalmente.
- Generar un entorno afectivo potenciando las habilidades artísticas del alumnado y su autoestima.
- Fomentar la importancia de la igualdad de género y de la coeducación a través del cine.
- Desarrollar los hábitos de trabajo individual y de grupo, de esfuerzo y de responsabilidad en el alumnado.

2.3.3. Agentes implicados y desarrollo

Se trata de un taller que por su metodología tiene como finalidad hacer partícipe al alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria, así como al claustro y familias, a través del ejercicio proactivo de la ciudadanía en la construcción de una sociedad futura más cohesionada entre generaciones.

Este taller cinematográfico se dividió en tres fases:

- *Primera fase.* En esta primera etapa, se realizaron varias observaciones y asambleas en el centro con el alumnado para detectar posibles necesidades de las cuales poder partir para realizar la actividad. Se llegó a la conclusión de que el alumnado, debido al contexto sociocultural donde se encuentra, tiene poco acceso a medios audiovisuales como cine teatro, etc., y donde las familias cuentan con escasa cultura escolar, lo que hacía que el absentismo aumentara. Además, el rol de la mujer estaba muy poco representado, no tenía visibilidad y se limitaba al ámbito doméstico. En esta fase, comenzaron el trabajo con la realización de los guiones, tarea realizada entre todos y todas. Cada grupo se dividió para trabajar en los diferentes períodos de la historia, redactando un relato en forma

de prosa, a la que luego dieron la forma de diálogo. Esto permitió relacionar el contenido directamente con el currículum escolar, y fue motivo para interesarse por los diferentes tipos de textos literarios, ya que tendían a hacer minihistorias sin estructura acudiendo directamente a resolver las situaciones que se les plantean, sin contextualizar y sin utilizar estrategias necesarias para situar al espectador en el hilo de la historia.

- *Segunda fase.* Se comenzó con los diferentes pasos del rodaje, y para ello se utilizaban los recreos, la clase de educación física para la expresión corporal y la clase de conocimiento del medio para conocer la historia y el papel de la mujer en las diferentes etapas. En esta fase, se trabajó la dramatización y el teatro y, por ello, necesitaban un amplio repertorio de trajes. Cada uno fue aportando, de forma voluntaria, disfraces propios y de sus familias para que se pudieran hacer los rodajes. En definitiva, el vestuario fue una aportación más de la comunidad de aprendizaje.

Una vez que el vestuario estuvo listo, tenían que pedir permiso en diferentes zonas de Sevilla para hacer las recreaciones de las diferentes etapas, y todo fue acogido con gran entusiasmo al tratarse de un proyecto tan original y que fomenta la igualdad de género. Seguidamente se comenzó con los diversos ensayos y el rodaje final.

- *Tercera fase.* En esta fase se produjo el gran estreno. Citaron a las familias, a todo el barrio y, por supuesto, al alumnado, y se hizo la magia porque todo el trabajo y esfuerzo vieron su fruto, hablando de feminismo en mayúsculas, visibilizando la desigualdad y reclamando el lugar que las mujeres han adquirido por derecho propio.

Tras el estreno del cortometraje, se ha presentado y ha ganado en varios concursos y diferentes festivales de cine escolar, llegando a crear su propio paseo de la fama para conmemorar sus logros a tantas horas de dedicación y esfuerzo.

3. Lo aprendido en el centro

Partiendo de diferentes idearios pedagógicos, circunstancias y coyunturas históricas, siempre han existido iniciativas y expe-

riencias educativas que han concebido la educación de manera distinta al discurso y las prácticas convencionales-hegemónicas (Díez, et al., 2023), mostrando una perspectiva teórica y un quehacer educativo diferente. Así, el análisis histórico-pedagógico en España, desde finales del siglo XIX, revela un amplio y plural abanico de experiencias educativas, especialmente significativas, de renovación pedagógica que llegan a la actualidad (Pericacho, 2016). Se trata de experiencias promovidas, principalmente, por parte de sectores fuertemente movilizados de la comunidad educativa e íntimamente ligados a enfoques críticos con la realidad política, social y cultural. Estas realidades constituyen ambiciosos proyectos de transformación con repercusión en el ideario educativo y en todos los elementos didácticos y organizativos del centro escolar, alejándose sustancialmente de lo que Frabboni (1998) caracterizó como modelo escolar tradicional: pasivo, acrítico, verbalista, aislado frente al exterior y reproductor de las desigualdades sociales.

Ciertamente, las comunidades de aprendizaje, a través de su trayectoria, ideario pedagógico y cotidianidad educativa, representan, a nuestro juicio, un elocuente y significativo ejemplo actual de renovación pedagógica. Nuestra afirmación no es baladí, la investigación desarrollada nos ha permitido constatar, con nitidez, otra cultura escolar, una forma diferente de entender y desarrollar el currículo que enlaza con el legado y la historia de la renovación pedagógica española. En efecto, desde sus particularidades y circunstancias, las comunidades de aprendizaje no solo ponen en valor la búsqueda de una escuela emancipadora, crítica, reflexiva e integral en sus propósitos, también evidencian una reflexión colectiva de gran valor sobre la colaboración y participación del entorno en el centro escolar. En otras palabras, constatan una interesante y sólida experimentación crítica, organizada y colectiva de procesos democráticos y participativos.

El concepto de innovación educativa efímero y poco ambicioso (Feu, Besalú y Palaudárias, 2021), propio de la posmodernidad y de una concepción líquida de la pedagogía (Laudo, 2014), es un significado restringido que poco sirve para definir esta experiencia educativa. Es decir, la comunidad de aprendizaje de la escuela Adriano del Valle es mucho más que un proyecto innovador. Es un proyecto crítico, estable y con repercusión en todas las dimensiones de la realidad educativa. Esta comunidad de

aprendizaje ejemplifica otra gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995), una manera diferente de abordar los procesos educativos y entender la institución escolar, con repercusión, con mayor o menor grado e intensidad, según los cursos, en todo el ideario educativo, la dinámica cotidiana y el quehacer docente.

Como cualquier proyecto, la sostenibilidad de una comunidad de aprendizaje es un aspecto que preocupa, dada la cantidad de trabajo y esfuerzo que conlleva a toda la comunidad. En el caso que aquí presentamos, destacamos la importancia del compromiso de la comunidad educativa como pilar clave para su sostenibilidad, así como el entusiasmo e implicación del equipo docente, que cree en el proyecto y quiere que continúe. Prueba de ello son las prácticas educativas presentadas como iniciativas exitosas que fomentan el entusiasmo y el compromiso de esta comunidad educativa. Por otro lado, la forma en la que enfrentaron el desafío impuesto por la pandemia es otra muestra de su capacidad de adaptación al cambio buscando respuestas transformadoras. Aunque supuso un retroceso en algunos de los proyectos, se desarrollaron actividades en línea a pesar de la carencia de habilidades tecnológicas por parte de las familias, buscando soluciones creativas, como el uso de los móviles para acceder a las actividades educativas. Se evidencia, de esta forma, la resiliencia y el compromiso de la comunidad para minimizar la brecha digital. Otro factor clave que fortalece este proyecto, y contribuye a su sostenibilidad, es la existencia de una red de centros a nivel regional, que son comunidades de aprendizaje, entre los que se produce un intercambio de experiencias y soluciones a problemas comunes. Todo esto contribuye a que esta comunidad se enfoque al futuro desde la mejora continua y el profundo deseo de consolidar lo construido hasta el momento.

En cuanto a la contribución de la Administración a la sostenibilidad del proyecto, se destacan aspectos positivos y también algunos desafíos. Por un lado, cabe destacar el papel de la Administración impulsando algunas medidas que pueden contribuir a favorecer este proyecto educativo, como permitir que el profesorado provisional pueda permanecer en el centro si así lo desea, previo informe favorable del equipo directivo. Sin embargo, el profesorado interino no puede permanecer en el centro debido a regulaciones que priorizan a los docentes con mayor antigüedad, lo que dificulta mantener la estabilidad en la plantilla y no fo-

menta la continuidad pedagógica. Por otro lado, se percibe un exceso de burocracia que requiere generar procedimientos y documentación. Esto resta tiempo a los profesionales de la educación para trabajar con un alumnado con necesidades y sentimientos únicos, y contribuir a un bienestar real del estudiantado y a un aprendizaje motivador, significativo y conectado con su realidad. Se genera así un contraste entre un enfoque administrativo excesivamente burocrático y el apoyo institucional necesario para la sostenibilidad de proyectos innovadores como el presentado en este trabajo.

4. Referencias bibliográficas

- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Feu, J., Besalú, X. y Palaudárias, J. M. (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.- Lugares y tiempos de la educación*. Popular.
- Laudo, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 19-33.
- Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Popular.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.

El Rusc: una escuela libre y alternativa

PILAR CUFÍ ACEVEDO

JORDI FEU GELIS

ALBERT TORRENT FONT

LAURA LÁZARO LASHERAS

Universitat de Girona

Datos de contacto del centro

Nombre: Escola el Rusc

Dirección: Carretera de la Pinya, s/n, 17179 La Pinya, La Vall d'en Bas

Teléfono: 616 84 95 81

Correo electrónico: escola.elrusc@gmail.com

Web: www.escolaelrusc.cat

1. Una breve aproximación al proyecto y a su contexto

El Rusc (colmena en castellano) es un centro de educación primaria y de titularidad privada ubicada en La Vall d'en Bas, un pequeño valle al suroeste de La Garrotxa (Girona, Cataluña), situada en uno de los parajes volcánicos más emblemáticos del país. Por ello, no es de extrañar que uno de los rasgos más notables de la escuela sea precisamente el entorno natural. En efecto, El Rusc se encuentra completamente rodeado de grandes bosques y fértiles prados, por lo que la naturaleza deviene una protagonista indiscutible del proyecto.

Con todo, El Rusc nació en el año 2017 en una ubicación distinta a la actual.

Concretamente, el proyecto empezó a desplegarse de forma alegal (no reconocido, pero tolerado por el Departament d'Educació) en un municipio situado a unos diez kilómetros de la Vall d'en Bas. Sin embargo, tras un año de su apertura, una

serie de dificultades con la Administración local motivaron su traslado a la presente ubicación.

Desde entonces, el proyecto ha ido creciendo progresivamente y, además, ha obtenido recientemente la homologación por parte del Departament d'Educació. En el presente, la comunidad educativa de El Rusc está conformada por un equipo pedagógico de seis acompañantes (en El Rusc, las maestras reciben el nombre de acompañantes, con la intención de alejarse del rol tradicional centrado en la instrucción y enfatizar su función de guiar y acompañar), una junta directiva, alrededor de cuarenta familias y una cincuentena de alumnos. Las familias son de lo más variado por lo que se refiere a la clase social e ideología. Aun así, predominan las familias de clase media y media-baja, la mayoría de las cuales provienen de fuera de la comarca.

En conjunto, todos estos agentes colaboran entre sí para llevar a cabo un proyecto al que oficialmente definen mediante cuatro rasgos identitarios: i) democrático y participativo, que sitúa las voces y las necesidades del alumnado en el centro; ii) autogestionado por el equipo pedagógico y la junta directiva, junto a la participación limitada de las familias; iii) vinculado estrechamente con su entorno social y natural cercano, y iv) análogo a un organismo que vive y evoluciona a partir de las interacciones entre niños y adultos (Escola El Rusc, s.f.).

En cuanto a su arquitectura, la escuela se articula en dos edificios de planta baja que se hallan conectados por un jardín donde el alumnado realiza actividades de aprendizaje diversas y juega libremente. Este diseño transmite la idea de un pequeño pueblo en una línea similar al estilo de las escuelas fundamentadas en los principios de la Escuela Nueva.

En el interior de cada edificio, encontramos salas amplias e interconectadas por donde circulan libremente el alumnado y las acompañantes. Cada uno de estos espacios se destina a un área de conocimiento concreta: Lenguas, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Arte, Informática, etc. Sin embargo, a pesar de esta distribución, los saberes no quedan restringidos a una zona concreta, sino que se desarrollan transversalmente en cada rincón del centro.

Es más, cabe destacar que el alumnado no se distribuye generalmente por grupos de edad, de la misma manera que tampoco existe una delimitación clara entre los espacios interiores y exte-

riores. Al contrario, el exterior deviene un espacio educativo más, donde aprendices de todas las edades realizan actividades variadas a lo largo del horario escolar. De hecho, es habitual observar niños que entran y salen de las *casitas*, tal como ellos denominan a ambos edificios. En cualquier caso, lo más sorprendente de todo ello es la actitud enderezada con la que se desplazan de un sitio a otro, sin dar cabida a las divagaciones ni a las agitaciones excesivas.

2. Los cuatro puntos cardinales de El Rusc

El Rusc se autodefine como un organismo vivo y, como tal, resulta extremadamente difícil diseccionar cada una de sus partes prescindiendo de sus vinculaciones con el resto. Ante ello, permítanos el lector adoptar una cierta artificialidad en nuestra exposición con el fin de esbozar sus ejes vitales.

2.1. La autonomía, la base fundamental de El Rusc

Tenemos un impulso que nos lleva a ser autónomos, y a autorreconocernos y autorrealizarnos (directora).

No cabe duda de que, para la mayoría de los miembros de El Rusc, el principal eje vertebrador de su escuela es el fomento de la autonomía del alumnado; una autonomía entendida desde un modelo tridimensional en cuyos vértices hallamos la dimensión física, la psicológica y la emocional. Por ende, todo proceso de aprendizaje desplegado en esta escuela está especialmente pensado y articulado para que, en último término, sus aprendices sean progresivamente personas más autónomas en todos los ámbitos de sus vidas. Ahora bien, de todas las estrategias pedagógicas aplicadas con dicha finalidad debemos atender al protagonismo que adquiere el plan de trabajo en la vida diaria de los escolares.

2.1.1. El plan de trabajo

Cualquier persona familiarizada con las técnicas Freinet de la Escuela Moderna reconocerá fácilmente la influencia de su pedagogía en los planes de trabajo de El Rusc. En efecto, acorde con la técnica Freinet original (Freinet, 2005), cada aprendiz de este

proyecto dispone de un documento –su plan de trabajo personalizado– en el que semanalmente escoge y organiza autónomamente las tareas que llevará a cabo.

Posteriormente, tras completar cada actividad, el alumno especifica en este mismo documento el nivel de dificultad seleccionado, el tiempo dedicado, la dificultad percibida y los niveles de agrado y de logro conseguidos. Además, al final de la semana, los aprendices revisan individualmente el progreso global alcanzado mediante un minucioso proceso. Para ello, cada uno reflexiona y registra, entre otros aspectos, a cuántos talleres ha participado; qué taller y actividad individual le ha gustado más; qué nivel de concentración ha mantenido; con qué compañero o compañera ha compartido más tareas, y si ha completado o no su compromiso semanal. Por último, actualiza un cuaderno de seguimiento en el que, semana a semana, representa gráficamente la cantidad total de tiempo dedicado al conjunto de tareas, el número de actividades completadas por cada área de conocimiento (por ejemplo, Matemáticas, Medio o Lengua), así como el número de talleres en los que ha participado. En suma, observamos cómo, a partir de esta herramienta, se fomenta una autoevaluación continuada en el aprendiz, hecho que lleva a «fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos» (Perrenoud, 2008, p. 126).

Sin embargo, se preguntará el lector, ¿qué sucede cuando un alumno decide dejar al margen aquellas tareas o áreas de conocimiento que le resultan más tediosas? Pues bien, es precisamente en estos momentos en los que el rol de las acompañantes adquiere un mayor sentido.

2.1.2. El acompañamiento individualizado

Las acompañantes reconocen que su «trabajo es mucho de observar y detectar». Por consiguiente, una vez concluido el primer proceso autoevaluativo del plan de trabajo, cada aprendiz entrega sus registros a una acompañante para pasar a revisarlos de forma conjunta.

En el caso de que el equipo de acompañantes haya identificado que un estudiante evita reiteradamente un determinado tipo de actividad, este momento de revisión compartida resulta el más idóneo para reflexionar y aclarar conjuntamente –educador

y educando– qué dificultad puede estar interfiriendo en su proceso de aprendizaje y qué ayudas necesita. Ahora bien, la decisión última de aprender siempre recae en el alumno. Por ello, tal y como expresa un acompañante de El Rusc, «la cuestión está en cómo los hacemos responsables de este proceso. La autonomía no la podemos disociar de la responsabilidad». De hecho, a esto mismo apuntaba Meirieu (1998) en *Frankenstein educador* cuando afirmaba que, ante estas circunstancias, se trata precisamente de «hacerlo todo sin hacer nada»; esto es, «ejercer plenamente la autoridad de educador sin actuar directamente sobre la voluntad del niño ..., utilizando mediaciones: situaciones en que la persona a quién educamos le permiten convertirse progresivamente en *alguien que se educa*» (p. 98).

En última instancia, la perspectiva del alumnado no hace sino confirmar todo lo anterior. Y es que, tal como expresan los aprendices de El Rusc, los buenos maestros o las buenas maestras no son las personas que saben mucho ni las que explican muy bien, sino que «si son divertidos, amables y tienen paciencia, ya está bien porque aprendes, pero sin presión».

2.2. El trabajo en equipo a la altura de la autonomía individual

Mi libertad de elección pasa hasta donde llega la del otro y, entonces, pactamos en cómo hacerlo. Hay un montón de situaciones que te llevan a una decisión personal, individual, de qué materiales quiero hacer o ahora a dónde quiero ir. Hay otra que está en comunidad, desde el juego, desde los talleres que participo con otros niños... (docente).

Si bien en el apartado anterior nos hemos centrado en la autonomía de cada aprendiz a escala individual, las relaciones y vínculos que este último establece con sus iguales y sus acompañantes constituyen otro de los pilares de El Rusc.

2.2.1. Los grupos de trabajo

De entrada, cabe puntualizar que, en esta escuela, ninguna actividad de aprendizaje es estrictamente individual. Por el contrario, aunque se dispone de materiales diseñados para ser resueltos individualmente, cuando un aprendiz halla dificultades en

su resolución se facilita que pueda recibir andamiajes procedentes de otros alumnos más avanzados en ese campo. Esta es precisamente la idea que subyace a los grupos de trabajo, en los que alumnos de un nivel similar profundizan sobre determinadas áreas de conocimiento, como matemáticas e inglés, mediante el aprendizaje entre iguales. En este sentido, tal como expresa un acompañante respecto al grupo de trabajo de Matemáticas: «está muy demostrado que una de las gracias que tiene [el cálculo mental] es descubrir cómo los demás hacen este proceso de cálculo mental, y compartir nos lleva a conocer».

2.2.2. Los talleres

En una línea similar a los grupos de trabajo; las acompañantes organizan para el alumnado talleres de muy diversas temáticas a lo largo del curso: teatro, cocina, experimentos, danza, flauta, juegos de exterior, etc. En cada uno de estos talleres, se ofrecen, por lo general, programaciones para distintas edades a fin de presentar a cada alumno retos educativos ajustados a su zona de desarrollo próximo en términos de Vygotsky (1978). Asimismo, los talleres difieren en su duración: mientras que algunos se desarrollan durante un número determinado de sesiones, otros se completan en una sola sesión. En cualquier caso, y a pesar de su marcada heterogeneidad, el objetivo común de este tipo de actividades grupales es la adquisición de saberes y habilidades para los que se requiere una guía, un modelaje o una interacción social mucho más estructurada.

2.2.3. Las comisiones

Tal como se apuntaba en la cita inicial de este apartado, El Rusc es concebido como una pequeña comunidad. Por este motivo, el trabajo en equipo trasciende más allá de las actividades curriculares. En efecto, el alumnado se organiza en pequeños equipos, como por ejemplo las comisiones, para dar respuesta a las necesidades permanentes y puntuales de la colectividad.

Por un lado, se han establecido comisiones permanentes para satisfacer necesidades diarias de la escuela, como son la limpieza o la jardinería. De ahí que deban desarrollarse durante todo el curso y resulten obligatorias para todo el alumnado. Con esta finalidad, se forman equipos de alumnado y a cada uno de ellos se le asigna una comisión concreta durante una semana. Pasado

este período de tiempo, los equipos cambian de comisión, de manera que, a final de curso, cada estudiante ha participado en todas ellas en varias ocasiones.

Por otro lado, surgen también comisiones puntuales en respuesta a determinados acontecimientos, como las colonias o la fiesta mayor de la escuela. En este último caso, por ejemplo, se forman distintas comisiones para organizar los espectáculos, los bailes de gigantes, los tenderetes, etc. No obstante, a diferencia de las comisiones permanentes, la participación en estas es voluntaria.

En suma, las comisiones, así como el resto de las prácticas grupales descritas hasta este punto, persiguen un mismo objetivo último: promover la autonomía y la responsabilidad del alumnado ante necesidades concretas que surgen en su contexto social más cercano.

2.2.4. El juego

A diferencia de muchas otras escuelas, en El Rusc, el juego no está limitado a un momento concreto del día. Contrariamente, el juego forma parte de la vida diaria del alumnado, pues se concibe como el canal terapéutico y de comunicación mediante el cual cada aprendiz conecta con su entorno y consigo mismo. En este sentido, tal como apuntaba Giner de los Ríos (1884), el juego

estimula el ejercicio de sus facultades [las del niño] de un modo diferente, y le ofrece la esfera de acción donde acaso puede desenvolverse más su personalidad y su propia iniciativa, porque en ella casi todo se encuentra confiado a su dirección, gusto y albedrío. (p. 19)

En la medida en que el niño habitualmente juega con otros, el juego deviene una herramienta especialmente valiosa para aprender competencias sociales tan esenciales como la asertividad, la empatía, la negociación o el compromiso con las normas sociales. Veamos cómo se refleja esta cuestión en un partido de fútbol que observamos detenidamente en una visita a El Rusc:

Ellos mismos han hecho la elección de los equipos con mucha tranquilidad, sin comentarios subidos de tono de voz... Durante el partido, nadie ha ejercido de árbitro, sino que han gestionado el juego entre todos. Por ejemplo, cuando un niño ha caído al suelo, han

hablado entre ellos y rápidamente han llegado al consenso de si era o no falta. Otro aspecto que ha llamado la atención es que, cuando han marcado un gol, no se han puesto a celebrarlo. Por el contrario, en silencio y con mucha calma, el equipo del goleador lo ha abrazado de una manera muy natural. Más tarde, una acompañante nos ha explicado que, anteriormente, cuando alguien marcaba un gol, el equipo lo celebraba y los demás no se sentían a gusto. Ante ello, establecieron la norma de no hacer celebraciones.

En definitiva, esta experiencia nos muestra cómo, a través del contexto lúdico y los incidentes que este conlleva, el alumnado –siempre acompañado de una persona adulta– aprende a autorregularse y a corregirse cada vez con mayor autonomía.

2.3. El aprendiz en el centro de la toma de decisiones

[La asamblea] me parece un poco aburrida, pero es necesaria ... porque, si no, no podemos decidir las normas de El Rusc (alumna).

No nos cabe duda de que, para cualquier observador externo, una asamblea de El Rusc resultaría un acontecimiento asombroso. Y es que, desde su preparación hasta su cierre, niños y niñas de entre seis y doce años se organizan, se escuchan y debaten sobre diversas cuestiones de su escuela sin necesitar prácticamente la guía de una persona adulta. De hecho, las acompañantes, como miembros de la comunidad, participan también en la asamblea. Sin embargo, se mantiene en todo momento una relación horizontal entre todas las personas participantes, que escuchan y levantan la mano para pedir su turno de palabra.

De entrada, cabe señalar que la asamblea –de carácter quincenal– es, junto a las comisiones, uno de los pocos espacios obligatorios para todo el alumnado. Así pues, el equipo pedagógico asume que cualquier alumno y alumna debe conocer las normas y los acuerdos de El Rusc con el fin de poder ser parte activa de la comunidad y convivir responsablemente en ella. Vemos, por tanto, cómo la articulación entre autonomía, responsabilidad, lo individual y lo social de los apartados anteriores aparece de nuevo en este espacio.

En cuanto a su organización y su gestión, cada asamblea es dirigida por dos estudiantes: quien ejerce el rol de moderar y

quien adopta el rol de secretario o secretaria. Antes de su inicio, el secretario o la secretaria recoge por escrito los temas que aprendices y personas adultas desean tratar durante la misma. Estos temas pueden consistir principalmente en quejas, valoraciones, propuestas, anuncios, recordatorios, felicitaciones o agradecimientos. Seguidamente, ambos responsables abren la asamblea, enuncian cada punto y dan los turnos de palabras. Mientras tanto, una acompañante recoge el acta por escrito, que posteriormente se transcribirá a ordenador y se publicará en un espacio visible para todos y todas.

Respecto a la toma de decisiones, cabe distinguir dos fases. En un primer momento, se abre un espacio de deliberación en el que cualquier participante puede aportar sus opiniones e inquietudes personales. A continuación, se lleva a cabo una votación. En caso de que la decisión sea unánime, se establece sin más dilación. No obstante, si aparecen opiniones divididas, se toma una decisión provisional que será revisada y nuevamente debatida en la siguiente asamblea. Este hecho refleja claramente que las asambleas de El Rusc son concebidas como «espacios de aprendizajes, de equivocarte y rehacerte», tal como define su directora. Por ello, podríamos decir que se aproximan al carácter abierto de la educación cívica defendida por Biesta (2016), para quien la democracia es «un experimento en curso y sin fin» que solamente puede abordarse implicándose directamente en el mismo.

En suma, el proceso asambleario descrito hasta este punto no siempre consigue despertar el entusiasmo del alumnado –véase nuevamente la cita con la que iniciábamos este punto–. Sin embargo, al mismo tiempo, la asamblea es reconocida y valorada por toda la comunidad educativa (alumnos, acompañantes y familias) como un elemento nuclear de la escuela sin el cual resultaría prácticamente imposible dar cuenta de su funcionamiento y evolución.

2.4. El respeto, un valor omnipresente

Hay unos mínimos valores que deben estar, ¿no? Que es esto, respeto a los materiales, los espacios y los niños (docente).

Si El Rusc fuera un organismo vivo –tal como metafóricamente se autodefine el proyecto–, el valor del respeto constituiría sin

lugar a duda su código genético. Por este motivo, no podemos cerrar este apartado sin ahondar en cómo este valor se materializa en la vida diaria de la escuela.

Aunque en El Rusc el respeto adquiere un carácter global que impregna todo el proyecto en su conjunto, nos centraremos aquí en el respeto a los niños. En este sentido, desde la cultura del centro, el respeto es entendido como la aceptación de la individualidad de cada persona. Así, se asume que cada individuo es único en toda su complejidad, por lo que, en palabras de su directora, «todo el mundo se siente aceptado y valorado por quien es, no por lo que debe hacer, o qué no hace, o qué piensa, o qué no piensa; sino solo por quien es». De hecho, un aspecto muy singular –y al mismo tiempo curioso– de El Rusc es la gestión que se hace de los apodos u otros tipos de etiquetas.

2.4.1. Las etiquetas

Si bien cada alumno y alumna puede identificarse con el nombre que desee, no se permite el uso de apodos. Con ello se pretende que todos los aprendices se llamen del mismo modo, independientemente de la relación que mantengan entre ellos. De esta manera, se cultiva una neutralidad emocional mediante la cual cada persona se vincula de forma sincera con los demás por su manera de ser y se evita que, a través de las palabras, se generen dinámicas grupales que puedan excluir o herir a los demás.

Un trato similar reciben otros tipos de etiquetas, como son las de naturaleza psicológica (por ejemplo, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, etc.). Ciertamente, las acompañantes emplean estos términos cuando se comunican entre ellas para comprender mejor el funcionamiento cerebral de determinados alumnos y para planificar los apoyos más adecuados que pueden ofrecerles ante sus dificultades. No obstante, estas etiquetas jamás son empleadas delante del alumnado. Y es que entienden que el no uso de estos términos evita marcar unas expectativas preconcebidas en los educandos, de manera que cada uno de ellos puede expandirse libremente hacia donde verdaderamente desee.

Por todo lo anterior, junto al acompañamiento individualizado que se despliega para todos y cada uno de los alumnos, podemos afirmar que El Rusc apuesta por una educación inclusiva. En este sentido, la diversidad es asumida como una condición

inherente al ser humano, por lo que la escuela se ajusta a las características y necesidades de cada aprendiz y fomenta su aprendizaje junto a los demás en igualdad de oportunidades (García-Barrera, 2022).

2.4.2. Los conflictos

La aceptación de la individualidad implica necesariamente el rechazo a cualquier respuesta o actuación que pueda molestar a otra persona. Por ello, una de las funciones básicas de las acompañantes de El Rusc consiste precisamente en ofrecer al alumnado herramientas y opciones de actuación alternativas que eviten dañar al otro.

De hecho, uno de los aspectos que probablemente resultan más llamativos al visitar el proyecto es la distribución de taburetes en las distintas áreas –interiores y exteriores– de la escuela. En ellos, se sientan las acompañantes para observar el movimiento normalizado de cada niño sin interferir en el mismo. Sin embargo, cuando uno o varios aprendices se encuentran ante un conflicto, esta presencia les permite intervenir directamente a fin de ayudarlos a verbalizar sus emociones y necesidades, y a desarrollar conductas respetuosas para resolverlo. De esta manera, se promueve que cada alumno desarrolle una mirada introspectiva mediante la cual pueda identificar cuándo ha actuado de forma poco adecuada, y pueda comprender qué motivos le han impulsado a ello.

Fijémonos, por tanto, cómo este último punto nos lleva de nuevo al primer eje con el que iniciábamos este apartado: la autonomía. Y es que una singularidad implícita de El Rusc consiste precisamente en que cada pequeño aspecto se encuentra entretejido con el resto, por lo que refleja tras de sí una cuidada reflexión y revisión constante.

3. Los principales aprendizajes extraídos de El Rusc

Tras relatar las prácticas educativas singulares, a continuación sintetizamos los aprendizajes más relevantes y las perspectivas de futuro de la escuela El Rusc.

3.1. De las etiquetas del niño a las etiquetas del proyecto

Decíamos que uno de los rasgos singulares de El Rusc consiste en la restricción del uso de etiquetas. Se asume que estos artefactos verbales esbozan unas expectativas concretas sobre el niño y rompen con cualquier otra proyección que las contradiga, lo cual no hace sino limitar la libertad de su ser.

Pues bien, esta misma asunción es aplicada a la globalidad del proyecto, al que se evita categorizar mediante cualquier término pedagógico (ya sea renovador, innovador, etc.). Efectivamente, tal como defiende su directora, «todos los proyectos son únicos, sobre todo si no tienes a nadie que te diga cómo debes hacerlo. ... Escuela privada ¿qué? ¿Alternativa? ¿De renovación? ¿De innovación? Al final, somos El Rusc». Desde este punto de vista, El Rusc constituye un modelo de «todo el espectro de posibilidades de lo que puede ser la experiencia educativa» (Contreras, 2010, p. 552). Por tanto, según esta perspectiva, ¿necesitamos realmente un tecnicismo para diferenciarla del resto?

Es más, el carácter orgánico que adopta el proyecto requiere de una cierta libertad para expandirse. En consecuencia, se entiende que dicha etiquetación no supondría más que la implantación de barreras para una evolución aún no definida. Así pues, podríamos afirmar que nos encontramos ante una escuela orientada por unos ejes (véase el apartado anterior), pero no enmarcada en unas categorías.

En cualquier caso, todo ello nos lleva ineludiblemente a cuestionarnos qué se entiende por *renovación* en los centros educativos actuales. En efecto, si desde la cultura académica este concepto remite a una ruptura radical con el modelo escolar convencional y generalizado (Feu y Torrent, 2021), resulta llamativo que, para una parte de los profesionales, la renovación constituya otra etiqueta homogeneizadora más. Por este motivo, no podemos estar más de acuerdo con Contreras (2010) en el hecho de que hablar sobre escuelas renovadoras –o quizás sobre renovaciones, en plural– es hoy más necesario y a la vez más difícil que nunca. Y es que, si bien dar cuenta de esta heterogeneidad conlleva necesariamente la exploración y divulgación de estas múltiples experiencias, el espectro es tan amplio que resulta prácticamente imposible cubrir todos sus vacíos.

3.2. Sobre las proyecciones de futuro

Como apuntábamos al inicio, El Rusc no ha estado libre de dificultades que, en ocasiones, han puesto en peligro su supervivencia. Por esa razón, los impulsores han decidido centrarse en el momento presente, huyendo de cualquier planteamiento a medio o largo plazo: «si no hay proyección, no hay batacazo» sostienen.

Aun así, cabe destacar que el proyecto ha logrado superar los obstáculos y se ha ido consolidando en los últimos años. En este sentido, recordemos que El Rusc ha sido recientemente homologado como escuela de educación primaria por el Departamento de Educación, cinco años después de iniciar este proceso legal.

Con todo, tal como sucede en muchos proyectos renovadores privados de nueva creación, el principal factor que afecta a su sostenibilidad es el económico (Feu y Torrent, 2020). Efectivamente, al tratarse de una escuela privada, su única fuente de sustento son las aportaciones económicas de las familias. Por esa razón, desde sus inicios, El Rusc se ha visto abocado a una incesante lucha por la gestión de unos recursos verdaderamente limitados. Y es que debe tenerse en cuenta que, más allá del mantenimiento de los espacios, los recursos económicos son cruciales para construir un equipo pedagógico sólido y con una reducida movilidad docente. Sin esta pieza clave, la estabilidad y la continuidad del proyecto devienen aspectos sumamente frágiles. Aun así, tal como apuntan Feu y Torrent (2020), frecuentemente «las condiciones laborales del profesorado no son las adecuadas para tirar adelante proyectos que requieren abandonar las fórmulas preestablecidas y replicables de una clase a la otra, de un curso al otro» (p. 248).

Llegados a este punto, cabe preguntarse cómo un centro de estas características consigue reunir los medios suficientes para sostenerse e, incluso, para seguir creciendo. Por lo dicho anteriormente, es evidente que las familias desarrollan un rol clave a través de las cuotas que aportan. En consecuencia, a medio y largo plazo, el boca-oreja representa un canal fundamental para que las familias de la comunidad educativa atraigan otras familias nuevas. Sin embargo, para que esta vía funcione, es necesario que las primeras confíen en la filosofía y las prácticas del proyecto, lo cual no siempre resulta fácil para aquellas que presen-

tan unas expectativas muy alejadas del mismo. Por consiguiente, el acompañamiento a los padres y a las madres resulta otro elemento nuclear a fin de que su imaginario vaya ajustándose a la realidad de la escuela, hecho que se ha logrado en la mayoría de los casos.

Cabe puntualizar que la necesidad de recursos económicos en ningún caso lleva a poner el proyecto pedagógico al servicio de las expectativas familiares. De hecho, su estructura organizativa así lo demuestra. Esta se divide, por una parte, en una junta directiva –encargada de gestionar los asuntos económicos y organizativos–, y, por otra, en un equipo pedagógico –conformado por las acompañantes–. De esta manera, se pretende evitar que las discrepancias de las familias respecto a determinadas cuestiones económicas u organizativas repercutan en su relación con las acompañantes y sus prácticas.

Además, el equipo pedagógico se encuentra *bunkerizado* en el sentido de que, aunque las familias son reconocidas como agentes relevantes, existen unas barreras, así como una serie de principios que deben ser respetados por toda la comunidad. Concretamente, nos referimos al respeto profundo por el ritmo de aprendizaje de cada alumno, aspecto que se considera irrenunciable en El Rusc. Así pues, se espera que padres y madres confíen plenamente en que sus hijos e hijas acabarán desarrollándose autónomamente en todas sus dimensiones, incluyendo aquellas que parecen desplegarse con mayor lentitud. Evidentemente, esta postura despierta inquietudes en muchas familias. Sin embargo, poco a poco ellas también aprenden a esperar el momento en que sus hijos e hijas, de forma natural y espontánea, alcanzen los hitos deseados.

3.3. A modo de cierre

«Nadie en específico», responde un grupo de alumnos de El Rusc cuando se les pregunta quién manda en su escuela. Un «nadie en específico» que refleja una escuela de todos y de todas, y, sobre todo, de niños y niñas. Y es que, a pesar de los obstáculos, el gran aprendizaje que extraemos de El Rusc es precisamente este, resulta posible construir una escuela en la que los más pequeños son, ante todo, personas cuyas voces son verdaderamente escuchadas y cuyo bienestar se sitúa por encima de todo.

4. Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 20(14), 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5354741>
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. G. Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180-202). Morata.
- Escola El Rusc. (s.f.). *Escola El Rusc. Projecte educatiu democràtic i participatiu compromès amb els infants*. <https://escolaelrusc.cat/benvinguts-i-benvingudes/>
- Feu, J. y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, 237-254.
- Feu, J. y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿de qué estamos hablando? En J. Feu, X. Besalú y J.M. Palaudàries, *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-53). Morata.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI de España Editores.
- García-Barrera, A. (2022). *El aprendizaje personalizado en las aulas inclusivas*. Graó.
- Giner, F. (1884). *Campos escolares*. Establecimiento tipográfico de El Correo.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Trad. S. Furió). Biblioteca de Bolsillo. (Trabajo original publicado en 1978).

Institut Escola Costa i Llobera de Barcelona

ELISEU CARBONELL CAMÓS
CARLES SERRA SALAMÉ
Universitat de Girona

Datos de contacto del centro

Nombre: Institut Escola Costa i Llobera

Dirección: c/ Capella de Can Caralleu s/n. 080017, Barcelona.

Teléfono: 93 700 6987

Correo electrónico: costaillobera.informacio@costaillobera.cat

Web: <https://costaillobera.cat/>

1. Contexto y breve descripción del centro

El Instituto Escuela Costa i Llobera es un centro con una larga trayectoria en el ámbito de la renovación pedagógica en Cataluña. El centro fue creado en 1958 por iniciativa de un grupo de jóvenes cristianos catalanistas con la voluntad de recuperar el empuje renovador de la pedagogía catalana de la Mancomunitat y de la Segunda República, y para mejorar la formación de los estudiantes y prepararlos para su incorporación a la universidad.

La creación del centro fue liderada por los pedagogos Pere Darder y Pau López, y el geógrafo Enric Lluch. Pere Darder también fue uno de los fundadores de la Escuela de Maestros Rosa Sensat, referente de la renovación pedagógica en Cataluña y que, como tal, está integrada en la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

La vinculación del centro a la renovación pedagógica anterior a la dictadura franquista tomó forma, en sus inicios, a través de la relación continuada del equipo docente del centro con Alexandre

Galí y Artur Martorell, ambos referentes de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX. Además del proyecto renovador, también el catalanismo y un cristianismo alejado del nacionalcatolicismo impuesto por la dictadura fueron referentes éticos y culturales desde un primer momento. Pere Darder, en el libro conmemorativo del 40 aniversario del centro (1999), hace referencia a la voluntad de recuperar la tradición y la realidad catalanas, y a una apuesta por una educación «integral» que atendiera y formara a sus estudiantes como personas, prestase atención a sus necesidades y los apoyara en su desarrollo, libertad y asunción de responsabilidades. Darder también menciona como fuente de inspiración a la Escuela Nueva o activa (de la cual también habla Comellas, 1999), contraponiéndola a la educación intelectualista, pasiva, formal y autoritaria de la escuela franquista:

La formación social y política se entendía desde la ayuda mutua, hasta los debates sobre las cuestiones más relevantes del momento, pasando por el comentario del periódico, el intercambio con otras realidades y la participación en actividades de alcance colectivo. Se intentaba ayudar a la clarificación teórica de las situaciones y al compromiso según las opciones de cada cual (Darder, 1999, p. 16).

El concepto de educación «integral» hizo que en el centro se avanzara hacia la coeducación (antes de su extensión con la Ley General de Educación de 1970) y se trabajaran cuestiones como las relaciones sexoafectivas. Del mismo modo, la voluntad de ofrecer una educación de calidad y de poner al alumnado en el centro de la acción educativa hizo que desde los inicios la escuela Costa i Llobera incorporara la atención psicológica al alumnado y que pronto se creara el gabinete psico-socio-pedagógico del centro, que asumió las funciones de orientación personal, escolar y profesional, así como el análisis de las dinámicas de cada grupo-clase y la atención a las relaciones interpersonales entre el alumnado. Una atención que ha llegado hasta nuestros días y que los padres y madres de los alumnos y alumnas del Costa i Llobera valoran especialmente. Un gabinete que, según relatan Canals y Martín (1999, p. 36-37), fue elogiado por referentes internacionales de la psicología.

La relación con las familias también se cuidó desde los inicios. A las familias se les explicaba el proyecto del centro y se

pedía su colaboración, como también se les pedía su opinión y colaboración ante decisiones importantes.

En lo que respecta a la organización del equipo de profesorado, la apuesta del Costa i Llobera también contrastaba con el modelo hegemónico en la escuela franquista. Se apostó por direcciones colegiadas y el trabajo en grupo del profesorado, un profesorado que el mismo centro se encargaba de formar para incorporarlo a formas de trabajar propias del centro, y que era seleccionado en función de la afinidad y la ilusión que mostraba por la línea de trabajo marcada en el centro.

Cuestiones como esta fueron las que se pusieron sobre la mesa en el momento en el que tuvieron que decidir si el Costa i Llobera se mantenía como centro privado o se incorporaba a la red pública, que fue el debate que tuvieron que afrontar muchas escuelas e institutos integrados en el Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC) en la segunda mitad de 1980. En su caso, la opción fue la de integrarse a la red pública, asumiendo los costes o amenazas que ese paso podía suponer (tenían claro que la financiación de la escuela pública no era suficiente para mantener muchos de los recursos o servicios que se habían puesto en marcha en el Costa i Llobera siendo centro privado, y que la afinidad del profesorado con su proyecto educativo se debería empezar a trabajar de otra manera). En todo caso, el centro es público desde 1988, y en 2010 se formalizó como primer instituto escuela público (3-18) de Cataluña (en su origen fue un centro integrado, que al pasar a ser escuela pública tuvieron que dividirlo en dos centros –el CEIP Costa i Llobera y el IES Joan Boscà–, aunque en realidad el IES funcionaba como una extensión del primero).

Más allá de su historia y apuesta pedagógica, el Costa i Llobera destaca por su arquitectura y ubicación. No fue siempre así. Inicialmente ocupó un piso de la Rambla de Catalunya (en el centro de Barcelona), que ofrecía un espacio limitado y unas condiciones poco adecuadas para el desarrollo de las actividades propias de un centro educativo. La escuela abandonó pronto ese piso para ocupar dos edificios en la parte alta de la ciudad, uno para la primaria y otro para la secundaria. La ubicación en esa zona de alto poder adquisitivo se hizo a conciencia, sabiendo que no era posible mantener un centro privado con las características del Costa i Llobera sin familias que pudieran asumir el coste económico que

comportaba (como hemos dicho, de ahí el debate en torno a su conversión en centro público). Finalmente, en 1979 el centro se trasladó a la finca que ocupa en la actualidad, en la que se construyó un edificio, obra de unos de los referentes de la arquitectura del último tercio del siglo XX en Cataluña, el estudio MBM con Oriol Bohigas, David Mackay y Josep Maria Martorell al frente.

Este equipo realizó un primer proyecto de tres edificios, que fueron construidos entre 1976 y 1979, y que fue finalista del premio FAD de 1980 (el premio de arquitectura de más prestigio en nuestro país). El mismo equipo MBM integrado por los tres arquitectos antes citados, más Oriol Capdevila y Francesc Gual, se encargó entre 2003 y 2008 de la ampliación del instituto escuela, procediendo a la construcción de un cuarto edificio de cuatro plantas –una de ellas subterránea– con capacidad para acoger 910 alumnos en sus aulas, y espacios de deporte y actos sociales. Este cuarto edificio se diseñó siguiendo los mismos principios y criterios compositivos, de manera que contribuyó a articular de manera coherente los tres edificios anteriores.

Los diferentes edificios están también articulados entre ellos a partir del gran espacio de juego en que se convirtió la enorme azotea del edificio de planta baja situado al pie de los otros tres bloques. Esta gran azotea, además, constituye un perfecto mirador desde el cual se puede contemplar la zona boscosa que es el espacio de recreo de la escuela, así como Barcelona y el mar.

La ubicación actual del centro es excepcional y es una de las características que lo hace singular como mínimo por dos razones: en primer lugar, porque se encuentra situado en la falda de la montaña del Tibidabo, conectado directamente con el Parc de l'Oreneta, un espacio verde ubicado sobre la gran masa urbana. Este entorno natural lo hace singular como escuela pública de una gran ciudad como Barcelona. Pero, en segundo lugar, el distrito donde se ubica es el de Sarrià-Sant Gervasi, con una de las rentas per cápita más altas de la ciudad, que triplica a la de los distritos más pobres, y que es el distrito de Barcelona con mayor concentración de escuelas privadas y concertadas de «élite» (Súñion, La Salle Bonanova, Betania-Patmos, British-School, etc.). Ello hace que buena parte de los alumnos no sean del barrio, sino de familias que viven en otras zonas de la ciudad y que lleven allí a sus hijos por la fama de la escuela y por su proyecto educativo de calidad.

Uno de los tesoros del centro son los espacios exteriores: varios patios dispuestos entre los diferentes edificios que sirven como pistas deportivas y zona de juegos. Son espacios contruidos (de obra), a diferencia del bosque-jardín que rodea el conjunto del centro y que es amplio y ofrece posibilidades de juego y descanso en la parte más baja de la escuela.

Otro aspecto a destacar es que, por tratarse de un conjunto ubicado en una zona inclinada (la ladera de la sierra de Collserola), a pesar de estar completamente vallado, en ningún momento se tiene la sensación de encontrarse en un espacio cerrado, pues la valla no forma parte del horizonte visual de la mayoría de zonas por las que transita el alumnado y el profesorado.

Finalmente, queremos subrayar que lo descrito en relación con los espacios no responde únicamente a la calidad arquitectónica de los edificios, sino también al uso y atención que los equipos docentes les prestan. A esta sensación de orden, belleza y bienestar contribuyen las imágenes que decoran algunas zonas de tránsito o de reunión, así como las exposiciones temporales que se instalan periódicamente. En ellos encontramos referencias a la historia del centro, espacios especialmente dedicados al recreo de algún sector del alumnado, referencias a la cultura popular y a la participación del centro en ella, a objetos y materiales creados por o para el alumnado, así como a exposiciones o elementos orientados a la toma de conciencia respecto a determinados temas y valores. Las aulas y pasillos están decorados con exposiciones temporales o algunos elementos permanentes. Sin embargo, el centro no está en absoluto sobrecargado. Se exhiben elementos con criterio, intención y sentido, y sin que estas exposiciones resulten excesivas. La estética y la decoración del centro transmiten orden y una cierta paz. Establecen un espacio que se hace respetar (hay limpieza, hay orden, es acogedor, invita a la calma) y transmite mensajes explícitos que refuerzan el aprecio por la escuela-instituto (se pone en valor su historia); el valor de lo que se hace (se exhiben trabajos que son realmente atractivos por su belleza e interés intrínseco); se pone en valor el trabajo del profesorado (algunos trabajos son auténticas obras de arte: una maqueta de la ciudad de Barcelona en el pasado, reproducciones de animales reales o fantásticos de dimensiones naturales o colecciones de objetos que parecen salidas de un gabinete científico de principios del siglo pasado), y se ponen en

valor luchas sociales en torno a las cuales se ha establecido un amplio consenso entre el pensamiento mínimamente progresista, mediante murales y decoraciones, como, por ejemplo, la crítica al sistema de *apartheid* en Suráfrica, la reivindicación del papel de las mujeres en la literatura y la filosofía a lo largo de la historia, la defensa del ecologismo y lucha contra el cambio climático o la defensa de los derechos del colectivo LGTBI.

2. Prácticas educativas singulares

En este apartado nos centraremos en tres aspectos de la acción educativa del Instituto Escuela Costa i Llobera que podemos calificar de prácticas singulares en el sentido de que son estructuras educativas que dan personalidad al centro, que son vividas como parte de su personalidad y su modo de entender la educación. Se trata de las actividades en torno a su biblioteca y el fomento de la lectura, el estímulo a la participación de la comunidad educativa y, finalmente, un proyecto de orientación o madurez vocacional.

2.1. La biblioteca y el fomento de la lectura

Antes explicábamos que uno de los elementos que da singularidad a Costa i Llobera es su emplazamiento y su arquitectura, la distribución de los espacios interiores, diáfanos y polivalentes, su apertura hacia un exterior rodeado por la masa forestal de la sierra de Collserola, con la ciudad de Barcelona descendiendo suavemente a sus pies y con el Mediterráneo en el horizonte donde acaba la ciudad. Todo ello confiere a la escuela un ambiente de luminosidad y sosiego a pocos pasos de la gran urbe.

Esa luminosidad y ambiente sosegado también se respira en la gran biblioteca situada en medio del edificio y concebida como centro neurálgico de la escuela. Así lo ha sido desde su fundación, en el año 1958, hasta el día de hoy. Las maestras destacan la importancia de esta continuidad en el tiempo que enlaza el presente con el proyecto del pedagogo Pere Darder, fundador de la escuela. De modo que la biblioteca es el elemento central del proyecto educativo tanto físicamente, por su emplazamiento en el centro del edificio, como históricamente, por su continuidad a lo largo

de más de sesenta años en los que la biblioteca se ha considerado siempre el núcleo del proyecto, como también transversalmente a lo largo de toda la etapa educativa que abarca de los 3 a los 18 años. Es un proyecto que empieza desde la educación infantil, en que se va a la biblioteca a escuchar un cuento, y que sigue con el préstamo de libros. El bibliotecario, que no es un maestro más, dispone libros sobre las mesas y va llamando a los alumnos de una clase que acudan a la biblioteca y los va orientando sobre las lecturas disponibles. Finalmente son los alumnos los que escogen el libro que desean leer. Cuando los alumnos de las primeras etapas educativas van a la biblioteca, se encuentran en ella alumnos mayores leyendo libros, porque se considera que así serán un modelo para los más jóvenes. Hay alumnos que recomiendan libros a otros, como hay también los llamados padrinos lectores que ayudan a los más pequeños a leer. A veces, el niño o la niña pueden escoger un libro que está escrito en una lengua extranjera que desconoce o bien que tiene un nivel poco adaptado a su edad. Desde la biblioteca se considera que esto también forma parte del aprendizaje y que, aunque el bibliotecario pueda guiar, la decisión final la toma siempre el alumno o alumna y será él o ella quien finalmente se dará cuenta de que quizás escogió un libro demasiado difícil o demasiado fácil, pero ello formó parte de su elección. También el bibliotecario lee cuentos a los más pequeños en determinadas ocasiones, y en ocasiones hay un libro colectivo que se lee en clase en voz alta. Los libros, la lectura y la biblioteca son, en tiempos de la tecnología digital imperante, la práctica educativa central en la pedagogía renovadora de escuela, según destacan los y las maestras del Costa i Llobera.

2.2. La participación de la comunidad educativa

En segundo lugar, la participación se erige como otra práctica educativa singular destacada. Existen varios espacios de participación en los que se encuentran alumnos, equipo docente y familias. Nos referiremos a continuación a tres ejemplos singulares de participación en el Costa i Llobera: el consejo de alumnos, las vocalías y el vermut pedagógico.

El «consejo de alumnos» está formado por dos alumnos de cada clase, de todos los cursos, que se reúnen periódicamente en la biblioteca para discutir sobre el funcionamiento del centro.

Primero se prepara la celebración del consejo en cada clase discutiendo los temas de interés, y después se reúne el consejo con las personas representantes de cada clase donde se exponen los temas que se desean tratar. Estos temas pueden hacer referencia desde cuestiones prácticas, como, por ejemplo, la falta de espacios de sombra en los patios, hasta cuestiones relativas a la práctica docente, por ejemplo, la necesidad de revisar el sistema de autoevaluación del alumnado. Paralelamente, cada semana se organiza una asamblea por ciclo: infantil, primaria y secundaria. En estas asambleas, además de recoger las propuestas que surjan por parte de los alumnos y que afectan a su ciclo, se aprovecha para tratar la resolución de conflictos. Es una forma de acompañar a los alumnos en su crecimiento emocional mediante la toma de consciencia de las posibilidades de mejorar la convivencia entre todos y todas a través del diálogo.

Otro espacio singular de participación, en este caso de las familias, consiste en las llamadas «vocalías». Las vocalías, coordinadas por la Asociación de Familias del centro, no son meras comisiones de los padres y madres que forman la AFA, sino más bien grupos de trabajo para fomentar la comunicación y la intervención de los docentes y las familias en la vida del centro. Actualmente funcionan las siguientes vocalías:

- a) Vocalía de alimentación, que vela por unos menús del comedor saludables, basados en productos ecológicos, de proximidad y estacionales.
- b) Vocalía de las artes, que impulsa proyectos artísticos para las distintas etapas de la escolarización, así como promueve actividades culturales durante el tiempo de ocio familiar, elaborando una agenda cultural a partir de la programación cultural del barrio y la ciudad. Esta vocalía también tiene por objeto proporcionar una formación musical completa a los alumnos de la escuela.
- c) Vocalía de la biblioteca, que reúne mensualmente maestros, personal de administración y servicios y a las familias para tratar sobre temas relacionados con el fomento de la lectura.
- d) Vocalía del camino escolar, que trabaja para mejorar la accesibilidad y la seguridad en torno a la escuela.
- e) Comisión de género, que promueve la coeducación en libertad y sin discriminaciones por motivo de sexo, género y se-

xualidad, así como la prevención de violencias machistas y LGTB-fóbicas.

- f) Vocalía de economía, formada por un miembro del equipo directivo y otro de la secretaría del centro, así como padres y madres voluntarios con conocimientos de economía y derecho, que se reúnen para velar por una buena gestión económica de las actividades que se realizan a lo largo del curso, como son las excursiones o las actividades extraescolares, y también para asesorar en temas puntuales cuando es necesario.
- g) Vocalía de deportes, que se encarga de organizar las distintas actividades y competiciones deportivas que se llevan a cabo en el centro.
- h) Vocalía de verano, que organiza el casal de verano.
- i) Vocalía de extraescolares, que se encarga de este tipo de actividades (taller de robótica, circo, teatro, ajedrez, inglés, etc.).
- j) Vocalía de fiestas e iniciativas, que participa en la organización de las distintas actividades festivas y culturales de la escuela y el barrio.
- k) Vocalía de gigantes, que es la responsable de los gigantes de la escuela y del grupo de percusión que los acompaña en las celebraciones de la escuela y el barrio.
- l) Vocalía de internacional, para promover el intercambio internacional con otras escuelas, asegurar un buen nivel de conocimiento de lenguas extranjeras en los alumnos, así como potenciar el sentimiento internacional de los jóvenes.
- m) Vocalía del pinar, que se encarga de la conservación y mejora del bosque de pinos circundante al edificio y otros espacios verdes de la escuela y su entorno, colaborando en ocasiones con el Servicio Municipal de Parques y Jardines de Barcelona.
- n) Vocalía de radio, encargada de la emisora escolar.
- o) Vocalía de socialización, que fomenta la cultura del reciclaje y la reutilización de los recursos educativos, como libros de texto y material didáctico y musical.
- p) Vocalía de transportes, que se ocupa de cuestiones logísticas tanto del acceso diario a la escuela como de las excursiones fuera del centro.

Finalmente, como espacio de participación nos referiremos al llamado «vermut pedagógico» que se celebra una vez al año, generalmente el último día de clase antes de las vacaciones de Se-

mana Santa. Ese día se reúne toda la escuela y se comparten cuestiones pedagógicas de interés común. En ocasiones, algunos chicos y chicas explican su experiencia educativa, los aspectos más relevantes o que les han dejado más huella durante el curso; otras veces, algunos docentes hablan de cosas nuevas que se han hecho y que han funcionado bien; en otras ocasiones, se invita una persona externa al centro experta en algún tema de interés a dar una charla y se hace, posteriormente, un debate que a menudo sirve para pensar actividades o posibles formaciones docentes para el próximo curso, etc. Esta jornada termina al mediodía con un vermut. Es una forma relajada de relacionarse alumnos y profesores de distintos cursos, de conocerse mejor, intercambiar experiencias, compartir conocer proyectos e ideas, etc.

2.3. El proyecto de orientación o madurez vocacional

Este proyecto ha sido una de las prácticas educativas destacadas a lo largo de los años y en la que se han puesto grandes esfuerzos por parte del centro y de toda su comunidad educativa. El proyecto fue apoyado desde un principio por la Fundació Propedagògic. Esta fundación nace en la escuela Costa i Llobera en el año 1991 con el objetivo de colaborar con la mejora de la educación en Cataluña, dando ayudas a la investigación y a la promoción de iniciativas en el campo de la educación. La Escuela Costa i Llobera era desde su fundación un centro privado que, el año 1989, entró a formar parte de la red pública de centros escolares de la Generalitat de Catalunya. El capital que habían invertido las familias para la construcción del edificio en su momento, en lugar de retornarse a las familias, estas decidieron transformarlo en una aportación como capital inicial de la Fundació Propedagògic. Dicha fundación, desde el año 2018, entra a formar parte de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña. Es importante tener presente este contexto para comprender el impulso de iniciativas educativas singulares como el proyecto de orientación vocacional del centro.

El proyecto de orientación se gestó a lo largo de muchos años y, finalmente, ha sido adoptado por la Consejería de Educación (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en su denominación original). El origen fue un libro publicado en el año 2000, donde se exponían las bases sobre cómo se entendía

desde el centro Costa i Llobera la orientación vocacional. Se trata de un planteamiento muy interactivo con el alumnado, un proceso competencial con actividades de acompañamiento que realizar en tutorías durante el curso en distintos niveles formativos. Además, se acompaña de un plan global de orientación, con unos objetivos que han de ir adaptándose al proceso madurativo del alumnado a lo largo de su etapa escolar. El propósito de este proyecto es trabajar en las diferentes etapas educativas la madurez vocacional, ver cómo se va desarrollando esa madurez a lo largo del tiempo hasta llegar al punto en que el alumno sea capaz de tomar decisiones responsables, de la forma más coherente y clara posible, sobre su futuro. Para ello se debe contar con la implicación no solo del alumnado, sino, por supuesto, de tutores y del conjunto del profesorado, así como con el papel fundamental que desempeñan las familias en un aspecto tan relevante como es la orientación. El proyecto cuenta con un apartado muy importante de autoconocimiento del alumnado que les ayude a tomar mejor sus decisiones. Este proyecto fue posible gracias, sobre todo, al trabajo de dos profesores, uno de los cuales exalumno del centro y el otro un profesor con una larga trayectoria en él, que desarrollaron un primer test de orientación basado en un cuestionario no estandarizado, que posteriormente se fue trabajando y desarrollando en profundidad. Cuando la consejería de educación de la Generalitat tuvo conocimiento de dicho proyecto se interesó por el tema y, con la colaboración de la Fundació Propedagògic, se pudo hacer extensivo al área de ordenación educativa de dicha consejería. Actualmente, el origen de la web de orientación del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya debe buscarse, como hemos visto, en dicho cuestionario elaborado por los dos profesores del Costa i Llobera. El cuestionario consta de noventa y tres preguntas que trabajan las aptitudes, intereses y valores ocupacionales, y que dan unos resultados complejos en forma de gráficas y orientaciones. Se trata de trabajar esta cuestión en distintas sesiones con cada alumno y su tutor, como parte de la acción tutorial. Como el alumnado debe registrarse en la web, se pueden recuperar los datos al año siguiente para volver a realizar el test y comparar los resultados con los del año anterior. Cada año utilizan este recurso entre 35.000 y 40.000 alumnos en toda Cataluña. Es, por lo tanto, una iniciativa de innovación pedagógica nacida en el Costa i Llo-

bera hace más de veinte años y que se ha ido extendiendo a todas las escuelas que han querido usar este recurso.

3. Lo aprendido en el centro y la sostenibilidad del proyecto

El IE Costa i Llobera tiene el mérito de haber nacido como centro privado con un marcado carácter renovador, haber mantenido ese carácter durante más de 60 años, sabiéndose adaptar a nuevas circunstancias, como la de la conversión a centro público, que tal vez sea la más importante, y sin perder la capacidad de innovar aun sin aferrarse dogmáticamente a referentes históricos o a modelos preestablecidos. Las familias y el profesorado saben que son un buen centro. La composición del alumnado y el apoyo de las familias todavía juegan a su favor, pero ese no es el único factor, ya que cuentan con un proyecto educativo y una identidad bien definida. El centro transmite modernidad, ya que la excelencia de sus instalaciones contribuye a crear un entorno acogedor y transmitir confianza, orden y eficiencia. No necesitan reivindicarse como centro renovador. De hecho, el concepto «renovación» no es el más utilizado en su discurso. En la actualidad, los responsables pedagógicos del Costa i Llobera hablan tanto de renovación pedagógica, como de innovación, transformación y actualización. Siempre se los ha considerado como parte de la vanguardia pedagógica en Cataluña, pero estar en la vanguardia para ellos ha supuesto también trabajar para encajar las propuestas renovadoras con los imperativos estructurales vigentes en cada momento. Más que «renovación pedagógica» en su sentido clásico, en el Costa i Llobera se percibe una actitud de superación y revisión constante. Más que una actitud, una dinámica de trabajo establecida a lo largo de seis décadas.

En la actualidad hablan de un trabajo por «objetivos estratégicos», de fijarse retos y trabajar ordenadamente para alcanzarlos. No se percibe, sin embargo, ningún fetichismo por la novedad aparente. Se trata más bien de un trabajar ordenadamente fijándose metas por las que el colectivo considera que merece la pena trabajar. No se innova por innovar. En el centro, el ambiente es a la vez dinámico y amable, productivo y sosegado, estructurado y flexible.

Se retiene la idea de la educación activa, la apuesta por la integración, por la imbricación de teoría y práctica; el cuidado por las interacciones entre el alumnado, por los valores y un cierto humanismo, se acompaña al alumnado en su crecimiento personal y está situado en el centro del proyecto pedagógico.

También se retiene el trabajo cooperativo y, con él, la apuesta por la integración de materias en la realización de proyectos. Unos proyectos que para su ejecución pueden reunir a alumnas y alumnos de distintos ciclos (desde primaria a los últimos cursos de secundaria) y que, para que puedan trabajar, se crearán espacios en el calendario, en los que se romperá la rutina docente habitual.

Con el trabajo cooperativo y los proyectos se retiene también la idea de «integración». Una integración que, para facilitarla, ha consolidado el trabajo por «ámbitos» (entre ellos el «lingüístico» y el «tecnocientífico»), más globalizadores que las materias o asignaturas tradicionales. La agrupación por ámbitos permite la realización de proyectos que incluyan contenidos (y profesorado) de ciencias sociales y de matemáticas, por ejemplo. Periódicamente, en cada ámbito se realizan actividades que implican lo que *a priori* se considerarían materias o especialidades muy distintas.

Y para que todo esto pueda funcionar, se mantiene también la implicación del conjunto del profesorado en el funcionamiento del centro. Y no solo del profesorado, sigue siendo igual de importante la participación de las familias y, de una manera algo diferente, del conjunto del alumnado. Esta es una de las fortalezas del Costa i Llobera, y podría llegar a ser su principal debilidad. En un DAFO sería identificada como amenaza, pues esta implicación total del profesorado y de las familias solo es sostenible mientras el profesorado esté dispuesto a aportar lo que el centro demanda, y mientras la dedicación que requiera el alumnado se mantenga estable (su perfil hasta ahora es el de un alumnado no problemático, con posibilidades de apoyo familiar y otros recursos).

Del mismo modo, la implicación y apoyo de las familias también pueden verse condicionados por posibles cambios en su composición social. Existe la posibilidad de que, ante situaciones de crisis económica, familias que hasta ahora han acudido a centros privados o concertados opten por el Costa i Llobera y

exijan un proyecto educativo diferente, por ejemplo, basado en una pedagogía más tradicional, más competitiva o más parecido al que promueven los centros de élite que rodean al Costa i Llobera. Esta preocupación se puso de manifiesto en algunas entrevistas y conversaciones que pudimos mantener con profesorado y con padres y madres de alumnos del centro.

El IE Costa i Llobera ha logrado construir una identidad sólida basada en una pedagogía activa, integradora y humanista, con capacidad transformadora, desarrollando, a lo largo de su trayectoria, un compromiso colectivo con el profesorado y las familias. No obstante, ante un posible cambio del perfil social de las familias del barrio en el que se ubica el centro hacia exigencias educativas más conservadoras y competitivas, el centro se enfrenta al reto de mantener la implicación y preservar el proyecto pedagógico renovador.

4. Referencias bibliográficas

- Canals, R. y Martín, M. (1999). El Gabinet Psico-Socio-Pedagògic (G.P.S.P.). En DD. AA. *Dos aniversaris i un projecte. Escola Costa i Llobera* (pp. 36-41). Escola Costa i Llobera.
- Comellas, J. M.^a. (1999). Escola activa. En DD. AA. *Dos aniversaris i un projecte. Escola Costa i Llobera* (pp. 20-25). Escola Costa i Llobera.
- Darder, P. (1999). Fundació, inicis, plantejaments i infraestructura. En DD. AA. *Dos aniversaris i un projecte. Escola Costa i Llobera* (pp. 12-19). Escola Costa i Llobera.

Innovación transformadora basada en la investigación, la interdisciplinariedad y la inclusión con vocación comunitaria: la experiencia del IES El Picarral

JUAN LORENZO LACRUZ
Universidad de Zaragoza

Datos de contacto del centro

Nombre: IES El Picarral

Dirección: C/ Teniente Ortiz de Zárate, 26. 50015, Zaragoza

Teléfono: 976 741 112

Correo electrónico: ieselpicarral@ieselpicarral.com

Web: <https://www.ieselpicarral.com/>

1. Presentación y contextualización del centro

El IES El Picarral es un instituto público urbano de Zaragoza que se creó en el curso académico 2016-2017 como resultado de la reivindicación tradicional del barrio por contar con un centro de secundaria, lo que se vincula con una endémica falta de IES en la margen izquierda del Ebro desde la creación del Avempace como centro experimental de formación profesional durante el decenio de 1980. Se trata de uno de los centros de educación secundaria más singulares e innovadores de la Comunidad Autónoma de Aragón. El centro se ubica en las instalaciones del antiguo colegio San Felipe. Sus edificios, posteriormente, pasaron a ser propiedad de la Cámara de Comercio e Industria de Zaragoza. Además, dichas instalaciones ya acogieron entre el curso 2006 y el 2007 los inicios educativos del actual IES La Azucarera.

Este proyecto educativo nace con la vocación de impulsar un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional (FP) a través de una visión innovadora y la promoción de una acción educativa singular en Aragón. El IES El Picarral es un centro de atención preferente a alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), lo que hace que la inclusión y la convivencia sean dos aspectos esenciales del proyecto educativo (Serrano, 2017). Además, el centro cuenta con dos secciones bilingües (BRIT), en francés y en inglés respectivamente. El centro acoge un total de 486 alumnos y 66 docentes agrupados en 15 departamentos didácticos tal y como se detalla en el organigrama de la web del centro: <https://www.ieselpicarral.com/organigrama.html>

Se sitúa en el barrio homónimo de raigambre obrera cuya creación y desarrollo se vincula históricamente al crecimiento industrial de la ciudad y la llegada a la capital aragonesa de población rural a raíz de el Plan de Estabilización de 1959. Cabe destacar también los distintos «Planes de Desarrollo», que convierten a Zaragoza, en detrimento del resto de provincias y de su medio rural, en uno de los principales «Polos de desarrollo» del país que concentrará desde entonces la población, los servicios y el trabajo en la región.

Esta es la razón por la que muchos de los pobladores originales procedían del campesinado y las clases obreras de otros núcleos urbanos o del medio rural. La infradotación de servicios y el acceso a los mismos será, a lo largo de los años, una de las principales causas del surgimiento de un fuerte movimiento obrero y vecinal en el barrio. Las principales demandas trataron de acotar y mejorar problemas como la insalubridad, la contaminación y malos olores derivados de la actividad industrial, la presencia militar por la cercanía al campo de maniobras de San Gregorio, la falta de viviendas y equipamiento y un claro déficit educativo y sanitario.

Todo ello dotó con el tiempo al barrio de una potente red asociacionista cuyos principales artífices fueron la Asociación de vecinos del barrio Picarral (la primera en constituirse en Zaragoza hace más de medio siglo), un movimiento parroquial activo (parroquia de Belén), clubes deportivos del barrio y fundaciones sociolaborales como por ejemplo la Fundación Picarral (Gracia, 2012).

Tal como señalan algunos de los principales medios de comunicación locales y aragoneses:

En 1969 no había servicios, ni equipamientos, ni aceras, ni red de alcantarillado y el agua potable a duras penas pasaba del segundo piso. Solo había barro y estábamos rodeados de fábricas, algunas de ellas contaminantes y casi todas muy molestas ... Hoy tenemos tres colegios, dos institutos, un centro de formación, un centro de salud y otro de especialidades de referencia, seis líneas de autobús –incluida la 36 que tantas protestas acarreó en su día para reivindicarla. (*El Periódico de Aragón*, 6 de diciembre de 2019)

Hay que señalar, también, la llegada durante el decenio de 1990 y los años 2000 de diferentes minorías étnicas que han dotado al barrio de características propias. En un momento inicial lo hizo el núcleo de población gitana y otras etnias han pasado a formar parte del barrio tras el fenómeno de la inmigración. Por tanto, y a pesar de los avances y las mejoras conseguidas a lo largo de los años, el barrio de El Picarral, con una población aproximada de 15.000 habitantes, mantiene su origen obrero, multicultural y diverso a pesar de posibles riesgos de gentrificación en alguna de sus zonas y de exclusión en otras.

2. Principios educativos del centro

El proyecto educativo del centro se apoya en tres pilares básicos: 1) la equidad y la inclusión (que incluye las actuaciones referidas a la atención a la diversidad y a la mejora de la convivencia), 2) la participación de la comunidad educativa y 3) la apuesta por la innovación y las metodologías activas (trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos y uso de materiales curriculares libres y flexibles). Todo ello con la idea de «transformar y crear entre todos y todas un centro de Educación Secundaria diferente» (Proyecto Educativo de Centro IES El Picarral).

En el proyecto educativo de centro, las señas de identidad clarifican su intencionalidad educativa y sus potencialidades pedagógicas y convivenciales:

Cuadro 1. Resumen de las señas de identidad del PEC del IES El Picarral

1. Inclusión y atención a la diversidad

El centro educativo se compromete a proporcionar una respuesta adecuada a todo el alumnado, que compense desigualdades y dé respuestas a sus necesidades, aumentando las posibilidades de titulación y evitando la exclusión.

2. Centro de atención preferente de alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)

El centro se define de escolarización preferente para el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) por lo que la atención a la diversidad requiere de una serie de medidas para favorecer la inclusión de todo el alumnado.

3. Por una educación integral

El proceso educativo desarrollará, además de los aspectos estrictamente curriculares, los relacionados con los valores emocionales y psico-sociales, con el fin último de conseguir una formación integral de la persona.

4. El valor de la convivencia

Toda la comunidad educativa debe fomentar la convivencia y educar en ella, incidiendo en los valores democráticos y de justicia social.

5. Participación de toda la comunidad educativa

El desarrollo del Proyecto Educativo necesita la implicación de familias, alumnado, profesorado y su relación con el entorno social. Las familias participan de manera directa en los proyectos e iniciativas del centro teniendo gran peso a través de su representación en el Consejo Escolar pero también a través de las iniciativas del AFA y de cualquier otra que se quiera plantear.

6. Aprendizaje cooperativo

Se desarrolla la cooperación como principio básico, tanto entre el alumnado como en el profesorado. Por eso se potencia el trabajo cooperativo como metodología básica de trabajo, y el trabajo en equipo del profesorado como condición esencial.

7. Trabajo por proyectos

Como la metodología más eficaz para el desarrollo de las competencias clave, el ABP se centra en la aplicación de los contenidos del currículo en contextos reales, significativos y con una aplicabilidad práctica. El centro potencia la iniciativa, la responsabilidad, la autonomía y la creatividad del alumnado.

8. Innovación y trabajo digital

Innovar, lejos de experimentar con alumnos y alumnas, consiste en aplicar metodologías activas que han demostrado de forma contrastada su validez y rigor. Además, pretenden acercar a alumnos y alumnas, y a toda la comunidad educativa, a las tecnologías de información y comunicación actuales, potenciando de este modo la competencia digital.

9. Investigación

En el IES El Picarral pretenden establecer un itinerario de actividades estructuradas y dirigidas a consolidar las competencias investigadoras del alumnado con la realización, en Bachillerato, de un trabajo de investigación.

Con respecto al pilar de la inclusión y la atención a la diversidad, el centro abraza un compromiso firme y patente. El equipo directivo concibe ese espíritu en los siguientes términos: «La inclusión es un término que todos los centros manejan, pero que no todos lo hacen. Y eso es algo que aquí es una realidad, es

algo que aquí vivimos, siempre hemos defendido la inclusión real» (entrevista dirección).

Por su parte, el profesorado considera que el centro recoge cuestiones que van a ser implementadas en lo sucesivo por la LOMLOE. Con respecto a la inclusión esgrimen, en el grupo de discusión, que:

Desde el principio aquí se ha hecho una inclusión plena en la que el alumno no ha salido en la medida de lo posible para nada de su aula y se intenta que sea uno más. Nada de significar al alumno diverso por ser diferente, sino que aquí se tiene un especial cuidado para que todos los alumnos estén tratados por igual. (GD profesorado)

Con respecto al segundo de los pilares del proyecto, la participación, hacen especial énfasis en el empoderamiento del alumnado como agente implicado en su propio proceso educativo: «Una de las cosas que defendemos es que nuestra organización escolar y nuestro modelo de desarrollo curricular ofrecen un modelo de participación curricular del alumnado» (entrevista dirección).

Por otro lado, y con respecto a las familias, el equipo directivo comenta en lo relativo al carácter reivindicativo del barrio y la participación comunitaria que «es lo que más se notó, la participación de las familias, la Asociación de Familias del Centro, se nota que tiene ese poso de comunidad participativa y beligerante».

El equipo directivo alude en ese sentido al germen innovador, o renovador, con el que partió el proyecto educativo: «La innovación como tercer principio que se marca en tres aspectos: el uso de aprendizaje cooperativo; el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo con medios digitales sin libros de texto» (entrevista dirección).

Finalmente, con respecto al tercer pilar, el profesorado afirma la apuesta por la innovación, las metodologías activas, y una mirada singular al alumnado TEA:

Lo que recoge nuestro proyecto educativo es la innovación desarrollada a través del aprendizaje basado en proyectos, del cooperativo y del trabajo sin materiales curriculares en papel. En lo que respecta al alumnado TEA al tener menos habilidades sociales y ser menos empático, es más tendente al aprendizaje individual. Entonces el cooperativo les hace interaccionar más. (GD profesorado)

Además del trabajo cooperativo, se destacan los materiales no físicos ni suscritos al *copyright* de grandes editoriales que permiten una individualización de la enseñanza: «Eso hace también que el alumnado tenga que ser mucho más activo en el sentido de que tiene que construir su propio material y adaptarlo a la forma en que necesita acceder a él» (GD profesorado).

Consideran que las metodologías activas cuentan con «una experiencia dilatada y experiencias de mucho éxito». Una de las participantes en los relatos pedagógicos atestigua el choque inicial al trabajar con estas metodologías, para las cuales su formación inicial no la había preparado:

El cambio más radical, cuando alguien llega aquí, lo primero que ves es que no hay libros de texto. Supone trabajar o con tus propios materiales o con los bancos de materiales que construyen los departamentos y que ofrecen a los compañeros que llegan nuevos. (Relato pedagógico 2)

Desde su perspectiva, al no haber libros de texto, los estudiantes son los «que tienen que desde bien pequeños organizar la información que consideran relevante y construir su propio libro, que es como su propio cuaderno y conocimiento». Esta profesora realza el valor de los aprendizajes que se logran, con un clima de aula más activo, pero a la vez más exigente.

Desde la Asociación de Familias del IES El Picarral, valoran positivamente el planteamiento metodológico ya que consideran que:

las metodologías de los equipos cooperativos son una apuesta muy buena para el futuro y para su formación ... Creo que es un centro eminentemente activo, donde el foco de la educación reside en el alumnado y en el trabajo cooperativo. Están utilizando metodologías activas que lo que hacen es implicarles mucho más en sus aprendizajes y sobre todo que sean más significativos, que lo que trabajen les perdure. (GD familias)

Por su parte, la perspectiva del alumnado es clave para entender la repercusión que este tipo de implementación metodológica imprime a su formación:

«Aquí tienes una independencia a la hora de trabajar que en otros sitios no tienes».

«Yo creo que lo más importante de aquí es que los profesores se preocupan por ti».

«Tengo la sensación de que es como más aprenderlo y no sé, como más interiorizarlo, para que luego te sirva durante más tiempo, no solo memorizar y escupirlo todo en el examen».

«La verdad que la autonomía en mí, por ejemplo, ha mejorado básicamente gracias a los proyectos, porque en realidad era ponerte con cuatro o cinco personas y ya hacer tú tu producto y presentar ya el producto final».

«Pero aquí se desarrolla la creatividad en un sentido de que se fomenta desde dentro».

«Lo que quería remarcar yo es lo que hemos aprendido de resolución de conflictos». (GD alumnado)

El centro recoge el relevo de colectivos renovadores previos a la hora de entrar en contacto con otras experiencias educativas para, por un lado, inspirarse en buenas prácticas educativas y, por otro, para tejer una red de colaboraciones con otros centros. Destacan, en ese sentido, el contacto con otros centros innovadores como la Escola Sadako en Barcelona ciudad y el Institut Mongrós en Sant Pere de Ribes (Barcelona). Además, han recibido visitas de compañeros del Instituto de Sils en Girona e incluso han visitado centros de Suecia y Finlandia.

El instituto desarrolla y promueve diversos proyectos que engloban, desde la interdisciplinariedad, la autonomía del alumnado, el trabajo cooperativo y el enfoque investigador, un componente renovador con visos de comunidad de aprendizaje (Muslares et al.; 2021). Cuenta con una perspectiva enfocada en la comunidad desde un civismo crítico y solidario, además de ser muy activos en redes sociales y la proyección digital de su acción educativa (Blasco et al., 2021).

3. Prácticas educativas singulares

Tras contextualizar los principios educativos y las implicaciones metodológicas del centro, se analizan distintas prácticas educativas coherentes con el proyecto educativo del centro: 1) proyectos

globalizados en la ESO y 2) trabajos de investigación en 1.º de Bachillerato.

3.1. Proyectos globalizados y proyectos de ámbito en ESO

Las especificidades metodológicas y curriculares que concretan el Proyecto Educativo del IES El Picarral se plasman anualmente en la presentación, organización y ejecución de un proyecto de innovación en el que participa todo el profesorado del centro. El objeto del dicho proyecto de innovación es desarrollar una serie de proyectos globalizados de 1.º a 3.º de ESO y los proyectos de ámbito de 4.º de ESO.

En El Picarral, durante tres semanas al trimestre, se pone en marcha un proyecto que afecta a todas o a casi todas las materias del nivel educativo (de 1.º a 3.º de ESO). Las características principales de dichos proyectos son:

Cuadro 2. Características de los proyectos globalizados y de ámbito

- Globalizado: se trata de un proyecto en el que participa todo el alumnado, profesorado y todas o casi todas las materias del centro.
- Redefinición del rol docente, que pasa de ser profesor especialista a profesor de proyecto, guiando y acompañando al alumnado en las actividades del proyecto independientemente de que los contenidos correspondan o no a su especialidad.
- Metodología ABP y aprendizaje cooperativo: el trabajo en las distintas tareas del proyecto se realiza por equipos en los que cada integrante desempeña distintas funciones (roles) intentando favorecer la interacción e interdependencia entre los distintos miembros del equipo. El alumnado pasa por diferentes roles a lo largo de los retos didácticos que va realizando.
- Inclusivo: todos los y las estudiantes del centro participan juntos en las actividades del proyecto y forman parte de los equipos de trabajo. Esto incluye tanto al alumnado TEA como al alumnado ACNEE, de PAI y PMAR y de los programas bilingües de francés e inglés.
- Para favorecer la inclusión y afrontar los distintos problemas interpersonales que inevitablemente surgen durante el proyecto se programan, además, numerosas actividades de gestión emocional y de conflictos.
- Deslocalización del aprendizaje: el alumnado se mueve por diferentes espacios del centro para realizar las actividades y tareas (pasillos, aulas de música e informática, salón de actos, zonas de recreo).
- Uso generalizado de TIC: la mayor parte de las actividades del proyecto se desarrollan mediante el uso de *tablets* y dispositivos electrónicos y un buen número de los productos finales entregados por los equipos de trabajo se realizan en formato digital (videos, presentaciones, folletos, mapas conceptuales, mapas).

A continuación, se describen algunas de las prácticas educativas singulares de educación secundaria, como proyectos y retos, coherentes con las características detalladas en el cuadro 2.

Cuadro 3. Caracterización de los contextos de aprendizaje observados en ESO

CONTEXTOS DE APRENDIZAJE	Escenas observadas
Proyecto «Empresa solidaria»	En 2.º de la ESO se llevó a cabo un proyecto interdisciplinar entre Lengua y Literatura y Economía, desarrollado en tres fases. Comenzó con un reto solidario, seguido por la simulación de una empresa basada en el comercio justo y de proximidad. El trabajo cooperativo fue la base del proyecto, guiado por el profesorado, que ofreció autonomía al alumnado y actuó como acompañante del aprendizaje, interviniendo solo cuando era necesario. Las tareas se desarrollaron con fluidez, ya que el grupo estaba previamente entrenado en este tipo de dinámicas. Salvo algunas excepciones, el alumnado asumió bien el formato, generando un ambiente de trabajo relajado y participativo (Observación 24/5/2022).
Clase de música y concierto solidario	La profesora de Música, que también era jefa de estudios, me invitó a conocer al alumnado que ensayaba durante el recreo un concierto solidario en colaboración con la Asociación de Vecinos del barrio. En la sala, equipada con instrumentos variados, los estudiantes preparaban una canción de The Cardigans, lo que además favorecía la pronunciación y el vocabulario en inglés. El espacio contaba también con una zona destinada a la radio educativa del centro, con un panel que mostraba los programas, turnos y escalas organizadas (Observación 24/5/2022).
Reto matemático	Asistí a una clase de 3.º de ESO en la que se desarrollaba el proyecto matemático «El Viaje», que integró contenidos de Matemáticas, Lengua e Inglés. El alumnado elaboró «libros de viaje» simulando pasaportes con los lugares visitados, mostrando gran implicación grupal, trabajo en equipo y creatividad (Observación 30/10/2022).
Reto de lengua	En la clase de Lengua y Literatura de 2.º de ESO, se llevó a cabo un reto constructivo, individual o en pequeños grupos, orientado a explorar el lenguaje empresarial y fomentar la autonomía del alumnado. A través de fases como «Aterrizo como puedas», «Sigue el cómic» y «El éxito está asegurado», se trabajaron contenidos del área mediante la creación de diccionarios económicos, videocómics y currículums. La evaluación se realizó con rúbrica, y la docente destacó el desarrollo de la oralidad, la expresión escrita, y las habilidades comunicativas y gramaticales (Observación 30/10/2022).
Presentación proyectos alumnado	Durante un grupo de discusión con el alumnado, se presentaron proyectos realizados previamente, expuestos en la biblioteca. Consistían en resúmenes gráficos desplegados sobre obras de literatura universal y mitología. Propuestos por una docente, los trabajos destacaron por su calidad, creatividad y significado, y fueron mostrados con orgullo por el alumnado (Observación 13/2/2023).

3.2. Trabajo de investigación en 1.º de Bachillerato

En 1.º de Bachillerato se desarrolla la metodología investigadora que da continuidad al trabajo realizado en ABP y en metodologías activas desde la secundaria obligatoria (Coduras, Domínguez y Roldán, 2021). Las competencias clave puestas en marcha serán las siguientes:

1. Gestión y tratamiento de la información: buscar, seleccionar y analizar informaciones procedentes de fuentes diversas.
2. Digital: búsqueda y uso de información en redes como internet.
3. Comunicativa: con la presentación escrita del trabajo y la exposición oral de la investigación.
4. Personal e interpersonal: autonomía, emprendimiento, empatía y manejo acertado de las habilidades sociales.
5. De conocimiento e interacción con el mundo: en sus aspectos natural, social y cultural.

El trabajo de investigación se vincula, fundamentalmente, a dos materias troncales de opción, tanto de la modalidad de Ciencias como de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Se realizan los siguientes emparejamientos de materias para la realización de la investigación:

- CIENCIAS
 - Física y Química + Biología y Geología
 - Física y Química + Dibujo Técnico I
- HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
 - Historia del Mundo Contemporáneo + Economía
 - Historia del Mundo Contemporáneo + Literatura Universal
 - Historia del Mundo Contemporáneo + Griego

El complejo y completo desarrollo de estos trabajos finaliza con una entrega de premios a los mejor valorados por los tribunales de cada materia en sus distintas modalidades, y gracias a los colaboradores pueden obsequiarles con premios como *tablets* y pequeños trofeos conmemorativos.

A continuación, se describen presentaciones de trabajos de investigación de 1.º de Bachillerato que promueven la compe-

tencia de gestión y almacenamiento de la información, la digital, la comunicativa, la personal e interpersonal y la de conocimiento e interacción con el mundo natural y social.

Cuadro 4. Caracterización de los contextos de aprendizaje observados en Bachillerato

CONTEXTOS DE APRENDIZAJE	Escenas observadas
Presentaciones trabajos de investigación 1.º Bachillerato Ciencias	<p>Se realizaron presentaciones interdisciplinares de Física, Química y Dibujo Técnico en una sala tipo laboratorio. El alumnado, en parejas, expuso sus trabajos ante sus compañeros y un tribunal docente, utilizando recursos digitales y analógicos como maquetas y un telescopio.</p> <p>Las exposiciones, de unos 15 minutos, incluyeron motivaciones, proceso de investigación, reflexiones y demostraciones prácticas. Se emplearon herramientas como Google Slides, Genially o Canva, además de líneas del tiempo, mapas mentales e infografías. Aunque hubo distintos niveles de calidad, el alumnado mostró buena preparación y orgullo por su trabajo. Cada presentación finalizó con preguntas del profesorado para fomentar una evaluación formativa (Observación, 18/5/2022).</p>
Presentaciones trabajos de investigación 1.º Bachillerato CC. SS.	<p>En una sesión a la que fui invitado por la jefatura de estudios, el centro mostró una disposición total a compartir recursos y materiales, permitiéndome observar su organización interna y la aplicación pedagógica de proyectos y metodologías activas. En esta ocasión, se desarrollaron las presentaciones de los proyectos de Ciencias Sociales, concretamente de Historia del Mundo Contemporáneo y Economía.</p> <p>El alumnado defendió sus trabajos siguiendo el modelo IMRYC (introducción, métodos, resultados y conclusiones), mostrando un sólido proceso de investigación, con uso riguroso de fuentes primarias y secundarias. Las presentaciones fueron grabadas para ser publicadas en el canal de YouTube del centro, como parte de su archivo documental y recurso para la comunidad educativa.</p> <p>La sesión transcurrió en un ambiente académico exigente pero relajado. Llamó la atención el dominio del vocabulario técnico y el uso efectivo de plataformas digitales, vídeos y archivos. También asistieron estudiantes de 4.º de ESO como público, en una dinámica de aprendizaje entre iguales con el alumnado de 1.º de Bachillerato. Entre los proyectos presentados destacaron <i>Mudéjar aragonés</i>, <i>Del patrón oro al bitcoin</i> y <i>Economía esclavista</i>.</p> <p>Finalmente, la sesión movilizó un análisis sociológico relevante: entre ellos emergieron reflexiones ante la escasa diversidad racial y étnica entre el alumnado de Bachillerato, donde predominaba el estudiantado blanco (Observación, 18/5/2022).</p>

4. Reflexiones en torno a la identidad pedagógica, la sostenibilidad del proyecto y sus implicaciones educativas

El proyecto partía con unas directrices planteadas por la Administración, pero que, una vez cubiertos los criterios constitutivos del centro, permitió desarrollar el enfoque particular del IES, en el que se constata la intensidad organizativa y logística de implementar este tipo de proyectos pedagógicamente ambiciosos. Además, se verifica que el modelo de evaluación de la ESO no se corresponde con el proceso madurativo del alumnado a la hora de ir asumiendo metodologías como el trabajo cooperativo, que requiere de estrategias de aprendizaje complementarias a la memorización como las de análisis, reflexión y creatividad y que se adquieren con las producciones que el alumnado crea. Destacan la importancia de contemplar el proceso educativo como un todo gradual en el que se observa un gran cambio a medida que se avanza en los cursos de la ESO.

En ese sentido, cabe destacar que este fue uno de los factores que precipitó un cambio en el equipo directivo mientras se estaba desarrollando la investigación de este estudio de caso. Si bien el proyecto sigue contando con altas cuotas de innovación, ya no se realizan como anteriormente los proyectos interdisciplinares y de ámbito. Se entiende que esa intensidad organizativa era demasiado ambiciosa y parte del claustro no quería acometerla desde la misma perspectiva, descafeinándose, en cierto modo, los planteamientos iniciales del proyecto educativo del centro.

Con respecto a la asimilación comunitaria de los planteamientos metodológicos del centro, el profesorado alude a la necesidad de «hacer más pedagogía sobre qué es lo que estamos haciendo y para qué lo estamos haciendo». Señalan, igualmente, la necesidad de cometer errores en los primeros proyectos para una asunción adecuada y operativa de sus mecánicas a lo largo del tiempo, ya que el profesorado manifiesta que necesita formación, experiencia y reflexión en la realización de proyectos.

Existe igualmente un debate interno en torno al rol docente, como guía del proceso de aprendizaje o transmisor de contenidos, para lograr un equilibrio entre el aprendizaje por compe-

tencias sin menospreciar el aprendizaje de los contenidos y posibilitar la creación de contextos de aprendizaje crítico.

En ese sentido, el equipo docente echa en falta espacios y tiempos para la coordinación y el debate pedagógico, pues dedican mucho de su tiempo no lectivo a la preparación de los proyectos. Existe, además, una desigual implicación entre un profesorado que apuesta por las propuestas innovadoras frente a otra vertiente más tradicional, basada de forma prioritaria en las explicaciones docentes. No obstante, la mayoría de los docentes participantes aluden a que las diferencias también enriquecen y ayudan al alumnado a ser versátil de cara al futuro.

Por otro lado, el profesorado expone ciertas limitaciones con respecto al desarrollo de la competencia digital del alumnado a pesar de ser teóricamente nativos digitales y de que «hay muy pocos centros que manejen tantas herramientas informáticas como en este». Tienen ciertas dudas en lo concerniente a las nociones básicas a la hora del uso de la tecnología más allá de la implementación de contenidos multimedia. Además, comentan la existencia de ciertos déficits con respecto a recibir una formación estructurada para la competencia digital docente, remitiendo a una formación más autodidacta. En este sentido, hacen una valoración crítica de la actual acreditación en competencia digital docente.

En lo concerniente a la relación con la Administración, el profesorado resalta cierto abandono al comentar que parece que hay mucha gente que defiende la innovación, pero luego no se traduce en ningún tipo de apoyo. Critican que tengan que sustentarse en el voluntarismo del profesorado para afrontar la complejidad de su trabajo. Además, señalan que, a pesar de ser considerado un centro innovador, tienen problemas a la hora de acceder a financiación autonómica a través del Plan de Innovación y ponen en tela de juicio que el desarrollo de programas institucionales sea realmente innovar.

Se ahonda en esta idea en los relatos pedagógicos recopilados al comentar que «la Administración tampoco te da los recursos necesarios» (relato pedagógico 1). Estos relatos permiten atestiguar la complejidad y carga del trabajo en este tipo de parámetros metodológicos pero que «es más gratificante y todavía más cuando ves cómo termina la formación del alumnado» (relato pedagógico 2). La profesora participante destaca el *feedback* de los estudiantes ya egresados que en su día fueron «los conejillos

de indias» de la implementación de las metodologías activas. Destaca que algunos de ellos, ya en la universidad, se encuentran mejor preparados desde el punto de vista teórico y competencial que el resto de sus compañeros, además de estar mucho más habituados al trabajo cooperativo. Igualmente, destaca como principal reto seguir con la filosofía del centro que lucha por el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos. Pero claro, tenemos la EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad en Aragón), que precisamente no es una prueba que valore las competencias del alumnado.

Las familias destacan la labor educativa del centro desde una perspectiva inclusiva e innovadora con la educación pública como garante de la igualdad de oportunidades. Destacan como elemento positivo la puesta en marcha de proyectos como los Juicios de Nuremberg o la Cumbre Medio Ambiental por el fomento de valores democráticos, inclusivos y en favor de la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente como el trabajo en equipos cooperativos, pero a su vez identifican la brecha de 1.º de Bachillerato como una vuelta a la escuela tradicional.

Por otro lado, comentan que existen reticencias a la hora de asumir la innovación por parte de los distintos agentes de la comunidad educativa, y que a veces no se ha sabido entender este tipo de planteamientos metodológicos. Otros de los elementos negativos para la sostenibilidad del proyecto, desde la perspectiva de las familias, son la falta de financiación, la falta de socios y la excesiva burocracia para acceder a las escasas líneas de ayuda existentes.

Con respecto a la relación con la Administración, señalan la falta de recursos y de mantenimiento de los espacios escolares a tenor de su deterioro material (puertas, radiadores y laboratorios sin medios) así como falta de personal con respecto a la existencia de un solo administrativo para todo el centro, el elevado número de profesores interinos o la falta de trabajador social para ser un centro preferente TEA.

En lo concerniente a los niveles de participación e implicación, señalan las dificultades para conseguir una mayor implicación de las familias no solo en las actividades lúdicas, sino también mostrando sus inquietudes para que la Asociación de Familias pudieran tomar decisiones y hablar con el equipo directivo. Así mismo destacan las diferencias entre la participación en educación primaria con respecto de la secundaria, poniendo como ejemplo los

contactos iniciados por conocerse algunos de ellos y ellas desde la escolarización de sus hijos e hijas en el CEIP Zalfonada.

5. La apuesta por la innovación transformadora, investigadora e inclusiva como reto de futuro

La metodología e instrumentos desplegados han tratado de comprender la realidad contextual del centro, los fundamentos de sus prácticas educativas y el potencial didáctico y pedagógico de sus propuestas para la etapa de secundaria. Es, por tanto, un análisis que intenta aproximarse a una realidad compleja en la que se desarrollan procesos socioeducativos de gran calado para la comunidad educativa implicada. La experiencia del IES El Pica-ral constituye uno de los principales ejemplos de innovación con visos renovadores existentes actualmente en el sistema educativo de Aragón.

En buena medida, y a pesar de los obstáculos y retos para su sostenibilidad, este centro es una prueba fehaciente de que la renovación pedagógica, si bien más líquida y diversificada, sigue existiendo y promoviendo cambios en el sistema educativo. A pesar del esfuerzo que supone este tipo de proyectos, es claro que buena parte de su comunidad educativa aprecia este enfoque metodológico desde sus diferentes perspectivas.

El desarrollo de unos aprendizajes más vivenciales, competenciales y significativos aporta autonomía, responsabilidad y libertad al alumnado para desarrollar su competencia de aprender a aprender, entre otras. Además, el tratamiento ético de valores ligados a los proyectos interdisciplinares y los trabajos de investigación permite que el alumnado se prepare de manera óptima para su inclusión tanto en estudios superiores como en la propia vida adulta y el mercado de trabajo.

A través del estudio de caso realizado se ha constatado la existencia de asociaciones docentes que, en cierto modo, recogen el testigo de la renovación aragonesa precedente (Lorenzo, 2016; MRP Aula Libre, 2005). Entre estos colectivos encontramos, por un lado, Reinventado el Instituto de Educación Secundaria (RIES) y, por otro, Asociación nacional por la Investigación en Educación Secundaria (AINVES). Estos grupos, como en su día

hicieron los MRP, conciben el proceso educativo bajo el prisma del aprendizaje activo y significativo, globalizado y paidocéntrico. Comparten, igualmente, una defensa acérrima de la escuela pública, de un cambio en el rol del profesor para promover unas interacciones sanas en el aula y el fomento de metodologías activas y la perspectiva investigadora en Educación Secundaria (Santafé y Florentín, 2017).

La apuesta por las metodologías activas y la colaboración intra y extrainstitucional son factores clave para conocer los lazos establecidos con su entorno social y cultural, así como una pulsión por tejer redes de trabajo conjunto con el objetivo final de generar unos espacios de aprendizaje de alta calidad educativa.

6. Referencias bibliográficas

- Blasco, M.^a C., Coduras, M., Domínguez, B., Hernández, M. A. y Millán, P. (2021). Un centro de referencia en proceso de evaluación y mejora. Cinco años del IES El Picarral: balance de una experiencia educativa. *Forum Aragón*, 33, 5-18.
- Coduras, M., Domínguez, B. y Roldán, M. (2021). Ahora investigamos juntos. Trabajo de investigación en 1º de Bachillerato. *Forum Aragón*, 34, 69-76.
- Gracia, M. (2012). *40 años construyendo El Picarral. Historia de la Asociación de Vecinos Picarral-Salvador Allende*. Diputación Provincial de Zaragoza.
- Lorenzo, J. (2016). Renovación pedagógica en Aragón: estudio del caso del movimiento de renovación pedagógica "Aula Libre" entre 1975 y 2012. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 201-230. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.009>
- MRP Aula Libre (2005). *Aula Libres*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Muslares, S., Ayala, J., Domínguez, B. y De la Fuente, I. (2021). Fake news en Educación Secundaria IES El Picarral. En E. Castro (coord.), *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era posdigital (1572-1586)*. Dykinson.
- Santafé, A. y Florentín, C. (2017). R.I.E.S. Red de Innovación Educativa y Social. *Forum Aragón*, 22, 35-38.
- Serrano, J. P. (2017). IES Picarral; trabajamos en equipo, aprendemos juntos. *Forum Aragón*, 22, 59-62.

Una experiencia de renovación pedagógica en Arizmendi Ikastola: el proyecto BATU

XABIER ARREGI MURGIONDO
Mondragon Unibertsitatea

Datos de contacto del centro

Nombre: Arizmendi Ikastola

Dirección: Otalora lizentziaduna, 8. 20500, Arrasate

Teléfono: 943772025

Correo electrónico: arizmendi@arizmendi.eus

Web: <https://arizmendi.eus>

1. Arizmendi Ikastola, un proyecto educativo cooperativo

Arizmendi Ikastola es una cooperativa de enseñanza que se sitúa en el Valle de Leniz, en la comarca del Alto Deba, en la provincia de Gipuzkoa. La ikastola surge como tal tras la fusión, en el año 1999, de las diferentes ikastolas¹ del Valle que, hasta entonces, estaban agrupadas en Hezibide Elkartea, una asociación sin ánimo de lucro creada en 1971, que opera en la misma comarca y cuyo cometido fundamental es el impulso de la educación cooperativa. Las ikastolas a las que se ha hecho referencia, así como las diferentes ikastolas de Euskal Herria (localizadas en la Comunidad Autónoma vasca, La Comunidad Foral de Navarra y el Estado francés) surgen en la época denominada como tardofran-

1. El término genérico de *ikastola* hace referencia a los centros educativos que, tras la dictadura franquista e impulsados por los movimientos populares, se constituyen como centros cooperativos de enseñanza en todo el territorio vasco.

quismo, en la década de los años 60 del siglo xx. Centrándonos en las ikastolas del Valle, en el año 1967 surge San Frantzisko Xabier ikastola, en el municipio de Arrasate, la primera ikastola de la comarca. Posteriormente, en los años 60 y 70 del siglo pasado, surgirán otras ikastolas en Aretxabaleta (Loramendi ikastola, en 1968) y en Eskoriatza (José Arana, en 1970), dos municipios del mismo Valle.

La labor de Hezibide Elkartea es fundamental para entender el proceso de fusión de las ikastolas en Arizmendi. La asociación facilitó la colaboración y la coordinación de acciones entre las diferentes cooperativas que derivó en la creación de Arizmendi Ikastola, una cooperativa integral en la que se asocian familiares, profesionales y diferentes agentes colaboradores de la comarca en la que se enraiza, siguiendo uno de los principios fundamentales del pionero del movimiento cooperativo desarrollado en este mismo contexto geográfico, Jose M.^a Arizmendarreta (1915-1976), «contar con la aportación de todas las personas que tengan algo que decir, buscando la complicidad» (Arizmendi Ikastola, 2020). En este sentido, es preciso señalar que la ikastola se sitúa en un Valle, corazón del cooperativismo, caracterizado por los procesos de transformación social desarrollados en el mismo a lo largo de su historia reciente y pasada. La fusión de las ikastolas se lleva a cabo tanto en la dimensión jurídico-administrativa como en la pedagógica. Una ikastola que se caracteriza, tal como ellos lo recogen en uno de sus últimos trabajos publicados, por tres grandes rasgos:

1. Se ubica en el ámbito cooperativo popular, ni público ni privado.
2. Se basa en la autogestión cooperativa: es dueña de sí misma, soberana, por la fuerza jurídica que le da el ser una cooperativa integral; y es soberana también en su gestión pedagógica, económica, laboral y funcional.
3. Tiene un proyecto pedagógico propio orientado hacia la transformación social de los integrantes en el contexto geográfico en el que se sitúa (Arizmendi Ikastola, 2020, p. 10).

En la siguiente tabla, se recogen los datos principales que dan cuenta de la dimensión de la ikastola actualmente.

Tabla 1. Datos referentes al curso escolar 2022-23 (elaboración propia)

DIMENSIÓN	DATOS
Composición de los centros que conforman la ikastola	11 sedes, en 3 localidades
Niveles/etapas/ciclos educativos	Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior, Bachillerato, Educación Complementaria (no reglada)
Número total de alumnos (en todas las etapas educativas)	3.149
Número total de profesionales (docentes y PAS)	264
Características socioeconómicas de los alumnos-familias: ISEC (índice socioeconómico y cultural)	Medio-alto (3 sobre 4)

La amplia trayectoria de Arizmendi Ikastola, desde sus orígenes, nos ofrece muchas evidencias de ese espíritu transformador de su proyecto pedagógico, de ese carácter renovador, continuado de sus prácticas pedagógicas. Un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas que comenzó en el año 2009, en la etapa de Educación Infantil y que, en los años posteriores, se ha extendido al resto de las etapas educativas que ofrece la ikastola (Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional), con la necesaria adecuación a las características de cada una de ellas. Así, en este capítulo se relata el proyecto BATU por su especial relevancia y significado, un proyecto renovador que también permite observar y caracterizar el trasfondo pedagógico del proyecto educativo global de la ikastola Arizmendi. Un proyecto que comienza su andadura en el curso escolar 2018-2019, tal como ellos señalan, «visualizando el sueño», para, en un período de dos años, llevar a cabo su implementación (curso escolar 2021-2022) en 5.º y 6.º de Primaria y en 1.º y 2.º de ESO.

2. Prácticas educativas singulares: el proyecto BATU

El proyecto BATU, que podría traducirse del euskara como «unión», se constituye como una iniciativa de renovación pedagógica más amplia que configura el actual proyecto educativo de Arizmendi Ikastola. Un marco pedagógico que la propia ikastola ha caracterizado y definido como «pedagogía de la confianza» (Antero, 2016), y que orienta sus prácticas pedagógicas en las diferentes etapas educativas, tal como ellos señalan, «para dar la vuelta al paradigma educativo tradicional, con la vocación de ayudar en el desarrollo de sujetos cooperativos y transformadores de nuestra comunidad» (Arizmendi Ikastola, 2020, p. 12). Un nuevo marco pedagógico desde el que observan sus prácticas educativas y con el que pretenden posibilitar e incidir en la transformación pedagógica, arquitectónica, personal, social y organizativa de su proyecto educativo.

Como todo proceso de renovación pedagógica, el llevado a cabo en Arizmendi ha conllevado un ejercicio de «afinamiento ideológico y pedagógico» del marco teórico inicial de la pedagogía de la confianza, proceso llevado a cabo de manera paralela a la implementación de sus postulados. Desde sus inicios, se quiso ahondar en lo que el colectivo entendía como «el modelo de persona» que se pretendía ayudar a desarrollar. De esta manera, el trabajo de reflexión y concreción teórica se orientó hacia la definición y construcción de un «modelo teórico de persona» que recogiera una serie de descriptores que pudieran caracterizarlo. Con un apoyo de agentes externos, se fue desarrollando poco a poco ese modelo, de tal manera que fuera evaluable a través de una evaluación interna y externa, tratando, así mismo, de identificar los indicadores de impacto que ofrecieran evidencias de cara a la implementación y mejora del modelo. Así mismo, se desarrollaron una serie de «líneas educativas básicas» comunes para todo el proceso educativo de Arizmendi. Estas líneas básicas se entienden como contextos educativos que puedan facilitar el desarrollo del modelo de persona definido. Se identificaron y caracterizaron 12 líneas básicas que se desarrollarían en todas y cada una de las etapas educativas de la ikastola, a través de una serie de opciones metodológicas, en principio, apropiadas para el desarrollo del modelo de persona.

En definitiva, se buscaba la correlación entre el modelo de persona que se pretendía desarrollar, los contextos de aprendizaje ofrecidos y los recursos metodológicos que facilitarían el proceso de desarrollo. En este sentido, el colectivo de Arizmendi Ikastola subraya el necesario impulso y desarrollo del proceso de transformación personal, que lo dirigen tanto al alumnado como a sus familiares o tutores, así como a todos los profesionales que, de una manera u otra, participan en los diferentes contextos y procesos educativos que se desarrollan en la cooperativa. Porque, tal como ellos señalan, al igual que el impulso de la transformación personal de los diferentes agentes que participan en los procesos educativos, «la transformación personal de los profesionales es imprescindible para que la acción pedagógica sea transformadora» (Arizmendi Ikastola, 2020, p. 14).

Es en ese marco más amplio en el que se sitúa el proyecto BATU, que actualmente se está implementando en el tránsito entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, abarcando el último ciclo de Primaria y el primero de Secundaria. Ahí es donde sitúa el colectivo de Arizmendi algunos de sus «sueños»:

En un mundo que se nos muestra cada vez más incierto, queremos ayudar a nuestra juventud en su desarrollo como personas dotadas de fortaleza interior. Soñamos con que sientan que les hemos impulsado a mejorar su entorno, una ikastola compuesta por personas educadoras con la capacidad y el compromiso de generar en su alumnado una mirada más humana y más transformadora. (Arizmendi Ikastola, 2020, pp. 19-21)

Desde esa perspectiva educativa han ido tejiendo progresivamente el entramado pedagógico que orienta y guía sus prácticas y, a su vez, el sistema organizativo que da soporte a las mismas. Ese entramado trata de dar respuesta a las grandes cuestiones que se han planteado a lo largo del proceso de construcción del proyecto educativo, y tiene como foco el perfil de la persona que creen preciso impulsar y facilitar. Un perfil que han caracterizado profusamente en base a siete grandes rasgos que quieren desarrollar a lo largo del recorrido pedagógico que los alumnos transitarán en la ikastola, personas analítico-críticas, con solidez interior, transformadoras, euskaldunes, empáticas, cooperativas-autogestionarias y creativas. Así mismo, con la intención de poder facilitar y regular

su desarrollo, han identificado y especificado los posibles indicadores que puedan ofrecer indicios, «impactos observables y medibles», para cada uno de los rasgos, a partir de las cuestiones que se han planteado: «¿Qué hace/piensa una persona que posee esta característica? ¿Cómo actúa?» (Arizmendi Ikastola, 2020, p. 27).

Este proceso de construcción del proyecto educativo no lo han hecho solos, se han apoyado en agentes externos que los han acompañado a transitarlo. Han llegado, así, tras un ejercicio «largo y profundo», a plantear este marco de comprensión de la persona que quieren impulsar como una posible guía que les ayude a facilitar un desarrollo integral de la persona, y un horizonte al que orientar su quehacer profesional, en los diversos contextos e itinerarios pedagógicos perfilados en su proyecto educativo. Y para ello, han definido una serie de «líneas educativas básicas» (LEB), entendidas como contextos de aprendizaje que pueden facilitar el desarrollo del perfil de persona ya citado. Contextos que quieren implementar en todas las etapas educativas por las que transitan los alumnos de Arizmendi a través de diversas opciones metodológicas que, en función de los diferentes factores y condicionantes de cada etapa educativa, se utilizarán como recursos y estrategias que posibiliten ese deseado desarrollo integral de la persona.

Concretamente, a través del proyecto BATU, el colectivo de Arizmendi está implementando dichas LEB mediante el desarrollo de varias opciones metodológicas, tal como ya se ha señalado, en el último ciclo de EP y el primero de ESO. El trabajo de indagación que aquí presentamos se ha realizado en el primer ciclo de ESO, lo que nos ha permitido observar y analizar los diferentes contextos o escenarios de aprendizaje desarrollados en el mismo, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en dichos contextos y que articulan el quehacer diario de las chicas y de los chicos de este ciclo. Las observaciones realizadas *in situ*, además de las entrevistas y los grupos de discusión con los alumnos, con sus familiares y con los maestros y maestras que desarrollan su labor dentro de este proyecto, nos han ayudado a caracterizar seis escenarios, que están vinculados entre sí, y que presentamos seguidamente, intercalando en el relato algunas de sus voces².

2. Los acrónimos utilizados para cada uno de los escenarios de aprendizaje tratan de designar y definir, en euskara, el significado de cada uno de ellos.

2.1. KLIK, la acogida diaria al alumnado

Este escenario se repite todos los días de la semana en la misma franja horaria: 9:00-9:30. Los alumnos del primer ciclo de la ESO se dividen, por curso escolar, en dos grandes grupos (de entre 40-50 alumnos cada uno), utilizando cada uno de ellos uno de los dos espacios habilitados en este ciclo educativo. El objetivo de este escenario de aprendizaje es la acogida diaria de los alumnos en un espacio en el que, a modo de fórum, se promueve una conversación reflexiva entre tutores y alumnado que, según las necesidades del grupo de alumnos y/o de los y las docentes, girará en torno a diferentes ámbitos o temáticas: posibles temas relacionados con el proyecto que están desarrollando, alguna conmemoración que se celebra ese día, aspectos relacionados con la convivencia y el desarrollo del grupo o con algunos de los compromisos adquiridos por el grupo o de forma individual. Así mismo, al finalizar la semana lectiva, ofrecen de nuevo este escenario, con una orientación más metacognitiva, recogiendo, de manera colectiva, lo trabajado a lo largo de la semana. Así lo expresan los propios tutores:

Todos nuestros alumnos y alumnas van a empezar con un klik y siempre terminarán la semana con un klik también, que van a ser [estas últimas], sesiones de metacognición. Entonces, más que nada, como ves, es un poco para prepararnos para el proceso de estudio y para hacer la metacognición de ese proceso de estudio. (relato pedagógico 2)

2.2. PROI, el contexto de los proyectos

La finalidad básica de este escenario de aprendizaje es desarrollar colectivamente un proyecto interdisciplinar, previamente definido a través de las grandes cuestiones que se proponen abordar y de las competencias que se pretenden desarrollar a lo largo del mismo. Todo ello se recoge en un esquema visual del proceso que está presente de manera permanente, mientras dura el proyecto, en un lugar visible del espacio de trabajo principal, ese espacio amplio y abierto que incluye diversos entornos de trabajo. Los alumnos, se organizan en grupos de trabajo (de 3-4 personas) que se mantienen mientras dura el proyecto, y se reconfi-

guran en cada uno de los, aproximadamente, cuatro proyectos que desarrollan por curso escolar.

En el contexto del proyecto confluyen distintos ámbitos de conocimiento, y en torno al mismo se conforman y organizan el resto de los escenarios de aprendizaje a través de diferentes espacios, tiempos y procesos que presentamos a continuación y que posibilitan el desarrollo de las competencias personales e interpersonales previstas. Un contexto de aprendizaje en el que participen todos los tutores, con distinto grado de responsabilidad, según la temática tratada en el mismo. Los propios tutores nos señalan el peso horario y la finalidad de este escenario de aprendizaje:

Son como unas diez horas semanales, más o menos, que se repiten durante más de dos horas por día. Bueno y, sobre todo, lo que estamos trabajando ahí es la parte analítico-crítica, la parte transformadora, la parte creativa. Por eso, bueno, que son muchas características las que se trabajan a través de los PROI en torno a cualquier concepto y todas las competencias que el currículum marca. (relato pedagógico 2)

Los alumnos, por su parte, destacan la riqueza de las relaciones que se facilitan en este contexto de aprendizaje:

En PROI, tenemos distintos profes y tutores. En LH [primaria] solo teníamos una tutora. Tenemos mucha confianza para hablar con todos los maestros. Además, podemos trabajar con otros compañeros de otras aulas. Ya no estamos siempre trabajando los mismos. Hacemos muchos grupos distintos. Antes teníamos menos relación con los de otros grupos. (GD alumnado)

2.3. SAKON, profundizando en el aprendizaje

Este escenario de aprendizaje está orientado al desarrollo y/o profundización en contenidos vinculados a los proyectos y específicos de las áreas instrumentales: matemáticas y lenguas (euskera, castellano e inglés). El alumnado se distribuye en grupos medianos (20-25 por grupo), y tienen asignado un espacio específico para su trabajo, así como una serie de actividades que se organizan y realizan individualmente a través de un programa informático (Alexia), si bien el desarrollo de las mismas se lleva

a cabo en pequeños grupos o en el grupo-aula. Así expresan los tutores las características de SAKON: «Se refiere a los contextos de aprendizaje que se estructuran para profundizar en el aprendizaje de las lenguas y de las matemáticas, momentos que necesitan sistematización, aunque las matemáticas y las lenguas también tiene su sitio en los proyectos» (relato pedagógico 2).

2.4. LAB, el desarrollo de la creatividad y la expresión con la experimentación

La finalidad de este escenario de aprendizaje es facilitar el desarrollo de tres grandes dimensiones con relación al crecimiento y desarrollo personal: la experimentación, la creatividad y la expresión a través de diferentes lenguajes.

Aquí convergen las disciplinas más técnicas y/o artísticas del currículum de secundaria (música, plástica y tecnología), diferenciándose en dos grandes dimensiones que se pretenden trabajar en este escenario: la dimensión LAB-social (creatividad y expresión) y dimensión LAB-experimental (experimentación y técnicas o procedimientos concretos). Tal como señalan los tutores, se trata de «talleres en los que trabajamos más competencias artísticas y motoras, experimentación de laboratorio, experimentación tecnológica, etc. Se basa mucho más en una experimentación más manual» (relato pedagógico 2).

En este escenario de aprendizaje, se lanzan u ofrecen retos o propuestas de trabajo colectivos, que posibiliten el desarrollo de tales dimensiones, utilizando contenidos específicos de las disciplinas citadas y ya trabajados en otros escenarios de aprendizaje específicos para esas áreas de conocimiento. En un lugar visible y accesible a todos los alumnos se recoge un esquema visual que plasma la finalidad de este escenario, así como las diferentes técnicas o procedimientos que se pueden utilizar para responder al reto. Al igual que en SAKON, se organizan en grupos medianos y las actividades se realizan tanto a nivel individual como en pequeños grupos. Una de las observaciones realizadas en este escenario nos muestra la organización de la actividad conjunta en el mismo:

El tutor comienza la sesión recordando el reto que están trabajando, relacionado con el día internacional de la violencia de género.

Tienen que diseñar, planificar, realizar y evaluar una acción colectiva el día 25 de noviembre, fecha en la que se celebra tal día. Tal como me muestra una alumna, el reto está recogido en un programa informático (Alexia) al que el alumnado accede a través de sus ordenadores personales. Previo al reto, y de manera individual, tienen que realizar desde la plataforma una serie de tareas a modo de inmersión en el reto propuesto. En la plataforma, se explicitan las competencias que se pretenden desarrollar, así como las actividades que se ofrecen para el desarrollo de estas y los resultados de aprendizaje esperados. Estos están especificados y organizados en diferentes niveles de logro, a los que se asocia la autoevaluación que realizan a través del propio programa y mediante las rúbricas ofrecidas. Todos los recursos necesarios para las actividades se alojan en el programa, o en distintas carpetas de DRIVE. Las rúbricas muestran la siguiente categorización: *oinarrizkoa* (básico), *aurreratua* (adelantado) y *aditua* (experto). (obs. D1, traducido al castellano)

2.5. GPS, el trabajo de las habilidades interpersonales

Son los contextos de aprendizaje que ponen el foco en el desarrollo de competencias transversales y el autoconocimiento. Los procesos que viven en este escenario se complementan con las sesiones de tutoría que tienen regularmente y a modo individual con los alumnos, en especial con aquellos en los que han identificado más necesidades de apoyo. Así lo caracterizan los propios tutores:

Tiene mucho que ver con el concepto de GPS, que es un poco el ayudarles a conocerse a sí mismos. Ayudarles a conocerse, claro, en etapas diferentes, pues tienen una forma diferente. Un segundo de secundaria ya la forma que lleva es quién soy yo, qué me gusta... un poquito en la toma de decisiones para el futuro, ... pues necesitamos darles también momentos para que se conozcan y luego junto con esa tenemos la tutoría personalizada. (relato pedagógico 2)

Este escenario de aprendizaje se desarrolla en grupos de entre 30-40 alumnos. La observación realizada en una de las sesiones nos da cuenta del contenido y la organización de las actividades que se desarrollan en este escenario:

Nos encontramos en una de las aulas de tamaño medio (30-40 alumnos) que utilizan también para otros escenarios de aprendizaje. Están realizando una serie de actividades en torno a una temática medioambiental que han denominado «Zabor biltzaile eta Altxor biltzaile» (Recogedor de residuos y recogedor de tesoros). Los alumnos, en grupos reducidos, comparten y analizan sus acciones y actitudes cotidianas con relación al consumo y la generación de residuos. Son actividades vinculadas al proyecto global que están trabajando [Salvar el planeta Tierra], con una clara orientación a la concienciación ambiental en torno al tema de los residuos. (obs. D4, traducido al castellano)

2.6. BIZI, procesos de transformación social

Son contextos que se organizan de manera regular, generalmente tras la finalización de alguno de los proyectos desarrollados. Los procesos de aprendizaje que se dan en este contexto se desarrollan a lo largo de una semana de manera continuada, es decir, utilizando el período lectivo de toda la semana y organizándose en grupos de tamaño mediano. Las actividades propuestas y aquellas que emergen a lo largo del proceso tienen una orientación de aprendizaje y servicio. Se trata de propuestas enfocadas hacia el análisis y la respuesta a determinadas situaciones problemáticas identificadas en el entorno social próximo o más global, y que se llevan a cabo, tal como los tutores señalan, «más fuera de los Gunes», es decir, más allá del aula. Tal como ellos los caracterizan:

Son momentos en los que trabajamos mucho con otro tipo de agentes de la comarca, como Cáritas o Mundukide u otros. Bueno, pues con otras organizaciones. A veces el tema que se trabaja en BIZI, igual también se da en los PROI, así que, no viene de fuera. ... Lo que tenemos es un análisis hecho de qué organizaciones en el Valle [donde se sitúa la ikastola] están trabajando con cada uno de los elementos de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* que son los ejes sobre los que tratamos de organizar los proyectos, actualmente. (relato pedagógico 2)

Por su parte, los alumnos perciben de esta manera el carácter de este escenario de aprendizaje:

BIZI, utilizamos más para relajarnos, porque el trabajo está, sobre todo, en PROI. Algún profe nos ha dicho que esas semanas de BIZI son para estar más relajados, sin tareas como las que hacemos en PROI. Algunas actividades que hacemos en BIZI son activas, pero, casi siempre, hay que hacer trabajos. (GD Alumnado, traducido al castellano)

3. Algunos aprendizajes que nos muestra la experiencia, desde las voces de sus protagonistas

Los grupos de discusión realizados con el profesorado y con el alumnado, además de con las familias, nos ayudan a comprender todavía mejor estos contextos de aprendizaje, las interacciones, los recursos y las estrategias que se manejan en los mismos y en los procesos de aprendizaje que en ellos se desarrollan.

3.1. Lo que el alumnado vive

En las conversaciones mantenidas con los alumnos de ESO, y con relación a los cambios que perciben en la forma de aprender que están viviendo en este tránsito de Primaria a Secundaria, destacan, recogiendo sus voces, los siguientes aspectos (GD discusión alumnado):

- El carácter inter o multidisciplinar, la perspectiva globalizadora y la contextualización de los contextos de aprendizaje que viven:

«Antes los proyectos eran solo en Ingurune [la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultura, de Primaria], pero ahora son un montón de asignaturas las que entran en los proyectos»; «ahora los proyectos son sobre cosas del mundo»; «en los proyectos trabajamos cosas del pueblo, del medio ambiente y así»; «[los temas de PROI]... son problemas del mundo, discutimos sobre cosas que pasan en el mundo».

- El sentido y el significado de los procesos de aprendizaje:

«Antes teníamos que saber de memoria las cosas, ahora, tenemos que entender, tenemos que saber por qué pasan las cosas»;

«si solo aprendes de memoria, no entiendes»; «es más difícil porque tenemos que explicar las cosas que hacemos, tenemos que ponernos de acuerdo, es más difícil»; «tenemos que ponernos de acuerdo en los pasos que hay que dar, hay unos pasos, que tienen una razón, hay que razonar más, y lo entiendes mejor»; «nos dicen que los trabajos no son para ellos, sino para nosotros»; «nos dan pistas para hacer las cosas, no soluciones, nos dan pistas para hacer nuestras cosas».

- El trabajo colaborativo de todo el colectivo:

«Antes hacíamos las cosas cada uno, ahora, hay que trabajar en grupo, tienes que ponerte de acuerdo»; «tienes más responsabilidades, aunque algunos no hacen las cosas [risas]»; «tenemos distintos profes, puedes consultar con distintos profes las cosas que haces, lo que no te sale, ... , antes teníamos solo una maestra»; «trabajar en grupo es más difícil, pero me gusta, tienes más responsabilidades, y hay que hacer las cosas»; «en PROI [uno de los escenarios de aprendizaje] tenemos distintos profes, podemos hablar con ellos, antes todo el tiempo era con una maestra»; «y hacemos *jardueras* [actividades, en euskera] con otros de otras *gelas* [grupo de alumnos, en euskera]»; «los profes nos quieren ayudar y que vengamos a gusto a la ikastola»; «tenemos que organizarnos nosotros, aunque sabemos que los profes nos van a ayudar, y también los amigos».

- La digitalización de los procesos de aprendizaje:

«Alexia [el paquete informático que utilizan como soporte informativo y organizativo] me ayuda a entender las cosas y saber cómo hacerlas»; «en LH [primaria, en euskera] no utilizábamos mucho el ordenador, era casi todo en papel, ahora no»; «tenemos más *tresnak* [herramientas, en euskera], y así es más fácil hacer las cosas»; «los *check-list* [relación de criterios para orientar el trabajo] nos ayudan mucho para saber qué tienes que hacer, si está bien, qué tienes que hacer mejor y así».

Por lo que respecta a las mejoras que harían destaca el tema evaluativo. No terminan de sentirse cómodos en esa evaluación cualitativa que en Arizmendi tratan de impulsar a través del pro-

yecto BATU. Demandan calificaciones numéricas a la hora de realizar la evaluación, así como un *feedback* cualitativo, también en SAKON, donde tienen más peso las asignaturas instrumentales. Por lo que respecta a los escenarios de aprendizaje, hay diferencias en cuanto a la valoración de los mismos, y parece que también necesitan algunos espacios propios como para la Educación Física. Finalmente, algunos de los jóvenes con los que hemos conversado señalan que escriben «demasiado».

3.2. La percepción de las familias

Las familias también han sido y son partícipes, a su manera, del proyecto BATU y del proyecto de la ikastola, en general. Las conversaciones mantenidas con familiares de alumnado que en estos momentos están viviendo el proyecto BATU señalan las siguientes cuestiones respecto al mismo:

Las hubo [sesiones informativas] ya antes de meterse en lo que es BATU, en los años anteriores [2019-2021] hubo una serie de charlas también informativas, participativas, donde yo creo que la propia ikastola quiso asegurarse de que todos los que íbamos a meternos en este proceso teníamos la información de primera mano, la información adecuada y que teníamos opción también de preguntar y debatir. Luego, ya una vez que ya sabíamos cómo iba a ser, es cierto que las propias alumnas o el alumnado eran los que igual tenían más información, porque, claro, ya entrábamos más en materia de cómo funcionaba el día a día. (GD familias)

Desde sus vivencias, destacan el esfuerzo realizado por la ikastola con esa intención de hacerles partícipes del proyecto desde sus inicios, y mostrando, así mismo, una autocrítica respecto a su nivel de participación, si bien señalan las dificultades personales a la hora de realizar aportaciones al mismo. En cualquier caso, es notorio ese interés por hacerlas partícipes del proyecto BATU, y del proceso de renovación pedagógica de la ikastola, como se puede comprobar en el testimonio de uno de los familiares: «las sesiones estas de presentación fueron interesantes porque además de los profesores o de los trabajadores de Arizmendi, fueron los propios alumnos quienes prepararon las sesiones y quienes nos dieron a conocer cómo era el funcionamiento» (GD familias).

El aspecto más destacable de lo que los familiares perciben en relación con BATU es ese interés por incidir en la autonomía, la autogestión de los niños y niñas y la responsabilidad de llevar adelante su propio proceso de aprendizaje. Así mismo, tal como se puede inferir de sus voces, destacan, por una parte, la apertura a la diversidad de formas de acción en dichos procesos y, por otra, la intención de desarrollar una mirada crítica en los jóvenes a través de esos contextos de confianza y de relativa libertad que quieren brindar al alumnado:

De todos modos, también pienso que la autonomía que les da esta metodología es brutal, a veces hablan de una manera... pero yo le veo que está segura [su hija] de lo que está diciendo, que está segura de lo que, ... entonces ... Bueno, al ver esa seguridad, digo bueno, estará bien, no me preocupa.

[otro familiar] Creo que desarrollan bastante mejor cada uno su pensamiento crítico. Tienen espacios para compartir esos pensamientos en libertad, controlada dentro de un marco. Pero yo les veo que trabajan con confianza. (GD familias)

3.3. La percepción del profesorado

El profesorado, por su parte, pone el foco en las fortalezas del colectivo que, tal como ellos señalan, «cuenta con una capacidad de decisión comunitaria y jurídica y creemos que hemos acertado practicándolas mediante la autogestión. Esas han sido en el pasado y son en la actualidad sus mayores fortalezas [del colectivo]» (Arizmendi Ikastola, 2020). Señalan también como un factor clave de sus fortalezas el proceso de construcción e implementación de un marco pedagógico propio, proceso que les ha generado, a través de esa experiencia pedagógica, un conocimiento teórico compartido y una «disposición para cambiar constantemente y una motivación para hacer realidad nuestros sueños» (Arizmendi Ikastola, 2020). Creen también que tienen el apoyo de buena parte de la comunidad de la comarca en la que se sitúa la ikastola, lo que, indudablemente, les genera confianza y fuerza para seguir con el proyecto.

4. A modo de conclusión: la sostenibilidad en clave de futuro

Atendiendo a las palabras de Iñaki Etxezarreta (director de la ikastola Arizmendi durante el período 2013-2021), un proceso de transformación escolar del calibre que ha impulsado Arizmendi necesita cuestionar muchas de las creencias, valores, formas de actuar de los agentes que forman parte de la vida de la escuela, es decir, tal como él señala, «romper con las inercias y comodidades a las que nos agarramos las personas en nuestro contexto de desarrollo profesional, salir de la zona de confort» (relato pedagógico 1). El cambio cultural requiere, según él, de un «cultivo comunitario» que sea continuo y basado en un liderazgo que «al mismo tiempo lleve a la innovación y a la transformación y al mismo tiempo sea lo suficientemente inteligente como para que no fuerce los ritmos» (relato pedagógico 1).

Así mismo, el contexto cooperativo y la propia estructura cooperativa de la ikastola son algunos de los factores que pueden facilitar la sostenibilidad del proceso de renovación pedagógica en Arizmendi. Efectivamente, la ikastola Arizmendi es el único centro educativo de las etapas obligatorias que está dentro del Grupo Mondragón, donde se aglutinan la mayoría de las cooperativas (de diferentes sectores productivos) de Euskadi. Esa situación permite recibir un apoyo no solo moral en su acompañamiento grupal, sino también un apoyo económico que, aun no siendo muy significativo, ha permitido dar continuidad a un proceso de transformación prolongado en el tiempo y con amplitud de miras.

Otro de los factores que señala Etxezarreta es el papel que juega la Administración educativa en estos procesos de transformación escolar. Así, afirma que: «Existe por parte del gobierno una visión muy utilitarista de la educación. ... La escuela necesita un incentivo y una ayuda en esos procesos de transformación, que son, sobre todo, procesos de transformación social» (relato pedagógico 1).

La regulación del proceso de renovación pedagógica es otra de las claves que destaca Iñaki. Subraya la necesidad de un proceso evaluativo, comunitario, continuado y sistemático que posibilite llegar a un conocimiento de lo que se está haciendo en

cada etapa, a través de «una evaluación interna que desarrolle el propio docente» y otros recursos que, tal como él señala:

vayan en consonancia con la evaluación que hagan agentes externos: De tal forma que la comunidad, docente, no docente, las familias... vayan conociendo continuamente en qué avanzamos, en qué nos hemos quedado cortos, qué es lo que hay que transformar, en qué nos hemos equivocado...en todo esto. (relato pedagógico 1)

Y, finalmente, los maestros y maestras identifican algunas de las claves fundamentales en esa idea de continuidad del proyecto, y sostenibilidad a medio y largo plazo, que están desarrollando. Claves que se sitúan en su propia mirada como profesionales de la educación y como personas que participan de este proceso renovador, entre otras cualidades, la creencia en sus propias capacidades, el cultivo de la solidez interior, la reconexión con su vocación educadora, la confianza en ellos mismos y en los demás, la flexibilidad y el cuidado mutuo.

5. Referencias bibliográficas

- Antero, A. (2016). *Konfiantzaren pedagogia: Arizmendi ikastolaren markoa*. Ikastolen elkarte.
- Arizmendi Ikastola (2020). *La pedagogía de la confianza. ¡Los sueños están para cumplirlos! Teoría para el cambio y propuesta educativa*. Arizmendi Ikastola.
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento*, 9, 85-103.
- Delgado, A. (2016). Gordailu y la renovación pedagógica en el País Vasco. Política y educación en el tardofranquismo. *Aula*, 22, 189-203. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622189203>

La renovación pedagógica que no pudo ser. El caso de un IES en León

ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ
ALFREDO REBAQUE-GÓMEZ
Universidad de León

En este capítulo sobre la Renovación Pedagógica en un centro de los denominados «gueto», situado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, se analiza lo que podemos aprender de un proyecto en el que no se han cumplido los sueños que iniciaron ese proyecto de renovación pedagógica. Sumergirnos en las experiencias y vivencias que ha experimentado la comunidad educativa de este centro y que también han vivido, posiblemente, otros centros educativos, otros espacios comunitarios y que hemos experimentado también todos y todas en algún momento de nuestro trabajo educativo. Desde su ilusionante inicio y sus parones sucesivos, los períodos en los que se retomó el impulso y la esperanza, así como las crisis que surgieron, las dificultades que experimentaron y que aparecieron a lo largo del camino, justamente porque querían ir más allá, pensando en otra educación posible y necesaria.

La convivencia, la renovación y la vida es, como la ciencia, un proceso de experimentación y aprendizaje sucesivo en el que, a veces, los errores, las equivocaciones y los fracasos pueden también servirnos para comprender y entender aquellos aspectos que no debemos repetir y abrirnos caminos y enfoques alternativos que nos aporten vías diferentes de solución y de abordaje a los problemas y los retos que se nos presentan. Este es el afán de este capítulo.

1. Contexto

La comunidad educativa que aquí nos ocupa, en este estudio de caso, intentó durante años transformarse en una comunidad de aprendizaje, desde el 2015, con la intención de implicar a la comunidad educativa y social en el aprendizaje y el crecimiento del alumnado, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias con la voluntad de mejorar no solo los resultados educativos, sino sobre todo la convivencia y la cohesión social de toda la comunidad educativa (Elboj y Oliver, 2003).

El centro es un instituto público de Educación Secundaria (IES) de Castilla y León. Abrió sus puertas en el año 1973. Tiene la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR I y PMARII); Bachillerato de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales, además de una Formación Profesional Básica (FPB) de Tapicería y Cortinaje. Es un instituto de tamaño mediano, contando con 340 alumnos y alumnas y 60 profesores y profesoras.

El centro se encuentra ubicado en un barrio de unas 5.000 personas, en la periferia o extrarradio de la ciudad. Es una zona que no está especialmente envejecida, ya que tiene mucha población joven, la gran mayoría de clase obrera con rentas bajas y mucha población migrante (mayoritariamente de origen africano y de Europa del este) y de etnia gitana. El director lo describe así:

... realmente el barrio es muy rico en diversidad de personas y de procedencias e incluso de clases sociales, porque hay una clase media muy importante que está establecida ahí, en una zona del barrio al lado de estos chalets. Pero de esa zona solamente nos viene alumnado inmigrante. El alumnado que no tiene esa procedencia en su mayor parte se va a los colegios del centro o a los colegios concertados que hay por la zona.

En dicho barrio hay dos centros de formación profesional concertados y tres centros de educación infantil y primaria públicos. Además, cuenta también con la presencia de un centro privado que abarca desde infantil hasta bachillerato. A los centros concertados y al privado acuden fundamentalmente po-

blación de fuera del barrio y algunos del barrio con rentas más altas.

Se plasma así el fenómeno denominado coloquialmente «fuga de blancos». Es decir, la huida de las familias de clase media hacia centros donde no hay alumnado extranjero, con necesidades educativas específicas o de clase social baja. La investigación ha demostrado reiteradamente (Fernández y Muñiz, 2012; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2020) que la mal llamada «libertad de elección» es realmente «preferencia de selección». Por una parte, preferencia por aquellos centros privados y privados-concertados que pueden seleccionar una clientela «escogida» y que sirven a las clases medias para que estas se alejen de alumnado extranjero, con necesidades educativas específicas o de clase baja, a la vez que aseguran al centro estar en los puestos altos de los *rankings* que se publicitan sobre los centros educativos en los medios de comunicación en las épocas de matriculación, y así seguir siendo demandados. Por otra parte, también responde a la preferencia de selección de algunas familias que rechazan ver mezclados a sus hijos e hijas con los que no son de su misma clase social, buscando para sus hijos e hijas y para ellas mismas los «contactos» sociales «adecuados» de cara a que puedan obtener mejores oportunidades en el presente y futuro sociolaboral. El resultado es la segregación escolar.

Como dice Gimeno-Sacristán (1998), detrás de muchas invocaciones a la «libertad» de elección de centro lo que se esconde es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos e hijas con los que no son de la misma clase. En este barrio, como en tantos otros de cualquier ciudad, algunas familias han mostrado predilección por los centros concertados a la hora de escolarizar a sus hijos e hijas, frente a la opción de los centros públicos, aun cuando estos últimos presentan condiciones objetivas más favorables para una mejor y más inclusiva educación (por ejemplo, contando con aulas menos masificadas o con profesorado seleccionado en pruebas objetivas que respetan igualdad, mérito y capacidad).

Lo que sí respalda la evidencia estadística es

la creencia de los padres y las madres en que los “contactos” sociales y los compañeros y las compañeras de aula pueden influir en los resultados educativos y en el futuro sociolaboral de sus hijos e hijas,

motivo por el cual suelen preferir centros concertados. (Fernández y Muñiz, 2012, p. 115)

La reciente investigación en sociología de la educación (Bonal, 2018; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2020) confirma que la libertad de elección de centro es un «término falaz» para justificar un sistema que segrega al alumnado y que las clases medias y altas aprovechan para alejarse del alumnado extranjero y de las clases bajas. De igual manera, el informe de la OCDE (2012) *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja* indica que proporcionar plena libertad de elección de escuela a las familias puede dar por resultado la segregación de estudiantes según sus capacidades y antecedentes socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos.

Esto es lo que las políticas educativas de la Administración educativa de Castilla y León han fomentado en este barrio periférico como en otros tantos barrios marginales de las ciudades de esta región. Lo cual, unido al fenómeno de la gentrificación y la segregación socioeconómica han convertido centros públicos en guetos en los que se concentra la población más desfavorecida y con mayores dificultades.

El barrio está a las afueras de la ciudad, aunque, sin embargo, se puede acceder desde él al centro andando en unos quince minutos, aproximadamente. Pero queda en la parte de atrás de la estación de tren, estando separado del núcleo central urbano por un río y por las vías del tren, lo que genera geográfica y mentalmente mayor separación que lo que la distancia física indica. Cabe añadir que los barrios periféricos tienen mucha menor atención y cuidado por parte de las administraciones locales en cuanto a la limpieza, el mantenimiento de las vías públicas, el alumbrado, etc., lo cual contribuye a que sea este un centro gueto, dentro de un barrio gueto.

El centro tampoco dispone a su alrededor de grandes infraestructuras urbanísticas y tiene un escaso acceso por transporte público. Desde los otros barrios de la ciudad siempre se le ha considerado una «zona problemática», la cual es «mejor no frecuentar», aludiendo a veces al mismo de forma despectiva o con apelativos que lo estigmatizan. Dicha percepción se ha alimentado más del imaginario representado por el mito colectivo de la burguesía que de la realidad existente en dicho espacio.

Precisamente se podría destacar como aspectos positivos y fuertes del barrio la diversidad cultural que existe y convive en sus límites y en el mismo entorno. A su vez, la cohesión social dentro de cada una de estas comunidades con fuertes vínculos familiares.

Por el contrario, es necesario señalar igualmente los puntos débiles que se detectan, como son el estigma ya mencionado que hay sobre el barrio por parte de «los de fuera», pero que, en muchos casos, ha acabado siendo asumida por la propia población del mismo. También cabría destacar la gran dificultad que tienen para acceder a recursos culturales básicos al no disponer de servicios públicos cercanos y con dotación suficiente. Si bien es cierto que cuentan con una casa de la cultura, esta construcción administrativa no es percibida por la población como un recurso propio del barrio, dado que no se han planteado dinámicas y estrategias, desde la Administración pública, para que se apropien de la misma y la sientan como suya.

2. Prácticas renovadoras en el marco de un proyecto de comunidad de aprendizaje: un proceso lleno de dificultades

Nos adentramos, a continuación, en las dificultades que ha conllevado el proceso de renovación pedagógica para construir una comunidad de aprendizaje en un centro con estas características en el contexto de un barrio marginal y desatendido por las administraciones públicas y educativas. Pero también queremos resaltar aquellos aprendizajes que la comunidad educativa manifiesta que han sido relevantes en el intento, para intentar vislumbrar qué les ha aportado la experiencia desde una concepción pedagógica positiva del error (Díez-Gutiérrez, 2022).

La consecuencia de las políticas educativas y sociales que se aplican (o, más bien, se abandonan) en el barrio es que muchas familias, a pesar de ser el centro analizado el más cercano a su domicilio, deciden llevar a sus hijos e hijas a centros de otros barrios, tanto concertados como públicos, que consideran más idóneos para educar a los hijos e hijas con la clase aspiracional a la que desean llegar. Esto provoca de forma directa que la mayor

parte de la población del instituto analizado sea migrante o de etnia gitana, no teniendo prácticamente población autóctona.

A pesar de que en los últimos años se ha intentado que la educación en el centro sea más cercana, esté más en la línea del trabajo conjunto y la provisión de espacio de enseñanza y aprendizaje cooperativos, colaborativos y compartidos con las familias y el entorno, es difícil materializar dichas acciones y hacerlas llegar a la población cuando, desde las instituciones responsables, no se facilita esta labor y los cambios constantes, y la imposibilidad vital de los profesionales, limita sobremanera esas acciones a medio y largo plazo.

Estos dos aspectos son cruciales como dificultades añadidas en todo el proceso de renovación pedagógica y constitución del centro educativo como comunidad de aprendizaje. En primer lugar, el profesorado y la comunidad educativa en general han constatado que hay un abandono institucional por parte de las Administraciones educativas (sobre todo la Dirección Provincial de Educación) y públicas (especialmente el Ayuntamiento) que no les facilitan recursos, medios, flexibilidad suficiente, apoyo institucional y colaboración en los proyectos que inician.

Y, en segundo lugar, el cambio continuo que supone que cada curso una parte del claustro de profesorado, que estaba embarcado en un proyecto colectivo y compartido del centro educativo, se vaya a otros centros y que sean sustituidos por profesorado interino o definitivo que no conocen el proyecto y con quienes hay que empezar de nuevo. Contando con que, además, sean partidarios y estén de acuerdo con la filosofía del proyecto de comunidad de aprendizaje que se les plantea y estén dispuestos a involucrarse activamente en la dinámica que supone. Este es quizás una de las dificultades más señaladas por el equipo directivo y parte del profesorado en las entrevistas y los grupos de discusión realizados.

Por eso, lo que comenzó con una fuerte implicación del profesorado y del equipo directivo que lo inició hace una década, se ha ido diluyendo de manera evidente, debido, en muchos casos, a la escasa aportación y apoyo desde las instancias administrativas superiores, ciertamente, pero también porque no se ha planteado en ningún momento (por parte de la Administración educativa) que un proyecto de comunidad de aprendizaje en un centro gueto y en un entorno social con especial dificultad hu-

biera necesitado una continuidad del equipo docente para que tuviera un resultado significativo. Lo cierto es que la Administración ha permitido y favorecido todos estos años que casi todo el personal docente del centro cambiara anualmente, cada curso. Lo cual ha limitado evidentemente y dificultado mantener una línea de trabajo constante en contenidos e ideas de renovadoras.

Por eso es pertinente hacer referencia y destacar el hecho de que desde el curso 2016-2017 solo mantiene, dentro del profesorado, a 12 de los miembros que estaban en ese curso y que impulsaron convertirse en una comunidad de aprendizaje de forma definitiva y comprometida. Cabe destacar que la rotación del profesorado ha sido en torno al 81 % de la plantilla. Dicha situación dificulta y limita mucho el mantenimiento del proyecto educativo de renovación pedagógica que dio comienzo en el año 2012. Como expresa una de las profesoras entrevistadas:

Entonces es muy difícil continuar con un proyecto, sobre todo si participan igual más los profesores interinos que los que tienen plaza fija. Pues claro, es que cada año es renovar la plantilla, empezar casi de cero con los profesores que llegan nuevos. Si hubiera una continuidad, pues sería más fácil seguir con el proyecto.

También es importante tener en consideración todas aquellas acciones que desde el centro se han ido realizando, desde que se hizo una asamblea general del centro en el año 2015, y se empezó a plantear de alguna manera la renovación, el cambio, una forma diferente de enfocar la educación, la enseñanza.

Fue cuando se decidió, convertir el centro educativo en una comunidad de aprendizaje como el único modo, la única manera, de que el centro educativo evolucionase y no se convirtiera definitivamente en un gueto marginal y en declive permanente. Además, este impulso surgía porque desde el centro siempre se ha defendido que este debe formar parte de la comunidad educativa, que debe estar en la comunidad social y que esta también sea parte de la comunidad de aprendizaje.

Sin embargo, esa variación permanente de la plantilla de profesorado ha dejado que el sueño que una vez pusieron en común en los pasos iniciales de constitución de una comunidad de aprendizaje y la organización de una experiencia ilusionante y comprometida, con la implicación de la comunidad educativa y

del entorno, quedase progresivamente en manos de la mera voluntad y el impulso del equipo directivo de hacer las cosas, más que en la realidad cotidiana de transformarse colectiva y solidariamente en una comunidad de aprendizaje.

La pandemia del Covid-19 ha sido un momento especialmente difícil para el centro. A pesar de la continuidad de las clases a través de la utilización de plataformas digitales, las dificultades económicas impidieron a muchas familias poder acompañar o ayudar a sus hijos e hijas en las clases. Apañándose a veces con un móvil con escaso almacenamiento para buscar información para acceder a las plataformas en las que se mandaban las tareas, o para poder mandarlas, recurriendo a veces a hacer fotos de los trabajos realizados y enviarlos vía WhatsApp a sus profesores y profesoras.

Además, buena parte de las familias con más necesidades carecía de las condiciones materiales (tecnología, conexión a la red, espacio, temperatura, luz, etc.), las herramientas culturales (habilidades pedagógicas, conocimiento del idioma, formación, etc.), el tiempo para acompañar el proceso educativo, la estabilidad emocional (por problemas económicos, de salud, habitacionales, etc.) o los recursos alimentarios necesarios para destinar un tiempo de calidad a aprender.

Pero es que, además, aunque los niños y niñas utilizaran el móvil o el ordenador regularmente, se vio que eran muy pocos quienes los utilizaban para fines educativos, sino que era más para el entretenimiento. Es decir, a la brecha social y digital se le sumaba la brecha digital de segundo orden, que hace referencia al distinto uso de la tecnología según clase social: el alumnado de familias con menos recursos económicos y culturales tiende a pasar más tiempo ante el ordenador y en la red haciendo un uso más indiferenciado, consumista y pasivo que sus compañeros de clase media y alta que hacen un uso más variado, selectivo y formativo de la tecnología y las redes (Fernández-Enguita, 2020), ya que cuentan con una oferta más amplia de actividad cultural y de ocio alternativo y con un entorno familiar que dispone de más recursos para entender, controlar y orientar lo que hacen sus hijos e hijas ante las pantallas.

3. Algunas iniciativas renovadoras en curso

Las alternativas y esperanzas de este centro educativo no se centran únicamente en seguir en el empeño de impulsar y construir una comunidad de aprendizaje, sino en el «mientras tanto». Es decir, qué hacer en la práctica cotidiana mientras llega el momento en el que se retome el sueño de renovación pedagógica. Y ese mientras tanto está constituido por propuestas y alternativas de renovación pedagógica, quizás no globales o que implican a toda la comunidad y al contexto social, sino que se siguen desarrollando con los medios y fuerzas con las que cuentan.

3.1. Grupos interactivos

Algunas de ellas son la organización de actividades de refuerzo pedagógico con la participación de las familias, en el formato denominado «grupos interactivos». Estos son grupos de aprendizaje que son organizados por el centro, en los cuales el rol central de animar las sesiones se les pide a voluntarios y voluntarias (siendo alguna incluso profesora de la universidad en activo). La presencia del profesorado es más para acompañar el desarrollo de la actividad y ayudar siempre que sea necesario en algo que sea puntual. Según el profesorado, estas actividades ayudan mucho a captar la atención del alumnado y a valorar el aprendizaje al estar en una dinámica donde sus familias están involucradas.

En cada grupo se realiza una actividad concreta, que se desarrolla en un espacio relativamente corto de tiempo mientras una persona adulta (la persona voluntaria, sea familiar, otro profesorado o profesionales que apoyan) tutoriza a cada grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle un aprendizaje cooperativo entre iguales. Al ser grupos heterogéneos, siempre hay estudiantes que acaban antes la actividad, con lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus compañeros y compañeras, generando una dinámica de diálogo e interacción que ayuda en el aprendizaje de todo el alumnado, tanto al que ha terminado, y explica con sus palabras aspectos que quien no haya terminado le cuesta más, como al que desarrolla un proceso más lento y recibe la ayuda. Cada grupo va cambiando de actividad y de persona tutora con lo que, al final de la se-

sión, todos y todas han podido realizar 4 o 5 actividades distintas sobre un tema en concreto que se esté trabajando en esa sesión.

3.2. Actividades extracurriculares

También las actividades extracurriculares y visitas guiadas fuera del instituto. Estas actividades consisten, por ejemplo, en la realización de eventos de celebración de fechas importantes, como el día de la paz y no violencia, donde el alumnado es involucrado de forma activa en la organización. Tanto en el diseño de la misma como en su organización y en llevarla a cabo. Es un ejercicio en la práctica de una educación democrática donde el alumnado toma decisiones y participa activamente en cómo, cuándo y de qué forma desarrollar esas actividades. También se hacen visitas a lugares históricos de la provincia para recuperar la memoria de las gentes y el sentido de pertenencia a una zona y región que es parte de la denominada «España vaciada». Según el profesorado, estas actividades suelen despertar mucho interés del alumnado al incorporar otro tipo de dinámica diferente a lo común en las clases del día a día y al introducirlos en la participación de las mismas.

3.3. Proyectos internacionales

La tercera iniciativa renovadora del centro es el diseño y la implementación de proyectos internacionales y de conexión con otras realidades sociales y educativas de diferentes países. En estos momentos, el centro está implementando un proyecto Erasmus, que además de financiar algunas actividades culturales, incluye un componente de movilidad internacional del alumnado, permitiendo que alumnado que nunca ha salido del barrio conozca y experimente otros países, otras culturas, otros idiomas y otras cosmovisiones a veces muy alejadas de su cotidianidad. Lo cual les permite ampliar no solo su horizonte de experiencias personales y vitales, sino también su visión sobre cómo es la educación, la realidad social y cultural en otros países, tan diferentes a su entorno. Este proyecto ha sido elaborado por todo el centro, de forma conjunta, lo que contribuye a la cohesión del profesorado, al trabajo compartido también con la comunidad educativa y a la mejora de las condiciones de aprendizaje y de la imagen del centro en su entorno.

3.4. Participación democrática

La cuarta iniciativa de renovación pedagógica que podemos destacar es la participación democrática que el centro privilegia, un elemento básico y central que siempre han promovido los Movimientos de Renovación Pedagógica. En el marco de las normativas existentes, el centro promueve activamente la participación como un elemento transversal y que abarca a la comunidad educativa y el entorno a través de la representación de los diferentes actores de la comunidad escolar y social en la gestión del centro, desde el profesorado, el alumnado y las familias, hasta personas voluntarias, colaboradores y personas de la comunidad social que se implican en la dinámica del centro. Esta participación es importante en el desarrollo de un ambiente de confianza y del sentido de pertenencia con el entorno social y comunitario, aspectos también fundamentales en la experiencia escolar del alumnado.

4. Los diez aprendizajes compartidos con el centro

El primer aprendizaje ha sido que «de los errores también se aprende». Que a pesar de tener la mejor de las intenciones al comenzar con el desarrollo de la idea; que a pesar de poner todo el empeño, esfuerzo y trabajo en sacarla adelante; que a pesar de no poder llegar a las metas que se plantearon en un primer momento, y de que «las cosas han sido como han sido», se han dejado unas bases, unos posos de un trabajo bien hecho, que quizás en un futuro permitan revitalizar la idea, sacarla adelante de nuevo y volver a impulsar con fuerza, ganas y entusiasmo todo aquello que en un tiempo pasado fue la visión utópica de aquellos «locos y soñadores de la educación» que creyeron poder mejorar y conseguir que el centro educativo fuera parte de la comunidad social y un agente de desarrollo del entorno y viceversa. Los errores son parte del aprendizaje.

Un segundo aprendizaje es que, a veces, lo importante es el camino que se emprende más que el resultado al que se llega. La canción de Lluís Llach, *Camino a Ítaca*, explica que el camino

será largo, que estará lleno de aventuras y conocimiento, que se debe aprender de los que saben y que el propio camino es realmente el aprendizaje. Sin esa idea inicial de la Renovación Pedagógica, de esa comunidad de aprendizaje, nunca se hubiera comenzado, nunca se habría puesto en marcha, nunca se habrían puesto en el camino. Pero, si al final no se llega a lo esperado, lo aprendido muestra los resultados conseguidos.

Un tercer aprendizaje es la necesidad de un apoyo administrativo mínimo para llevar a cabo el proyecto, para sacar adelante la idea. La Administración es quien tiene herramientas y recursos (no solo de índole económica, sino de personal, apoyo y difusión) para mejorar las instalaciones, apostar por que el mismo profesorado pueda seguir en el proyecto, dotar de mayor número de profesionales de educación social o mediación intercultural, conectar con los servicios sociales del entorno y crear estructuras permanentes de colaboración, más recursos para la dotación de las necesidades que van surgiendo, etc. Si esa Administración pública, que debería estar al servicio de todas las personas que conforman la comunidad, no pone los medios, no pone el mismo corazón que todas las partes involucradas, es complicado que proyectos de carácter innovador proliferen y se mantengan a flote en un mar en completa y continua marejada.

Un cuarto aprendizaje es que la cohesión del equipo docente y su continuidad aseguran mucho más el éxito del proceso. Que a pesar de que puedan surgir infinidad de problemas y situaciones complejas, es esa unión y cooperación colectiva uno de los elementos básicos que le da fuerza al proyecto, que impulsa la idea primigenia. Sin embargo, la realidad es bien distinta, y los continuos cambios e idas y venidas de profesionales, que en muchos casos «no comulgan con la idea» o simplemente no están en disposición de involucrarse, limita y perjudica ese trabajo conjunto que es necesario en este tipo de procesos. Como sucede en las colmenas, todas las partes deben trabajar de manera simultánea y coordinada en un fin común; de no ser así, será realmente complicado sacar adelante el trabajo planteado.

Un quinto aprendizaje es que es necesario contar con el entorno, con el contexto, donde se desarrolla el proceso para conseguir que tenga proyección, sentido y continuidad el trabajo. La comunidad educativa y social, todas sus partes, son de vital importancia en el proceso. Los recursos existentes son facilitadores

en la consecución de las metas, y es evidente que si la comunidad no se involucra en el proyecto y el centro no se implica con la comunidad es muy probable la reducción en gran porcentaje de la posibilidad de éxito. Si no entendemos dónde estamos, con quién nos relacionamos, qué posibilidades tenemos, más allá de los muros del centro, serán más complicadas e infructuosas las posibilidades de que lleguemos a conseguir lo que se pretende. Al final, si tenemos claro el para qué, para qué queremos hacer esto, entonces sí, entonces tendremos en cuenta todo aquello que es de vital importancia en el proceso de creación de una comunidad de aprendizaje.

Un sexto aprendizaje es que es necesario explicar, comunicar y difundir todo lo posible el proyecto de renovación pedagógica que se está llevando a cabo. No basta con hacer, hay que difundir un relato de compromiso que resalte los avances y genere esperanza para que quienes están y participan del contexto lo conozcan, lo valoren y se involucren. Pero también para que sea apoyado por la comunidad más cercana y por la población en general, además de las administraciones y los diversos recursos socioeconómicos del entorno. Cambiar el relato sobre el centro. Pasar en el imaginario colectivo de un «centro gueto» a un centro al que quieren ir y con el que quieren involucrarse las familias y la sociedad del entorno. Dicen que lo que no se ve, que lo que no se nombra, no existe. Si no somos capaces de visibilizar, de hacer ver y entender lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace, difícilmente conseguiremos que las diferentes partes concluyan en una sinergia que permita potenciar el proyecto y llevarlo al puerto de Ítaca. Un ejemplo de ello es el desarrollo de la creación del premio Concordia, con el fin último de visibilizar el centro en la sociedad. Cada año se elige una persona que se haya distinguido bien sea por su compromiso con la sociedad, por su solidaridad, en el trabajo por los demás, etc., y se le hace un reconocimiento buscando una vinculación e integración del centro en la sociedad y la visibilización y presencia en los medios de comunicación.

Un séptimo aprendizaje es que no sirve con la ilusión y el entusiasmo inicial si no hay continuidad. Hace falta consistencia y constancia, que en los momentos de dificultad y de crisis se mantengan los principios y las finalidades que dieron origen al proyecto de renovación pedagógica. Siempre habrá momentos

difíciles, tiempos de crisis y de abandono, pero se trata de ir lentos porque se quiere ir lejos. Evidentemente habrá gente que se va quedando por el camino, como es natural. Sin embargo, pensar en un cambio del 80 % del equipo de forma permanente año tras año dificulta en exceso el proceso y mina de manera paulatina y sistemática esa ilusión y ese entusiasmo de las personas que iniciaron el camino.

Un octavo aprendizaje es que un proyecto de renovación pedagógica, como es la comunidad educativa, no puede depender de liderazgos carismáticos, que no siempre perduran, sino de un liderazgo distribuido y compartido que dé espacios de oportunidad a todos los participantes, tanto de dentro como de fuera de la comunidad educativa, para que lideren e impulsen avances en aquello en lo que se está trabajando y se pretende alcanzar. La dependencia de líderes carismáticos implica que, cuando faltan, dejan un vacío que en muchos casos no es posible rellenar y desaparece el proyecto que dio origen a ese modelo de renovación pedagógica. Es por eso crucial que la renovación pedagógica sea asumida como una labor comunitaria, como un sueño compartido por toda la comunidad y donde el protagonismo sea de quienes lo llevan a cabo y la responsabilidad de continuarlo no dependa de personas concretas, sino de la propia comunidad educativa y social que se siente orgullosa, comprometida y se siente parte del sueño.

Un noveno aprendizaje es que, aunque no se lleve a cabo todo el proyecto de renovación pedagógica de la comunidad de aprendizaje, puede haber aspectos o estrategias de la misma que perduren en el tiempo y permitan dar continuidad a parte del proyecto o sean germen inspirador para retomarlo en otro momento. Por ejemplo, una de las experiencias que han tenido éxito y muy buena acogida han sido los grupos heterogéneos interactivos, los cuales facilitaron la visión de cómo seguir, como se ha explicado anteriormente. No es posible realizar esta acción de forma permanente, ya que no hay voluntariado para ello, pero sería algo ideal. Siempre que se ha realizado esta dinámica se ha podido constatar que funciona, que los resultados son positivos y provechosos en eficacia y eficiencia.

Un décimo aprendizaje que podemos obtener de esta experiencia es la necesidad de que en la formación inicial que se imparte en las facultades de educación haya una formación específica y profunda sobre cómo abordar la diversidad, la multiculturalidad,

la resolución de conflictos, el trabajo en barrios empobrecidos, la educación en entornos desfavorecidos, la colaboración con los servicios y redes sociales del entorno. Porque una de las dificultades más reiterada por parte del profesorado del centro es la falta de preparación y de formación para trabajar en contextos similares al de este IES.

5. A modo de cierre

Vamos lentos, porque vamos lejos. Este dicho, que se popularizó en el movimiento 15-M de los y las indignadas, puede reflejar la conclusión general que el equipo de investigación ha recibido del estudio de caso de este centro de secundaria cuyo proyecto de renovación pedagógica, buscando transformarse en una comunidad de aprendizaje, no ha tenido el «éxito» esperado. Sin embargo, ha marcado una historia de aprendizaje y de caminar juntos a toda una comunidad educativa y social que con sus logros, sus dificultades y sus fracasos le ha permitido aprender de sus propios errores, avanzar en aquellos aciertos que les han servido y no perder la esperanza de que pueden soñar juntos otra educación posible.

Quizás no sean ellos y ellas. Quizás sean las generaciones futuras. Pero el horizonte de esperanza que procura la educación pública, una educación plural, que acoge a todos y todas y que es de todos y todas, sigue siendo un espacio de posibilidades al que no están dispuestos a renunciar. Porque es una apuesta por el desarrollo de las jóvenes generaciones, pero también una apuesta por un aprendizaje de la democracia en acción mediante la participación y una apuesta por formarse como ciudadanos y ciudadanas que puedan aportar su grano de arena en la construcción de un mundo mejor.

Por eso queremos finalizar este capítulo siendo conscientes de los claroscuros que abren ventanas de esperanza y asientan raíces para seguir avanzando en la construcción de una educación que quizás ahora no pueda conseguir la meta que se soñó, pero que ha dejado un poso, con sus alegrías y sus lágrimas, que teje los sueños del mañana.

En las voces del profesorado, la multiculturalidad que caracteriza el centro es una fortaleza y al mismo tiempo constituye

una oportunidad, sobre todo para el alumnado, porque tiene la posibilidad de convivir y aprender a interactuar en una sociedad donde la diversidad es cada vez más una realidad inevitable. Sin embargo, a la vez, ven que se ha convertido en el estigma del centro, una amenaza para que cumpla integralmente con su rol en la comunidad. Por eso la pretensión de renovación pedagógica del centro a través de una comunidad de aprendizaje sigue estando presente en un núcleo del profesorado, que lo ven como única alternativa plausible al gueto que es ahora.

Hoy vemos en esta experiencia de tantos años, en la que han dejado su piel, su pasión y su vida tanta gente, de los equipos directivos, del profesorado, de las familias, del alumnado, de los agentes del entorno, que merece la pena rescatar su memoria del olvido como fuente de contraste con todas aquellas experiencias de éxito y de buenas prácticas, puesto que lo importante, nos recuerda el refrán castellano, no es tanto caer como ser capaz de levantarse y seguir caminando.

Este es el aprendizaje fundamental que hemos constatado. La capacidad de continuidad de un proyecto que quiere dar lo mejor por una comunidad educativa en un entorno desfavorecido y empobrecido que es abandonado y olvidado por las administraciones públicas, pero sin embargo ha conseguido que sobreviva una llama que podrá ser la mecha que prende la antorcha de la esperanza para futuras generaciones.

6. Referencias bibliográficas

- Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. UNESCO.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista*. Octaedro.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *RI-FOP*, (48), 91-103.
- Fernández-Enguita, M. (30 de marzo de 2020). Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/>
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 130-159). La Piqueta.

- Fernández, R. y Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.
- OCDE (2012). *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. OCDE.
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2020). Elección de escuela y preferencia familiar post hoc en España: ¿coinciden? *Archivos de análisis de políticas educativas*, 28, 3-3.

Renovación Pedagógica en Florida Secundaria: un rompecabezas holístico para el desarrollo integral del estudiante

ANA DE CASTRO CALVO
Florida Universit ria

VICENT HORCAS LÓPEZ
Universitat de València

Datos de contacto del centro

Nombre: Florida Secund ria

Dirección: Avenida Diputación Provincial, s/n. 46470 Catarroja. Valencia

Teléfono: 961220382

Correo electrónico: infosecundaria@florida-uni.es

Web: <https://www.floridasecundaria.es/>

1. Contexto e inicio del proyecto

Florida Secundaria es un centro cooperativo de profesorado perteneciente a Florida Centre de Formació, en el cual se imparten niveles de secundaria y bachillerato. Ubicado en el municipio de Catarroja, en la comarca de l'Horta Sud, dentro del área metropolitana de Valencia, este centro educativo tiene una rica historia de evolución y renovación continua.

Desde sus inicios, Florida Secundaria ha sido pionera en la implementación de prácticas educativas renovadoras. Inicialmente fundada como una escuela de capataces en el municipio valenciano de Beniparrell hace casi 50  a os, la institución respondía a la necesidad de formación de las personas dedicadas a

actividades agrarias, buscando capacitarles para ocupar puestos de trabajo más cualificados. Con la llegada de la LOGSE, en los años 90, la escuela comenzó su transformación hacia un centro más académico, consolidando este cambio en el año 2000 con la construcción de un edificio propio en Catarroja y convirtiéndose, definitivamente, en un centro de secundaria reglado.

El vínculo de Florida Secundaria con su entorno local ha sido una constante desde sus orígenes, enraizado en las necesidades formativas del territorio. El centro forma parte de la red de ciudades educadoras y participa activamente en la comisión de escolarización del municipio, colaborando estrechamente con el ayuntamiento y diversos departamentos municipales, como los de educación, cultura y servicios sociales. Esta cooperación se extiende también a otras entidades sociales y educativas que contribuyen al proceso educativo.

El compromiso con la cultura y la lengua valenciana es uno de los rasgos distintivos de Florida Secundaria. Como miembro de la red de Escoles en València, el centro participa en las Trobades¹ comarcales cada año, reforzando su proyecto educativo con una orientación más allá de lo académico, buscando una educación basada en la ciudadana crítica, democrática y participativa.

Florida se define como una cooperativa de enseñanza comprometida, inclusiva y flexible, con vocación de servicio público. Esta singularidad la distingue de otras modalidades de enseñanza concertada y/o privada. La estabilidad del equipo docente y su compromiso con el proyecto Florida y con el propio centro es un valor fundamental. Atendiendo a la diversidad del alumnado, Florida Secundaria se enfoca en una educación inclusiva que no solo persigue buenos resultados académicos, sino que también se centra en el acompañamiento personalizado, abriendo itinerarios y oportunidades según las vocaciones individuales de los estudiantes, desde el punto de vista educativo, formativo y laboral.

La participación e implicación de la comunidad educativa, incluyendo alumnado y familias, es altamente valorada en Florida Secundaria. Existen diversos órganos de participación como el consejo escolar, la AMPA, la asamblea de delegados/as y la escuela de familias. Estos mecanismos tienen como objetivo crear

1. Para más información de la *Xarxa d'escoles en valencià* <https://escolavalenciana.org/>

espacios de reflexión y aprendizaje colectivo mediante charlas, talleres y experiencias con profesionales y especialistas que colaboran en la educación conjunta del estudiantado.

Florida Secundaria, a través de su historia y su modelo educativo innovador, se ha consolidado como una institución comprometida con la formación integral y el bienestar de su alumnado, adaptándose continuamente a las necesidades y retos educativos del presente y del futuro.

Tabla1. Singularidades Florida Secundaria

Fines/valores	Propuestas	Medios
El trabajo en equipo. La ayuda mutua. La solidaridad. La responsabilidad. El compromiso con la igualdad. La sostenibilidad. La diversidad.	Una escuela innovadora. Una escuela inclusiva que se adapta a las necesidades del alumnado y ofrece respuesta a su diversidad. Una pedagogía contemporánea al servicio del alumnado. Maneras de hacer y de trabajar transformadoras. Un aprendizaje significativo y globalizado. Trabajar desde el acompañamiento. Adquisición de competencias esenciales para la vida. Contribuir al bienestar personal y emocional, académico y social del alumnado.	Un centro comprometido con la educación, el entorno y el mundo. Una infraestructura pensada para el aprendizaje. Espacios donde el alumnado puede vivir el aprendizaje de una forma diferente. Oportunidades internacionales, desde la participación en proyectos europeos, hasta programas de intercambio con distintos países europeos. La colaboración activa con organismos de nuestro entorno. Un fuerte compromiso con nuestra lengua y nuestra cultura. Oportunidades reales de participación a través de las comisiones del alumnado.

Fuente: elaboración propia a partir de la información de la web del centro <https://www.florida-segundaria.es/>

Florida Secundaria se autodefine como modelo educativo transformador. Como ellos mismos relatan «la veritat que en educació s’ha de ser atrevit. Un centre que permet sortir-se’n del guió» (relato pedagógico, 2022). Este modelo se basa, fundamentalmente, en tres pilares: las metodologías docentes, el acompañamiento a todo el alumnado y el trabajo en la evaluación de las competencias. En primer lugar, unas metodologías activas que sean motivadoras y permitan a todo el alumnado la adquisición de un aprendizaje significativo y potencien su autonomía. En este sentido, los proyectos interdisciplinares son el eje

a través del cual se articula todo el proyecto educativo. En segundo lugar, la prioridad del acompañamiento desde un enfoque integral orientado a favorecer el bienestar del alumnado. Y, finalmente, una evaluación que, lejos de las lógicas competitivas, se plantea desde una perspectiva positiva y dirigida a potenciar la autoestima del alumnado, siendo este parte activa en el propio proceso de evaluación. En esta última línea, se está realizando un trabajo intenso en equipo sobre la evaluación por competencias.

A continuación, analizamos de manera más profunda cada uno de estos tres pilares en que se basa el modelo Florida.

2. Prácticas educativas singulares

Florida Secundaria se distingue por tres prácticas educativas claves: los proyectos interdisciplinarios, el acompañamiento al alumnado y la evaluación en sus distintas formas. Estas prácticas son pilares en su enfoque pedagógico y reflejan el compromiso del centro con un modelo educativo transformador.

2.1. Proyectos interdisciplinarios

El enfoque educativo de Florida Secundaria destaca por su compromiso con el trabajo holístico y su metodología centrada en proyectos interdisciplinarios. Esta singularidad no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se adentra en una reflexión profunda sobre los objetivos educativos y el tipo de ciudadanía que se busca formar, todo ello en estrecha relación con el contexto específico de la comunidad.

En el corazón de esta filosofía educativa está la convicción de que el centro y lo que sucede en sus aulas son un reflejo de la sociedad en la que están inmersos los estudiantes. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede limitarse a la adquisición de conocimientos académicos, sino que debe incorporar elementos emocionales, socioculturales y contextuales para ofrecer una educación verdaderamente integral. Como señala Jaume Carbonell (2018):

El propósito siempre es el mismo: establecer relaciones entre los diversos saberes, más allá de la lógica disciplinar y del conocimiento

troceado en asignaturas, para adquirir una perspectiva más elaborada, profunda, relevante, global y comprensible de realidades y fenómenos próximos y lejanos. Siempre se trabaja el vínculo emocional de cada persona con el proyecto, entre el saber y la emoción, a partir de la pregunta abierta y la constante interrogación. (p. 8)

Los proyectos interdisciplinarios son una parte fundamental de esta metodología. Al integrar diferentes áreas del conocimiento en torno a un tema o problema común, estos proyectos estimulan la curiosidad de los estudiantes y promueven un aprendizaje significativo y contextualizado. Más allá de adquirir conocimientos específicos, los y las estudiantes desarrollan habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva, que son fundamentales para su desarrollo personal, profesional y social.

Uno de los aspectos más destacados de los proyectos interdisciplinarios es su capacidad para involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En lugar de ser receptores pasivos de información, el estudiantado se convierte en agente activo de su educación, participando en la formulación de preguntas, la búsqueda de respuestas y la reflexión sobre su propio aprendizaje. Esta autonomía y responsabilidad en el aprendizaje fomenta un mayor compromiso y motivación por parte de los y las estudiantes, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción con la educación recibida.

Además del beneficio académico, los proyectos interdisciplinarios también promueven valores como el trabajo en equipo, la colaboración y el respeto mutuo. Al trabajar en grupos heterogéneos, los y las estudiantes aprenden a valorar las opiniones y habilidades de los demás, a resolver conflictos de manera constructiva y a alcanzar consensos en la toma de decisiones. Estas habilidades son esenciales para desarrollar una ciudadanía responsable y comprometida con su comunidad.

A lo largo de los años, Florida Secundaria ha experimentado una evolución continua en su enfoque educativo, superando desafíos y resistencias iniciales para consolidarse como un referente en innovación pedagógica. La implementación exitosa de proyectos interdisciplinarios ha sido posible gracias al compromiso y la colaboración de todo el equipo educativo, así como al apo-

yo y la participación activa de las familias y la comunidad en general.

El cambio hacia proyectos interdisciplinarios conllevó un desafío significativo, ya que implicó un cambio de mentalidad para el profesorado y el resto de la comunidad educativa. Llegar a este punto implicó que en algunas ocasiones las cosas no fueran fáciles y el profesorado tuviera dificultades al intentar superar las barreras existentes de la lógica disciplinar y el conocimiento troceado en asignaturas:

... ens vam llançar dos persones, la professora de geografia i jo a fer un projecte entre assignatures ... equivocant-nos moltíssim ... Amb el temps te n'adones de en què t'has equivocat, què és el que sobrava ... però poc a poc vas veient que efectivament això cala, du a les persones a que pregunten, a que comencen a veure les coses d'un altra manera. (relato pedagógico, 2022)

Fue así como en sus inicios pusieron en marcha proyectos como «Viatge al centre de la imaginació» y «Llums i ombres del segle XX». Estos proyectos buscaban integrar diversas asignaturas y ofrecer una visión más amplia del aprendizaje. Estas situaciones llevaban al profesorado a pasar mucho tiempo debatiendo, reflexionando y haciendo crecer los proyectos antes de llevarlos al aula. Había que implicar al profesorado para que sintiera lo que se iba a hacer.

La pandemia de Covid-19 ha supuesto un desafío adicional para la educación, pero también ha brindado nuevas oportunidades para la innovación y la creatividad. La digitalización de los materiales educativos y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han permitido a Florida Secundaria adaptarse a las nuevas realidades y garantizar la continuidad del aprendizaje en un entorno virtual.

En este sentido, el compromiso de Florida Secundaria con la igualdad de oportunidades se ha visto reflejado en iniciativas como la provisión de dispositivos electrónicos para aquellos estudiantes que no disponían de ellos en casa, asegurando así que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su situación socioeconómica.

Además de la digitalización, Florida Secundaria también ha reforzado su compromiso con la sostenibilidad y la responsabi-

lidad social, incorporando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas en sus proyectos interdisciplinarios y promoviendo valores como el respeto al medio ambiente y la inclusión social.

Actualmente están trabajando con el proyecto de renovación del patio, junto con las familias y el alumnado, pero los resultados son diferentes en función del colectivo implicado. Profesorado, equipo directivo y alumnado se sienten partícipes del proceso de renovación, no así las familias que se han sentido consultadas, pero no han participado de manera activa.

Gracias a la propuesta metodológica, el alumnado nota que su autonomía crece a medida que avanzan en los grados. En los grados superiores, tienen más control sobre el ritmo de aprendizaje, la elección de temas y cómo se evalúan. Se permite una mayor flexibilidad en la planificación de exámenes y en la distribución del temario.

2.2. El acompañamiento al alumnado

Desde sus inicios, Florida Secundaria siempre ha tenido una vocación de trabajo educativo desde el acompañamiento. Asimismo, tal y como hemos señalado anteriormente, aparece como un elemento vertebrador de su modelo educativo transformador. El acompañamiento se contempla de una manera integral para que la experiencia del alumnado sea positiva no solo académicamente, sino también personalmente. En este sentido, su enfoque lo constituyen tres elementos: la relación profesorado-alumnado, las tutorías y el acompañamiento escolar.

En su filosofía se entiende que la vida académica no puede ir desligada del acompañamiento al alumnado, y para ello se hace un gran esfuerzo de organización, en los espacios y los tiempos, de gestión, de actividades de tutoría y de diferentes programas de contacto con las familias que ayudan a mantener una buena relación con el alumnado: asambleas en el aula, «paneles de pensar», el programa *Acompanyats*, la orientación vocacional y/o profesional, etc.

Por ejemplo, el programa *Acompanyats* se basa en que el alumnado mayor, a partir de determinadas necesidades del alumnado que entra a 1.º de la ESO, acompaña dando respuestas a las dificultades o dudas que puede encontrar al iniciar la

etapa secundaria. Este programa está muy valorado por las familias, pues entienden que la transición de primaria a secundaria es compleja a esas edades y, por lo tanto, el cambio no es tan brusco como en otros IES.

El acompañamiento y la relación con los y las estudiantes no solo define el proyecto educativo, sino que es a la vez uno de los rasgos por los cuales muchas familias eligen matricular a sus hijos e hijas en el centro:

... también elegí el centro porque en principio el PEC lo que refleja es que es un proyecto innovador, una manera distinta de hacer las cosas, una relación más humana con los *nanos* y una relación más cercana en principio con las familias. (GD familias, 2022)

El acompañamiento al alumnado es una de las singularidades que destacan tanto el profesorado como las familias y el alumnado. A continuación, es el profesorado quien expresa dicha relevancia:

Tots els i les docents som tutors i tutores i tenim un paper que es vincula moltíssim amb l'alumnat. Aleshores això també et fa ser més propera, saber prou bé per a on van les coses, quins són els focus d'interès dels xics i les xiques, etc. (relato pedagógico 1)

Así como el alumnado:

... he estado desde 1.º hasta 4.º, y he visto una evolución en cuanto a la manera que los profesores tratan a los alumnos y viceversa. Puedo decir que eso es verdad, que lo que ha dicho Arturo, con lo de que el profesor más bien te guía. (GD alumnado)

Todos coinciden en que hay un gran trabajo de atender bien al alumnado y acompañarlo en su proceso educativo en todos los sentidos, aunque las familias cuestionen, a veces, la prioridad académica sobre la educativa (civismo, valores, etc.). El profesorado hace de guía constantemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la metodología de trabajo que utilizan hacen que el alumnado se sienta acompañado y esté conectado constantemente con aquello que hace. Los tutores y tutoras se involucran mucho con ellos, les motivan y establecen lazos y vínculos. Tienen

un trato cercano y acogedor. En este sentido, el profesorado prioriza el trato en la relación con el alumnado y lo consideran un rasgo diferenciador que no se da en otros centros de secundaria:

Em vaig trobar molt a gust, per una banda, en vore que se compartien coses més de filosofia, de la visió de l'alumnat, de com s'acosten a ells la relació entre el professorat i l'alumnat, no? Qüestions que, igual en altres escoles, no són tan evidents i jo en eixe aspecte me sentia molt còmode. (GD profesorado)

Este acompañamiento al alumnado se traslada también a la cuidada relación que se intenta establecer entre el profesorado. Sienten que tienen «un sentiment de tribu». Se trabaja con ambos colectivos la madurez emocional que va muy vinculada a la salud mental. También se hace hincapié en marcar límites, acompañar y trabajar las relaciones entre las personas desde el crecimiento de la responsabilidad, que lo consideran el mayor reto a trabajar. Ya Paulo Freire (1996) apuntaba que la tarea principal de la educación es provocar la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; que sean creativos, inventores, descubridores. La segunda tarea de la educación es formar mentes que estén en condiciones de criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece, y, para ello, hay que acompañar, es decir, para el centro «es molt important que eduquem com a ciutadans amb criteri i ulls crítics» (relato pedagógico 1).

Cada día hay más diversidad y el reto que tiene el profesorado por delante es más complejo, los desafíos más difíciles. Para algunos, están preparados como docentes, para otros no; porque lo que buscan en su alumnado es que tenga una experiencia positiva de vida dentro del centro. Para atender a las nuevas dificultades que se van encontrado en la relación con los y las estudiantes, demandan más formación tutorial:

Després, som molt, molt conscients de que l'alumnat en aquest moment necessita acompanyament, el que no troba a casa, i en això estic tranquil·la. Crec que hem de fer més formació per a tutors i tutores, perquè les problemàtiques que trobem ara no són com abans, són diferents i això forma part del nostre projecte i està molt arrelat. I no costa que les persones entrin. (relato pedagógico 1)

El trabajo en atención a la diversidad y la inclusión se lleva a cabo no solo con el acompañamiento que se realiza al alumnado con necesidades educativas de atención educativa, sino también por razón de género, cultura u orientación sexual. El centro lleva a cabo medidas organizativas para atender a todo el alumnado, pero sin los recursos suficientes:

Otra cosa importante de este centro es que se adapta a los niños con dificultades. Es decir, que tienen en cuenta las dificultades de los niños y les adaptan los exámenes, las clases, les adaptan todo desde el primer momento. (GD familias)

Esta complejidad de atender la inclusión se realiza con el esfuerzo del equipo educativo. Existen programas como el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) para atender al alumnado, que no son una vía segregada para mantenerlos escolarizados, sino que se trabaja con el estudiantado haciendo las adaptaciones metodológicas, curriculares... necesarias para que tenga las mismas oportunidades. Tal y como respalda Carol Ann Tomlinson (2001), los programas como el PMAR no son vías segregadas, sino que buscan proporcionar igualdad de oportunidades a todos los y las estudiantes, ya que la inclusión no es un programa, es una actitud.

2.3. Una evaluación competencial

La metodología por proyectos interdisciplinares ha supuesto todo un cambio en la manera de evaluar del alumnado. Se intenta que la evaluación se aleje de criterios de control y clasificación, y se convierta en el acompañamiento personalizado de cada alumno. El objetivo es ayudar tanto a profesores como a las familias a conocer mejor al alumnado, y ver qué necesitan para ir progresando en sus aprendizajes. Lo que realmente importa en la evaluación es el *feedback* al estudiantado, «la práctica de evaluación de las personas docentes está presidida por un enfoque pedagógico, dirigido a promover una valoración continua y reguladora, formativa y formadora, situada y auténtica de la evaluación» (Jiménez, 2015).

En este sentido, desde el centro se está haciendo un trabajo intenso para evaluar por competencias, no sin dificultades y re-

sistencias del profesorado y de una parte de las familias, además de la Administración, donde al final exigen una nota numérica. Una de las contradicciones que ya apuntaba Gardner (2013) cuando afirmaba que los niños tienen diferentes talentos y habilidades, por lo tanto, necesitan diferentes formas de enseñanza y evaluación.

Se han llevado a cabo formaciones por rúbricas para introducirlas en la evaluación, que van modificándose en función de aquello que se ajusta o no al aprendizaje, a las competencias, pero no deja de ser un tema complejo y difícil. Se necesita un cambio en la cultura de la evaluación, romper con la creencia de la evaluación como nota, basada en el control, y situarla más como un elemento de aprendizaje:

La rúbrica és una ferramenta perquè tú, durant el procés, vagis revisant tu autònomament, vagis regulant-te el teu aprenentatge, les teues produccions... i al final pugues obtindre el millor resultat possible, però no de nota o de número del 1 al 10 o del 5 al 1 com siga ara, sinó de que la teua experiència d'aprenentatge siga el més rica possible. I jo crec que ahí ens queda molt, molt de camí, perquè és un discurs molt contracultural avui dia, el goig de aprendre. (GD profesorado)

El profesorado informa al alumnado, a través de la rúbrica, sobre qué y cómo se le va a evaluar utilizando distintas técnicas e instrumentos para atender a su diversidad. Se trata de una evaluación formativa creando entornos seguros de aprendizaje cooperativo donde todos se evalúan mutuamente. También se lleva a cabo una preevaluación a partir de la observación, en la que no se pone ninguna calificación y sí se recoge información sobre las primeras impresiones que cada docente ha visto, y es lo primero que les llega a ellos y a las familias.

Una limitación que se encuentran en el sistema de evaluación por proyectos es el distinto peso porcentual que cada asignatura incorpora en los proyectos interdisciplinares. La rama científica siempre es más reacia a poner un porcentaje más elevado, porque no se terminan de creer que se pueda aprender con esa metodología; son unas materias que les falta dar el paso hacia un aprendizaje más competencial. En este sentido, desde el centro se comenta que una parte del profesorado se encuentra más có-

modo en la elaboración del examen tradicional, especialmente los de ciencias.

La transición de la ESO al Bachillerato entra en contradicción con la forma de evaluar que se intenta poner en marcha, pues manifiestan que durante cuatro años se les educa en distintas formas de evaluación, pero después en Bachillerato se cambia de nuevo a una evaluación por contenidos, clases magistrales y exámenes.

Respecto a la evaluación, el alumnado tiene más autonomía conforme va pasando los cursos de la ESO, y el profesor puede tener en cuenta la decisión a la hora de hacer los exámenes (de un tema, de dos, seguir con el temario y hacerlo más adelante, etc.). El alumnado está satisfecho por aprender a autoevaluarse: «Te enseñan mucho en verte a ti mismo, ver en qué fallaste, qué haces bien. Lo que te ayuda a crecer mucho como persona» (GD alumnado).

Se trabaja también desde el reconocimiento, cada vez más importante, de la coevaluación como una herramienta efectiva para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Al fomentar la coevaluación entre los propios estudiantes, se promueve un ambiente de aprendizaje participativo y solidario, donde cada estudiante asume un papel activo en la evaluación del desempeño de sus compañeros. Esta práctica no solo empodera a los y las estudiantes al darles autonomía en la toma de decisiones sobre el proceso de evaluación, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo. Al permitir que el alumnado participe en la planificación y ejecución de proyectos grupales, se le brinda la oportunidad de compartir responsabilidades, negociar roles y resolver conflictos de manera constructiva. Además, la coevaluación promueve una mayor reflexión metacognitiva, ya que los y las estudiantes no solo evalúan el trabajo de sus compañeros, sino que también reflexionan sobre su propio desempeño y aprendizaje en el proceso.

Hay también una evaluación del profesorado por parte del alumnado: el docente sale del aula y el alumnado recoge todas las consideraciones de los propios compañeros y compañeras y se las entrega al profesorado para saber y tener conocimiento de cómo lo perciben sus estudiantes y hacer modificaciones, si es el caso. Esta estrategia, más reconocida en estudios superiores que

en secundaria, les permite que el alumnado evalúe al profesorado contribuyendo a la mejora de la calidad educativa, ya que brindar una perspectiva importante desde el punto de vista del aprendiz fomenta la participación estudiantil, promueve la transparencia y la rendición de cuentas, impulsa la mejora continua y desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el estudiantado.

Al finalizar cada trimestre, el profesorado revisa cómo ha funcionado su materia en coordinación con el alumnado para buscar propuestas de mejora desde la escucha mutua, el consenso y los acuerdos. Y al finalizar el curso, los docentes elaboran un informe de la asignatura donde se incorpora una evaluación de la práctica docente. Elemento interesante que tiene importancia para la mejora de la práctica educativa, pero que todavía está lejos de llegar a los objetivos que el centro se ha propuesto en este tema. Sin embargo, lo señalan como un aspecto transformador de la enseñanza.

Como ya sabemos, la evaluación es una piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que contribuye significativamente al desarrollo de habilidades tanto académicas como personales. Este proceso de retroalimentación bidireccional no solo fortalece la calidad de la enseñanza, sino que también potencia el crecimiento individual y colectivo dentro del entorno educativo.

Para el profesorado, la evaluación proporciona una oportunidad invaluable para reflexionar sobre su práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes. A través de la retroalimentación pueden identificar áreas de mejora y perfeccionar sus enfoques didácticos. Este proceso de autorreflexión y desarrollo profesional continuo no solo eleva la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece la confianza y la satisfacción laboral del profesorado.

Por otro lado, la evaluación del alumnado desempeña un papel igualmente crucial, ya que tienen la oportunidad de expresar sus necesidades, preocupaciones y sugerencias para mejorar la calidad de la enseñanza y el ambiente de aprendizaje. Esta retroalimentación no solo ayuda al profesorado a adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los y las estudiantes, sino que también empodera al alumnado al involucrarlos activamente en su propio proceso educativo.

Además, la evaluación del alumnado fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y metacognitivo, ya que los estudiantes reflexionan sobre su propio progreso, identifican áreas de fortaleza y debilidad y establecen metas de aprendizaje personalizadas.

Este tipo de evaluación bidireccional promueve una cultura de aprendizaje continuo y colaborativo en la que todos los miembros de la comunidad educativa están comprometidos, generando así de la evaluación una herramienta imprescindible para la mejora continua y el logro de los objetivos educativos compartidos.

3. Lo aprendido con el centro de la experiencia de la renovación pedagógica

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, podemos concluir que, para Florida Secundaria, la renovación pedagógica se asemeja a un rompecabezas en el que todas las piezas están interconectadas y mantienen una relación constante. En otras palabras, no se puede hablar únicamente de un enfoque pedagógico basado en proyectos sin tener en cuenta otros elementos cruciales que conforman el tejido completo de la educación. La evaluación, por ejemplo, se erige como una herramienta fundamental que permite medir el progreso del estudiante, ajustar las estrategias de enseñanza y garantizar la calidad del aprendizaje. El acompañamiento y la relación con el alumnado también desempeñan un papel crucial, ya que fomentan un ambiente de confianza y apoyo que potencia el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Asimismo, la estrecha conexión con el entorno cercano y la participación activa de las familias y otros agentes sociales de la comunidad son aspectos igualmente relevantes. Integrar el contexto local en el proceso educativo enriquece la experiencia de aprendizaje al hacerla más relevante y significativa para los y las estudiantes, al tiempo que promueve una mayor implicación y compromiso por parte de la comunidad educativa en su conjunto.

En este sentido, la renovación pedagógica en Florida Secundaria no se limita a la implementación de una sola estrategia o

enfoque, sino que abarca un enfoque holístico que reconoce la complejidad y la interdependencia de todos estos elementos. Solo al trabajar en conjunto y en armonía pueden lograrse los objetivos educativos de manera efectiva y sostenible, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuros con éxito y confianza.

Podemos comprobar cómo uno de los aspectos destacados, que aparece en la información analizada, es el tema del compromiso docente con la formación permanente y la actualización docente. Una formación que se configura en Florida como un eje transversal en todo su proyecto. Esta necesidad de formación va más allá de buscar referentes teóricos alejados de las prácticas educativas. Se trata de una formación de compartir, junto con otros docentes, cómo son sus prácticas educativas y cómo van resolviendo las dificultades que van encontrando para poder desarrollar proyectos renovadores. Además, se demanda una formación más dirigida a tutores y tutoras ante los nuevos retos de época que tienen una fuerte repercusión en la educación y formación de las nuevas generaciones.

Sin embargo, se reconoce una limitación en la sostenibilidad de proyectos innovadores como el de Florida, y es la falta de recursos para atender la diversidad y algunas de las necesidades que van surgiendo o apareciendo. Concretamente, en el ámbito de la inclusión educativa, la falta de recursos tanto económicos como humanos crea dificultades de atención a las necesidades educativas especiales que han de suplir con los recursos humanos disponibles. En este sentido, se critica la diferenciación de recursos en función de la titularidad del centro, a pesar de su compromiso social en términos de escolarización, con el municipio donde se ubica.

Otro de los elementos que le confieren cierta perdurabilidad al proyecto educativo de Florida es la estabilidad del equipo docente. La constitución como cooperativa de enseñanza, en que parte del equipo educativo es socio y socia de la misma, le confiere una mayor permanencia al claustro. Esta estabilidad, que no tienen otros centros, posibilita un mayor compromiso e implicación con el proyecto educativo y con los valores que persigue.

Sin embargo, este proyecto renovador se enfrenta a rigideces administrativas y burocráticas que pueden obstaculizar la implementación ágil de cambios pedagógicos y administrativos. Estas

barreras pueden dificultar la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la comunidad educativa en general. En este sentido, la estabilidad del equipo docente, como señalábamos anteriormente, es un elemento que puede contrarrestar las limitaciones administrativas contribuyendo a construir un proyecto pedagógico renovador que comparte nuevos referentes colectivos desde la experiencia, proporcionando estabilidad y seguridad en la práctica educativa.

Asimismo, es esencial abordar la permeabilidad de los fenómenos sociales y políticos en el entorno educativo. Los cambios y tensiones en la sociedad y la política pueden impactar directamente en la dinámica escolar, influyendo en los enfoques pedagógicos, las relaciones interpersonales y las políticas institucionales. Por ejemplo, los cambios en las políticas gubernamentales pueden afectar los currículos escolares, los recursos disponibles para la enseñanza y el aprendizaje, así como las condiciones laborales del profesorado.

Por último, es crucial reconocer el impacto del totalitarismo de las TIC en la vida escolar. El uso excesivo o inapropiado de las redes sociales, dispositivos móviles y otras tecnologías puede generar distracciones, adicciones y problemas de salud mental entre los estudiantes. Es importante promover un uso responsable y crítico de la tecnología, así como fomentar la alfabetización digital y mediática en la comunidad educativa. Esto implica desarrollar programas educativos que enseñen a los estudiantes a utilizar las TIC de manera ética, segura y productiva, así como a discernir la información de calidad de la desinformación en línea.

Podríamos decir que el proyecto educativo de Florida Secundaria se enfrenta a una serie de desafíos, tanto internos como externos, que requieren un enfoque integral y colaborativo para superarlos. Es fundamental promover una cultura organizacional flexible, abierta al cambio y centrada en el aprendizaje continuo, así como fomentar la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y la implementación de acciones para mejorar la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes.

Como afirma Carbonell (2018), la renovación pedagógica puede afectar al conjunto del centro, a todos y cada una de sus dimensiones o tan solo a algunas de ellas, y, con frecuencia, hay aspectos que se modifican con mucha más facilidad que otros

que restan inalterables, por aquello de la fuerza de la inercia y la tradición. De todos modos, se hace difícil saber –y menos aún evaluar– la magnitud y profundidad del carácter innovador en el conjunto de un territorio o en cada centro en particular. Porque, con frecuencia, el envoltorio es tan atractivo que cuesta discernirlo del contenido real.

Para concluir, diremos que de nuestra inmersión en la vida cotidiana del centro Florida Secundaria destacamos que se centra en crear propuestas de aprendizaje dinámicas, relevantes y centradas en el alumnado para promover su desarrollo integral y se preparen para ser ciudadanos y ciudadanas activos en un mundo en permanente cambio y crisis. En definitiva, se resalta el valor del factor humano (en plena introducción en la 4.º Revolución Industrial) como tesoro que fortalecer y desarrollar para enfrentar desafíos y oportunidades. Favoreciendo el desarrollo integral, la construcción del concepto comunidad, la mejora de la convivencia pacífica y colaborativa y las habilidades sociales y emocionales que nos ayuden a prepararnos para la vida.

4. Referencias bibliográficas

- Carbonell, J. (2018). *La educación es política*. Octaedro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- Jiménez Segura, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-24, <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17633>
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

La renovación pedagógica y la transformación del Instituto Escuela Barnola

LAURA FARRÉ-RIERA
ESTHER FATSINI-MATHEU
NÚRIA CARRETE-MARÍN

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

Datos de contacto del centro

Nombre: Institut Escola Barnola

Dirección: Carrer Indústria, 6. 08279, Avinyó.

Teléfono: 938387279

Correo electrónico: iebarnola@xtec.cat

Web: <https://agora.xtec.cat/iebarnola/>

En el presente capítulo se expone el caso del Instituto Escuela Barnola (en adelante IE Barnola). Se trata de un centro que, a lo largo de su trayectoria, ha implementado cambios e innovaciones de forma continuada y se ha adaptado a los tiempos marcados por su contexto, teniendo siempre presente el objetivo de la mejora educativa de todo el alumnado.

Se inicia con una contextualización y descripción del centro educativo para exponer, a continuación, aquellas prácticas singulares que lo caracterizan y forman parte de su identidad pedagógica. En este proceso se destacan distintos aspectos que nos permiten reflexionar y dar a conocer la vinculación del centro y de estas prácticas con la Renovación Pedagógica (en adelante RP) en la actualidad, así como identificar los aprendizajes del trabajo realizado con el centro.

1. Historia y contexto de un centro en constante evolución

El IE Barnola es un centro educativo de titularidad pública, situado en Cataluña, en el municipio rural de Avinyó, con 2.311 habitantes (Idescat, 2024). La mayoría de las familias y del alumnado son catalanohablantes y proceden de la misma población o bien de otras circundantes. El curso 2019-2020 pasó de ser una escuela de educación infantil y primaria a instituto escuela, acogiendo la etapa de secundaria obligatoria, siendo el único centro educativo del municipio.

Hasta 1974, fue la escuela rural unitaria Jaume Balmes, que contaba con dos aulas y dos docentes y el alumnado estaba separado por cuestión de sexo. El curso 1974-1975, el centro cambia de edificio y se transforma en un centro mixto. Pasa a ser Escola Barnola con cuatro docentes sin llegar a una línea completa por el número de niños y niñas que acogía en ese momento. Durante varios años convive con otra escuela religiosa en el municipio, pero cuando se convierten en el único centro del pueblo se produce un cambio de mirada pedagógica y, por tanto, de acción educativa.

En el curso 2019-2020, la Escuela Barnola se transforma en instituto escuela, incorporando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Actualmente es un centro de una línea, con un curso para cada nivel educativo, que acoge estudiantes de las distintas etapas educativas obligatorias. Además, esta ampliación también dio la oportunidad de pensar, diseñar y concretar toda la etapa de la ESO, consolidando así un proyecto educativo compartido por toda la comunidad con el objetivo de realizar proyectos conjuntos con los distintos agentes del territorio.

De su trayectoria cabe destacar que se caracteriza por estar en constante movimiento, ya que se replantea de manera sistemática su proyecto educativo y su modelo de centro. En este proceso se evidencian prácticas y decisiones pedagógicas que se pueden identificar con la RP en aspectos que buscan promover mejoras educativas en el alumnado y mantener una estrecha relación con su entorno y la comunidad local. Algunos ejemplos de este dinamismo los encontramos en su implicación con las formaciones en la Associació de Mestres Rosa Sensat o el trabajo para el im-

pulso de la lengua catalana (premio Baldiri Reixac). Son significativas también las visitas pedagógicas realizadas a otros centros para implementar cambios con el fin de promover una educación significativa y la mejora de las potencialidades de todos y todas.

De esta última etapa, entre los cambios experimentados destaca la participación del centro en el proyecto Escola Nova 21¹ (curso 2015-2016), lo que supone una catarsis pedagógica que les permite replantear su proyecto educativo. La intensidad formativa de este proyecto fue clave en el replanteamiento de la práctica docente con la finalidad de poner en el centro la personalización del aprendizaje, garantizar la igualdad de oportunidades y el compromiso con la comunidad. Participar en este proyecto le abrió las puertas a la formación basada en el intercambio con otros centros educativos y a espacios de reflexión con el equipo docente.

Actualmente, el IE Barnola² participa en varios proyectos de innovación y como centro formador del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

2. Prácticas educativas singulares y renovación pedagógica hoy

A continuación, destacamos los aspectos clave por lo que respecta a la etapa de secundaria que permiten definir las prácticas pedagógicas singulares llevadas a cabo en el centro, señalando algunos de los pilares de la organización de la actividad educativa en el IE Barnola: a) la personalización del aprendizaje situando al alumnado en el centro de la acción educativa; b) la relación con el entorno y su compromiso social con la comunidad; y, fi-

1. El programa Escola Nova 21 nació en 2016, impulsado por el Centro UNESCO de Cataluña, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya y la Obra Social La Caixa. Se constituyó como una alianza de 26 centros educativos (19 de públicos y 7 concertados), considerados líderes en procesos de innovación. El programa finalizó a mediados de 2020 y permitió que, a lo largo de tres años, otros 200 centros pudieran cambiar sus prácticas e identificar una metodología de cambio educativo transferible a cualquier centro educativo catalán.

2. Para ampliar la información sobre el centro, consultar la página web del IE Barnola donde se destacan distintos premios y reconocimientos en relación con su trayectoria educativa: <https://agora.xtec.cat/iebarnola/escola-nova-21/articles-i-reconeixements-2/>

nalmente, c) la gestión de los espacios y tiempos al servicio del aprendizaje.

2.1. Una pedagogía centrada en el alumnado: la personalización del aprendizaje para el desarrollo competencial

Una de las principales señas de identidad del centro es que sitúa al alumnado en el centro de la acción educativa, siendo el protagonista indiscutible del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta idea se identifica claramente con la RP, coincidiendo con uno de sus rasgos más característicos descritos en relación con las prácticas de aula (Pericacho y Andrés-Candela, 2018). En el centro este aspecto condiciona buena parte de las decisiones pedagógicas, como son la metodología de aula, la organización del alumnado y los materiales didácticos empleados, así como la evaluación.

La personalización de los aprendizajes se promueve ajustando la acción educativa a la diversidad de intereses, ritmos y capacidades del alumnado. En la voz del colectivo docente, esto significa implementar enfoques de trabajo más globales e interdisciplinarios, partiendo de los intereses del alumnado y promoviendo su autonomía y el desarrollo de competencias de la forma más significativa y vivencial posible. También significa crear un ambiente de aprendizaje y de convivencia positivo, dando especial importancia a los aspectos emocionales y una relación de proximidad con el alumnado para guiarlo en la construcción de los aprendizajes.

En este sentido, se promueve como opción pedagógica, el trabajo multigrado, propio de la escuela rural, extrapolándolo a la etapa de secundaria. Se puede apreciar cómo este aspecto forma parte del proyecto de centro y cómo hay una convicción en sus potencialidades pedagógicas e inclusivas. El alumnado se encuentra organizado en aulas en las que chicas y chicos de distintas edades, y por ende intereses y características, aprenden conjuntamente (Abós et al., 2021; Boix, 2023), donde se facilita y promueve la interacción y el trabajo compartido entre estudiantes de distintos cursos en varios talleres, actividades o proyectos. Esta decisión permite no solo el intercambio de saberes entre iguales, sino el reconocimiento de la aportación del otro y la posibilidad de ayuda mutua.

El centro tiene una mirada inclusiva al focalizar el aprendizaje en cada uno de los y las jóvenes, considerando sus necesidades específicas y su máximo progreso personal y educativo. Así no solo se les hace partícipes y protagonistas, sino que se les hace conscientes de su propio aprendizaje. El alumnado toma decisiones sobre cómo dirigirlo, y en este proceso es fundamental la tutorización, el diálogo y el intercambio constante con el profesorado para orientar sus progresos y la evaluación de lo aprendido. «La personalización del aprendizaje nos ha ayudado a todos a avanzar hasta dónde creíamos conveniente para nosotros, a nuestro ritmo. Y esto ayuda a facilitar si un alumno puede llegar más o menos» (entrevista alumno).

Alumnado y profesorado revisan conjuntamente los objetivos semanales de las distintas asignaturas o proyectos que realizan, de forma individual o grupal. Estos cambios en las relaciones también se observan en la movilidad del alumnado entrando y saliendo del aula, así como de los docentes para acompañarlos.

El trabajo curricular, en muchas ocasiones, está mediado por el uso de recursos materiales más allá del uso convencional del libro de texto (Pericacho y Andrés-Candela, 2018), basándose en tecnologías de enseñanza y aprendizaje y plataformas de trabajo individual o colaborativo, digitales o no. El profesorado también es el encargado de diseñar los materiales didácticos para llevar a cabo las distintas acciones educativas.

Se puede evidenciar cómo la evaluación está basada en el proceso y tiene una clara función reguladora de los aprendizajes. Para ello han promovido, al final de cada trimestre, una semana de reflexión sobre la evaluación de cada estudiante. Se realizan heteroevaluaciones por parte del profesorado, pero también coevaluaciones y autoevaluaciones de los aprendizajes por parte del alumnado, practicando una evaluación continua y no basada únicamente en pruebas finalistas como los exámenes.

Así mismo, se utilizan rúbricas y otros instrumentos diseñados por el equipo docente con el propósito de obtener una visión general del proceso de avance en los aprendizajes, como las dianas de evaluación que rellena el alumnado en diálogo con el profesorado. Esta propuesta les permite tomar conciencia de su situación respecto a los aprendizajes desarrollados, en base a lo que consideran que deben mejorar e incidir. El alumnado también participa en los boletines de evaluación y los explica a las

familias, incluyendo la diana de evaluación por ser un elemento visual que permite evidenciar fácilmente la consecución de los objetivos personales en relación con las competencias trabajadas.

El profesorado tiene en cuenta las motivaciones del alumnado para vincular los aprendizajes con su vida cotidiana, intereses o con su experiencia. Por consiguiente, y con el fin de lograr esta personalización de los aprendizajes, se llevan a cabo distintas prácticas singulares:

1. En el ámbito matemático y lingüístico, el profesorado es el encargado de diseñar distintas actividades de aprendizaje con diferentes gradaciones de niveles de dificultad. Con este material, el alumnado de 1.º, 2.º y 3.º de la ESO trabaja de manera autónoma en las actividades de un nivel o de otro para cumplir con sus objetivos individuales, según la programación mensual pactada con la tutora o tutor individual. Este trabajo, por tanto, promueve la personalización del aprendizaje, puesto que los niveles no se asocian al curso, sino a los distintos ritmos de aprendizaje y al nivel de progreso de cada estudiante. El profesorado se convierte en un guía que acompaña a cada joven, revisando su planificación mensual para saber cómo va resolviendo las tareas y cómo debe continuar.
2. La creación de itinerarios personalizados, como el proyecto libre, también es singular, ya que pretende ser un espacio donde el alumnado pueda desarrollar sus intereses o capacidades propias. Cada proyecto empieza de forma autónoma, es decir, los estudiantes son quienes lo lideran y desarrollan, siguiendo distintas fases. La primera siempre es de autoconocimiento, donde el alumnado intenta conocer cuáles son sus intereses y puntos fuertes para, después, pensar en un proyecto en el que desarrollar todas estas capacidades. Una vez se valida la propuesta, la segunda fase es la de planificación y ejecución del proyecto. La siguiente fase es la evaluadora, en la que el alumnado toma conciencia de aquellas competencias que ha trabajado en el ámbito en el que se ha centrado y también de lo que ha llevado a cabo. Y, por último, se plantean la fase final, con el propósito de analizar el proyecto realizado y proponer mejoras. En el centro se puede evidenciar una gran diversidad de proyectos seleccionados por el alumnado en base a sus intereses, como la realización de libros di-

giales científicos o la construcción 3D de prototipos con programas de diseño.

Situar el alumnado en el centro de la acción educativa y proponer prácticas educativas que permitan esta personalización del aprendizaje es una apuesta clara por enfoques pedagógicos que sean capaces de romper con la organización habitual por áreas de conocimiento y avanzar hacia una metodología más compartida, interdisciplinaria y globalizada. Es más, tomar todo esto en consideración conlleva a una polivalencia profesional que rara vez se percibe en secundaria, y a una estrecha coordinación de los docentes a nivel de horarios, metodologías y decisiones didácticas (Domínguez, 2016; Villanueva, 2018).

Intentamos situar el ámbito de conocimiento dentro de su vivencia, hacerlo significativo. Y para ello tienes que salir del departamento, del ámbito, para empezar a mezclar, y eso lleva mucho trabajo. Y claro, no sé si todo el mundo tiene ganas y quiere salir de la zona de confort. Pero nosotros intentamos romper, aunque te das cuenta de que a veces no puedes romper tantas cosas, o que hay alumnos de todo. (entrevista docente)

Se pone énfasis en la importancia del rol del docente para estar al servicio del fin educativo y el progreso del alumnado en términos de desarrollo de competencias y mejores resultados académicos. Esta mirada pedagógica reclama una actitud más reflexiva del profesorado, una constante formación y participación en proyectos de mejora.

En definitiva, promover la personalización del aprendizaje da respuesta al objetivo de ofrecer una educación de calidad en la etapa de secundaria rompiendo con lo que se ha realizado tradicionalmente, cambiando la forma de enseñar y aprender y priorizando el trabajo por proyectos de distintas tipologías, pero con la finalidad de potenciar los aprendizajes en base a los propios intereses individuales, la transversalidad de los contenidos y el aprendizaje situado y significativo. Para lograrlo, el centro también se abre a la comunidad para promover el aprendizaje social y comunitario, tal y como desarrollamos en el siguiente apartado.

2.2. La permeabilidad entre el centro educativo y su entorno

Con el fin de promover un aprendizaje integral, responsable y comprometido del alumnado, el IE Barnola trabaja para tejer relaciones entre el centro y la comunidad basadas en colaboraciones y vínculos entre alumnado, docentes y personal administrativo con diferentes agentes externos, como pueden ser las familias, entidades, instituciones u otros recursos comunitarios. Este entramado de relaciones abarca distintas experiencias y niveles de interacción, lo que pone de manifiesto la complejidad y amplitud de la correspondencia entre la escuela y su entorno.

El centro no es solo un espacio de aprendizaje académico, sino también un lugar que promueve el arraigo al territorio, fomentando además la reflexión crítica, la participación activa y la emancipación social del alumnado. Aspira a convertirse en un agente de cambio social para que los y las jóvenes sean ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad ecológica, el fomento de la cultura, la lengua y las tradiciones populares, el feminismo o la promoción de los derechos humanos. Estas aspiraciones se concretan en distintas acciones o proyectos educativos que tienen una mirada de transformación social, como el hecho de ser escuela verde desde el 2012, o la realización de otros proyectos educativos como son Conéctate y Conexiones.

El proyecto Conéctate es un espacio que permite al alumnado reflexionar, mediante asambleas, sobre diferentes temas vinculados con los derechos humanos, educación emocional, coeducación u otros temas de actualidad. Los y las jóvenes tienen voz propia y esta se reconoce dentro del centro, puesto que se genera debate sobre aquello que les preocupa e interesa. Estos espacios de debate les permiten conocerse mejor entre sí y evidenciar la diversidad de puntos de vista presentes en su propio grupo. En este proyecto permanece la visión del alumnado como protagonista de la acción educativa, teniendo un papel central en la selección, preparación y explicación de la temática abordada. El profesorado afirma que su propósito es abrir las puertas del centro desde una mirada global y compleja, y acompañar al alumnado en la reflexión crítica para promover una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

Por otro lado, el proyecto Conexiones surgió de la iniciativa del centro junto con el Ayuntamiento del municipio. Se trata de

un proyecto singular realizado en 3.º de la ESO en el que todo el alumnado realiza 50 horas de prácticas en diferentes empresas del territorio. Así, es una oportunidad para conocer el contexto laboral de primera mano para que puedan profundizar en su orientación académica y profesional, y realizar un trabajo de autoconocimiento según sus intereses y motivaciones.

En dichos proyectos con la comunidad se fomenta el valor de la colaboración con el entorno en la formación integral del alumnado y el valor social para las personas o entidades participantes (Balsells et al., 2011). Estas prácticas brindan oportunidades para un aprendizaje más profundo, ya que se aprende sobre temas vinculados con el contexto local y global, conectando los aprendizajes académicos con las situaciones del mundo real. Por consiguiente, son proyectos con beneficios para todas las personas implicadas en el sentido académico, personal, emocional y social.

Trabajar con la comunidad también promueve el sentido de pertenencia y la identidad individual y colectiva, es decir, sentir orgullo del centro y del propio municipio. Para lograr este objetivo, el IE Barnola procura tejer relaciones con distintas entidades e instituciones locales, como por ejemplo Cal Gras, entidad que se autodefine como una residencia de artistas, de apoyo a nuevos creadores y programadores, y un espacio impulsor de la cultura y la creatividad, con quién desarrollan la expresión artística del alumnado mediante la colaboración con artistas locales. Otra experiencia que facilita la permeabilidad entre el centro y el entorno es el proyecto del Camino Ganadero, cuyo propósito reside en recuperar la antigua ruta trashumante que pasa cerca del municipio ya que es una seña de identidad de la comunidad local.

Así mismo, el centro se sumerge activamente en la vida del pueblo y su entorno, desarrollando actividades y proyectos que enriquecen la experiencia educativa del alumnado y enaltecen la historia del municipio y su gente, fomentando un sentido de orgullo y arraigo al territorio.

El pueblo está contento desde que está el instituto escuela. Es una ventaja que los chavales se queden aquí, es que con doce años son muy pequeños para irse. Todas las escuelas deberían ser instituto escuela. Que tú entonces el proyecto de aquella escuela no te guste y

lo lleves a otro sitio, no pasa nada, pero deberían poder quedarse todos. (entrevista familia)

Abrir las puertas y establecer vínculos con la comunidad no está exento de retos y tensiones, pero también ofrece posibilidades. El tamaño reducido del centro se percibe como un factor facilitador que permite una estrecha colaboración en la implementación de proyectos en el territorio, con actividades vinculadas al medio ambiente, la promoción de la cultura, el respeto de los derechos humanos o con la gente de mayor edad del municipio, acciones que no solamente enriquecen la educación del alumnado, sino que al mismo tiempo fortalecen los lazos con la comunidad local y promueven la responsabilidad social. La conexión con el entorno busca otorgar un significado que trascienda lo meramente académico y se expanda hacia aspectos sociales y culturales arraigados a la vivencia cotidiana. Sin embargo, para desarrollar estos proyectos y que la institución se integre en la vida comunitaria y promueva la personalización del aprendizaje, es crucial replantear otros aspectos organizativos de la acción educativa.

2.3. La gestión de los espacios y tiempos al servicio del aprendizaje

Promover este planteamiento pedagógico significa repensar el papel del tiempo y del espacio para dar respuesta a los aprendizajes activos, vivenciales y significativos del alumnado.

En relación con la organización temporal, y como señala el propio director, «el tiempo está al servicio del proyecto educativo del centro», y no al revés, puesto que pretende dar respuesta al actual currículum competencial. El horario lectivo del IE Barnola es de las 9 h a las 16 h, horario compartido con las demás etapas educativas. La configuración de este horario se basa en tres principios pedagógicos fundamentales como son la carga de trabajo progresiva con la edad, la salud de las personas y la regularidad organizativa entre el centro y la comunidad.

Esta organización horaria pretende facilitar la conciliación familiar, de manera que todo el alumnado del centro inicia y acaba la jornada escolar a la misma hora, apostando por la pausa en el mediodía. Esto responde a la idea de configurar horarios salu-

dables, evitando la jornada intensiva en educación secundaria, y su justificación es pedagógica, puesto que buscan horarios racionales para promover aprendizajes significativos y, a la vez, en conjunción con la vida social y familiar.

Otro aspecto importante que destacar es la mirada comunitaria en esta gestión de los tiempos, puesto que el centro se ha coordinado con los agentes del municipio para avanzar los horarios de las actividades extraescolares y encadenarlas a partir de las 16 h en el proyecto Avinyó 360°, cuyo propósito es realizar una reforma horaria y finalizar más pronto la jornada educativa, incluyendo las actividades escolares (educación formal) y las extraescolares (educación no formal). En el momento en que se tomó esta decisión la escuela todavía no impartía la etapa de secundaria y, aunque el cambio horario de infantil y primaria se vivió como un elemento positivo para el equipo docente, en la ESO persisten ciertas resistencias ante la organización de un horario no intensivo. En relación con la RP, dicha reforma horaria fundamenta la idea de que las escuelas pueden promover cambios en la sociedad a través de los horarios y que es posible una apuesta por la educación a tiempo completo.

Analizando el horario lectivo del curso 2021-2022, el centro ha optado por tiempos amplios y flexibles que no se distribuyen según las asignaturas y áreas de conocimiento, sino que responden a un enfoque más globalizado, organizado en franjas de una hora y media o dos horas para desarrollar distintas actividades según la programación del equipo docente y los objetivos mensuales del alumnado (López et al., 2023). El profesorado menciona que la flexibilidad horaria es relevante para que el alumnado pueda aprovechar el tiempo lectivo al máximo y para crear un ambiente de trabajo tranquilo y relajado en el que puedan profundizar en sus aprendizajes sin sentir presión por un horario fijo.

Entienden que el aprendizaje exige tiempo, y, aunque se respetan las franjas establecidas, lo que determina la dedicación a las tareas y la flexibilidad horaria es la concentración del alumnado en las actividades y la diversidad de ritmos e intereses. Por tanto, la preparación del ambiente de aprendizaje es un factor clave en el centro, puesto que este enfoque más global y transdisciplinar favorece la libertad de movimientos durante la jornada lectiva. Así mismo, emerge la necesidad de disponer de tiem-

pos específicos para las tutorías individualizadas, con el fin de garantizar el seguimiento en el aprendizaje del alumnado. Esta pedagogía centrada en la persona también requiere desarrollar materiales didácticos adaptados a los distintos niveles de ritmos de aprendizaje, por lo que disponer de tiempo de calidad para llevarlo a cabo también es fundamental.

Así pues, aunque la decisión del cambio horario la tomó el equipo docente de manera unilateral respecto a las familias, estos horarios aportan considerables beneficios que tienen un impacto en cinco ámbitos transversales como son la alimentación, el descanso, la cohesión social, el rendimiento académico y la conciliación familiar, con la finalidad de garantizar las mejores condiciones de aprendizaje para el alumnado.

En lo que respecta al uso de los espacios, es importante señalar que se organizan al servicio del aprendizaje y son coherentes con la distribución de los tiempos educativos descritos con anterioridad. El centro cuenta con espacios polivalentes y multifuncionales, con pasillos amplios en los que se puede trabajar en grupo, o con mobiliario escolar móvil que se adapta a las metodologías activas y participativas: «el edificio cambia en consonancia con la forma pedagógica que se enseña» (entrevista docente). La multifuncionalidad se entiende como estancias amplias que cuentan con la posibilidad de acoger distintas maneras de estar en el aula. Mesas y sillas que normalmente están agrupadas, sofás y bancos bajos en espacios que puedan estar apoyados en la pared o con la posibilidad de organizar un espacio para hablar en grupo o espacios de trabajo individual donde se realizan tareas específicas. El espacio comunica que las maneras de estar en el centro son variadas y que no siempre trabajan en la misma posición y de manera sincronizada.

Este cambio pedagógico plantea el reto de disponer de más espacios para desarrollar la actividad educativa en la ESO, así como buscar el equilibrio entre aquellos espacios que permiten estrategias organizativas más grupales con otros donde desarrollar el trabajo individual. La introducción de estos cambios conlleva solventar algunas dificultades, como hacer posible que los espacios sean polivalentes y adaptables y, a la vez, poder contar con espacios para usos específicos en los que el material esté disponible y a punto para ser utilizado para una función determinada (talleres, laboratorio de tecnología, aula de música, etc.). En este sentido,

en el curso 2021-2022 la sala del profesorado no tiene una función exclusiva, puesto que es una sala compartida de trabajo con el alumnado, donde cada cual se responsabiliza de su tarea.

Finalmente, el centro dispone de un gran patio al aire libre que ha servido para construir dos módulos y así poder ubicar los cursos correspondientes a la ESO, fruto de su transformación en instituto escuela. Dicho patio ha sido reconvertido en distintos espacios educativos que sirven para aumentar las actividades manipulativas y de experimentación relacionadas con talleres y proyectos fuera del aula, así como la posibilidad de interaccionar de manera natural con alumnado de las distintas etapas educativas. Así mismo, la cercanía con un polideportivo del municipio y de un parque público próximo es aprovechada para la actividad educativa fuera del centro y la vinculación con la comunidad.

A modo de síntesis, de las prácticas educativas destacadas se desprende el fuerte carácter renovador y transformador del centro, con presencia de un fuerte arraigo al territorio, realizando proyectos conjuntos con entidades y abriéndolo a la participación de las familias y al resto de la comunidad. Estos rasgos singulares en sus prácticas educativas no solo nos recuerdan a elementos que se identifican con la RP, sino que el centro los está llevando a cabo con éxito en la actualidad, resignificando el concepto de renovación hoy y reafirmando su vigencia y validez. Para lograrlo, es fundamental trabajar para mantener un ambiente cohesionado a favor de la convivencia y la atención a la diversidad, así como un liderazgo que permita sostener el proyecto educativo y la mirada pedagógica bajo los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): ser, hacer, conocer y convivir, tal y como manifiesta el proyecto educativo del centro.

3. Síntesis del proceso compartido con el centro

La RP en los centros se encuentra en un vaivén de presencia y ausencia constante, un hecho presente también en el IE Barnola. De entrada, cambiar el enfoque centrado en la enseñanza para situarlo en el aprendizaje supone un cambio profundo que requiere de múltiples rupturas en la estructura convencional de la etapa en secundaria, y donde cada agente implicado necesita tener su propia voz.

Hemos constatado que hay cambios en el rol del alumnado que son debidos al papel protagonista que desempeña para su progreso educativo. Ya sea con relación a sí mismo (aprender con autonomía y responsabilidad, con capacidad de metacognición sobre lo que aprende y para que lo aprende), como en relación con el grupo de iguales, con quienes se comparten inquietudes y se debaten intereses. Todo ello bajo los principios del aprendizaje dialógico, creando escenarios de oportunidad para aprender aquello que importa y aquello que les importa. También cambia su relación con docentes, familiares o personas externas al centro con quienes pueden interactuar y conectar en planos distintos a los habituales, y, en general, muestran conexión con el entorno ya que comprenden que necesita ser mejorado en habitabilidad, sostenibilidad y humanidad. Por todo ello, el alumnado pasa de ser considerado un aprendiz de un currículum prescrito a ser un aprendiz para una vida mejor, a través del pensamiento crítico y una conciencia ética.

El eje centrado en la personalización del aprendizaje conlleva replantear el rol docente y su actividad profesional. Hemos aprendido de este centro que lo que define a sus docentes no es su especialidad, aunque resulta necesaria para el desempeño de los aprendizajes, pero no es suficiente cuando las interrelaciones con el alumnado cambian en forma, duración y calibre, y el trabajo es interdisciplinar y por proyectos. El profesorado no solo intercambia contenidos y significados curriculares con aquellos con quienes comparten área de conocimiento, sino que los comparten con otras especialidades porque el objetivo es abordar un proyecto común. Esta cooperación docente también es requerida para la creación de materiales o para la formación y acompañamiento entre iguales cuando hay nuevas incorporaciones en el centro, cooperación que no implica adhesión sin crítica, o discordancia sin propuesta alternativa. Con el cambio de rol, se promueve otra función de la evaluación basada en el progreso individual y colectivo del alumnado, utilizando diversos instrumentos para la evaluación continua, y no solo de resultados, a través de la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.

Asimismo, el centro nos ha mostrado que la sostenibilidad del proyecto educativo radica también en la implicación y liderazgo activo del equipo directivo, el cual debe proporcionar una línea en el horizonte que guíe las acciones, cohesione los equi-

pos docentes y litigue con los agentes que constantemente confrontan la eficacia y los resultados de sus decisiones a nivel educativo. El equipo directivo, por tanto, tiene la responsabilidad de mantener el equilibrio entre conservar lo que es valioso desde el punto de vista educativo y aquello que es necesario transformar. El centro se convierte en un contexto de mejora profesional que busca la calidad educativa, y, aunque se palpa aún la existencia de cierta incomodidad docente entre lo que pueden hacer y lo que deberían hacer, el cambio pedagógico y metodológico que afrontan se convierte en una oportunidad para reencontrarse con la profesión docente y la satisfacción laboral.

El centro también ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer complicidad con las familias para fortalecer su adhesión al proyecto educativo. Aunque cada agente tiene un rol asignado, se ha constatado que es necesario establecer relaciones fluidas, claras y de confianza que atiendan a sus intereses y motivaciones para superar las posibles tensiones que pueden surgir ante los cambios.

Por otro lado, el centro nos ha evidenciado que la innovación tecnológica en recursos es un instrumento para conseguir los objetivos pedagógicos de cambio y renovación, pero las tecnologías no se introducen como un mero recurso educativo más. Permiten un acceso a la información y comunicación constante que otros recursos estáticos no lo posibilitan, así como modos de aprendizaje más dinámicos y compartidos. Aun así, aunque los recursos digitales facilitan ciertas tareas, en otras se renuncia a su uso, porque el progreso educativo del alumnado no consiste solo en tener información rápida, accesible y variada, sino en cómo se comprende el mundo a través de la selección crítica del conocimiento y de la construcción práctica, la experimentación y la vivencia de los procesos por vía experiencial. El profesorado invierte parte de su tiempo en la selección y elaboración de materiales contextualizados, personalizados y adecuados a las prácticas educativas que hemos relatado anteriormente, pasando de ser consumidor de editoriales a ser creador de propuestas pedagógicas, materiales didácticos revisados y actualizados constantemente.

Trabajar pedagógicamente bajo los principios de la globalización y de la interdisciplinariedad también invoca a cambios en las relaciones con el centro que cambia en el aspecto físico y en el mobiliario que lo habita. Hemos constatado que la renovación en

los centros es posible, aunque los edificios sean caducos arquitectónicamente, porque en el IE Barnola hacen viable la frase de que «si se quiere, se puede». La metodología del centro requiere que se afronte el reto de superar la pared que limita y la puerta que separa, creando o buscando espacios polivalentes y multifuncionales para convertirlos en un proveedor de posibles experiencias de aprendizaje. Espacios en los que el mobiliario pasa a tener otra función, pensada también para la confortabilidad (sofás, bancos, mesas con formas poligonales que proporcionan experiencias diversas de compartir en grupo, etc.), pero también para su adecuación en función de la tarea que favorecen una mejor presencia corporal e intelectual en el aula. Esta diferente ocupación de los espacios va íntimamente ligada a una planificación horaria modular, y no por áreas, en la que el tiempo se organiza en función de con quién se trabaja (en solitario, en equipo, etc.), cómo se trabaja (proyectos, talleres, actividades, etc.) y qué contenidos se aprenden desde una mirada inclusiva y de atención a la diversidad.

El centro habla con orgullo de su historia y trayectoria, y con la convicción de haber encontrado un modelo pedagógico compartido con la comunidad, acorde con los principios pedagógicos que trabajan con el alumnado, desde una perspectiva crítica y reflexiva. Sin embargo, este proceso no ha estado exento de retos, por ejemplo, con la Administración, debido a las complicadas relaciones que la autonomía de centro y su posicionamiento pedagógico singular plantea, o a nivel interno, entre docentes, ya que los diversos posicionamientos profesionales han propiciado debate y cierta tensión, pero que su abordaje ha permitido llegar a acuerdos y consensos compartidos. Hemos aprendido del centro que se requiere de tenacidad para superar los obstáculos que acechan constantemente.

En el centro, la RP ha llegado no como objetivo, sino como resultado de consecutivas decisiones que se han ido tomando de forma gradual, pero permanente y meditada, gracias a la realización de formaciones en escuelas de verano, de contactos profesionales con la universidad, asociaciones de maestras y maestros o entidades afines. En cualquier caso, su apoyo externo ha servido al centro como guía en la toma de decisiones y ha orientado la búsqueda de una forma propia de trabajo, coherente con una concepción más amplia de lo que implica obtener buenos resultados educativos, que trascienden lo meramente académico.

Llegados a este punto, parecería que abordar los cambios en este centro les ha sido relativamente fácil, pero nada más lejos de la realidad. El equipo directivo ha sido capaz de encontrar el equilibrio entre incorporar nuevos proyectos con los que dotar sus prácticas pedagógicas y desarrollar y dar continuidad a los antiguos, contando con la participación e implicación de todo el claustro, lo que ha permitido su sostenibilidad. La investigación ha llegado en un punto de plenitud del proyecto, después de haber pasado por diversas fases, a modo de vaivén, que sus protagonistas nos han relatado. Su verbalización, su mirada hacia todos los pasos realizados hasta ese momento, la han compartido también con sus dudas, pero también con sus convicciones mejor asentadas que años atrás. Solo hay camino de ida, desde el compromiso y sobrellevando los baches, porque de los errores también se aprende, pero sin renunciar a un proyecto educativo con el que han encontrado dar con la horma adecuada a su zapato para seguir avanzando.

4. Referencias bibliográficas

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J. y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Balsells, M., Majó Masferrer, F. y Manzano, R. (2011). Mirades de la renovació pedagògica: d'un present complex a un futur incert. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 380, 35-39.
- Boix, R. (2023). Formación inicial del docente y planificación en el aula multigrado. *Revista Teias*, 24(72), 386-393. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70623>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana.
- Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: Del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.
- Idescat. Institut d'Estadística de Catalunya (2024). El municipi en xifres. Avinyó (Bages). <https://www.idescat.cat/emex/?id=080121>
- López, R., Salvans, A., Arola, M. y Mesas, L. (2023). L'ús del temps educatiu a l'Institut Escola Barnola. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 503, 29-34.
- Pericacho, F. J. y Andrés-Candela, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la comunidad de Madrid: Un estudio a través

de centros escolares representativos. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(1), 57-89.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>

Villanueva, J. (2018). La renovació pedagògica a Catalunya. *Eines per a l'Esquerra Nacional*, 33, 6-15.

Las huellas de la renovación pedagógica

LAURA DOMINGO-PENAFIEL

NÚRIA SIMÓ-GIL

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

En este capítulo pretendemos explorar el término huella de la renovación pedagógica (RP) desde dos perspectivas, la primera parte del diálogo con la conceptualización del término y la segunda vincula dicho concepto con el análisis de los resultados presentados en los casos investigados. Así, se presentan las huellas de la RP que establecen un diálogo con la memoria docente y que han sido identificadas como marcas que destacan en los casos de la investigación no como improntas fijas, sino que son reapropiadas y resignificadas ante los nuevos retos educativos y sociales actuales.

1. Las huellas que marcan algunos recorridos

La definición que nos ayuda a construir este capítulo nos vincula a las huellas como impresiones profundas y duraderas. La relación que el presente tiene con el pasado está mediada por huellas de distinto tipo. Para Walter Benjamin, la huella es ante todo un material donde el pasado puede construirse y actualizarse en el marco de las interrogaciones que el presente le dirige a la historia (Pereyra, 2018). A su vez, en el campo educativo hablamos de huellas vitales en tanto que recuerdos, memoria, sedimento. Es decir, nos referimos a

marcas que fijan nuestro origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen a la luz interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen qué somos, dónde estamos y qué queremos de nuestras vidas. Marcas que sostienen las identidades. (Guerrini, 2011, p. 1).

Así, los vestigios que marcan la memoria docente devienen huellas emocionales, improntas, recuerdos, experiencias, sentimientos que experimentan y que contribuyen a dar forma a la identidad pedagógica de docentes que sostienen el devenir educativo del centro. Estos recuerdos son tratados como huellas que las personas dejan a su paso, en las otras personas y en las memorias de los lugares (Bou, 2015; De Castro-Calvo et al., 2024).

La memoria de los saberes de la RP que impregna algunas de las prácticas educativas actuales se construye, sobre todo, en relación con dos períodos relevantes en la historia política de España: el primero identificado desde finales del siglo XIX a la Segunda República (1931-1936) y el segundo que abarca la transición democrática (1975-82) y los primeros años de democracia. En dichos períodos, los significados de las prácticas docentes se enfrentan al orden escolar hegemónico. En particular, en la transición educativa (de 1970 a 1985), Hernández (2019) lo sitúa como el período álgido en el que los MRP se transformaron en un movimiento que aglutinó docentes que querían cambiar la escuela. El profesorado compartía aprendizajes en un contexto cultural que renacía tras el período oscuro de cuarenta años de dictadura. En los años de la transición democrática, los recorridos de los docentes comprometidos con el cambio y la mejora escolar beben de distintos referentes que han calado en mayor o menor medida en las prácticas educativas renovadoras actuales. Los MRP entre 1965 y 1985 constituyeron redes docentes que desarrollaron sus propias organizaciones como formas de resistencia a la educación afín a la ideología franquista, con una nefasta formación inicial y sin ninguna oferta de formación permanente. Los años de transición democrática fueron años de movilización política, social, cultural y educativa.

Este espíritu de lucha fue cambiando a finales de 1980 y durante la década de 1990, cuando el momento social exigía una profesionalidad docente alejada del pensamiento pedagógico crítico y se aproximó a la idea de mejora y eficiencia escolar.

Ante este nuevo contexto, el espíritu de los MRP fue para muchos docentes «ese otro lugar en el que se podía hablar, pensar, vivir y experimentar la educación de otra manera; más allá de la burocratización, de discursos asépticos y distantes, y de políticas de control y desafección de lo público» tal y como afirma Molina-Galván (2011, p. 40).

Pero esta vivencia no fue suficientemente compartida por el profesorado de finales del siglo XX, ya que año tras año disminuía el número de docentes que se consideraba interpelado a vincularse con los MRP. En los años 1990, la LOGSE deja en un segundo plano el compromiso con la transformación social y centra su discurso en cambios educativos cada vez más tecnocráticos. En este contexto, los MRP como referente de autonomía en la construcción de un conocimiento pedagógico propio comprometido se debilita y se transforma, en muchos casos, en una adscripción acrítica a la innovación tecnocrática de los años 90 como forma de mejora educativa. A principios del siglo XXI, los MRP apoyan redes colaborativas de docentes al mismo tiempo que la Administración educativa por un lado las impulsa, mientras que en otros momentos burocratiza en exceso sus tareas de gestión.

En este recorrido, vemos que, en el seno de las escuelas, ha cambiado la manera de construir la colaboración docente desde los años 1960 hasta la actualidad, en pleno siglo XXI. La confederación de MRP sigue vigente y pretende ser un espacio colectivo de desarrollo personal y profesional, así como de construcción de saber pedagógico y social. Cabe destacar que, si bien las estructuras se manifiestan débiles y con una organización rígida, son diversas y enraizadas al entorno geográfico y social en el que se ubican (Martínez-Bonafé, 2021). Al mismo tiempo, entre las diferentes condiciones que han influido en la construcción profesional docente irrumpen múltiples redes docentes que aglutinan la reflexión para la mejora educativa, algunas de ellas impulsadas por la propia Administración educativa. A lo largo de este recorrido, la perspectiva de la colaboración docente inmersa en un contexto social, cultural y político va mutando hacia una concepción más individualista de la identidad profesional relacionada con exigencias de rendimiento académico para con el alumnado basadas en los resultados. Los casos narrados nos han acercado a centros de educación infantil y primaria y de secun-

daria de diferentes lugares del Estado español: Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Euskadi y Valencia. Las prácticas educativas de dichos centros nos muestran huellas, algunas más marcadas que otras, que podemos vincular a la trayectoria de la RP. Lo aprendido con los centros marcan los caminos singulares recorridos hasta hoy.

De lo aprendido en las escuelas de infantil y primaria destacamos huellas que vinculan los centros a claves de la RP resignificadas. Dichas marcas conectan con experiencias y sentimientos que contribuyen a dar forma a la identidad pedagógica de docentes que sostienen el devenir educativo de los centros renovadores participantes: el respeto a la infancia y el deseo de que lo vivido en la escuela se transforme en una experiencia comunitaria de bienestar con sentido educativo para el alumnado, la voluntad de que las decisiones sean compartidas con la comunidad educativa desde una perspectiva democrática y marquen la vida cotidiana escolar. El compromiso de la escuela con relaciones educativas basadas en la confianza entre todos sus miembros con el fin de enfrentarse a las hostilidades relacionales de la sociedad actual. La escuela como espacio de diálogo con el conocimiento en que las preguntas globalizadas guían la curiosidad y contribuyen a superar la atomización del saber escolar. La escuela como agente que construye relaciones acordes con los tiempos de aprendizaje y cuestiona la fragmentación del tiempo académico. Si ampliamos el foco de relaciones de los centros, se destaca el compromiso del equipo docente con la reflexión para la mejora educativa de la escuela, la confianza de las familias en el proyecto y la implicación de la Administración estatal, autonómica y municipal, siendo clave el compromiso local de los ayuntamientos. En el contexto de los centros de infantil y primaria, estos factores son promovidos por equipos directivos capaces de construir comunidad. En los centros de secundaria, si bien lo aprendido con los participantes muestra también una firme voluntad y compromiso con el impulso de propuestas renovadoras en cuanto al respeto del alumnado, a las relaciones educativas, a otras formas de relacionarse con el conocimiento escolar y al compromiso con la comunidad, los obstáculos dificultan la estabilidad e incluso la continuidad de los procesos de mejora educativa. Los centros renovadores de secundaria se enfrentan al desafío organizativo de plantear los contenidos de forma globalizada, a la resis-

tencia de algunos docentes que ven cuestionado su ámbito disciplinar y al temor de algunas familias a las dificultades de éxito académico de sus hijos e hijas en los estudios postobligatorios. El cuestionamiento de los tiempos académicos, que siempre parecen insuficientes para con las áreas disciplinares que se valoran como imprescindibles (como las matemáticas o el inglés) o el control de la Administración educativa del rendimiento académico del alumnado, al mismo tiempo que se percibe el abandono de esta misma Administración en relación con la dotación de recursos humanos materiales o económicos para dar respuesta a situaciones de exclusión social, son factores que desestabilizan la confianza en propuestas renovadoras que optan por otras formas de relación con los aprendizajes. Cabe destacar que las resistencias no son unánimes, pero dificultan el avance del proyecto renovador y exigen que el equipo directivo sea capaz de liderar el proyecto estableciendo procesos dialogados y reflexionados con el equipo docente, el alumnado y las familias. Las oleadas desestabilizadoras no hunden el proyecto renovador en los distintos centros de secundaria, pero los vaivenes educativos de dichos procesos desequilibran en mayor medida su avance.

Asimismo, en todos los casos estudiados, hemos constatado que los recorridos son complejos, llenos de aprendizajes y con la voluntad de mejorar las oportunidades educativas de todo el alumnado, con el empeño de fortalecer las relaciones educativas entre todos los miembros de la comunidad educativa en el centro y con la comunidad.

Si miramos atrás, vemos que los centros han seguido trayectorias propias con diferentes vinculaciones con la renovación pedagógica a lo largo del siglo XX. Y, desde este marco, nos surgen algunas preguntas en los casos presentados ¿cómo podemos relacionar dicha colaboración docente con la RP? ¿Dónde identificamos sus huellas?

2. Tipos de huellas y ejemplificaciones de la RP en los centros

De lo aprendido en las diferentes trayectorias recorridas por los centros participantes en la investigación se vislumbran algunas

de las huellas que dibujan los caminos trazados. Nos referimos a los recuerdos de las improntas que las personas dejan a su paso, en las otras personas y en las memorias de los lugares (Bou, 2015). De esta forma pretendemos no solo identificar estas huellas, sino también resignificarlas, es decir, expresarlas y representarlas, según las prácticas educativas actuales.

Las huellas se diferencian de los sellos, «en su textura, su temporalidad y su incrustación en el suelo habitado» (Ingold y Lee Vergunst, 2008, p. 7). Las huellas que marcan las pisadas no son prefabricadas ni se imponen desde arriba a una superficie dura. Más bien se hacen a medida que un ser humano o animal camina o corre por una superficie blanda, flexible o absorbente. Así, mientras que el sello denota inmovilidad y omnipresencia, las huellas registran movimiento emplazado. El habitante indígena deja huellas en el suelo como pistas de su paradero e intenciones, y para que otros las puedan seguir (Ingold, 2010).

Si bien un ojo y un tacto entrenados pueden leer mucho de una sola huella, aún más puede leerse de una serie de ellas. Esta serie, observada en secuencia, constituye una huella. Si se pisa la misma huella con suficiente frecuencia, las numerosas huellas individuales se funden en un camino continuo. Así, en un camino, no leemos los movimientos individuales, sino aquellos que realizamos de forma colectiva (Ingold, 2010). Esta imagen inspira las interpretaciones de los estudios de casos y de los relatos pedagógicos contruidos con personas clave en la historia de los centros. Y nos ayudan a mostrar algunas de las huellas de las trayectorias de los centros.

En estos senderos, se hallan las huellas que se han ido desdibujando y transformando en otras marcas o señales en suelos absorbentes que nos permiten comprender, desde los casos a los que nos hemos acercado, qué es la RP y cómo se transforma. De esta forma constatamos cómo se resignifica la estela de la reivindicación cultural en Cataluña, siendo la lengua catalana un eje clave de reivindicación educativa y de mejora de la práctica docente en dicha trayectoria; cómo se reinterpretan los surcos del sentido comunitario en Euskadi, teniendo como referencia la reflexión de la construcción de un proyecto compartido basado en la pedagogía de la confianza a través de un proceso de investigación y acción entre las 12 sedes que forman parte de la ikastola distribuidas en tres municipios; cómo toma cuerpo el compro-

miso educativo transformador en Aragón apostando por el trabajo por proyectos globalizados desde la reflexión docente compartida; cómo se iluminan las trazas del compromiso social y democrático de los docentes con los proyectos interdisciplinares en Valencia, y, por último, cómo perdura la impronta que ha dejado la escuela pública en Andalucía y Castilla y León para acercar una escuela de calidad a todos y todas.

Las huellas que se destacan se relacionan con la historia de la RP en cada comunidad autónoma participante en el proyecto, y, aunque entre ellas puedan coincidir, cada una es diferente y singular. Las características morfológicas de las huellas son la forma, el tamaño, el número y la disposición. Estos patrones de pequeños detalles hacen que cada huella sea única, por este motivo, a continuación se presentan estas por separado. Las huellas o rastros de la RP, que se identifican de forma transversal en todos los casos estudiados, y que perduran en la memoria docente son las siguientes:

a) El alumnado en el centro de la acción educativa

Una de las huellas identificada en todos los centros se relaciona con el desarrollo de prácticas educativas que permiten la personalización del aprendizaje desde enfoques pedagógicos en los que el rol docente adopta nuevos significados. Dicha relación educativa se construye con la finalidad de avanzar hacia una metodología más compartida, interdisciplinar y globalizada, que en los centros de educación infantil y primaria se concreta en una reflexión del alumnado para responsabilizarlo sobre su propia trayectoria de aprendizaje, como decisiones de las tareas a realizar, y en secundaria se añade el hecho de romper con la organización habitual por áreas de conocimiento. El perfil polivalente y no centrado exclusivamente en la especialidad o materia curricular, asemejándose más al perfil docente presente en educación infantil y primaria, es una señal reivindicada entre el profesorado de secundaria. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se organizan para promover distintos grados de autonomía del alumnado en la toma de decisiones relacionada con su propio aprendizaje y con el interés por los contenidos. Nos encontramos ante experiencias educativas que no son únicamente tareas secuenciales con distintas actividades que promueven una auto-

nomía pautada y guiada, sino también proyectos que favorecen mayor autonomía de decisión, como los proyectos libres o los planes de trabajo (inspirados en la pedagogía freinetiana) que pretenden ser espacios donde el alumnado pueda tomar decisiones y desarrollar intereses o capacidades propias a través del autoconocimiento y desarrollo individual. Se realizan heteroevaluaciones por parte del profesorado, pero también coevaluaciones y autoevaluaciones por parte del alumnado, practicando una evaluación formativa autorreguladora del aprendizaje que no está basada únicamente en pruebas finalistas como los exámenes. Las actividades de evaluación, por consiguiente, se adecúan al nivel y a la evolución de cada estudiante y grupo o clase, por lo que respetan la diversidad y promueven la inclusión.

El aprendizaje autónomo de cada alumno se complementa con un aprendizaje social en un espacio asambleario, cuidadosamente diseñado por los centros, donde cada alumno y alumna siente que forma parte de una comunidad, que respeta las opiniones y sentires individuales, donde se delibera en grupo para resolver conflictos de convivencia, en muchos casos, y tomar decisiones colectivas en aquellos centros donde es más fácil compartir un imaginario social por las características de la población que acude al centro. Todos los centros pretenden contribuir a la experiencia cívica a través de la participación del alumnado en aquellos temas que le afecta. La impronta de la educación como un proceso integral con el alumnado como protagonista conecta con la educación de la RP de épocas pasadas, y se resignifica con el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y éticas en el mundo actual. En todos los casos, es el respeto al alumnado como aprendices y personas lo que marca la diferencia.

b) La organización escolar al servicio de las actividades con sentido educativo

La libre circulación del alumnado y los espacios polivalentes y multifuncionales son señales que caracterizan la RP en todos los centros. Esta libertad responde a la tarea de hacerse preguntas por parte del alumnado que facilitan distintas experiencias de aprendizaje en función de: a) con quién se trabaja, ya sea de manera individual, en pequeños grupos o en equipos de trabajo; b) cómo se trabaja, es decir, en proyectos, actividades dinámicas,

talleres, etc., y c) del tipo de conocimiento que aprender, ya sea resolviendo retos, planteando preguntas o adquiriendo conocimientos instrumentales, etc. En consecuencia, los recursos didácticos se plantean como una extensión coherente con los planteamientos ideológicos y pedagógicos que rigen el sentido del aprendizaje. El valor educativo de lo que se pretende enseñar en la escuela aporta profundidad a las trazas de adecuar espacios y tiempos plantando cara al enfoque transmisivo y reproductivo de la enseñanza confrontada también por la RP de los años 80. En dichos centros, se hace patente la complejidad del conocimiento a aprender explorando nuevas formas de entender el espacio y el tiempo educativos flexibles y adaptables.

c) La reflexión de los equipos docentes, cultura de centro y redes

Una huella que la RP ha dejado en los centros actuales es la actitud reflexiva de los equipos docentes ante la acción educativa, es decir, en la actualidad, los centros resignifican la necesidad de dialogar, debatir y decidir sobre las prácticas educativas que desarrollan. Los equipos directivos son quienes coordinan y desarrollan la capacidad de distribuir el liderazgo. Este enfoque organizativo, pedagógico y metodológico que da valor a cómo se aprende, y, sobre todo, a qué se aprende en los centros, requiere de unas relaciones fluidas y recíprocas con la Administración educativa. El camino de la Administración educativa ha ido del abandono al interés, transformándose en la actualidad en un exceso de control con la consecuente burocratización que limita y entorpece los procesos educativos renovadores.

La reivindicación de la formación permanente de los docentes vinculados con la RP hacia la Administración educativa se ha invertido. Ahora las exigencias formativas de la Administración educativa hacia el colectivo docente alejan a los docentes de un proceso reflexivo propio e intensifica las tensiones por la inexistencia de tiempo de reflexión entre docentes sobre la propia acción educativa, puesto que el tiempo formativo obligado resta tiempo al que verdaderamente necesitarían los centros para la mejora de sus prácticas educativas.

El centro construye dicha cultura moviéndose entre la continuidad y el cambio (Viñao, 2002). En dichos movimientos, las

tensiones y el equilibrio marcan cómo el equipo directivo, junto con el docente, es capaz de construir el legado del centro rescatando lo que merece ser conservado con la mirada puesta en la tradición pedagógica para seguir comprometidos con lo que forma parte del núcleo de la educación, tal y como plantea Esteve (2016, p. 16):

la acogida, el compromiso humano con la singularidad de cada niño, el respeto al niño, el relevo generacional en el mundo común que habitamos, lo que significa hacer crecer la vida humana inscrita en la matriz de la cultura, aquello que significa aprender a vivir juntos –y lo que significa, claro, simplemente, vivir juntos

y afianzando las transformaciones con sentido educativo que mejoran la vida de todas las personas del centro. En estos centros, el aprendizaje tiene una mirada social, puesto que el valor del conocimiento no se contempla únicamente desde el ámbito disciplinar y dentro de la propia institución, sino que se atiende de manera global y relacionado con experiencias de vida del alumnado, se construye en relación con el entorno y desde una mirada de ciudad educadora.

d) La comunidad educativa agente clave en el desarrollo de los centros

La participación de las familias, protagonistas de la comunidad educativa, deviene una impronta marcada en la vida de los centros. En todos ellos se buscan vías para fomentar la comunicación y la participación en la vida escolar y en los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos. Los caminos que recorren los centros con las familias son singulares y propios, ya que los deseos, intereses y necesidades para participar e implicarse se relacionan con el contexto social, cultural y económico de cada centro. En los centros donde se consigue una implicación más amplia con las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos se promueve la participación en el proceso formativo de la evaluación, participativa y dialogada. En todos, la huella de las familias marca un recorrido vinculado a la memoria de la RP.

Los centros mantienen un compromiso con la comunidad dentro y fuera de la escuela. Sus huellas nos hablan de las com-

plicidades construidas con los agentes educativos y sociales. Los centros forman parte del tejido social con voluntad de construcción comunitaria. Mantiene la autonomía del quehacer educativo en una doble tensión: ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado en un mundo más justo y equitativo sin dar la espalda a cómo adaptarlos al mundo existente (Feu y Torrent, 2021).

e) Compromiso con el entorno y una mirada de transformación social

El compromiso social, ético y político de los centros se vincula con una práctica profesional de calidad que es capaz de desarrollar las metodologías educativas más innovadoras a un aprendizaje creativo que se enfrenta a problemas de causas presentes en la sociedad actual (cambio climático, ecofeminismo, relaciones económicas desiguales, etc.), pero que no se plantea como acciones de activismo político ni social, pues no se construye el centro como un sujeto político colectivo. El objetivo compartido de los centros es cómo acompañar al alumnado en la reflexión crítica para promover una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

El mundo globalizado actual, basado en una economía capitalista, se ha apropiado del discurso de la innovación dejando claro que el modelo educativo hegemónico fundamenta las decisiones metodológicas vinculadas a hallazgos de la investigación psicológica, como la neurociencia, el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo de centro, la creatividad, sin rastros en los referentes de la memoria pedagógica de la RP de los períodos anteriores. El discurso del modelo innovador que construye Hernando (2015) en la publicación *Viaje a la escuela del siglo XXI*, editada por Fundación Telefónica, se basa en cuatro pilares de la acción educativa que son: 1) el currículo, metodología y evaluación, 2) el rol del alumno-profesor, 3) la planificación y 4) los espacios y tiempos cruzados con las fuentes sociológica, psicológica, epistemológica y pedagógica. Esta propuesta aspira a justificar, desde una perspectiva científica, que las innovaciones que mejoran la calidad educativa de los centros son fruto de los avances científicos construidos como un modelo aplicable a la escuela. Dicho enfoque no muestra señales del compromiso social y político ni

con los principios de democracia que los colectivos docentes encabezaron durante la renovación pedagógica de los años 80.

3. A modo de cierre

Para terminar el capítulo, creemos interesante dialogar con la reciente tesis doctoral de Torrent (2024), en la que a partir de cinco estudios de caso también reconoce e identifica huellas de la RP en la actualidad. Algunas coinciden plenamente con las detectadas en el proyecto que estamos analizando como son la organización del espacio y el tiempo educativo, los saberes (fuentes de información y elaboración del conocimiento), la cultura democrática de los centros, el uso del poder y, por último, la subjetivación y relación con el mundo. La huella relacionada directamente con el concepto de trabajo (la organización y condiciones laborales, valor y concepto de trabajo) también aparece, pero con menos fuerza. Por último, el género, el cuerpo y la sexo-afectividad (conceptualización, materiales e intervenciones), que, aunque no aparecen literalmente en los estudios de caso de la investigación marco de este libro, nos dan pistas para, en futuras investigaciones, seguir explorando en esta línea.

En todos los casos estudiados, tanto en la investigación de Torrent (2024) como en la nuestra propiamente, cuando se plantea la consideración de la RP en la actualidad, el modelo escolar actual hegemónico es más difuso y difícil de cuestionar. La vida escolar de los centros está cruzada por muchos elementos que dificultan al equipo docente plantear de forma clara la propuesta pedagógica vinculada a los principios educativos que el centro se propone desarrollar. Las exigencias del mercado, las normativas de la Administración educativa, las incertidumbres de las familias, la idiosincrasia del alumnado son obstáculos que entorpecen la dirección de un proyecto de centro que no sea fagocitado por un discurso en sí mismo contradictorio comprometido socialmente con la mejora del mundo, y, a la vez, capaz de abogar por la excelencia individual. Y es que, como afirma Torrent (2024, p. 832):

La reapropiación de la vida es posible si y únicamente si hay una reapropiación de la educación que articule las diferentes perspecti-

vas pedagógicas de los centros en una *pedagogía trencadís*¹ en la metáfora gaudiniana; es decir, una pedagogía que de los trozos haga un todo armónico capaz de hacer reaparecer los colores a una existencia vitalmente en retirada.

En definitiva, el reto de la renovación pedagógica actual se encarna en el compromiso de los centros por construir, desde la reflexión educativa compartida, una vida plena que tenga sentido vivirla de forma individual y en comunidad.

4. Referencias bibliográficas

- Bou Belda, N. (2015). *La construcción de la identidad: huellas en la memoria*. Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/handle/10251/60870>
- De Castro-Calvo, A., Carrete-Marín, N. y Simó-Gil, N. (2024). Resignifying pedagogical renewal today: Pedagogical benchmarks and singularities in secondary schools. *Journal of Technology and Science Education*, 3(14), 720-737.
- Esteve, M. (2016). El compromís amb la renovació pedagògica. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de L'educació i de l'Esport*, 34(1), 15-21. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/308959>
- Feu, J. y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: de qué estamos hablando. En J. Feu y J. M. Palau-dàrias (coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- Guerrini, S. (2011). *Las marcas de la vida*. En: <http://www.sebastianguerini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado el 17 de enero del 2025).
- Hernández Díaz, J. M. (2019). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia De La Educación*, 37, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu.201837257284>
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Ingold, T. (2010). Footprints through the Weather-World: Walking, Breathing, Knowing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 1(16), 121-139.

1. Trencadís: mosaico elaborado con trozos irregulares de cerámica, vidrio o mármol, de la época modernista.

- Ingold, T. y Vergunst, J. L. (2008). *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot*. Routledge Ltd.
- Martínez-Bonafé, J. (2021). Los movimientos de renovación pedagógica en España. De la ley general de educación hasta nuestros días. En J. Feu, X. Besalú y J. M. Palaudàries (coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 85-108). Morata.
- Molina-Galván, M. D. (2011). Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *Duoda: Revista d'Estudis Feministes*, 40, 112-127.
- Pereyra, G. (2018) El concepto de huella en la filosofía de Walter Benjamin. *Intersticios sociales*, 16, 7-45. En <https://www.redalyc.org/journal/4217/421757148002/html/>
- Torrent, A. (2024). *Renovacions Pedagògiques a Catalunya al s. XXI: resistència educativa i transformació social en el context neoliberal*. Universitat de Girona. Tesis doctoral (no publicada).
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Orientaciones y conclusiones para la sostenibilidad de la renovación pedagógica

MAR BENEYTO-SEOANE

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

JORDI FEU GELIS

Universitat de Girona

En la introducción de este libro decíamos que «la voluntad de transformar la escuela es una pulsión que aparece desde que esta existe». Pues bien, a tenor de los casos que hemos presentado, podemos constatar cómo esta pulsión se da, y de forma muy intensa, en todos y en cada uno de los centros educativos con el fin de armar otra educación. Si bien hemos identificado elementos transversales a modo de huellas en las prácticas educativas de los centros de infantil y primaria y de secundaria, los proyectos renovadores son distintos entre ellos, pues no todos ponen el acento en los mismos aspectos. De ahí que cuando hablamos de renovación pedagógica es conveniente hacer uso del plural, la contemporánea (y probablemente la de antaño también) acoge una amalgama de proyectos en los que cada uno tiene su singularidad. Esto es, sin duda, una de las grandes riquezas de la RP. A la vista de los proyectos que acabamos de presentar, tenemos experiencias de RP en educación infantil y primaria y de educación secundaria; en centros públicos y en cooperativas de enseñanza; en centros que nacieron en el segundo impulso y, sobre todo, en el tercero. La variedad también la muestra el hecho de que haya centros de RP reconvertidos (que provienen de escuelas que basaban su labor educativa en una pedagogía tradicio-

nal) y centros renovadores exprofeso; centros rurales y urbanos; centros de alta complejidad, mediana y baja, y así podríamos ir extendiendo un abanico representativo de la diversidad a la que nos referíamos.

En estas conclusiones queremos aportar un apunte sobre la diversidad de la RP con relación a la dimensión territorial y social apuntadas anteriormente. Por lo que respecta al aspecto territorial, si bien la RP tiene en su origen un fuerte componente urbano (esta se da principalmente en las ciudades), también está presente en el mundo rural. Es más, a raíz del movimiento de recuperación de la escuela pública rural durante la transición y los primeros años de la democracia, esta se da con cierta intensidad en determinados centros rurales de toda España. Centros rurales que en algunos aspectos concretos –por ejemplo, los grupos de edades heterogéneas– han auspiciado cambios substantivos en centros de RP urbanos. Por lo que se refiere al segundo aspecto, la dimensión social entendida como el perfil socioeconómico de los destinatarios de la RP, cabe decir, contradiciendo ciertas tesis sociológicas, que la RP no es clasista en el sentido que «es apta para todos los públicos». De entre los casos que hemos presentado sobresalen las comunidades de aprendizaje, centros nacidos en entornos vulnerables con el objetivo de revertir el fracaso escolar, cuando no el absentismo, a partir de propuestas estimulantes en las que toma un destacado protagonismo la comunidad.

Hasta aquí hemos expuesto varias consideraciones que remarcan el carácter plural de la RP. Sin embargo, las huellas identificadas en el capítulo anterior dan cuenta de su unidad. Todos los centros que hemos presentado comparten una finalidad genérica, más allá de construir conocimiento, hay un verdadero interés en contribuir a forjar personas libres, autónomas y solidarias; hay una preocupación manifiesta en contribuir a forjar ciudadanos responsables, y, con sus más y sus menos, comprometidos. Como derivada de esta cuestión, cabe decir que todos los centros demuestran un gran interés y preocupación por y para la democracia que se concreta a partir de la implicación y participación de la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado), de la creación de órganos de participación adaptados a las características del entorno, de la organización de comisiones de trabajo, brigadas, etc. Todo ello conlleva, en muchos centros, la construcción de una comunidad amplia y con sentido en la que se cons-

truye una red con instituciones, organizaciones y asociaciones del entorno con las que se realizan actividades educativas compartidas.

Tal y como hemos recogido en el capítulo 12, el alumnado ocupa una posición central en tanto que es sujeto valorado, escuchado, analizado y trabajado desde una posición de respeto y desde una mirada empática. El profesorado está atento a las necesidades del alumnado y a él se debe la organización del proyecto renovador. Y este aspecto se relaciona con la apuesta por la educación inclusiva como estrategia para comprender y atender la diversidad en el sentido más amplio de la palabra, y como práctica para no dejar a nadie en los márgenes. Este principio educativo es coherente en que todos los centros optan por utilizar metodologías activas, participativas y, en buena parte, experienciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata, observando el conjunto de los casos, de metodologías y estrategias muy variadas: desde el trabajo por proyectos hasta la incorporación del aprendizaje servicio, pasando por clases invertidas o el aprendizaje cooperativo. Otros aspectos reveladores de esta cultura compartida son la generalización de proyectos interdisciplinarios, como estrategia para romper la rigidez curricular; la flexibilización de los tiempos de aprendizaje para hacer una educación respetuosa con el ritmo del alumnado; la diversificación de los espacios de aprendizaje, como práctica para desacralizar el espacio clase; la generalización de la evaluación formativa, como estrategia para enriquecer la revisión de los procesos, logros y conquistas de los alumnos en sus itinerarios personales; el uso crítico, pensado, meditado, adecuado de las TIC para no caer en las tentaciones impuestas por las modas; la generación de materiales curriculares y de apoyo no convencionales a cargo de los propios maestros; la implicación de los profesionales de la enseñanza en el proyecto renovador, o el compromiso del profesorado con la formación permanente.

A la vista de los casos que mostramos en este libro, más allá de las huellas identificadas reveladoras de la «cultura pedagógica renovadora», destacamos dos aspectos que, de alguna forma, constituyen la piedra que cierra el arco de la RP: por un lado, la perspectiva integral de cuanto acontece en los centros, y, por otro, la complejidad organizativa para llevar a cabo cualquier proyecto renovador.

Queremos destacar que a lo largo de todo el libro hablamos una y otra vez de renovación pedagógica. Esta determinación se justifica con tres razones. En primer lugar, tal y como hemos explicado en las páginas preliminares, la investigación que auspicia este libro se centra en el estudio de la RP contemporánea; en segundo lugar, porque creemos que se trata de un objeto de estudio pertinente con un largo recorrido histórico, y en tercer lugar, como consecuencia de esta vinculación histórica hemos identificado huellas de la RP con la voluntad de hacer emerger la tradición pedagógica renovadora junto a la reapropiación de la renovación pedagógica en la transformación de las prácticas educativas actuales. Dicho esto, es posible que el lector se haya percatado de que los profesionales de la enseñanza, cuando hablan de lo que hacen en sus centros, apenas utilizan el término «renovación». Este hecho nos lleva a plantearnos varias preguntas: ¿es que tal vez la RP hoy en día no existe como tal?, ¿o más bien podemos pensar que la RP existe, pero no en los términos y esquemas que definió la RP del primer o segundo impulso?; ¿nos encontramos frente a un problema terminológico sin más?, ¿o lo que ocurre es que, de acuerdo con los tiempos posmodernos, hay una animadversión a ponernos etiquetas que nos definan con precisión y exactitud? Todas estas preguntas las dejamos ahí con el objetivo de que el lector le dé alguna vuelta, porque somos conscientes de que el libro enriquece el debate con nuevos interrogantes. Es obvio que su complejidad requiere seguir estudiando esta cuestión.

Tanto si se trata de un problema terminológico o una animadversión, la sostenibilidad de la RP en los centros educativos es un desafío complejo que incluye una serie de factores interrelacionados entre sí. A continuación, se abordan los elementos que pueden impulsar (o no) la sostenibilidad de la RP y la capacidad de los centros para sustentar la renovación y asegurar que los proyectos renovadores no solo inicien, sino que también se mantengan y evolucionen con el tiempo. Hablar de sostenibilidad de la RP implica reconocer las limitaciones y barreras que la dificultan para transformarlas en las orientaciones y guías que nos hablen sobre cómo deben ser las miradas, estructuras y relaciones en la continuidad y solidez de la RP. Para ello, aquí se exploran las limitaciones de diversos elementos clave, desde el concepto mismo de renovación pedagógica hasta el papel del

profesorado, las familias y la Administración u otros factores transversales, y se transforman estas barreras en orientaciones para la mejora y el ajuste de las estrategias pedagógicas y organizativas de la RP.

La revisión bibliográfica nos muestra que hablar de RP implica considerar a múltiples y diversos elementos, y, especialmente, las miradas y relaciones que se establecen entre estos. No obstante, hablar de la sostenibilidad de la RP implica describir principalmente las limitaciones y papel de tres actores clave: el equipo docente, las familias y la Administración. Cada uno de estos agentes juega un papel fundamental en la conceptualización, diseño y desarrollo de la RP. Los docentes son los encargados y responsables de transformar las prácticas educativas y adaptar las metodologías con el fin de que respondan a las necesidades del alumnado. De las familias se espera su apoyo y colaboración con la escuela para asegurar un entorno de aprendizaje enriquecedor. Y la Administración debe proporcionar, entre otros aspectos, los recursos necesarios y establecer las normativas adecuadas que permitan la implementación tranquila, serena, aunque exigente en términos de reflexividad y resultados, de proyectos de RP. Las dificultades y limitaciones que viven y experimentan estos agentes acaban siendo las barreras del diseño, implementación y desarrollo de los proyectos de RP. Así, para la sostenibilidad de la RP es necesario la existencia de una alianza entre estos agentes que permita superar los desafíos con los que se encuentran y adaptarse a los cambios educativos a los cuales se enfrenta la escuela renovadora.

La falta de criterios comunes entre los tres agentes sobre qué es la RP y cómo iniciar y desarrollar un proyecto de RP se presenta como una limitación destacada. A menudo existe una falta de directrices sobre cómo empezar un proyecto renovador y sobre si lo que se desarrolla realmente es un proyecto de RP como tal u otra cosa que injustamente presume de ser renovadora. Esta situación puede llevar a la incorporación indiscriminada de cualquier novedad que aparezca y diluir la efectividad del proyecto al no centrarse en objetivos bien definidos y compartidos. O también lleva a docentes y familias a la incertidumbre, y, consecuentemente, a su desmotivación hacia los proyectos y la implementación de metodologías y enfoques pedagógicos rompedores como son los de RP. Además, esta incertidumbre sobre la RP

en los centros escolares se refleja, de vez en cuando, en el desconocimiento de los proyectos renovadores por parte de la sociedad y la Administración y, en consecuencia, en una estigmatización social que no solo perjudica al proyecto, sino también a los profesionales de estos centros, alumnos e, incluso, familias. Cuando existe esta percepción negativa, puede limitar el apoyo de la comunidad y dificulta el interés de nuevas familias.

El profesorado, que juega un papel crucial en la sostenibilidad de la RP, experimenta múltiples limitaciones. Los docentes a menudo se entregan completamente a los proyectos escolares de RP, lo que les provoca estrés y agotamiento, especialmente cuando no tienen tiempo suficiente para discutir y pensar en conjunto, o no disponen de los suficientes recursos para la sostenibilidad de los proyectos. Estas situaciones los lleva a plantearse la conveniencia de mantener los proyectos y a poner continuamente sobre una balanza si el impacto de las prácticas RP en el alumnado y, consiguientemente, en la sociedad compensa el desgaste personal y profesional que les supone sostener proyectos de estas características. A este desgaste se le añade que, en centros grandes, lograr que todo el personal comparta y entienda el proyecto renovador es particularmente un desafío. La complejidad organizativa de estos centros conlleva más dificultades para encontrar espacios de coordinación, debate, reflexión y toma de decisiones, y, por otra parte, es más difícil que cualquier miembro puede compartir de una forma tranquila y con confianza inquietudes y necesidades en torno al desarrollo de los proyectos renovadores.

La alta rotación de los equipos y la jubilación de docentes experimentados también se presentan como retos significativos para la sostenibilidad de la RP. La estabilidad de un núcleo del profesorado es vital para que los docentes puedan conocer, apropiarse y mejorar el proyecto. Los cambios constantes de docentes ralentizan los proyectos renovadores porque el profesorado de nueva incorporación, que, a menudo, carece de experiencia en centros de RP, necesita tiempo para adaptarse y comprender la cultura y metodología del proyecto, y el profesorado más veterano asume la responsabilidad de informarlo y formarlo constantemente, lo que implica un desgaste añadido a la tarea docente. Sin embargo, los proyectos de RP también necesitan la incorporación de nuevo profesorado que aporte nuevas energías y perspectivas, especialmente nuevas estrategias metodológicas que

den respuesta a la sociedad actual. Así, el equilibrio entre la necesidad de estabilidad y de renovación de profesorado está en constante tensión, donde no existe medida exacta, añadiendo un problema más a la sostenibilidad de la RP.

Otra problemática importante se relaciona con el sistema de provisión de plazas en los centros educativos en general y, de forma muy particular, entre los centros con proyectos renovadores. Este aspecto que, por sus características, bascula entre problemáticas que afectan al profesorado, pero que a su vez tiene que ver con la política de la Administración educativa, ha generado y genera aún una discusión importante que hasta cierto punto enfrenta determinados sectores de docentes con una parte importante de los sindicatos. La cuestión se centra en ver cómo se articula esta provisión, si a través de un sistema en que profesionales de la enseñanza, conocedores del proyecto renovador y con ganas de participar de este proyecto, puedan acceder libremente a él, o bien, como proponen los sindicatos, a través de un proceso administrativo simple establecido a partir del cálculo de unos méritos en que los aspectos renovadores (*stricto sensu*) brillan por su ausencia. Algunas comunidades en que la Administración educativa ha tomado cartas en el asunto, como es el caso de Cataluña, ha optado por una solución enormemente criticada por los sindicatos: unas cuantas plazas de las que los centros tienen por cubrir son propuestas, si se dan ciertas condiciones, por el equipo directivo, siendo asignadas en última instancia por la Administración. Estas plazas, llamadas «estructurales» han permitido a centros renovadores (y no renovadores) que hayan sido cubiertas por personal afín al proyecto educativo y, en algunas ocasiones también, afín al equipo directivo. De ahí viene, en buena parte, el conflicto.

A continuación, pasamos a ver la relación entre las familias y el equipo pedagógico, pues, como hemos apuntado, es una cuestión crucial para la sostenibilidad de la RP. La falta de implicación de las familias, a menudo debido a dificultades de conciliación horaria o diferencias en la percepción del proyecto, limita la sostenibilidad de la RP. Unas familias que se resisten a los cambios que conlleva la escuela renovadora, como es en la organización del centro, la evaluación o la estructura curricular, o unas familias que se niegan al proyecto, generan muchas tensiones en la escuela renovadora, que debe explicar en repetidas oca-

siones el sentido pedagógico y social de su proyecto educativo. Esta situación requiere de un esfuerzo continuo de comunicación y acompañamiento por parte del centro para informar a las familias sobre los beneficios de los métodos renovadores y cómo estos pueden impactar positivamente en la educación integral de sus hijos e hijas. Además, las presiones de las familias, especialmente en relación con el rendimiento académico y las comparaciones con otras escuelas, suele ser un obstáculo. Genera un continuo cuestionamiento de la escuela y la tarea docente, en lo que concierne a su validez, rigor y calidad, en comparación a otras escuelas que siguen metodologías, organizaciones y enfoques más convencionales. La escuela renovadora frecuentemente enfrenta críticas de familias que temen que sus hijos no estén adquiriendo los conocimientos necesarios para seguir su vida escolar o de competir en pruebas académicas de forma exitosa.

Otra limitación significativa es la falta de apoyo institucional por parte de la Administración, que demanda continuamente rendición de cuentas a las escuelas. La hiperburocratización del sistema educativo es un problema que impacta negativamente en la sostenibilidad de la RP y resulta agotadora para los centros educativos, que ya están sobresaturados de tareas. Los centros deben presentar constantemente informes, justificaciones y planes sobre su cotidianidad escolar, lo que consume parte del tiempo de los docentes; un tiempo que debe compartirse con el diseño, construcción y desarrollo de las actividades y los proyectos propios de la escuela renovadora. La cantidad de procedimientos y trámites para cumplir con las regulaciones impuestas por la Administración crea una situación en la que la eficiencia y el desempeño educativo de los docentes se ven obstaculizados. Esta demanda burocrática desalienta al profesorado, quien frecuentemente siente que su esfuerzo está más orientado a cumplir con la burocracia que a cumplir con la función educadora con su alumnado. Además, la escasez de recursos económicos que ofrece la Administración para ampliar personal, y que condiciona la medida de las ratios de alumnos, también es un claro obstáculo para las prácticas renovadoras. Los centros renovadores se ven obligados a desarrollar sus proyectos con recursos limitados, tanto económicos como humanos, que no pueden brindar toda la atención personalizada que el alumnado necesita, afectando negativamente en su aprendizaje e inclusión. A esta situación se le

suma que los centros educativos renovadores normalmente dependen de materiales y recursos de elaboración propia, lo que significa otro desafío logístico. Crear y mantener un banco de recursos propios requiere tiempo, dedicación y una coordinación constante entre docentes. Y este proceso es especialmente laborioso en proyectos de renovación pedagógica donde se desarrollan guías de estudio, adaptaciones de trabajo, actividades interactivas, instrumentos de evaluación propios y otros materiales didácticos que se definen a partir de las necesidades específicas del alumnado y las oportunidades del contexto.

Otra barrera, en este caso circunstancial y temporal, es la que tiene que ver con el Covid-19 y las consecuencias acaecidas de la gestión de la pandemia. Es baladí recordar la situación que se vivió durante y después de la pandemia. Por un tiempo demasiado largo, el país entero (y casi todo el mundo) vivió un parón social, económico y también educativo. La reapertura de los centros educativos en España se llevó a cabo con gran dificultad y de forma muy irregular, si tenemos en cuenta el confinamiento parcial de clases enteras, cuando no de centros. En cualquier caso, las estrictas medidas de separación entre personas, los accesos guiados y los espacios prohibidos, la virtualización de la enseñanza y la práctica supresión de las tareas manipulativas y de trabajos en grupo supusieron un golpe fuerte para todo el sistema educativo. Ahora bien, todo esto sumado a la rigidez impuesta en aras de la seguridad coparon, y de qué manera, los proyectos renovadores basados en relaciones de proximidad, en experimentación de procesos, en manipulación de materiales, etc.

En los centros en los que hay un goteo importante de alumnos a lo largo del curso académico (centros con «matrícula viva» considerable y continua), frecuentemente se vive como una limitación para consolidar proyectos renovadores. Y esto es así porque, aun considerando la necesidad y el derecho de escolarizar cualquier alumno en edad de escolarización obligatoria, independientemente del momento en que se produzca esta escolarización, la incorporación tardía implica, frecuentemente, problemas de adaptación a algunas dinámicas renovadoras. Estas limitaciones suelen acentuarse en los casos en que el alumnado se escolariza en cursos avanzados, y se acrecienta aún más cuando el contexto educativo de origen de estos corresponde a una pedagogía de corte tradicional.

Después de haber presentado las limitaciones y dificultades de la sostenibilidad de la RP, se pone de manifiesto que es necesario encontrar estrategias que permitan superar estos desafíos y fortalecer la implementación de prácticas renovadoras en los centros educativos. A continuación, se proponen un conjunto de orientaciones que buscan consolidar la sostenibilidad de la RP:

- Debate y reflexión sobre la RP: las barreras expuestas plantean la necesidad de debatir, reflexionar y describir qué es la RP, cuál es su compromiso y responsabilidad en la sociedad actual, cómo los centros pueden convertirse en centros renovadores y qué papel desempeñan los diferentes agentes. Con este fin, la organización de espacios participativos de discusión donde docentes, familias, alumnado, Administración y miembros de la comunidad puedan explorar y definir conjuntamente los objetivos y valores de la RP puede ser muy útil.
- Equilibrio y formación del equipo docente: es necesario encontrar un equilibrio entre la estabilidad y la renovación del equipo docente. Y no es tan importante el número de docentes que hay con cada perfil, sino la necesidad de que todo el profesorado sintonice con la mirada del proyecto escolar. Mentorías donde los maestros experimentados apoyen a los nuevos docentes y faciliten su adaptación y desarrollo profesional pueden favorecer el relevo y la continuidad del proyecto educativo. La formación interdepartamental y compartida a nivel de centro también puede ayudar a asegurar que todos los docentes estén alineados con los objetivos del proyecto renovador, lo que implica dotar a los centros tanto de recursos económicos como de tiempo para la formación. El equipo directivo también tiene un papel crucial. Para la sostenibilidad de la RP es necesario que estén compenetrados y comprometidos con el proyecto el alumnado, los docentes, las familias y el territorio.
- Reestructuración de la formación inicial con el fin de vivir con normalidad aspectos consubstanciales a la renovación. Sería deseable que, durante la formación inicial del profesorado, aspectos metodológicos, organizativos, conceptuales y teóricos alineados con la RP se pudieran tratar y trabajar no como algo excepcional, sino como algo deseable a lo que aspirar de todos los centros educativos. Relacionado con la formación

inicial, no estaría mal que todos y cada uno de los aspirantes a maestro tuvieran que hacer un período de prácticas en un centro renovador.

- Comunicación y acompañamiento de las familias: para la sostenibilidad de la RP es esencial que las familias entiendan y apoyen el proyecto escolar. Para ello, es necesario crear espacios donde acompañar sus expectativas, mejorar la comprensión sobre la escuela y sus propósitos y reducir las inquietudes y malestares que viven en torno al proyecto escolar.
- Reconocimiento y valoración de los proyectos renovadores: dada la alta dedicación y esfuerzo que realizan los centros para asegurar la sostenibilidad de la RP, es necesario que la Administración reconozca y valide las formas de organización de la escuela renovadora y, por lo tanto, redimensione las cargas burocráticas para permitir que los centros se concentren en sus proyectos de renovación pedagógica y no tanto en los trámites administrativos. Esto significa aumentar la autonomía de los centros para decidir sobre su currículum y organización interna, proporcionar los recursos económicos y materiales necesarios para que los docentes puedan implementar y desarrollar sus proyectos sin las limitaciones impuestas por estructuras burocráticas y comprender la adaptación de horarios, metodologías y evaluaciones que los centros necesitan ajustar para dar respuesta a las necesidades específicas de su alumnado y garantizar una educación integral y significativa. Además de un reconocimiento salarial acorde al compromiso y trabajo de los docentes en proyectos renovadores.
- Reestructuración de horarios: la escasez de espacios de reflexión para compartir el significado de la RP es evidente. Por este motivo, una reestructuración de horarios escolares más flexible es necesaria, especialmente para los docentes. Una organización horaria que permita dedicar tiempo a la planificación, reflexión, coordinación y colaboración entre docentes. Además de incluir espacios para el bienestar, donde se puede acompañar para gestionar el estrés que genera la sostenibilidad de los proyectos de RP.
- Creación de redes de centros renovadores: la creación de redes de centros renovadores puede permitir compartir inquietudes, necesidades y metodologías, lo que es esencial para la evolución y sostenibilidad de los proyectos renovadores. Es-

tas redes pueden ser espacios para la colaboración y el intercambio de experiencias entre distintos centros educativos que comparten una visión común de renovación pedagógica.

- Provisión de plazas a través de un sistema que garantice un buen acoplamiento entre el profesorado que llega al centro y el proyecto renovador. Es absurdo que aspectos burocráticos y administrativos desligados de la filosofía renovadora sean determinantes para decidir las personas que se incorporan en estos centros.

La sostenibilidad de la RP en los centros educativos enfrenta desafíos complejos con limitaciones destacadas en la falta de criterios comunes, los obstáculos docentes, la falta de apoyo institucional y la resistencia de las familias. Para superar estos desafíos, la reflexión, la formación, la comunicación, el acompañamiento, el reconocimiento, la reestructuración escolar y la creación de redes parecen estrategias aliadas para el sustento de las prácticas renovadoras. Además, este cruce de limitaciones y orientaciones nos invita a reflexionar sobre el papel del alumnado en la sostenibilidad de la RP, sobre cómo se debe involucrar a los alumnos en este proceso, para que los proyectos de renovación pedagógica también sean relevantes, significativos y sostenibles para ellos. Y para concluir definitivamente, la sostenibilidad de los proyectos renovadores depende también de la obtención de estándares de calidad y, más concretamente, de resultados positivos que vayan más allá de aspectos relacionales y personales. En este sentido, un buen centro de RP no lo es solamente por el trabajo emocional, relacional, personal, etc. que hace con los alumnos, sino que lo es también por el conocimiento sólido, exigente y crítico que interiorizan estos.

Índice

Prólogo.....	9
1. Presentación. Prácticas y sentidos de la renovación pedagógica hoy	13
El recorrido que proponemos	16
2. La renovación pedagógica en el contexto educativo actual.....	21
1. Reflexiones introductorias sobre la renovación pedagógica	21
2. La perspectiva histórica de la Renovación Pedagógica.....	26
2.1. Primer impulso renovador, Escuela Nueva y escuelas modernas	26
2.2. Segundo impulso, los movimientos de Renovación Pedagógica desde el tardofranquismo y durante la transición	28
3. Reflexiones, controversias y retos para futuro del ideario pedagógico renovador	30
4. Referencias bibliográficas.....	35
3. Escuela de Sant Esteve de Guialbes: una escuela rural transformada	39
1. Contexto y breve descripción del centro	39
2. Prácticas educativas singulares	41
2.1. Escuela asamblearia y democrática	41
2.2. Escuela emocionalmente inteligente.....	44

2.3. El alumnado en el centro del aprendizaje	46
2.4. Aprendizaje del entorno	48
3. Encuadre, sostenibilidad y perspectivas de futuro del proyecto	50
4. Referencias bibliográficas	53
 4. Las comunidades de aprendizaje: una experiencia de renovación pedagógica en Sevilla	 55
1. Contexto y breve descripción del centro	55
2. Prácticas educativas singulares	57
2.1. Grupos interactivos	57
2.1.1. ¿Cuándo surgieron y por qué?	58
2.1.2. Objetivos que persigue la práctica	58
2.1.3. Agentes implicados y desarrollo	58
2.2. Proyecto musical: taller de violines	60
2.2.1. Origen del proyecto	60
2.2.2. Objetivos del proyecto	61
2.2.3. Agentes implicados y desarrollo	62
2.3. Taller de cine	63
2.3.1. Origen del taller	63
2.3.2. Objetivos del taller	64
2.3.3. Agentes implicados y desarrollo	64
3. Lo aprendido en el centro	65
4. Referencias bibliográficas	68
 5. El Rusc: una escuela libre y alternativa	 69
1. Una breve aproximación al proyecto y a su contexto	69
2. Los cuatro puntos cardinales de El Rusc	71
2.1. La autonomía, la base fundamental de El Rusc	71
2.1.1. El plan de trabajo	71
2.1.2. El acompañamiento individualizado	72
2.2. El trabajo en equipo a la altura de la autonomía individual	 73
2.2.1. Los grupos de trabajo	73
2.2.2. Los talleres	74
2.2.3. Las comisiones	74
2.2.4. El juego	75
2.3. El aprendiz en el centro de la toma de decisiones	76
2.4. El respeto, un valor omnipresente	77
2.4.1. Las etiquetas	78
2.4.2. Los conflictos	79

3. Los principales aprendizajes extraídos de El Rusc	79
3.1. De las etiquetas del niño a las etiquetas del proyecto	80
3.2. Sobre las proyecciones de futuro.	81
3.3. A modo de cierre.	82
4. Referencias bibliográficas.	83
6. Institut Escola Costa i Llobera de Barcelona	85
1. Contexto y breve descripción del centro	85
2. Prácticas educativas singulares	90
2.1. La biblioteca y el fomento de la lectura.	90
2.2. La participación de la comunidad educativa.	91
2.3. El proyecto de orientación o madurez vocacional . . .	94
3. Lo aprendido en el centro y la sostenibilidad del proyecto	96
4. Referencias bibliográficas.	98
7. Innovación transformadora basada en la investigación, la interdisciplinariedad y la inclusión con vocación comunitaria: la experiencia del IES El Picarral	99
1. Presentación y contextualización del centro	99
2. Principios educativos del centro.	101
3. Prácticas educativas singulares	105
3.1. Proyectos globalizados y proyectos de ámbito en ESO	106
3.2. Trabajo de investigación en 1.º de Bachillerato	108
4. Reflexiones en torno a la identidad pedagógica, la sostenibilidad del proyecto y sus implicaciones educativas.	110
5. La apuesta por la innovación transformadora, investigadora e inclusiva como reto de futuro	113
6. Referencias bibliográficas.	114
8. Una experiencia de renovación pedagógica en Arizmendi Ikastola: el proyecto BATU	115
1. Arizmendi Ikastola, un proyecto educativo cooperativo . .	115
2. Prácticas educativas singulares: el proyecto BATU	118
2.1. KLIK, la acogida diaria al alumnado	121
2.2. PROI, el contexto de los proyectos	121
2.3. SAKON, profundizando en el aprendizaje	122

2.4. LAB, el desarrollo de la creatividad y la expresión con la experimentación.	123
2.5. GPS, el trabajo de las habilidades interpersonales . . .	124
2.6. BIZI, procesos de transformación social	125
3. Algunos aprendizajes que nos muestra la experiencia, desde las voces de sus protagonistas	126
3.1. Lo que el alumnado vive.	126
3.2. La percepción de las familias.	128
3.3. La percepción del profesorado	129
4. A modo de conclusión: la sostenibilidad en clave de futuro	130
5. Referencias bibliográficas.	131
9. La renovación pedagógica que no pudo ser. El caso de un IES en León	133
1. Contexto.	134
2. Prácticas renovadoras en el marco de un proyecto de comunidad de aprendizaje: un proceso lleno de dificultades.	137
3. Algunas iniciativas renovadoras en curso.	141
3.1. Grupos interactivos	141
3.2. Actividades extracurriculares	142
3.3. Proyectos internacionales	142
3.4. Participación democrática.	143
4. Los diez aprendizajes compartidos con el centro	143
5. A modo de cierre	147
6. Referencias bibliográficas.	148
10. Renovación Pedagógica en Florida Secundaria: un rompecabezas holístico para el desarrollo integral del estudiante.	151
1. Contexto e inicio del proyecto	151
2. Prácticas educativas singulares	154
2.1. Proyectos interdisciplinarios	154
2.2. El acompañamiento al alumnado.	157
2.3. Una evaluación competencial.	160
3. Lo aprendido con el centro de la experiencia de la renovación pedagógica.	164
4. Referencias bibliográficas.	167

11. La renovación pedagógica y la transformación del Instituto Escuela Barnola	169
1. Historia y contexto de un centro en constante evolución	170
2. Prácticas educativas singulares y renovación pedagógica hoy.	171
2.1. Una pedagogía centrada en el alumnado: la personalización del aprendizaje para el desarrollo competencial.	172
2.2. La permeabilidad entre el centro educativo y su entorno	176
2.3. La gestión de los espacios y tiempos al servicio del aprendizaje	178
3. Síntesis del proceso compartido con el centro	181
4. Referencias bibliográficas	185
12. Las huellas de la renovación pedagógica	187
1. Las huellas que marcan algunos recorridos	187
2. Tipos de huellas y ejemplificaciones de la RP en los centros	191
a) El alumnado en el centro de la acción educativa	193
b) La organización escolar al servicio de las actividades con sentido educativo	194
c) La reflexión de los equipos docentes, cultura de centro y redes	195
d) La comunidad educativa agente clave en el desarrollo de los centros	196
e) Compromiso con el entorno y una mirada de transformación social	197
3. A modo de cierre	198
4. Referencias bibliográficas	199
13. Orientaciones y conclusiones para la sostenibilidad de la renovación pedagógica	201

Tras las huellas de la renovación pedagógica

Experiencias y retos en centros de educación infantil, primaria y secundaria

¿Qué significa hoy hablar de renovación pedagógica? ¿Es una idea del pasado o sigue viva en las aulas de los centros educativos?

Este libro explora cómo la renovación pedagógica (RP) se manifiesta actualmente en escuelas e institutos de diferentes comunidades autónomas. A través de una investigación cercana y crítica, se recogen las voces de quienes forman parte de la vida escolar: equipos directivos, docentes, familias y alumnado.

El libro se adentra en casos concretos de educación infantil, primaria y secundaria, revelando cómo cada comunidad educativa transforma su realidad desde el propio contexto y singularidad. La RP actual es un conjunto de prácticas vivas, que se expresan en las aulas, en la organización de los centros y en el compromiso por una educación de calidad para todos y todas.

Pero, como todo proceso de transformación, la renovación pedagógica también plantea tensiones, obstáculos y preguntas abiertas. *Tras las huellas de la renovación pedagógica* invita a reflexionar cómo puede la RP seguir impulsando una educación más justa y transformadora. Una lectura clave para quienes creen que otra escuela no solo es posible, sino necesaria.

Núria Simó-Gil. Profesora titular de pedagogía en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), investigadora del GREUV y directora del Centro de Investigación en Educación de la misma universidad. Investiga en el ámbito de la inclusión social y educativa, los procesos educativos democráticos con jóvenes y el trabajo comunitario para reducir las desigualdades digitales.

Laura Domingo-Peñafiel. Profesora agregada de pedagogía en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), investigadora del GREUV y directora, desde 2023, de la Cátedra del Mundo Rural de la misma universidad. Investiga en la línea de educación, territorio y ciudadanía, con foco en la inclusión social y educativa en entornos rurales.

Jordi Feu Gelis. Profesor titular de sociología y política educativa en la Universidad de Girona, licenciado en Ciencias Políticas y Sociología (UAB) y doctor por la misma universidad. En los últimos años se ha centrado en mentoría social, participación democrática en la escuela y renovación pedagógica. En 2020 impulsó la Cátedra de Renovación Pedagógica, desde la que promueve una educación transformadora.